



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Nuevas formas de aprendizaje en la era digital: en busca de una educación inclusiva

Coordinadores
Luisa Vega-Caro
Alba Vico Bosch
David Recio Moreno

Dykinson, S.L.

NUEVAS FORMAS DE APRENDIZAJE
EN LA ERA DIGITAL:
EN BUSCA DE UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

NUEVAS FORMAS DE APRENDIZAJE
EN LA ERA DIGITAL:
EN BUSCA DE UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Coordinadores

Luisa Vega-Caro
Alba Vico Bosch
David Recio Moreno

Dykinson, S.L.

2021

NUEVAS FORMAS DE APRENDIZAJE EN LA ERA DIGITAL:
EN BUSCA DE UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid - 2021

N.º 5 de la colección Conocimiento Contemporáneo

1ª edición, 2021

ISBN 978-84-1377-321-6

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de Dykinson S.L ni de los editores o coordinadores de la publicación; asimismo, los autores se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	15
LUISA VEGA-CARO	
ALBA VICO BOSCH	
DAVID RECIO MORENO	

SECCIÓN I LA ERA DIGITAL

CAPÍTULO 1. ITINERARIOS DE APRENDIZAJE EN PLATAFORMAS DIGITALES DE ESCRITURA CREATIVA	19
ANASTASIO GARCÍA-ROCA	
CAPÍTULO 2. METODOLOGÍAS ACTIVAS Y ESPACIOS DIGITALES DE APRENDIZAJE: DISEÑO Y DESARROLLO DE SMOOC DESDE LA EDUCACIÓN SOCIAL	31
DAVID RECIO MORENO	
SARA OSUNA ACEDO	
CAPÍTULO 3. RESULTADOS DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL MOOC <i>GRIEGO CLÁSICO A TRAVÉS DE LAS GUERRAS MÉDICAS</i>	57
RAQUEL FORNIELES SÁNCHEZ	
CAPÍTULO 4. EMPODERAMIENTO DOCENTE EN LA TUTORIZACIÓN DE TRABAJOS DE FIN DE GRADO. EVALUACIÓN INICIAL DE UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	79
VICTORIA EUGENIA LAMAS ÁLVAREZ	
CAPÍTULO 5. TRABAJAR LA INCLUSIÓN A TRAVÉS DEL PATRIMONIO CULTURAL Y LAS PROYECCIONES HOLOGRÁFICAS CON FIGURAS 3D.....	97
MARÍA JESÚS BENLLOCHSANCHÍS	
CARMEN CARMONA RODRÍGUEZ	
SIMRANVAZIRANIMANGNANI	
DARLLYNISMEY MUÑOZ RODRIGUEZ	
CAPÍTULO 6. APLICACIÓN DE HERRAMIENTAS DIGITALES INTERACTIVAS QUE FOMENTAN EL APRENDIZAJE ÁGIL: COMPETENCIAS DIGITALES EN EL ALUMNADO UNIVERSITARIO	124
BRIZEIDA HERNANDEZ SÁNCHEZ	
GREISY GONZÁLEZ CEDEÑO	

CAPÍTULO 7. LAS PLATAFORMAS EDUCATIVAS Y LA RELACIÓN ESCUELA-FAMILIA: ¿UN NUEVO CANAL DE COMUNICACIÓN?	138
<p>OLGA BERNAD CAVERO JUAN AGUSTÍN GONZÁLEZ RODRÍGUEZ MARÍA PAZ LÓPEZ TEULÓN ROGER MARÍN MARQUILLES</p>	
CAPÍTULO 8. PROYECTO DE ARTE CONTEXTUAL SOBRE EL ANTROPOCENO. EXPOSICION INTERACTIVA E ITINERARIO DIDÁCTICO EN EL MUSEO DE LA CIENCIA Y EL AGUA.....	157
<p>ALFONSO ROBLES FERNÁNDEZ</p>	
CAPÍTULO 9. TRATAMIENTO DE LA VIOLENCIA HACIA LOS ÁRBITROS DE FÚTBOL Y BUENAS PRÁCTICAS EN LOS MEDIOS DIGITALES Y PRENSA ESCRITA DEPORTIVA	174
<p>DAVID RECIO MORENO WENCESLAO ARROYO-MACHADO</p>	
CAPÍTULO 10. PERCEPCIONES SOBRE EL USO DE LOS MEDIOS SOCIALES Y SU CONEXIÓN CON EL DESARROLLO PROFESIONAL POR PARTE DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS DEL DEPORTE	195
<p>SAMUEL LÓPEZ-CARRIL ANA M. GÓMEZ-TAFALLA MARÍA HUERTAS GONZÁLEZ-SERRANO</p>	
CAPÍTULO 11. PERCEPCIÓN DEL DOCENTE DE SECUNDARIA ESPAÑOL SOBRE LA NECESIDAD DE UNA FORMACIÓN EN TIC A CONSECUENCIA DE LA COVID-19	215
<p>JUAN-FRANCISCO ÁLVAREZ-HERRERO JOSÉ HERNÁNDEZ-ORTEGA</p>	
CAPÍTULO 12. REVISIÓN SISTEMÁTICA DE INTERVENCIONES EDUCATIVAS DE PENSAMIENTO COMPUTACIONAL EN K-12	237
<p>SANDRA ERIKA GUTIÉRREZ NÚÑEZ AIXCHEL CORDERO-HIDALGO FIDEL GONZÁLEZ-QUIÑONES</p>	
CAPÍTULO 13. DESARROLLO Y VALIDACIÓN DE UN INSTRUMENTO SOBRE EL USO TIC DE LOS INVESTIGADORES EN FORMACIÓN DE LA ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA.....	271
<p>MIRIAM MERCEDES CACHARI ALDUNATE</p>	
CAPÍTULO 14. ENSEÑANZA COHESIONABLE, INTEGRALIDAD CIUDADANA Y RECEPTIVIDAD MENTAL EN PERIODISMO/COMUNICACIÓN	292
<p>MARÍA-CONCEPCIÓN TURÓN-PADIAL</p>	

SECCIÓN II
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

CAPÍTULO 15. DÉFICIT DE NATURALEZA Y SU RELACIÓN CON EL TDAH. ESTUDIO PRELIMINAR DE CARA A LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA.....	307
RAFAEL M. HERNÁNDEZ-CARRERA	
JOSÉ M. BAUTISTA-VALLEJO	
ELKE CASTRO LEÓN	
CAPÍTULO 16. EL TDAH Y EDUCACIÓN FÍSICA: DEFINIENDO UN PERFIL PSICOSOCIAL PARA SU ATENCIÓN EDUCATIVA.....	327
MIGUEL VILLA DE GREGORIO	
CÉSAR MÉNDEZ DOMÍNGUEZ	
CAPÍTULO 17. INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA SOBRE CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN UN CASO DE TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA EN EL CONTEXTO FAMILIAR.....	353
JAVIER JAIME SÁNCHEZ	
CAPÍTULO 18. PONENCIA: EL BULLYING EN EL MARCO DE LA ESCUELA INCLUSIVA.....	384
MARÍA GLORIA GALLEGO-JIMÉNEZ	
CAPÍTULO 19. UNA HISTORIA DE VIDA SOBRE LA INFLUENCIA DEL DIAGNÓSTICO EN LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE UN NIÑO CON ATROFIA CEREBRAL.....	407
ARTURO RODRÍGUEZ ZAMBRANO	
JOHN PLAZA MOREIRA	
JHONNY VILLAFUERTE HOLGUÍN	
FÉLIX RODRÍGUEZ ZAMBRANO	
CAPÍTULO 20. LA DIVERSIDAD SEXUAL DESDE LA EDUCACIÓN MUSICAL CRÍTICA. UNA PROPUESTA PARA LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA.....	428
ANTONIO FERNÁNDEZ-JIMÉNEZ	
CAPÍTULO 21. ESTRATEGIAS DOCENTES PARA EL DESARROLLO DE PEDAGOGÍAS INCLUSIVAS EN LA UNIVERSIDAD	448
ALMUDENA COTÁN FERNÁNDEZ	
CAPÍTULO 22. SÍNDROME DE TOURETTE. INTERVENCIÓN EDUCATIVA. ESTRATEGIAS QUE FAVORECEN LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.....	471
MARÍA ELENA GÓMEZ ATIENZA	

CAPÍTULO 23. INCLUSIÓN EN CONTEXTOS DE DIVERSIDAD CULTURAL: UNA PROPUESTA DE COOPERACIÓN ENTRE ESPAÑA, ITALIA Y TURQUÍA	502
MÓNICA ORTIZ COBO	
ANTONIA OLMOS ALCARAZ	
CAPÍTULO 24. ¿QUÉ LUGAR OCUPA EL SENTIDO DE PERTENENCIA ESCOLAR EN EL ENGANCHE Y DESENGANCHE ESCOLAR EN SECUNDARIA?	519
ISABEL FERNÁNDEZ MENOR	
CAPÍTULO 25. IMPRESIÓN 3D Y EDUCACIÓN INCLUSIVA. UN TALLER SOBRE EVOLUCIÓN HUMANA EN COLABORACIÓN CON LA ONCE	532
SONIA DÍAZ-NAVARRO	
SANTIAGO SÁNCHEZ DE LA PARRA-PÉREZ	
CAPÍTULO 26. ANÁLISIS DE DATOS Y TECNOLOGÍA: APLICACIÓN DE ANOVA UNIVARIANTE EN LA COMPETENCIA DIGITAL DEL PROFESORADO PARA ASISTIR A ESTUDIANTES CON DIVERSIDAD FUNCIONAL.....	552
FRANCISCO DAVID GUILLÉN GÁMEZ	
CAPÍTULO 27. EL LENGUAJE INCLUSIVO EN LOS PROGRAMAS DE LAS CARRERAS CON UN CURRÍCULUM INNOVADO EL AÑO 2019 EN LA UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN – UMCE	569
CHRISTIAN RIVERA VIEDMA	
CAPÍTULO 28. REALIDADES VIVIDAS Y CENTROS DE MENORES. UNA REVISIÓN PARA LA PRÁCTICA EDUCATIVA	583
DANIEL TRAVERSO MACÍAS	
CAPÍTULO 29. LA INTERVENCIÓN TUTORIAL COMO VÍA HACIA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA	602
AZUCENA BARAHONA MORA	
CAPÍTULO 30. LA MOTIVACIÓN EN LA INTERVENCIÓN LINGÜÍSTICA DE LOS NIÑOS CON RETRASO DEL LENGUAJE Y TRASTORNO DEL LENGUAJE	623
ALBA AYUSO LANCHARES	
INÉS RUIZ REQUIES	
ROSA BELÉN SANTIAGO PARDO	

CAPÍTULO 31. NARRATIVAS TRANSMEDIA E INCLUSIÓN: DISEÑO DE UN PROYECTO TRANSMEDIA PARA CONTRIBUIR AL RECONOCIMIENTO DE LA PAZ EN LA COTIDIANIDAD DE NIÑOS CON DISCAPACIDAD VISUAL/AUDITIVA	642
ISMAEL CARDOZO RIVERA	
DRA. AURORA MADARIAGA ORTUZAR	
CAPÍTULO 32. LA CO-ENSEÑANZA COMO MOTOR DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA, UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA	664
JAVIER ABELLÁN RUBIO	
CAPÍTULO 33. EL TRABAJO EN RED COLABORATIVO ENTRE PROFESIONALES DEL ÁMBITO EDUCATIVO Y SOCIAL. RESULTADOS DE UN PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA	682
MARIA VILLAESCUSA PERAL	
ANA CASAS GUTIÉRREZ	
GARAZI YURREBASO ATUTXA	
CAPÍTULO 34. SEMANTIC QUERY PROCESSING FOR INCLUSIVE EDUCATION.....	700
ISABEL NÚÑEZ-VÁZQUEZ	
DR. RAFAEL CRISMÁN-PÉREZ	
CAPÍTULO 35. RENDIMIENTO MATEMÁTICO EN EL GRADO EN ADE: UN ENFOQUE DE GÉNERO.....	722
JOSE LUIS ARROYO-BARRIGÜETE	
SUSANA CARABIAS LÓPEZ	
TERESA CORZO SANTAMARÍA	
GLORIA MARTÍN ANTÓN	
CAPÍTULO 36. PERCEPCIÓN DOCENTE SOBRE EL TRABAJO POR PROYECTOS COMO MÉTODO DE INCLUSIÓN PARA EL ALUMNADO CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO (NEAE).....	740
INMACULADA RUIZ-CALZADO	
CAPÍTULO 37. EDUCACIÓN DESCOLONIZADORA COMO RESPUESTA CRÍTICA A LOS MITOS DE PERTENENCIA OCCIDENTALES	764
EULOGIO GARCÍA VALLINAS	
GIOVANNA IZQUIERDO MEDINA	
CAPÍTULO 38. LA MÚSICA PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.....	784
MACARENA CASTELLARY LÓPEZ	
VICTORIA FIGUEREDO CANOSA	
LUIS ORTIZ JIMÉNEZ	

CAPÍTULO 39. COMPETENCIAS DOCENTES PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS ECUATORIANOS CON MIRA A LA AGENDA 30	803
JHONNY SAULO VILLAFUERTE-HOLGUÍN MAYRA KARINA CEDEÑO FLORES, MS. ARTURO DAMIÁN RODRÍGUEZ ZAMBRANO, MS. FÉLIX RODRÍGUEZ ZAMBRANO	
CAPÍTULO 40. TDAH Y ARTETERAPIA: UNA HERRAMIENTA PSICOPEDAGÓGICA PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.	826
ROCÍO LAGO-URBANO	
CAPÍTULO 41. CREAR Y RECREAR: IMAGINANDO CONTEXTOS DE JUEGO EN EL AULA EDUCACIÓN INFANTIL	843
EMMA M. ALBERT MONRÓS ISABEL MARÍA GALLARDO FERNÁNDEZ M. PILAR MARTÍNEZ AGUT	
CAPÍTULO 42. LA EDUCACIÓN DE LOS SORDOS/AS LA TENSIÓN ENTRE LA OPRESIÓN Y LA LIBERACIÓN.....	864
RODRIGO SANHUEZA MENDOZA DIEGO SILVA JIMÉNEZ	

SECCIÓN III

ORIENTACIÓN

CAPÍTULO 43. DIAGNÓSTICO DE LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA.....	882
OLGA BUZÓN-GARCÍA CARMEN ROMERO-GARCÍA	
CAPÍTULO 44. LA COMPETENCIA EMOCIONAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL: PROGRAMA DE ACTIVIDADES SOCIOEMOCIONALES UTILIZANDO LAS MANIFESTACIONES ARTÍSTICAS	900
ALBERT PERALTA-JAÉN	
CAPÍTULO 45. LA CONCIENCIA EMOCIONAL EN FORMADORES DE LAS INFANCIAS	917
LUPE GARCÍA CANO SOLEDAD NIÑO MURCIA	

CAPÍTULO 46. LA EDUCACIÓN EMOCIONAL DESDE LA VISIÓN DE LAS PEDAGOGÍAS MONTESSORI, REGGIO EMILIA Y WALDORF EN EDUCACIÓN INFANTIL.....	940
PAULA CÁMARA HONTANAR	
VANESA SAINZ LÓPEZ	
CAPÍTULO 47. EDUCACIÓN POSITIVA E INTELIGENCIA EMOCIONAL: EFECTOS DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN CON ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS	959
PRESENTACIÓN ÁNGELES CABALLERO-GARCÍA	
ESTHER CASTAÑEDA LÓPEZ	
CAPÍTULO 48. LA COMPETENCIA EMOCIONAL EN EL AULA VIRTUAL UNIVERSITARIA: UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE EN EL MÁSTER DE PROFESORADO DE SECUNDARIA, EN LA ESPECIALIDAD DE ECONOMÍA.....	984
ALBERT PERALTA-JAÉN	
CAPÍTULO 49. MOTIVACIÓN EN ESTUDIANTES QUE NO ACREDITAN UN CURSO.....	1002
SERGIO ZEPEDA	
ALBA NÚÑEZ	
CAPÍTULO 50. LAS PALABRAS Y LAS MIRADAS EN UN ANÁLISIS SOBRE PERTENENCIA ESCOLAR.....	1019
ISABEL FERNÁNDEZ MENOR	
CAPÍTULO 51. ANÁLISIS FACTORIAL DE UN CUESTIONARIO SOBRE PERTENENCIA ESCOLAR PARA SECUNDARIA.....	1036
ISABEL FERNÁNDEZ MENOR	
CAPÍTULO 52. CONTRASTES EN LOS PERFILES COGNITIVOS Y DE AUTOCONCEPTO ACADÉMICO ENTRE NIÑAS Y NIÑOS	1047
BLANCA IVET CHÁVEZ SOTO	
MERCEDES ROSALÍA GONZÁLEZ ARREOLA	
CAPÍTULO 53. PREDICCIÓN DEL CLIMA MOTIVACIONAL SOBRE LA SATISFACCIÓN DE LAS NECESIDADES PSICOLÓGICAS	1070
ANTONIO GRANERO-GALLEGOS	
MARÍA CARRASCO-POYATOS	
CAPÍTULO 54. ASESORAMIENTO Y ORIENTACIÓN EDUCATIVA. UNA NUEVA APROXIMACIÓN DESDE EL MARCO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y EMOCIONAL	1088
PAULA ESCOBEDO PEIRO	
AIDA SANAHUJA RIBÉS	

CAPÍTULO 55. FUNCIONAMIENTO EJECUTIVO Y ALTAS CAPACIDADES INTELLECTUALES: GUÍA O ACCIÓN ORIENTADORA Y TUTORIAL.....	1108
MARÍA JESÚS LUQUE ROJAS	
CAPÍTULO 56. LA FUNCIÓN ORIENTADORA DEL PROFESORADO COMO HERRAMIENTA DE PREVENCIÓN DEL FRACASO ESCOLAR.....	1136
ANA GONZÁLEZ-BENITO	
ANDREA OTERO-MAYER	
BELÉN GUTIÉRREZ-DE-ROZAS	
CAPÍTULO 57. DEPRESIÓN, ANSIEDAD Y FRUSTRACIÓN: EJES DE CAMBIO PARA UN PROGRAMA DE TUTORÍA EN LÍNEA.....	1153
LAURA ALEJANDRA TRUJILLO MURILLO	
RAQUEL PAULINA ARCE NEGRETE	
ANGÉLICA SOLEDAD ESQUIVEL ELÍAS	
JOSÉ LUIS ZÚÑIGA ZUMARÁN	
CAPÍTULO 58. DISEÑO Y VALIDACIÓN DE UNA PRUEBA SOBRE ORIENTACIÓN PROFESIONAL EN LA ETAPA DE FORMACIÓN	1168
MARÍA LUISA RICO GÓMEZ	
ANA ISABEL PONCE GEA	
JOSÉ MARÍA SOLA RECHE	
MARCOS GARCÍA VIDAL	
CAPÍTULO 59. ACTITUDES HACIA LAS MATEMÁTICAS EN ESTUDIANTES DE INGENIERÍA	1186
CRISTINA PEDROSA JESÚS	
JOSÉ CARLOS CASAS DEL ROSAL	
MARÍA ASTRID CUIDA GÓMEZ	
MARÍA DE LOS ÁNGELES HIDALGO GÓMEZ	

SECCIÓN IV
VIOLENCIA

CAPÍTULO 60. EDUCACIÓN EN VALORES Y ACTITUDES: LA
ADVERSIDAD COMO OPORTUNIDAD PARA MEJORAR LA HUMANIDAD1206
AMPARO CIVILA SALAS

CAPÍTULO 61. SABERES COTIDIANOS, INCLUSIÓN Y CONVIVENCIA EN
EDUCACIÓN INFANTIL.....1223
ISABEL M. GALLARDO FERNÁNDEZ
EMMA M. ALBERT MONRÓS
M. PILAR MARTÍNEZ-AGUT

CAPÍTULO 62. ESTUDIO SOBRE LA INCIDENCIA DEL ACOSO ESCOLAR
EN EL TERCER CICLO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA1245
INMACULADA RUIZ-CALZADO

CAPÍTULO 63. LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO DE UN INSTITUTO
DE EDUCACIÓN SECUNDARIA RESPECTO AL ACOSO ESCOLAR Y A LA
ATENCIÓN, CLARIDAD Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN SU
ALUMNADO.....1262
ALBERTO NOLASCO HERNÁNDEZ
LAURA GRACIA SÁNCHEZ
RAÚL CARRETERO-BERMEJO

CAPÍTULO 64. CYBERBULLYING ADOLESCENTE Y SU RELACIÓN CON
LA BRECHA DIGITAL: DETECCIÓN DE NECESIDADES DE
COMPETENCIA PARENTAL TECNOLÓGICA1287
CRISTINA GABARDA MENDEZ
ANTONIA MARTÍ ARAS
NURIA CUEVAS MONZONÍS
ANDREA CÍVICO ARIZA

CAPÍTULO 65. EXPERIENCIAS PROBLEMÁTICAS RELACIONADAS CON
INTERNET Y EL MÓVIL EN UNIVERSITARIOS ESPAÑOLES: EL CASO DEL
PHUBBING Y EL FOMO1305
ELISA ISABEL SÁNCHEZ ROMERO
ANA MARÍA GIMÉNEZ GUALDO

CAPÍTULO 66. PERCEPCIÓN DE ADOLESCENTES ESPAÑOLES SOBRE
LOS VALORES RELACIONADOS CON LA FAMILIA.....1326
ANDREA CÍVICO ARIZA
NURIA CUEVAS MONZONÍS
CRISTINA GABARDA MENDEZ
ANTONIA MARTÍ ARAS

CAPÍTULO 67. PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN DE LA VIOLENCIA FILIOPARENTAL DESDE LAS APORTACIONES DE LOS FUTUROS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN SOCIAL	1345
MARÍA JESÚS SANTOS VILLALBA	
MARIA JOSÉ ALCALÁ DEL OLMO FERNÁNDEZ	
CAPÍTULO 68. ESTUDIO SOBRE LOS CONOCIMIENTOS Y ESTRATEGIAS DE FUTUROS EDUCADORES EN RELACIÓN CON LA VIOLENCIA ESCOLAR	1365
NIEVES GUTIÉRREZ ÁNGEL	
CAPÍTULO 69. HACIA NUEVAS FORMAS DE PREVENCIÓN DEL ACOSO ESCOLAR: RELACIONES INTERPERSONALES Y ACOSO ESCOLAR EN EL AULA OBSERVADOS A TRAVÉS DE MAPAS AUTO-ORGANIZADOS	1381
GONZALO MONFORT TORRES	
ISRAEL VILLARRASA SAPIÑA	
ADRIÀ MARCO-AHULLÓ	
CAPÍTULO 70. LA EDUCACIÓN EN CINE, EL DIÁLOGO Y LA COMPETENCIA ESPIRITUAL EN NIÑOS Y ADOLESCENTES. REFLEXIONES SOBRE VALORES Y PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA A PARTIR DEL FILM WALL-E	1402
PATRICIA ELIZABETH CORTÉS GORDILLO	

INTRODUCCIÓN

La llegada de nuevos entornos digitales ha supuesto diversas y novedosas formas de aprender en nuestra sociedad. Las nuevas tecnologías han posibilitado que las personas puedan decidir según sus posibilidades e intereses en qué momento aprender, cómo hacerlo, cuándo y en qué lugar aprender. En este sentido, nos encontramos ante una educación líquida y sin muros, donde el aprendizaje es ubicuo, invisible y expandido para responder a las nuevas demandas de la sociedad.

La educación es un derecho fundamental de todo ciudadano y ciudadana. Partiendo de esta premisa, estas nuevas formas de aprender sirven de gran utilidad en la búsqueda de una educación inclusiva. Es evidente que la mera presencia de las tecnologías no garantiza esta inclusión, sin embargo, si se hace un buen uso es una herramienta que facilita la superación de las barreras que estas personas encuentran en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto educativo.

Por ello, estas formas de aprender suponen una oportunidad y un impulso para las personas que presentan algún tipo de diversidad funcional, o por su origen y procedencia geográfica, por su situación socioeconómica, social y cultural, abandono o fracaso escolar, violencia o acoso escolar, etc., ofreciéndoles otros escenarios y recursos que respeten el desarrollo de su capacidad plena.

Para conseguir esta transformación es necesario dedicar, tiempo, esfuerzo y recursos y al que solo se llegará a través de la reflexión, el consenso y la acción por parte de toda la comunidad educativa.

Por ello, en la sección I, *“El proceso de enseñanza aprendizaje en la era digital”* se recogen una serie de experiencias donde se ponen de manifiesto que en la sociedad actual, las tecnologías digitales evolucionan a un ritmo acelerado y están expuestas a continuas transformaciones, por lo que surgen nuevas oportunidades de enseñanza-aprendizaje. Este panorama plantea un desafío importante a los distintos agentes educativos que tienen que dar respuesta a las diferentes necesidades del alumnado y desarrollar experiencias pedagógicas innovadoras, tanto desde los contextos de educación formal como no formal, que faciliten el aprendizaje a lo largo y ancho de la vida.

En la sección II, de este libro, denominada *“Aprendiendo a crear una escuela equitativa y diversa”*, realiza un recorrido por una gran variedad de estudios y buenas prácticas encaminadas hacia la mejora de la escuela, en la cual se fomente la igualdad, equidad y normalización de la diversidad. A través de los diferentes capítulos que abarcan temas tan interesantes como los distintos tipos de diversidad, diferentes formas de fomentar el trabajo en equipo y motivación del alumnado y violencia de género, hasta cómo trabajan los diferentes agentes educativos para derribar falsos mitos relacionados con estas temáticas. Por todo ello, a lo largo de los diferentes capítulos, se va conformando toda una red de buenas prácticas a tener presente como profesionales de la educación para que la escuela tienda a configurarse como un espacio cuya cultura, políticas y prácticas se orienten a favorecer la participación plena y un aprendizaje personalizado.

En la sección III, *“Competencia socioemocional en futuros docentes y su influencia positiva en el alumnado”*, se recogen experiencias muy diversas pero que caminan hacia una misma línea, la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Entre ellas destacan la capacidad para regular las emociones en la formación inicial del profesorado, la motivación del

alumnado de diferentes etapas educativas, las estrategias para la estimulación emocional y la orientación como propuesta para prevenir el fracaso escolar.

Finalmente en la sección en la sección IV, denominada “*La importancia de la educación para la prevención de la violencia escolar*”, se divide en once capítulos donde se recogen experiencias que indagan en los diferentes tipos de violencia y la importancia de trabajar aspectos tan importantes como la convivencia desde las edades más tempranas. Sin embargo, cuando hablamos de violencia escolar los adolescentes ocupan un papel protagonista. Con el uso de las tecnologías y redes sociales cada vez aparecen nuevas formas de acoso: *ciberacoso o cyberbullying, sextorsión, grooming*, etc., de ahí la necesidad de presentar en esta sección nuevas estrategias educativas que sirvan tanto al alumnado, a docentes y a las familias a reducir estos tipos de actuaciones.

LUISA VEGA-CARO
ALBA VICO BOSCH
DAVID RECIO MORENO

SECCIÓN I
LA ERA DIGITAL

ITINERARIOS DE APRENDIZAJE EN PLATAFORMAS DIGITALES DE ESCRITURA CREATIVA

D. ANASTASIO GARCÍA-ROCA
Universidad de Almería, España

RESUMEN

En este trabajo se exploran los conocimientos, habilidades, actitudes y, en suma, las competencias que los usuarios desarrollan mediante el uso de plataformas de escritura creativa más utilizadas en la actualidad. Todo ello con el propósito de analizar las posibilidades de transferencia al aula de estas prácticas letradas protagonizadas por jóvenes y adolescentes. Para la consecución de los objetivos planteados, se ha planteado una investigación cualitativa en la que se ha realizado una descripción densa de las principales comunidades de escritura creativa como *Wattpad*, *fanfiction.net* y *Movellas*. Los resultados apuntan a que estas comunidades virtuales de escritura creativa ofrecen importantes oportunidades para la formación lectora, escritora y literaria de sus miembros. Los usuarios se forman a través de la lectura de textos; interacción con sus iguales: bien sean lectores, lectores beta u otros escritores; participación y experiencia; autoaprendizaje; y otros itinerarios de carácter más líquido. Se concluye que la transferencia al aula no debería ser directa ni sencilla y se ofrecen algunas claves para las propuestas de innovación educativa. En cualquier caso, cada vez es más necesario imbricar contextos de educación formal e informal con objeto de partir de los intereses de nuestros estudiantes y ofrecer una educación de calidad.

PALABRAS CLAVE

Wattpad, aprendizaje, educación informal, Personal Learning Environment, escritura creativa.

1. INTRODUCCIÓN

La masificación y ubicuidad de Internet, ha permitido la democratización del acceso al conocimiento (o, al menos, a la información. Cualquier ciudadano, con un mínimo de alfabetización digital, tiene acceso a casi cualquier contenido conceptual que nos imaginemos. Este proceso es, además, inmediato y totalmente actualizado: lejos quedan las clásicas colecciones de enciclopedias.

Este hecho hace tambalear los cimientos de la educación formal (o, al menos, la tradicional): la escuela ya no tiene el monopolio en la transmisión del conocimiento. En la red existen infinidad de herramientas para el autodidactismo: desde manuales imprimibles en *.pdf* hasta tutoriales en plataformas de alojamiento de vídeos.

Los estudiantes pueden profundizar en aquellas competencias que se vinculan con sus intereses o aficiones. Desde esta perspectiva, se crean comunidades en torno a afinidades en las que interactuar con otros usuarios con objetivos comunes, véase el concepto de comunidad de práctica (Wegner, 2001). De hecho, los internautas se agrupan en la red en función de afinidades (Lévy, 2014; Gee y Hayes, 2012).

Estos conocimientos, habilidades y destrezas resultan ser mucho más significativos ya que los usuarios se encuentran hiperestimulados y motivados para el aprendizaje, son competencias adquiridas a partir de la interacción social y/o la experiencia en red y es autorregulado por el usuario.

En estos espacios permiten la construcción de complejos entornos personales de aprendizaje (*Personal Learning Environment* o *PLE*) en tanto que conjunto de elementos (recursos, prácticas, actividades, fuentes, etc.) que los internautas utilizan de forma cotidiana en su aprendizaje (Attwell, 2008). Rodríguez y López, 2013 lo definen como “el conjunto de herramientas tecnológicas elegidas, integradas y utilizadas por un individuo para acceder a nuevas fuentes de conocimiento” (Rodríguez y López, 2013). Adell y Castañeda (2010) utilizan una definición mucho más global e inclusiva:

Concebimos un *PLE* como el conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma asidua para aprender. Incluye tanto aquello que una persona consulta para informarse, las relaciones que establece con dicha información y entre esa información y otras que consulta; así como las personas que le sirven de referencia, la conexiones entre dichas personas y él mismo, y las relaciones entre dichas personas y otros que a la larga pueden resultarle de interés (Adell y Castañeda, 2010).

Esta última definición incluye de forma explícita el aprendizaje desarrolla el internauta con las relaciones sociales con sus iguales. Esta es, precisamente, una de las grandes potencialidades de la web (y el ciudadano) 2.0: su carácter social. Es por ello que se han popularizado tanto las herramientas de *software* social: *Facebook*, *Instagram*, *YouTube* o *Tik Tok* son solo algunos ejemplos. Desde esta óptica, se ha desarrollado el concepto de Red de aprendizaje personal (*Personal Learning Network* o *PLN*). Warlick (2009, 13-14) destaca tres tipos de *PLN*:

- *Personally maintained synchronous connections*
- *Personally and socially maintained semisynchronous connections*
- *Dynamically maintained asynchronous connections*

En cualquier caso, los *PLE* y los *PLN* suponen nuevas formas de aprendizaje. M. van Harmelen (2006) define sus características destacando las diferencias con respecto a la educación convencional: los *PLE* se basa en un enfoque pedagógico colaborativo, abierto, personalizado, interconectado y basado en el principio de igual a igual. Se trata de una forma o modelo aprendizaje, pero en ningún caso de enseñanza. No obstante, sí que es posible imbricar, o al menos vincular, los contextos de educación formal y los *PLE* y *PLN* en tanto que educación informal (Dabbagh y Kitsantas, 2012).

Estas realidades han permitido el desarrollo de nuevas teorías de aprendizaje adaptadas al contexto digital de aprendizaje como el *conectivismo*. Esta corriente surge de “la integración de principios explorados por las teorías de caos, redes, complejidad y auto-organización” (Siemens, 2005) y sus principios se fundamentan en que el aprendizaje es un proceso de conectar nodos. Por lo tanto, el aprendizaje, desde esta teoría,

puede residir fuera de nosotros y está enfocado en la conexión de conjuntos de información especializada. Por lo tanto, la habilidad de filtrar información relevante resulta especialmente vital, así como la de establecer conexiones entre áreas, ideas y conceptos (*ibid.*).

Los aprendizajes desarrollados en contextos informales están dejando de ser concebidos como complementos de la educación institucional para ser considerados auténticas oportunidades formativas.

En el ámbito específico de la *Didáctica de la Lengua y la Literatura* se han desarrollado importantes investigaciones que tiene como objeto de estudio las prácticas letradas realizadas por jóvenes y adolescentes en entorno digitales. Desde una perspectiva sociocultural, los nuevos estudios alfabetización (*New Literacy Studies*) analizan los comportamientos, (re)acciones, hábitos de los lectores en la red (Black, 2008; New London Group, 1996; Cassany, 2013).

Una de las prácticas letradas más destacables es la escritura creativa y el *fanfiction*. Esta ha sido objeto de estudio de numerosas investigaciones que subrayan su potencial educativo (Black, 2008; Guerrero-Pico, 2014; García-Roca, 2019). El *fanfiction* es un fenómeno en el que los seguidores de una narrativa (aunque también hallamos *fanfics* de celebridades y productos culturales no ficcionales) crean textos de diferente naturaleza (escritos, dibujos, recortes, etc.) en la que amplían, exploran, modifican o continúan la historia.

Lo realmente interesante es que se trata de actividades lúdicas en la que jóvenes y adolescentes realizan grandes inversiones intelectuales, emocionales y sociales para la realización de los *fanfics* o textos creativos (véase Back, 2008 y García-Roca, 2019). Los usuarios desean que sus textos posean la mayor adecuación formal y calidad literaria posible.

En este trabajo nos hemos interesado en los explorar los aprendizajes e itinerarios de aprendizaje que construyen los usuarios en espacios de afinidad lectora y escritora (en términos de Gee y Hayes, 2012) y repositorios de textos creativos elaborados por los usuarios como actividades lectoras y escritoras lúdicas.

Este objetivo general se articula en los siguientes objetivos operativos:

- Explorar cómo es la construcción de conocimiento en los espacios de afinidad escritora y lectora.
- Describir qué competencias desarrollan sus usuarios
- Analizar las potencialidades formativas para la educación institucional.

2. METODOLOGÍA

Para la consecución de los objetivos planteados anteriormente, se ha diseñado una investigación cualitativa en la que se extraerá información de carácter no numérico de los principales repositorios de textos creativos de red. Se trata de un estudio exploratorio dado que no existen suficientes investigaciones previas que permitan utilizar instrumentos validados para su análisis. Para ello, se realizará una descripción densa en la que se profundizará en todos los apartados de las diferentes plataformas estudiadas.

Nos hemos interesado por aquellas comunidades generadas fundamentalmente en torno a la escritura creativa. Existen infinidad de espacios de afinidad en los que los usuarios pueden redactar y compartir sus textos creativos, por ejemplo: *Movellas*, *Wattpad*, *Litnet*, *Sweek*, *fanfiction.net*, etc. No obstante, y aunque también se han analizado diferentes plataformas, se ha focalizado el estudio en la plataforma *Wattpad*.

Wattpad fue creada en 2006 y aplicación para dispositivos móviles actualmente cuenta con más de 100.000.000 de descargas solo en *Google Play* con una valoración de 3.9 estrellas sobre cinco calculada a través de casi cuatro millones de evaluaciones (véase imagen 1). Esta red social está protagonizada fundamentalmente por jóvenes y adolescentes (García-Roca y Amo, 2019). Dados los objetivos planteados de transferencia a la educación formal, se trata de una plataforma ideal.

Imagen 1: Wattpad en Google Play



Es una red social que permite a los autores y lectores interactuar, los usuarios pueden votar por las historias y comentar en cada capítulo o cada frase dentro del capítulo.

3. RESULTADOS

Los resultados apuntan a que estas comunidades virtuales de escritura creativa ofrecen importantes oportunidades para la formación lectora, escritora y literaria de sus miembros. Existen diferentes itinerarios y mecanismos de aprendizaje en la que los usuarios mejoran sus conocimientos, habilidades y competencias relacionadas con la lectura y escritura creativa.

3.1. LA LECTURA DE TEXTOS QUE SIRVEN DE MODELO NARRATIVO Y ESTILÍSTICO

Son incontables la cantidad de textos presentes en las plataformas y repositorios de escritura creativa. La mayoría de ellos no trascienden más

allá de su círculo o red de contactos. Esto se debe a que estas plataformas reúnen a una gran cantidad de lectores, pero también de escritores. Esto obliga a los usuarios a desempeñar ambos roles.

Tal y como se ha señalado en el marco empírico, estas comunidades están protagonizadas por chicas jóvenes y adolescentes y abundan los textos que narran las historias románticas y amistosas de los personajes, ya sea en un mundo real o fantasioso.

De forma casi inevitable, las historias premiadas y/o más leídas en las respectivas plataformas actúan como modelos narrativos y estilísticos para el resto de usuarios. Además del intertexto y bagaje cultural personal de cada escritor, los usuarios se inspiran en textos de la misma comunidad. Esto despierta sentimientos encontrados en la comunidad: por un lado, la comunidad rechaza los “clichés”, plagios o repetición de fórmulas narrativas exitosas y, por otro lado, se trata de textos relacionados con los intereses de los miembros. Los lectores y escritores más veteranos rechazan este tipo de textos ya que les resulta repetitivo y poco original.

3.2. INTERACCIÓN CON SUS IGUALES

Los usuarios comparten sus creaciones con el resto de usuarios con diferentes objetivos: recibir retroalimentación y reconocimiento, expresar y compartir sus pensamientos, conocer gente con las mismas inquietudes, etc. No obstante, las razones y motivaciones están generalmente relacionados con un componente social. Esta socialización de la lectura y la escritura permite adquirir ciertas destrezas a través de la interacción con sus iguales

- Los lectores pueden valorar, puntuar y comentar la globalidad del texto o fragmentos específicos como párrafos o capítulos. Esta retroalimentación permite a los autores reconducir la narración, corregir aspectos formales o conocer la recepción de sus textos.
- En ocasiones, los lectores pueden asumir el rol de lectores beta. Estos actúan como mentores, editores y colaboradores en el proceso de creación textual.

- otros escritores con quienes comparten objetivos e intereses e interactúan para mejorar la calidad de sus historias. Los internautas encuentran en la comunidad a otros usuarios con intereses, dudas e inquietudes similares. Los veteranos guían a los nuevos miembros.

3.3. PARTICIPACIÓN Y EXPERIENCIA; LOS ESCRITORES MEJORAN SUS COMPETENCIAS Y (AUTO)EDITAN, MODIFICAN O ELIMINAN SUS CREACIONES CONSTANTEMENTE

Generalmente, los usuarios de las plataformas de escritura creativa permanecen en las comunidades durante varios meses o años. En ese periodo, los escritores publican diferentes historias. Es apreciable que los usuarios autoevalúan constantemente sus textos: modifican y eliminan las primeras narraciones publicadas. Estos comportamientos metaliterarios y metacognitivos confirman que los escritores amateurs evolucionan y maduran dentro de la comunidad.

Este filtrado de textos se basa en la participación y experiencia en la creación textual dentro de la comunidad. Las obras más antiguas son constantemente retomadas y no llegan a cerrarse nunca. Además, la retroalimentación recibida por parte de los lectores, el número de lecturas, votos o valoraciones orientan a los escritores acerca de las temáticas y estilos más valorados por su lectorado.

3.4. AUTOAPRENDIZAJE EN EL QUE SIGUEN GUÍAS, CURSOS Y TUTORIALES RELACIONADOS CON LA ESCRITURA CREATIVA

Con objeto de mejorar la calidad de sus textos y, con ello, el reconocimiento social dentro de la comunidad, los usuarios realizan importantes esfuerzos encaminados a la formación lectores, escritora y literaria. En estos contextos es usual que circulen materiales como las guías, tutoriales y cursos relacionados con la creación literaria. Se trata de un itinerario que se encuentra directamente vinculado con la autoformación y aprendizaje informal.

Además, los usuarios veteranos realizan sus propios materiales didácticos en los que comparten sus experiencias y consejos a otros escritores menos relevantes o con menos recorrido en la plataforma.

3.5. OTROS ITINERARIOS DE CARÁCTER MÁS LÍQUIDO COMO LA AUTOEVALUACIÓN DE LOS TEXTOS EN FUNCIÓN DE LA CANTIDAD DE LECTURA Y VALORACIONES

Finalmente, existen otros modos de aprendizaje mucho menos explícitos, por ejemplo: con la imitación de otros usuarios, con el uso de la retroalimentación dirigida a otros usuarios, con las redes sociales conectadas, etc. Recordemos, a este respecto, que las comunidades desbordan a las plataformas: los internautas son usuarios de diferentes redes sociales.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En estos espacios de afinidad, los usuarios construyen sus propios *PLE* y *PLN* con los que mejoran sus habilidades comunicativas escritas y expresivas. Las plataformas de escritura creativa ofrecen diferentes mecanismos e itinerarios de aprendizaje informal con los que los usuarios adquieren y desarrollan conocimientos, destrezas y actitudes que se encuentran directamente relacionadas con la educación formal. Estos son especialmente interesantes en el área de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, alfabetización y enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

El reconocimiento social en estas prácticas letradas es una de las motivaciones más importantes. A ello debemos añadir que la libertad expresiva y la garantía de anonimato promueve la creatividad de los usuarios. Esta es una de las primeras barreras existentes en la transposición didáctica de esta práctica letrada.

Se concluye que la transferencia al aula no debería ser directa ni sencilla pues podrían eliminarse las importantes potencialidades de la motivación para el ocio. Además, investigaciones previas destacan el anonimato que les ofrece la plataforma (García-Roca y Amo, 2019). No obstante, se ofrecen algunas claves para las propuestas de innovación educativa.

Cada vez es más necesario imbricar contextos de educación formal e informal con objeto de partir de los intereses de nuestros estudiantes y ofrecer una educación de calidad.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adell, J. y Castañeda, L. (2020). Los entornos Personales de Aprendizaje (PLE): una nueva manera de entender el aprendizaje. En R. Roig-Vila y M. Fiorucci (eds.) Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. Integración de las tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas. Alcoy: Marfil.
- Amo, J. M. (2019). Nuevos modos de lectura en la era digital. Madrid: Síntesis.
- Attwell, G. (2008). Personal Learning Environments: The future of education? *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 3(2), 39-61.
- Bold, R. M. (2018). The return of the social author: Negotiating authority and influence Wattpad. *Convergence*, 24(2), 117-136.
<https://doi.org/10.1177/1354856516654459>
- Cassany, D. (2013). Prácticas letradas vernáculas: lo que leen y escriben los jóvenes. En M. García, C. Gómez, F. F. Llanillo, S. Sánchez y M. Slowik (coords) *Unplugged: la palabra como nueva tecnología* (pp. 1-18). Cantabria: Universidad de Cantabria.
- Dabbagh, N., & Kitsantas, A. (2012). Personal Learning environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning. *Internet and Higher Education*, 15, 3-8. <http://dx.doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.06.002>
- Davies, R. (2017). Collaborative Production and the Transformation of Publishing: The Case of Wattpad. En G. James, & G. Alessandro, *Colaborative Production in the Creative Industries*(pp. 51-68). Westminster: University of Westminster Press.
- EE, J. & Hayes, E. (2011). *Language and Learning in the Digital Age*. London and New York: Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203830918>

- Establés, M. J., Guerrero-Pico, M., & Contreras-Espinosa, R. S. (2019). Jugadores, escritores e influencers en redes sociales: procesos de profesionalización entre adolescentes. *Revista latina de Comunicación Social*, 74, 214-236. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1328>
- García-Roca, A. & Amo, J. M. (2019). Jóvenes escritores en la red: un estudio exploratorio sobre perfiles de watsapp. *Ocnos: revista de estudios sobre lectura*, 18(3), 18-28. https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.3.1968Jóvenes
- García-Roca, A. (2019). Los fanfictions como escritura en colaboración: modelos de lectores beta. *El Profesional de la Información*, 28(4), 1-12. <https://doi.org/10.3145/epi.2019.jul.04>
- Gee, J. P. y Hayes, E. (2012). Nurturing Affinity Spaces and Game-based Learning. En C. Steinkuehler, K. Squire y S. Barab (eds.), *Games, Learning, and Society: Learning and Meaning in the Digital Age* (pp. 129-153). Cambridge: Cambridge University Press.
- Guerrero-Pico, M. (2014). *Historias más allá de lo filmado* [Tesis Doctoral]. Barcelona: Universidad Pompeu Fabra.
- Harmelen, M. v. (2006). Personal Learning Environments. En *Proceedings of the Sixth International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT'06)*.
- Jimenez, J. J. (2017). Leisure Activities and Hobbies Preferred by Third Year College Students. *Asia Pacific Journal of Multidisciplinary Research*, 5(2), 21-25
- Lévy, P. (2004). *Inteligencia colectiva: por una antropología del ciberespacio*. Washington: Organización Panamericana de la Salud
- Pereira, S., Fillol, J. & Moura, P. (2019). El aprendizaje de los jóvenes con medios digitales fuera de la escuela: De lo informal a lo formal. *Comunicar*, 58(1), 41-50. <https://doi.org/10.3916/C58-2019-04>
- Rovira-Collado, J. (2015). Redes sociales de lectura: del libro de caras a la LIJ 2.0. *Investigaciones sobre lectura*, (3), 106-122.

- Siemens, G. (2005). Conectivismo: A learning theory for the digital age. *Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 5(1), 1-9. Recuperado de:
https://jotamac.typepad.com/jotamacs_weblog/files/Connectivism.pdf
- Tirocchi, S. (2018). Wattpad. En C. A. Scolari (ed.), *Teens, Media and Collaborative Cultures*, (pp. 93-97). Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Warlick, D. (2009). Grow Your Personal Learning Network. *Learning & Leading with Technology*, 2, 12-16. Recuperado de:
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ831435.pdf>
- Wegner, É. (2001). *Comunidades de práctica: Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

METODOLOGÍAS ACTIVAS Y ESPACIOS DIGITALES DE APRENDIZAJE: DISEÑO Y DESARROLLO DE SMOOC DESDE LA EDUCACIÓN SOCIAL

DAVID RECIO MORENO

Universidad Nacional de Educación a Distancia, España

SARA OSUNA ACEDO

Universidad Nacional de Educación a Distancia, España

RESUMEN

Esta investigación pretende reconstruir el escenario pedagógico que se desarrolla en la edición 2019-2020 de la asignatura “Didácticas Específicas en Contextos no Formales”, perteneciente al grado en Educación social de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Inicialmente, se aborda una aproximación al conocimiento de las didácticas específicas, a su integración y colaboración con la educación social, para terminar con el diseño y desarrollo de acciones socioeducativas en contextos de educación no formal en formato sMOOC (en inglés, *Social Massive Open Online Courses*). Para ello, se forman equipos de trabajo para abordar desafíos y problemas actuales en el ámbito social, educativo y cultural con sus proyectos formativos, desde un planteamiento crítico, participativo, horizontal y colaborativo. Los objetivos de la investigación son, por un lado, evaluar las características pedagógicas y tecnológicas de las propuestas sMOOC puestas en práctica y, por otro lado, analizar los conocimientos teórico-prácticos y los aprendizajes transversales adquiridos por el alumnado en el escenario educativo generado desde la asignatura. El estudio se desarrolla desde una metodología de investigación mixta, cuantitativa y cualitativa. En primer lugar, se evalúan y describen las características de los 17 sMOOC planteados por los grupos de trabajo. Para ello, se utiliza un instrumento-guía elaborado *ad hoc*. En segundo lugar, se analiza el contenido de las 114 memorias finales de reflexión y aprendizaje sobre la asignatura, complementado con la observación participante del equipo docente involucrado en los grupos desde dentro. Los resultados de la investigación muestran que la propuesta didáctica de la asignatura fomenta un modelo de aprendizaje activo y colaborativo. Los sMOOC se basaban en metodologías activas de aprendizaje, donde los materiales y recursos audiovisuales, los canales de comunicación bidireccional, las actividades colaborativas y la evaluación por pares ocupan un lugar prioritario. Los datos recogidos ponen en valor la adecuación de la propuesta con los objetivos de la asignatura, la satisfacción con el planteamiento y con la metodología implementada para favorecer

la adquisición de conocimientos teórico-prácticos y aprendizajes transversales transferibles a otras situaciones y contextos, como la organización y planificación, el trabajo en equipo, la aplicación de los conocimientos en la práctica y el diseño y gestión de proyectos, entre otros aprendizajes relevantes.

PALABRAS CLAVE

sMOOC, eLearning, pedagogía, educación social, contextos no formales.

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, las instituciones de educación superior han sufrido numerosas transformaciones a nivel metodológico y han trabajado para cambiar el rol del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Ruiz y García, 2019; Silva y Maturana, 2017), combinando la adquisición de conocimientos con la formación en competencias, tanto genéricas como específicas (Gil-Flores, 2012; Mateo y Vlachopoulos, 2013). En esta línea, autores como Aramburuzabala, Cerrillo y Tello (2015), García, De la Calle, Valbuena y De Dios (2016) o González, Jover y Martínez (2018) sostienen que la formación en el sistema universitario debe contribuir a la preparación del alumnado para ser capaz de resolver problemas en escenarios diversos y, en especial, ante situaciones nuevas o diferentes a las conocidas, y sobre todo en otros contextos de actuación y en su futuro profesional. Además de participar en la preparación de personas socialmente responsables con su entorno y la sociedad.

Este proceso de transformación se une a un momento de expansión y construcción del conocimiento. Este escenario invita a los profesionales del campo social y educativo a diseñar e implementar acciones formativas con personas y/o colectivos para construir y difundir el conocimiento sin límites espaciales y temporales. Su actuación se sitúa en diferentes contextos y ámbitos, desde los cuales sus propuestas pueden abordar un amplio conjunto de desafíos, problemáticas y necesidades.

En este nuevo contexto, los sMOOC (en inglés, *Social Massive Open Online Courses*) se convierten en una modalidad formativa con potencial para difundir el conocimiento desde pedagogías socioconstruccionistas, creando escenarios para fomentar un aprendizaje activo, interactivo y

colaborativo. Surgen entonces espacios y metodologías en las que el alumnado toma un protagonismo mayor en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este enfoque busca una formación en competencias transversales y socialmente responsable para resolver situaciones profesionales reales y futuras, o ajustadas a ambientes de la vida real.

Desde los modelos iniciales denominados xMOOC (Daniel, 2012; Yousef et al., 2015), basados en un aprendizaje conductista y cognitivo, y los cMOOC (Yeager, Hurley-Dasgupta y Bliss, 2013; Wenqiang, 2012), centrados en la construcción del aprendizaje participativo y conectivista, surgen nuevos enfoques como los sMOOC, que apuestan por un aprendizaje social y continuo. “Social” al considerar el protagonismo del estudiante en las redes sociales utilizadas, donde aprende con otros participantes a través de la interacción. “Continuo” al valorar un enfoque inclusivo que rompe barreras para ser permanentemente accesible. Otra característica se sitúa en la ubicuidad de los materiales y recursos, accesibles desde cualquier lugar, momento y mediante cualquier dispositivo (Camarero-Cano y Cantillo-Valero, 2016).

Dentro del panorama sMOOC, destaca el Proyecto Europeo ECO (*Elearning, Communication and Open-Data*) que, desde su inicio en el año 2014, ha implicado a 22 instituciones, universidades y empresas europeas y latinoamericanas, superando los 55.000 estudiantes y la formación de más de 200 e-teachers. Uno de sus elementos diferenciadores es que “los participantes, mediante el trabajo colaborativo con una dimensión procomún, adquieran las competencias necesarias para poner en práctica todas las herramientas, métodos de aprendizaje, sistema de evaluación por pares, etc. en su propio curso sobre la temática que elijan” (Osuna-Acedo, Marta-Lazo y Frau-Meigs, 2018, p. 105).

En este sentido, la aportación de un MOOC novedoso en el contexto educativo universitario virtual “no son los contenidos, sino la creación de conocimiento, y es en este punto donde habría que centrar los esfuerzos a la hora de elaborar cursos de esta naturaleza con la estructura y herramientas adecuadas” (Zapata-Ros, 2013, p. 3).

Abordar los aspectos pedagógicos y metodológicos que definen un sMOOC es un paso necesario. En primer lugar, pretenden contribuir a

la adquisición de un conjunto de competencias que demanda la sociedad actual. Entre ellas se encuentra la competencia digital, colaborativa, comunicativa, creativa y autonomía. Apuesta por un modelo comunicativo y educativo horizontal y bidireccional, en contraposición de un enfoque vertical y transmisivo (Osuna-Acedo y Gil-Quintana, 2017).

Esta apuesta hacia la interacción supone favorecer relaciones que inviten a los participantes a compartir, resolver diferentes tareas, solucionar distintas problemáticas, construir colaborativamente el conocimiento y potenciar espacios y tiempos de comunicación dinámica (Gil-Quintana, 2015, 2017) e interactiva, apoyada por los medios y redes sociales. Esto implica un compromiso, una socialización y una participación activa de los miembros (Osuna-Acedo, Marta-Lazo y Frau-Meigs, 2018).

Otra característica fundamental es el empoderamiento de sus participantes. Para ello, es preciso "organizar un sistema que facilite acceder a los objetivos planteados, darle medios para que lo ocupe, presentar dispositivos que permitan acceder a aventuras intelectuales nuevas; llevándole a encargarse al mundo que le rodea con la finalidad de modificarlo, crearlo, hacerlo más justo y equitativo" (Gil-Quintana y Martínez-Pérez, 2017), constituyendo así comunidades de práctica (Gil-Quintana, Almazán, Buldón y Cantillo, 2018). El éxito de estas propuestas se apoya en una participación interactiva, en espacios diferentes a la plataforma. Es decir, gracias a las posibilidades del software social, que facilita construir una "arquitectura de la participación" (O'Reilly, 2005).

En último lugar, impulsar escenarios de juego y entornos gamificados puede aumentar la motivación y el interés de los participantes, conectando con ellos y comprometiéndolos con la acción gracias al uso de elementos y mecánicas de juego, herramientas y aplicaciones (Gil-Quintana, Camarero-Cano, Cantillo-Valero y Osuna-Acedo, 2016).

Desde estas premisas, se presenta la investigación y el escenario pedagógico que se desarrolla en la asignatura "Didácticas Específicas en Contextos no Formales", perteneciente al grado en Educación social de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Propuesta que trata, fundamentalmente, de empoderar al alumnado en el diseño y desarrollo de sus propias propuestas sMOOC de forma colaborativa.

2. METODOLOGÍA

2.1. OBJETIVOS Y HIPÓTESIS

El objetivo principal de esta investigación es realizar una evaluación de las características pedagógicas y tecnológicas de los proyectos formativos sMOOC planificados y puestos en práctica por los diferentes grupos de trabajo colaborativo en la asignatura “Didácticas Específicas en Contextos no Formales”. Además, se pretende establecer un análisis de los discursos construidos por el alumnado en las memorias finales de reflexión y de aprendizaje en el contexto de la asignatura para descubrir los aprendizajes adquiridos y vinculados a las competencias generales y transversales (instrumentales, interpersonales y sistémicas). En este sentido, el estudio busca alcanzar los siguientes objetivos:

- Objetivo 1: Evaluar las características pedagógicas y tecnológicas de las acciones socioeducativas en formato sMOOC diseñadas y desarrolladas por los equipos de trabajo en la asignatura.
- Objetivo 2: Analizar los aprendizajes transversales y conocimientos teórico prácticos adquiridos por el alumnado en el escenario educativo construido a lo largo de la asignatura.

Considerando el carácter científico de esta investigación, se apoya en una serie de hipótesis que dirigen el análisis de los resultados, orientando la información obtenida a través de técnicas cuantitativas y cualitativas. Estos supuestos de partida se concretan en:

- Hipótesis 1: La propuesta didáctica enunciada en la asignatura, centrada en el diseño y puesta en práctica de sMOOC, contribuye a la construcción de un enfoque metodológico activo, social y colaborativo en el aprendizaje del alumnado.
- Hipótesis 2: La orientación pedagógica-tecnológica y el diseño instruccional de los sMOOC creados responden a un aprendizaje activo, dialógico y colaborativo de los participantes.
- Hipótesis 3: La práctica educativa planteada, y el recorrido construido por los equipos de trabajo, favorece la adquisición de

aprendizajes y competencias transversales aplicables a otras situaciones y contextos futuros profesionales y vitales.

2.2. PARTICIPANTES Y MUESTRA

La muestra para el presente estudio proviene de las producciones académicas elaboradas por un total de 103 alumnas y alumnos en el escenario educativo desarrollado en la edición 2019-2020 de la asignatura “Didácticas Específicas en Contextos no Formales”, perteneciente al grado en Educación social de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Así, por un lado, se recogen 17 propuestas formativas sMOOC diseñadas por cada equipo de trabajo y, por otro lado, 103 memorias finales de reflexión y de aprendizaje.

2.3. PROCEDIMIENTO E INSTRUMENTOS

El trabajo de campo se realiza en el contexto de la asignatura “Didácticas Específicas en Contextos no Formales”, en su edición 2019-2020. Inicialmente, se aborda una aproximación al conocimiento de las didácticas específicas, a su integración y colaboración con la educación social, para terminar con el diseño y desarrollo de proyectos socioculturales.

Desde estas premisas, la experiencia de aprendizaje persigue lograr la comprensión sobre los cursos sociales, masivos, online y abiertos (en inglés, *Social Massive Open Online Course, sMOOC*). A partir de aquí, se invita al alumnado a formar grupos trabajo colaborativos en torno a intereses, temáticas, desafíos y problemas actuales en el contexto social, educativo y cultural. Tal y como enuncia la propuesta didáctica de la asignatura, se inicia un proceso de planificación y diseño de acciones socioeducativas en contextos no formales en formato sMOOC, que finalmente se ponen en práctica. Cada equipo de trabajo tiene la autonomía y empoderamiento para trazar libremente el camino, eligiendo su área y temática de interés, y edificando su propuesta formativa desde un planteamiento crítico, participativo, horizontal y colaborativo, contando con un amplio abanico de canales y medios tecnológicos de relación, información y comunicación. La experiencia concluye con la necesidad de desarrollar las propuestas pedagógicas sMOOC diseñadas.

A continuación, se presenta una herramienta de trabajo colaborativa (Figura 1), visual y sencilla, para orientar la fase de planificación y diseño de un sMOOC. El instrumento organiza e identifica los elementos clave que definen un curso de estas características. Su estructura es flexible y tiene pretende servir como recurso de apoyo a profesionales del ámbito social y educativo interesados en realizar este proceso previo de diseño.

Figura 1: Herramienta para la planificación y el diseño de sMOOC



Fuente. Elaboración propia

Tras la implementación y puesta en práctica de los sMOOC, se procede a evaluar las características y tecnológicas de los 17 proyectos. Para ello, se utiliza un instrumento-guía elaborado *ad hoc* (Figura 2). De este modo, se identifican los distintos elementos y se agrupan en varios apartados, que guardan coherencia con el proceso de planificación de estos cursos. Esta evaluación se complementa con la observación participante del equipo docente, que se involucra en los grupos de trabajo a lo largo del desarrollo de las propuestas didácticas de la asignatura.

El instrumento se estructura alrededor de ocho apartados, que recoge diferentes elementos a considerar: (1) Título, temática, ámbito de acción y público objetivo; (2) Descripción general y elementos abordados; (3) Objetivos, requisitos, idioma ofertado y difusión; (4) Estructura, organización temporal e implicación; (5) Enfoque pedagógico, modelo

educativo y comunicativo; (6) Creación de materiales y recursos didácticos; (7) Espacios de comunicación, interacción y colaboración; (8) Actividades de aprendizaje y evaluación.

Figura 2: Instrumento-guía análisis sMOOC: <http://bit.ly/2ZWF4zd>



Fuente. Elaboración propia

Posteriormente, se recupera el contenido de las 103 memorias finales de reflexión y de aprendizaje elaboradas por el alumnado. Se rescatan y analizan las unidades más significativas de los discursos construidos por el alumnado. Para ello, se emplea el software especializado *Atlas.ti 9* para informatizar y optimizar el proceso. El contenido se clasifica según unas categorías definidas previamente. Se plantean con el fin de estructurar de una forma más adecuada las aportaciones del alumnado sobre su experiencia de aprendizaje. Así, se utilizan aquellas competencias genéricas y transversales contempladas en el *Proyecto Tuning* (González y Wagenaar, 2003), agrupadas en tres bloques: competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas. De este modo, se permite un agrupamiento para organizar los aprendizajes adquiridos por el alumnado y descubiertos a partir del análisis de sus producciones escritas.

3. RESULTADOS

En primer lugar, se presentan los datos obtenidos en la fase de análisis y de evaluación sobre las características pedagógicas y tecnológicas de las 17 propuestas en formato sMOOC, y diseñadas por cada equipo. De este modo, se identifican los distintos elementos y se agrupan en los apartados definidos dentro de las fases de planificación y de diseño.

En segundo lugar, se muestra el análisis del contenido de las memorias de reflexión y de aprendizaje elaboradas por los estudiantes, y que se vinculan a los conocimientos teórico-prácticos y a los aprendizajes transversales adquiridos en a lo largo de la asignatura.

3.1. ANÁLISIS DE LAS MUESTRAS SMOOC

3.1.1. Título, temática, ámbito de acción y destinatarios

Los profesionales de la Educación Social realizan acciones socioeducativas con personas y/o grupos con la finalidad de promover cambios para la mejora y transformación (Vázquez-Cano, Fernández-Márquez, y López-Meneses, 2017). Su actuación se desarrolla en diferentes contextos y ámbitos, fundamentalmente en contextos educativos no formales (Bas-Peña, Pérez-de-Guzmán, y Vargas, 2014) y con destinatarios de distintas edades, con problemáticas y necesidades de índole variada. A continuación, se recogen los títulos de las propuestas, la temática, el ámbito de intervención relacionado y el público destinatario:

- Título de la propuesta N^o1: “Detección y prevención de la violencia de género en la adolescencia”. Temática: Violencia de género. Ámbito de intervención: Violencia de género/Igualdad de género. Público objetivo: Adolescencia/Juventud/Profesionales del ámbito socio-educativo/Población en general.
- Título de la propuesta N^o2: “ α β izar: Recursos para promover la alfabetización de menores inmigrantes”. Temática: Alfabetización lectoescritora, oral y digital. Ámbito de intervención: Menores/Inmigración/Educación/Formación/Asesoramiento. Público objetivo: Profesionales del ámbito socio-educativo.
- Título de la propuesta N^o3: “Abriendo puertas a nuevos aprendizajes”. Temática: Metodologías de enseñanza y aprendizaje/Educación emocional/Aprendizajes emergentes. Ámbito de intervención: Educación/Formación/Asesoramiento. Público objetivo: Profesionales del ámbito socio-educativo.
- Título de la propuesta N^o4: “Prevención de la violencia de género en la adolescencia. Herramientas para familias”. Temática:

Violencia de género. Ámbito de intervención: Violencia de género/Adolescencia. Público objetivo: Familias.

- Título de la propuesta N°5: “Adolescencia en Re-Evolución”. Temática: Etapas adolescencia/Estilos de comunicación/Gestión de conflictos. Ámbito de intervención: Resolución de conflictos/Mediación familiar/ Adolescencia. Público objetivo: Familias/Adolescencia/Profesionales del ámbito socio-educativo.
- Título de la propuesta N°6: “Adolescentes en acción”. Temática: Resolución de conflictos/Ocio saludable/Adolescencia. Ámbito de intervención: Adolescencia/Resolución de conflictos/Mediación familiar/Salud. Público objetivo: Familias/Adolescencia/Profesionales del ámbito socio-educativo.
- Título de la propuesta N°7: “Aprender para enseñar”. Técnicas de estudio. Temática: Técnicas de estudio. Ámbito de intervención: Educación. Público objetivo: Población en general/Profesionales del ámbito socio-educativo/Familias.
- Título de la propuesta N°8: “Comunicación con personas mayores diagnosticadas con enfermedad de Alzheimer en residencias”. Temática: Procesos de comunicación con personas mayores/Alzheimer. Ámbito de intervención: Discapacidad/Salud Mental/Formación/Asesoramiento/Tercera Edad. Público objetivo: Profesionales del ámbito socio-educativo.
- Título de la propuesta N°9: “¿Cómo crear un taller socioeducativo sobre igualdad de género?”. Temática: Igualdad de género. Ámbito de intervención: Igualdad de género/Menores en riesgo de exclusión social/Formación/Asesoramiento/Educación. Público objetivo: Profesionales del ámbito socio-educativo.
- Título de la propuesta N°10: “Aprende y disfruta de tu móvil”. Temática: Uso de dispositivos móviles/Entornos digitales/Aplicaciones. Ámbito de intervención: Educación/Tercera Edad. Público objetivo: Tercera Edad.

- Título de la propuesta N°11: “Mediación de conflictos”. Temática: Mediación de conflictos. Ámbito de intervención: Educación/Resolución de conflictos/Mediación familiar. Público objetivo: Profesionales del ámbito socio-educativo.
- Título de la propuesta N°12: “Didácticas educativas específicas para personas con T.E.A. (Trastorno del Espectro Autista)”. Temática: Didácticas específicas/T.E.A. Ámbito de intervención: Discapacidad/Salud Mental/Inclusión social y educativa/Educación. Público objetivo: Familias/Profesionales del ámbito socio-educativo/Población en general.
- Título de la propuesta N°13: “Diversidad sexual e identidad de género. Una mirada desde la educación social”. Temática: Diversidad sexual e identidad de género. Ámbito de intervención: Igualdad de género/Sensibilización/Inclusión social/Educación. Público objetivo: Profesionales del ámbito socio-educativo/Población en general.
- Título de la propuesta N°14: “Guía de herramientas y recursos educativos. Aprender para que aprendan”. Temática: Desarrollo cognitivo y emocional/Alimentación saludable/Reciclaje. Ámbito de intervención: Educación/Infancia/Familia/Medioambiente. Público objetivo: Familias/Población en general.
- Título de la propuesta N°15: “Gústate comunicando”. Temática: Habilidades sociales y de comunicación/Inteligencia emocional. Ámbito de intervención: Educación/Formación/Asesoramiento. Público objetivo: Población en general.
- Título de la propuesta N°16: “Inteligencia emocional: Aprender a ser felices”. Temática: Educación Emocional. Ámbito de intervención: Discapacidad/Salud Mental/Calidad de vida. Público objetivo: Población en general.
- Título de la propuesta N°17: “Recursos pedagógicos para trabajar las emociones”. Temática: Educación Emocional. Ámbito de

intervención: Educación/Discapacidad/Salud Mental. Público objetivo: Profesionales del ámbito socio-educativo.

3.1.2. Descripción general y elementos abordados

En relación a la descripción general del curso, quince propuestas incluyen esta visión global (88%), mientras que dos proyectos omiten este aspecto (12%). Abordando el contenido de las descripciones generales, en sus múltiples formatos, en la Tabla 1 se observa el número de sMOOC que han incorporado, y por consiguiente aquellos que no, cada uno de los elementos específicos en su descripción inicial de presentación: estructura, objetivos, contenidos, metodología, materiales didácticos, actividades, evaluación, herramientas de comunicación, interacción y colaboración. Así, comprobamos que los contenidos que más se reflejan son su estructura, sus objetivos y contenidos, y en menor parte las herramientas de interacción y colaboración.

Tabla 1. Elementos tratados en la descripción general de los sMOOC

ELEMENTO	N-SI	%-SI	N-NO	%-NO
Estructura	15	88%	2	12%
Objetivos	16	94%	1	6%
Contenidos	16	94%	1	6%
Metodología	9	53%	8	47%
Materiales didácticos	9	53%	8	47%
Actividades de aprendizaje	8	47%	9	53%
Evaluación	6	35%	11	65%
Herramientas de comunicación	10	59%	7	41%
Herramientas de interacción	10	59%	7	41%
Herramientas de colaboración	7	41%	10	59%

Fuente: elaboración propia

3.1.3. Objetivos, requisitos, idioma ofertado y difusión

Si atendemos a la presencia de los objetivos, tanto generales como específicos, propuestos en cada proyecto, se observa que la totalidad de los cursos presentan los objetivos generales, mientras que doce de éstos (71%) se marcan y reflejan una serie de objetivos específicos.

La totalidad de los proyectos no precisan de requisitos previos por parte de los usuarios que participen en la acción y se ofertan en español.

En cuanto a los medios, canales y soportes utilizados para difundir el sMOOC diseñado, los equipos apuestan por cuatro modos: difusión a través de correo electrónico, de cartelería, redes sociales y entorno cercano. En la Tabla 2 se presenta el número de sMOOC que proponen cada modo de lanzamiento del curso, combinándolos en la mayoría. Notoriamente, el uso de canales en redes sociales y en contacto directo con el entorno cercano son las dos opciones seleccionadas.

Tabla 2. Medios, canales y soportes de difusión de los sMOOC

Medio/Canal/Soporte	N-SI	%-SI	N-NO	%-NO
Correo electrónico	2	12%	15	88%
Redes Sociales	16	94%	1	6%
Entorno cercano	12	71%	5	29%
Cartelería	4	24%	13	76%

Fuente: elaboración propia

3.1.4. Estructura, organización temporal e implicación

Los aspectos relacionados con la estructura y duración del curso, la totalidad de las propuestas presentan una organización modular y una duración de dos semanas. Estos aspectos se presentan homogéneos ya que fueron dos requisitos a la hora de presentar el planteamiento didáctico al alumnado y hacer los cursos viables de cara a su implementación.

Cuando se aborda la secuenciación de las propuestas, cinco de ellas plantean una estructura y secuencia temporal lineal (41%), mientras que doce lo hacen con un planteamiento no lineal (59%). La no linealidad implica que la persona participante en el sMOOC puede elegir libremente el recorrido que decide desarrollar a lo largo de su experiencia de aprendizaje, por ejemplo, elegir qué actividades de aprendizaje realizar, seleccionar aquellos contenidos que son de mayor interés, etc.

En cuanto a la implicación semanal de los participantes en los cursos, siete sMOOC estiman una carga de trabajo semanal orientativa menor

de 5 horas (41%), seis lo hacen entre 5 y 10 horas (35%) y, por último, cuatro marcan una carga comprendida entre las 10 y 15 horas (24%).

La totalidad de los cursos se alojan en la plataforma Canvas Instructure.

3.1.5. Enfoque pedagógico, modelo educativo y comunicativo

Respecto al enfoque pedagógico y los modelos educativos y comunicativos de los sMOOC, tres propuestas tienen un planteamiento conductista (18%), mientras que catorce se apoyan en teorías socio-constructivistas del aprendizaje (82%). Estas decisiones en los enfoques tienen coherencia con los modelos educativos y comunicativos implícitos. Así, las tres iniciativas conductistas sostienen un modelo educativo y comunicativo vertical y unidireccional, centrado en la transmisión de contenidos y a un aprendizaje autónomo. Sin embargo, el resto presentan un modelo horizontal y bidireccional, basado en la construcción colectiva del conocimiento con planteamientos que fomentan la participación, la interacción y la colaboración entre los participantes.

3.1.6. Creación de materiales y recursos didácticos

Si nos acercamos al proceso de creación de materiales y recursos didácticos para los sMOOC (Tabla 3), se observa una gran variedad de formatos que los equipos han elaborado e incorporado, entre los que destacan los recursos textuales (descargables), los materiales interactivos y multimedia y los documentos hipertextuales. Un aspecto relevante es la consideración en realizar materiales accesibles para que las personas con discapacidad puedan acceder a estos recursos. Únicamente cuatro cursos (24%) han sido los que han tenido en cuenta este elemento.

Considerando los cursos que han desarrollado materiales educativos gamificados, se encuentran diez sMOOC que han creado juegos de preguntas y respuestas (59%), tres han apostado por diseñar un escape-room (18%) y dos han desarrollado un breakout (12%).

Tabla 3. Materiales y recursos didácticos elaborados

TIPOLOGÍA	N	%
Vídeo de presentación	9	53%

Videos cortos de contenido	8	47%
Recursos textuales (descargables)	17	100%
Material interactivo/multimedia	13	76%
Juegos/Escape-Room/Breakout	10	59%
Documento hipertextual	13	76%

Fuente: elaboración propia

3.1.7. Espacios de comunicación, interacción y colaboración

Dentro del planteamiento de los sMOOC, y en relación a la dinamización y propuesta de las diferentes actividades de aprendizaje, se proponen diferentes espacios de comunicación, y para que los participantes interactúen y colaboren. Entre los proyectos, quince plantean el uso de foros de consulta (88%), trece foros de debate/discusión (76%), una emplea el tablón de anuncios (6%), diez proponen el uso redes sociales (59%) y, por último, dos plantean usar una wiki colaborativa (12%).

En aquellos sMOOC que proponen las redes sociales como espacios de comunicación, interacción y colaboración (59%), tres propuestas combinan dos o más redes (18%), mientras que el resto únicamente utilizan un canal. Entre las posibilidades existentes, Facebook es la red social más empleada (59%), seguida de Twitter (47%) e Instagram (41%).

3.1.8. Actividades de aprendizaje y evaluación

En la Tabla 4 se puede ver la tipología de actividades de aprendizaje y de evaluación que se plantean en los escenarios sMOOC. Destacan los proyectos y trabajos individuales (82%) y cuestionarios de auto-evaluación (71%) como actividades de aprendizaje.

Al mismo tiempo, se identifican doce cursos en los cuales las actividades contemplan distintas formas en las que el usuario puede dar una respuesta (71%), catorce donde se fomentan en distintos espacios la interacción y la colaboración entre los participantes (82%), y diez que contribuyen a la construcción colectiva del conocimiento (59%).

Tabla 4. Tipología de actividades de aprendizaje y evaluación

TIPO DE ACTIVIDAD	N	%
Proyectos y trabajos individuales	14	82%
Proyectos y trabajos grupales	5	29%
Cuestionarios de auto-evaluación	12	71%
Tareas de evaluación por pares	9	53%
Rúbricas o matriz de evaluación	10	59%
Foros de debate y discusión	14	82%
Espacios de construcción colectiva	10	59%
Tareas de respuesta abierta	12	71%

Fuente: elaboración propia

3.2. MEMORIAS DE REFLEXIÓN Y APRENDIZAJE

Las exigencias de la sociedad actual plantea la necesidad de potenciar, desarrollar y facilitar la inclusión socio-laboral de los futuros egresados (Martínez-Clares y González-Morga, 2018). Desde esta premisa, y desde los espacios educativos en los contextos de educación universitaria, parece relevante generen situaciones de aprendizaje que se incluyen en los planteamientos didácticos de las asignaturas para que, a parte de adquirir unos conocimientos teóricos sólidos de la disciplina, se fomente la adquisición de unas competencias genéricas y transversales que puedan ser transferidas a otras situaciones y contextos de la vida cotidiana.

Así, en este epígrafe se rescatan las unidades más significativas de los discursos que el alumnado ha construido en sus memorias de reflexión y de aprendizaje en el contexto de la asignatura. Se pueden observar las categorías que se establecen en el análisis del contenido y su frecuencia. Esta categorización se planteó con el fin de estructurar de una forma adecuada las aportaciones. Para ello, se utilizaron aquellas competencias genéricas y transversales contempladas en el Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003), agrupadas en tres bloques: competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas. Se utiliza entonces este agrupamiento para organizar los aprendizajes adquiridos por el alumnado y

descubiertos a partir del análisis de sus producciones escritas. A continuación, se presentan los datos por bloques competenciales.

3.2.1. Aprendizajes vinculados a las competencias instrumentales

Abordando los aprendizajes relacionados a las competencias instrumentales (Tabla 5) se identifican un total de 159 fragmentos vinculados en las memorias y se encuadran en 8 de las competencias de este bloque:

- Capacidad de organización y planificación: *[La planificación y organización temporal ha sido acertada, la relación de los contenidos en las actividades y el proyecto ha sido adecuado, así como la gestión, búsqueda y organización de la información, E1]. [El tiempo empleado en el diseño fue desproporcionado, porque no nos poníamos de acuerdo y surgían infinitas dudas, E7]. [Planificar el trabajo, reparto de tareas, comunicación para tratar temas de avances en la actividad o resolver dudas, petición de consejos, etc., que nos iba enriqueciendo como grupo y como personas, E4].*
- Capacidad de manejo de la tecnología: *[Pero si por algo estoy realmente satisfecha, y contenta, es de haber conocido las plataformas Canvas y genial.ly, precisamente por lo completas y que son, por sus posibilidades de adaptabilidad y por la posibilidad de incorporarlos en mi trabajo, sobre todo en esta situación que nos ha tocado vivir estos últimos meses y le ha otorgado una gran importancia, aún más si cabe, a las tecnologías de la información y la comunicación, E11].*
- Resolución de problemas: *[Otro punto fuerte de este proceso de aprendizaje ha sido poder compartirlo con las demás compañeras del grupo, resolviendo dudas conjuntamente y conectándonos simultáneamente para corregir estructura o contenidos, E3]. [He percibido situaciones de liderazgo por miembros del grupo que han sido reconducidas por comunicaciones en privado para intentar democratizar al máximo y ser lo más representativa posible la opinión y punto de vista de cada miembro del grupo, E4].*
- Capacidad de gestión de la información: *[Búsqueda, selección, contraste y análisis de la información, E5]. [Capacidad de investigar hasta encontrar un proyecto adecuado, entre los muchos que*

abundan en la red, siendo muchos de ellos no válidos para los fines que se querían lograr, E1]

- Toma de decisiones: *[Hemos tenido que compartir ideas, experiencias, conocimientos previos, reflexiones y establecer acuerdos a la hora de tomar decisiones, E5]. [Hemos fijado unos conocimientos y nos hemos interesado en buscar una necesidad real a la que dar solución con el proyecto, E2].*

Tabla 5. Aprendizajes vinculados a las competencias instrumentales

COMPETENCIA INSTRUMENTAL	N
Capacidad de organización y planificación	40
Capacidad de manejo de la tecnología	26
Resolución de problemas	23
Capacidad de gestión de la información	22
Toma de decisiones	17
Capacidad de análisis y síntesis	14
Comunicación oral y escrita	14
Conocimientos generales básicos	3

Fuente: elaboración propia

3.2.2. Aprendizajes vinculados a las competencias interpersonales

Considerando los aprendizajes relacionados a las competencias interpersonales (Tabla 6) se identifican un total de 151 fragmentos vinculados y se clasifican en 4 de las competencias de este bloque:

- Trabajo en equipo: *[He tenido la gran suerte de realizar el trabajo con un grupo de mujeres fantásticas, inteligentes y muy trabajadoras que me han hecho tener mi primera experiencia de trabajo realmente colaborativo, E15]. [Hemos podido desarrollar más profundamente las soft skills de las que habla la bibliografía básica, competencias que, de haberlo hecho individualmente, no habríamos podido estimular, tales como el compromiso, la responsabilidad, la asertividad, la comprensión, la ayuda mutua, E17]*

- Habilidades interpersonales: *[Me ha ayudado a ser más paciente y a comprender cada persona parte de un punto que no tienes por qué ser el mismo que el tuyo, y al final cuando trabajo en grupo hay que aprender a adaptar los ritmos, E4]. [Nos ha ayudado a desarrollar competencias relacionadas con el trabajo en equipo que también nos serán útiles en un futuro, ya que fundamentalmente la labor del educador o educadora social se desarrolla en equipos multidisciplinares, E11].*
- Capacidad crítica y autocrítica: *[Se constituiría como un gran complemento a asignaturas de carácter más teórico que exponen los grandes modelos metodológicos pero no siempre su aplicación práctica y, lamentablemente, cuando lo hacen es enmarcándolos en experiencias obsoletas o con poca presencia y aplicabilidad en nuestra sociedad globalizada y del conocimiento, circunstancia que no se da esta asignatura, E8]. [He aprendido también a incrementar mi espíritu autocrítico y la autoconciencia de mis propios fallos y errores en el proceso de trabajo con mis compañeras, con el propósito de aprender de todas las componentes del grupo y de mí misma, y así poder conseguir un objetivo común, E7].*

Tabla 6. Aprendizajes vinculados a las competencias interpersonales

COMPETENCIA INTERPERSONAL	N
Trabajo en equipo	102
Habilidades interpersonales	23
Capacidad crítica y autocrítica	17
Compromiso ético	9

Fuente: elaboración propia

3.2.3. Aprendizajes vinculados a las competencias sistémicas

En relación a los aprendizajes vinculados con las competencias sistémicas (Tabla 7) se identifican un total de 254 fragmentos vinculados y se clasifican en 10 de las competencias de este bloque:

- Capacidad de aprender: *[Me motivó a ampliar el aprendizaje más allá de las herramientas que hemos utilizado para nuestro MOOC,*

tanto respecto a otras herramientas que contiene la plataforma (videoconferencia, enlazar a aplicaciones externas, la corrección por pares...) como en relación a la forma de diseñar cursos más ajustados a la metodología que caracteriza los MOOC y huir del simple traslado de la metodología tradicional a una plataforma digital, E15]. [Con este tipo de aprendizajes se completa una gran variedad de recursos para aprender y para enseñar, no sólo utilizando métodos tradicionales, sino adaptándonos a las nuevas necesidades sociales, intentando llegar así a más personas, E13].

- Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica: *[Aunque la bibliografía básica exponga mucho de los métodos, estrategias o enfoques relacionándolos con la educación formal, no me ha resultado difícil realizar inferencias para transferirlas al ámbito de la educación no formal para realizar el análisis de las experiencias seleccionadas, E1]. [Ha contribuido a que hayamos realizados aprendizajes por descubrimiento, algo enriquecedor y necesario para fomentar así aprendizajes innovadores que nos puedan aportar conocimientos a través de la investigación, E12].*
- Diseño y gestión de proyectos: *[Desconocíamos totalmente cómo realizar un sMOOC y desarrollarlo, por lo que ha sido necesario indagar en diversas fuentes y con personas para poder aprender a diseñar un curso online de estas características, E5]. [Diseñar planes, programas, proyectos y actividades de intervención socioeducativa en diversos contextos, E10].*

Tabla 7. Aprendizajes vinculados a las competencias sistémicas

COMPETENCIA SISTÉMICA	N
Capacidad de aprender	48
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	47
Diseño y gestión de proyectos	40
Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones	26
Motivación de logro	22
Iniciativa y espíritu emprendedor	21
Preocupación por la calidad	18
Capacidad para generar nuevas ideas	14
Liderazgo	11
Habilidad para trabajar de forma autónoma	7

Fuente: elaboración propia

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Esta contribución pone de manifiesto que el planteamiento pedagógico de la asignatura “Didácticas Específicas en Contextos no Formales”, centrada en el diseño y desarrollo de una acción socioeducativa en contextos no formales y en formato sMOOC, cubre los objetivos marcados inicialmente y es valorada positivamente por parte del alumnado. El modelo educativo y comunicativo implícito, así como las estrategias didácticas empleadas, contribuye a la construcción de un enfoque metodológico activo, social y colaborativo para el aprendizaje. La valoración por parte del alumnado, y su implicación en el proceso de aprendizaje, refleja la relevancia de activar a los estudiantes a la acción, a la construcción colectiva del conocimiento y a participar con las otras personas y con el entorno. Los recursos y herramientas aportadas permite a los grupos trabajar libremente y establecer un proyecto según sus propios intereses y afrontando desafíos, problemáticas y necesidades reales. En este sentido, es destacable el carácter práctico y aplicado de la propuesta didáctica ya que los conocimientos adquiridos son transferibles a otro tipo de situaciones y contextos, sobre todo en el plano profesional.

El análisis realizado de los sMOOC sobre las características pedagógicas y tecnológicas, así como su diseño instruccional, muestra que mayoritariamente responden a un enfoque centrado en el aprendizaje activo, dialógico y colaborativo. Abordando temáticas variadas, la gran parte de las iniciativas tienen una orientación próxima a modelos comunicativos y educativos horizontales y bidireccionales, aunque existe alguna propuesta que se caracteriza por mantener un enfoque conductista del aprendizaje donde se ofrece un contenido plano que posteriormente es evaluado a través de cuestionarios de autoevaluación. Sin embargo, el resto de proyectos presentan materiales y recursos interactivos, en distintos formatos (texto y vídeo fundamentalmente), y una serie de actividades de aprendizaje que requieren diálogo y colaboración entre los participantes. Para ello, se facilitan espacios y canales de comunicación como el uso de foros, redes sociales, entre otros. En cuanto al sistema de evaluación, algunos recurren al uso de cuestionarios de autoevaluación pero la mayoría plantean actividades de evaluación diversas donde la respuesta a la actividad permite múltiples formatos de respuesta, un enfoque más abierto y donde el usuario tiene que poner en marcha distintos procedimientos para resolver la tarea, como la búsqueda de información en la red, debates con otras personas sobre una temática específica, la producción de un artefacto o producto final, etc. En cuanto a la navegación del participante en los cursos, no existe un predominio de una cierta libertad en consumir aquello que al usuario le interesa del curso, es decir, decidir libremente qué, cómo y cuándo quiere realizar las actividades o acceder al contenido específico. En este sentido, y quizá por la plataforma utilizada para alojar los cursos, normalmente se siguen itinerarios fijados previamente. Escasas son las propuestas que deciden incorporar materiales didácticos gamificados, u otros elementos o mecánicas de juego, mientras que los equipos que apuestan por ello diseñan o adaptan juegos con un formato de cuestionario, y pocos quienes se animan a elaborar un *scape room* o *breakout*.

Por último, y tras el análisis de las memorias finales de reflexión y de aprendizaje, además de la adquisición de los contenidos teóricos de la asignatura, la práctica educativa planteada favorece la adquisición

de un conjunto de aprendizajes y competencias genéricas o transversales que permiten ser transferidas a futuras situaciones en el plano profesional. En esta línea, el alumnado valora positivamente la propuesta y los aprendizajes que lleva enlazados, convirtiéndose en herramientas y recursos útiles que tienen un enfoque práctico y aplicable en la futura labor como profesional del ámbito de la educación social. Diseño y gestión de proyectos, adaptación a nuevas situaciones, trabajo en equipo, habilidades interpersonales, organización y planificación, resolución de problemas, toma de decisiones, entre otras muchas, forman parte de los aprendizajes y competencias adquiridas gracias al desarrollo de la asignatura. Esto pone de manifiesto la necesidad de apostar por metodologías activas y colaborativas para la creación colectiva del conocimiento, la cultura participativa y el empoderamiento de las personas.

Agradecimientos: Este trabajo se ha basado en los documentos recogidos de la asignatura “Didácticas Específicas en Contextos No Formales” del Grado de Educación Social de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), durante el curso 2019/2020. La investigación se ha llevado a cabo en el Grupo de Investigación “Social Media y Educación Mediática Inclusiva y Ubicua” (SMEMIU) de la UNED del que forman parte los dos autores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aramburuzubala, P. (2013). Aprendizaje-servicio: una herramienta para educar desde y para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(2), 5-11. Recuperado de <http://bit.ly/3c2y7CH>
- Bas-Peña, E., Pérez-de-Guzmán, V., Y Vargas-Vergara, M. (2014). Educación y género. Formación de los educadores y educadoras sociales. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 23, 95-120. Recuperado de <http://bit.ly/3roJ4uo>
- Bonk, C.J., Lee, M.M., Reeves, T.C. y Reynolds, T.H. (2015). *MOOCs and Open Education around the world*. Nueva York: Routledge.

- Camarero-Cano, L. y Cantillo-Valero, C. (2016). La evaluación de los aprendizajes en los sMOOC. Estudio de caso en el Proyecto Europeo ECO. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 7(2), 21-35. Recuperado de <https://bit.ly/3uFnZrH>
- Daniel, J. (2012). Making sense of MOOCs: Musings in a maze of myth, paradox and possibility. *Journal of Interactive Media in Education*, 3, 1-20. Recuperado de <https://bit.ly/3uEQmXd>
- García, J. M., de la Calle, C., Valbuena, M. C., y de Dios, T. (2016). Hacia la validación del constructo «Responsabilidad social del estudiante universitario» (RSEU). *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68(3), pp. 41-58. Recuperado de <http://bit.ly/3q127DS>
- Gil-Flores, J. (2012). La evaluación del aprendizaje en la universidad según la experiencia de los estudiantes. *Estudios Sobre Educación*, 22, 133-153. Recuperado de <http://bit.ly/37Wso1e>
- Gil-Quintana, J. (2015). MOOC «Innovación Educativa y desarrollo profesional. Posibilidades y límites de las TIC». Una experiencia desde la educomunicación en el Proyecto europeo ECO. *Qualitative Research in Education*, 4(3), 299-328. Recuperado de <https://bit.ly/3dZn53t>
- Gil-Quintana, J. (2017). Interactividad y participación desde el modelo comunicativo de los MOOC. *Revista index.comunicación*, 7(1), 269-288. Recuperado de <https://bit.ly/2VjoJlK>
- Gil-Quintana, J., Almazán, O., Buldón, A. y Cantillo, C. (2018). SMOOC, propuesta de formación del profesorado de educación física. Proyecto Europeo ECO. *Revista Opción*, (18), 2276-2307. Recuperado de <https://bit.ly/3camM1x>
- Gil-Quintana, J., Camarero-Cano, L., Cantillo-Valero, C. y Osuna-Acedo, S. (2016). sMOOC and Gamification—A Proposed Ubiquitous Learning. In *International Symposium on Emerging Technologies for Education* (pp. 507-513). Springer, Cham. Recuperado de <https://bit.ly/2JX2bBN>
- Gil-Quintana, J. y Martínez-Pérez, J. (2018). El empoderamiento del alumnado en los sMOOC. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 43. Recuperado de <http://bit.ly/3dWA85Y>

- González, J., y Wagenaar, R. (2003). Tuning educational structures in Europe. Final report. Phaseone. Bilbao: University of Deusto.
- González, J. L., Jover, G., y Martínez, M. (2017). La ética del aprendizaje servicio en la universidad: una interpretación desde el pragmatismo. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 69(4), 63-78. Recuperado de <http://bit.ly/2NOT9wb>
- Martínez-Clares, P. y González-Morga, N. (2018). Las competencias transversales en la universidad: propiedades psicométricas de un cuestionario. *Educación XXI*, 21(1), 231-262. Recuperado de <http://bit.ly/3oA7Wrc>
- Mateo, J., y Vlachopoulos, D. (2013). Reflexiones en torno al aprendizaje y a la evaluación en la universidad en el contexto de un nuevo paradigma para la educación superior. *Educación XXI*, 16(2), 183-208. Recuperado de <http://bit.ly/3q3YlJC>
- O'Reilly, T. (2005, 30 de septiembre). What is Web 2.0? Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software. Recuperado de <https://bit.ly/2VnBfY>
- Osuna-Acedo, S. y Gil-Quintana, J. (2017). El proyecto europeo ECO. Rompiendo barreras en el acceso al conocimiento. *Educación XXI*, 20(2). Recuperado de <http://bit.ly/3kuUzbl>
- Osuna-Acedo, S., Marta-Lazo, C. y Frau-Meigs, D. (2018). De sMOOC a tMOOC, el aprendizaje hacia la transferencia profesional: El proyecto europeo ECO. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (55), 105-114. Recuperado de <https://bit.ly/37W812U>
- Ruiz, M., y García, J. (EDS.) (2019). Aprendizaje-servicio. Los retos de la evaluación. Madrid, España: Narcea.
- Silva, J., y Maturana, D. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *Innovación educativa*, 17(73), pp. 117-131. Recuperado de <https://bit.ly/3kBoOu3>
- Vázquez-Cano, E., Fernández-Márquez, E., y López-Meneses, E. (2017). Los ámbitos de intervención de los profesionales de la Educación Social. Un estudio con mapas conceptuales multimedia. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 16(2), 205-222. Recuperado de <http://bit.ly/3pypMn>

- Wenqiang, F. (2012). Connectivism MOOC and Its learning support. *Journal of Distance Education*, 3, 31-36. Recuperado de <https://bit.ly/2UZrAkE>
- Yeager, C., Hurley-Dasgupta, B. y Bliss, C. (2013). cMOOCs and global learning: An authentic alternative. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 17(2), 133-147. Recuperado de <https://bit.ly/3c7WDAz>
- Yousef, A.M.F., Chatti, M.A., Wosnitza, M. y Schroeder, U. (2015). A cluster analysis of MOOC stakeholder perspectives. *RUSC*, 12(1), 74-90. Recuperado de <http://bit.ly/2NEYbeX>
- Zapata-Ros, M. (2013). MOOC, una visión crítica y una alternativa complementaria: la individualización del aprendizaje y la ayuda pedagógica. *Campus Virtuales* 2(1), 20-38. Recuperado de <https://bit.ly/2VjWraF>

RESULTADOS DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL MOOC *GRIEGO CLÁSICO A TRAVÉS DE LAS GUERRAS MÉDICAS*¹

RAQUEL FORNIELES SÁNCHEZ
Universidad Autónoma de Madrid, España

RESUMEN

En el curso 2017-2018 se creó un SPOC (Small Private Online Course) con el propósito de paliar la diferencia de nivel de conocimientos de griego en la asignatura Lengua Griega I del Grado en Ciencias y Lenguas de la Antigüedad y del Doble Grado en Historia del Arte y Ciencias y Lenguas de la Antigüedad de la UAM. El curso fue transformado después en un MOOC (Massive Open Online Course). En este trabajo se presentan los resultados de esta experiencia.

PALABRAS CLAVE

SPOC, MOOC, Griego Clásico, Guerras Médicas.

¹ Este trabajo se ha realizado en el marco del Proyecto de Innovación Docente de la UAM “Griego clásico a través de las Guerras Médicas: un MOOC de nivel intermedio” (FYL_027.19_IMP). Dicho proyecto, dirigido por Luz Conti y la autora de este trabajo, es la continuación de otros dos: “Aplicación de *Flipped Classroom* a Lengua Griega I: SPOC ESTRATEGAS. Las guerras entre griegos y persas” (FYL_016.18_IMP) y “ESTRATEGAS. Las guerras entre griegos y persas” (FYL_001.17_INN).

1. INTRODUCCIÓN

La implantación del Grado en Ciencias y Lenguas de la Antigüedad (en adelante CCyLLA) en la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) en el curso 2009-2010 dio lugar a una serie de transformaciones en las asignaturas dedicadas a la enseñanza de Griego antiguo. El cambio más significativo pasaba por la adaptación a las necesidades de los nuevos estudiantes que, al mismo tiempo, estaban condicionadas por la formación académica previa recibida por cada alumno en Bachillerato. En el curso 2015-2016 se implantó, además, el Doble Grado en Historia del Arte y Ciencias y Lenguas de la Antigüedad (en adelante DG).

El nivel de conocimiento de griego con el que los estudiantes acceden a ambos Grados es dispar. Parte del alumnado ha cursado las materias de Griego en Bachillerato, pero hay numerosos estudiantes que nunca antes han estudiado Griego o que apenas tienen competencia en dicha lengua. Por esa razón, ya desde la asignatura Fundamentos de la Lengua Griega de primer curso (y de carácter anual) el estudiantado se divide en dos grupos:

- Alpha (A): orientado a alumnos con conocimientos previos de Griego.
- Beta (B): destinado a la parte del alumnado que no ha estudiado Griego previamente o que presenta carencias considerables².

Este desdoble por niveles desaparece en tercer curso, por lo que resulta fundamental que los estudiantes del grupo B alcancen, a lo largo de primero y segundo, un nivel lo más cercano posible a los del grupo A. Por ese motivo, el examen final de Lengua Griega I es común e idéntico para los alumnos de los grupos A y B, lo que implica que tanto los docentes como el alumnado deben realizar un considerable esfuerzo para que, al finalizar el curso, todos los estudiantes hayan adquirido las competencias necesarias para afrontar con éxito la traducción de los mismos textos y la elaboración de los mismos ejercicios de gramática y sintaxis.

² Los docentes realizan una prueba de nivel al inicio del curso.

Con el propósito de equiparar los niveles, durante los cursos 2015-2016 y 2016-2017 se creó un curso SPOC (Small Private Online Course) llamado *Kybernetes. Curso o de Griego Clásico* que se implantó en Fundamentos de la Lengua Griega de primero en el curso 2017-2018 como SPOC y que, tras su conversión a MOOC un año después, se imparte en dicha asignatura año tras año³. Ante los buenos resultados obtenidos en la primera experiencia, el equipo de docentes de la asignatura Lengua Griega I de segundo curso concibió la idea de crear otro curso que complementara al anterior. Así, durante los años académicos 2017-2018, 2018-2019 y 2019-2020 se diseñó e implementó un Proyecto de Innovación Docente que pretendía intentar resolver los problemas descritos anteriormente. Se establecieron los siguientes objetivos:

- A. Introducir cambios en el método de enseñanza para que los estudiantes descubran un modo atractivo, motivador y eficaz de aprender la asignatura. El método fue modificado para basarlo en la *Flipped Classroom*. El propósito final era, sobre todo, lograr una mayor involucración del alumnado en una asignatura con un alto porcentaje de contenido ‘árido’ (especialmente el relativo al aprendizaje de gramática, sintaxis y vocabulario).
- B. Introducir las nuevas tecnologías en el aula y convertirlas en el eje vertebrador de una asignatura que anteriormente se había basado en la traducción de textos y en el estudio de elementos gramaticales de una manera tradicional. Esto implicaba, además del uso de la plataforma *edX* que la UAM ponía a nuestra disposición, la creación de materiales atractivos, interactivos y de calidad.
- C. Rediseñar el programa de la asignatura. Aunque los contenidos son los acordados por el área de Griego del Departamento de Filología Clásica, el cambio en la forma de impartirlos requiere, necesariamente, variaciones en la planificación de la asignatura. El principal cambio es el que tiene que ver con la adaptación de

³ Véase González Vaquerizo (2018).

los ejercicios, que pueden realizarse en la propia plataforma sin que el estudiante tenga que entregarlos en papel.

- D. Modificar el sistema de evaluación. Como ya se ha señalado, el examen final de la asignatura es común. Sin embargo, la evaluación final no depende de un único examen. El seguimiento del curso en la plataforma, diseñado inicialmente para el grupo B, es obligatorio para todos los estudiantes de dicho grupo – y opcional para los del grupo A –, por lo que debe tener un peso en la calificación final y favorece la evaluación continua.

El curso, concebido inicialmente como un SPOC (Small Private Online Course) – se diseñó en el curso académico 2017-2018. El hilo conductor de la asignatura Lengua Griega I para la que fue pensado son las Guerras Médicas, una serie de conflictos que tuvieron lugar en el siglo V a. C. y que enfrentaron a las ciudades-estado griegas con el imperio aqueménida. En este contexto, a partir de textos adaptados de la *Historia* de Heródoto, los estudiantes tienen que adquirir toda una serie de conocimientos de morfología, sintaxis y léxico. La distribución del curso en la plataforma se realizó en función de dichos contenidos, acordados previamente por los profesores del área de Griego del departamento de Filología Clásica. Así, tras un primer bloque introductorio dedicado al conflicto bélico y las principales fuentes de las que disponemos para conocerlo bien, el curso se estructuró en cuatro partes, cada una de las cuales recibió el nombre de una de las principales batallas (Maratón, Termópilas, Salamina y Platea).

El siguiente paso consistió en la creación de los materiales. 17 pasajes de la *Historia* de Heródoto fueron adaptados por los miembros del equipo y se grabaron audios con la lectura de cada uno de los textos. También se grabaron 46 vídeos y se crearon tablas, paradigmas y 79 infografías interactivas elaboradas con la herramienta digital *Genial.ly*TM.

Posteriormente, en el primer semestre del curso 2018-2019, se implementó por vez primera el curso en formato SPOC de manera experimental. Esta experiencia sirvió para testar los materiales elaborados y para comprobar el grado de satisfacción de los estudiantes con dichos materiales y con la plataforma. Los resultados – publicados en trabajos

anteriores⁴ – superaron las expectativas del equipo y, tras diversas reuniones con los responsables de la Unidad de Tecnologías de la Educación de la UAM, se decidió llevar a cabo la conversión del SPOC en un MOOC siguiendo los pasos propuestos por Montoro *et al.*, 2017). La transformación se realizó a lo largo del segundo semestre y consistió, principalmente, en la adaptación de los materiales y su trasvase al nuevo formato. Asimismo, se grabaron seis nuevos vídeos: un vídeo promocional, otro para cada uno de los cuatro grandes bloques temáticos y otro de despedida del curso.

Figura 1: Presentación del MOOC



Fuente: MOOC Griego Clásico a través de las Guerras Médicas

Figura 2: Acceso al MOOC en la plataforma y vídeo de promoción



Fuente: MOOC Griego Clásico a través de las Guerras Médicas

⁴ Sobre el diseño del SPOC y su posterior implementación, véanse Fornieles Sánchez (2019) y (2020).

Una vez finalizado este proceso, se implementó el MOOC en dos modalidades: primero, en formato *instructor-paced*; después, en *formato self-paced*. Asimismo, se habilitó el curso nuevamente para los estudiantes de la asignatura Lengua Griega I y, como veremos, fue una herramienta importante para afrontar los problemas sobrevenidos a causa de la pandemia de COVID-19.

2. MATERIALES Y METODOLOGÍAS

Los MOOC⁵ (acrónimo en inglés de Massive Open Online Course) son cursos abiertos online que están dirigidos a un elevado número de participantes que acceden a ellos a través de Internet. El término MOOC fue acuñado por los activistas educacionales Dave Cormier y Brian Alexander para referirse al curso *Connectivism and Connective Knowledge* dirigido por los canadienses George Siemens y Stephen Downes en la Universidad de Manitoba en 2008. El contenido del curso, además de para los 25 estudiantes matriculados, estaba disponible para cualquier persona que estuviera interesado y accediera a él en línea. Llegó a alcanzar los 2300 participantes.

El propio acrónimo define este tipo de cursos. Son masivos (Massive) porque están orientados a la demanda de los millones de personas que tienen acceso a Internet en todo el mundo; son abiertos (Open) porque, en general, los recursos utilizados para el curso son abiertos (*open content*); son en línea (Online) porque se accede a ellos a través de plataformas alojadas en Internet⁶, sin que sea necesaria la asistencia a un aula y son cursos (Course) porque, entre otras cosas, presentan una estructura enfocada a la enseñanza, unos objetivos de aprendizaje bien definidos

5 En español, COMA (Curso Online Masivo en abierto), CEMA (Curso en Línea Masivo y Abierto) o CAEM (Curso Abierto En línea Masivo). La bibliografía sobre este tipo de cursos es muy prolífica. Además de los trabajos que iremos mencionando, hemos seguido especialmente los de Littenberg-Tobias & Reich (2020), Torres-Coronas & Vidal-Blasco (2019), Castrillo et al. (2018), Gómez et al. (2017), Kaplan & Haenlein (2016), Bonk et al. (2015), Porter (2015) o Pedreño et al. (2013).

⁶ Sobre las diferencias específicas entre un SPOC y un MOOC de un curso *e-learning*, véase UTEID (2014).

que los estudiantes deben alcanzar en un periodo de tiempo determinado y porque contienen evaluaciones que permiten comprobar si los conocimientos han sido adquiridos o no.

Por norma general, los MOOC tienen una estructura semanal organizada en torno a vídeos, infografías interactivas y otros materiales (imágenes, tablas, etc.), así como actividades y foros que facilitan la comunicación entre docentes y estudiantes.

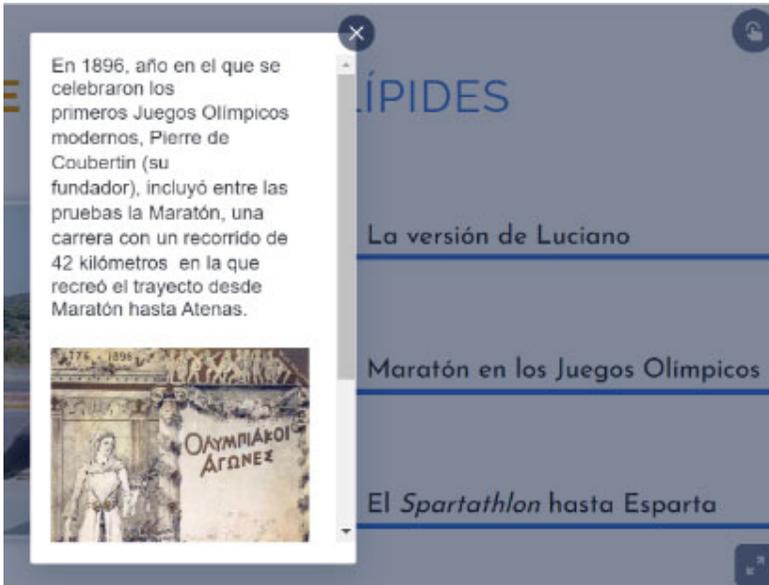
Figuras 3 y 4: A la izquierda, esquema reducido de una semana; a la derecha, un vídeo



Fuente: MOOC *Griego Clásico a través de las Guerras Médicas*

Figuras 5 y 6: Infografía. Abajo, portada; página siguiente, ventana con información





Fuente: MOOC *Griego Clásico a través de las Guerras Médicas*

Figura 7: Ejemplo de tabla con el paradigma de un sustantivo declinado

Desenlace de la batalla

[Marcar esta página](#)

La de Salamina fue una batalla naval. Aquí tienes la declinación del sustantivo ἡ ναῦς, νεώς ('nave'):

Caso	Singular	Plural
Nominativo	ναῦς	νηες
Vocativo	ναῦ	νηες
Acusativo	ναῦν	ναῦς
Genitivo	νεώς	νεῶν
Dativo	νηί	ναυσί

Fuente: MOOC *Griego Clásico a través de las Guerras Médicas*

Figura 8: Ejemplo de actividad corregido y con su explicación

6. ¿En qué tipo de subordinadas aparece especialmente el optativo iterativo?

<input checked="" type="checkbox"/> Temporales
<input checked="" type="checkbox"/> Condicionales
<input type="checkbox"/> Finales
<input checked="" type="checkbox"/> De relativo

✓

Explicación
El optativo iterativo aparece en oraciones subordinadas, especialmente en temporales, condicionales y de relativo, que dependen de una supraordinada referida al pasado.

Fuente: MOOC *Griego Clásico a través de las Guerras Médicas*

Hay dos tipos de MOOC (Bates, 2014): los denominados xMOOC y los cMOOC. En los primeros, el docente o experto es quien crea y coordina el plan concreto de estudios. El alumnado recibe los materiales a través de la plataforma y asume la responsabilidad de realizar las tareas en las fechas establecidas. Los segundos, en cambio, están más centrados en la adquisición y en la generación de conocimiento por parte de los estudiantes. Para ello, se ofrece una amplia gama de herramientas (blogs, wikis, etc.) por medio de las cuales los estudiantes van contribuyendo al aprendizaje colectivo y se van autoevaluando.

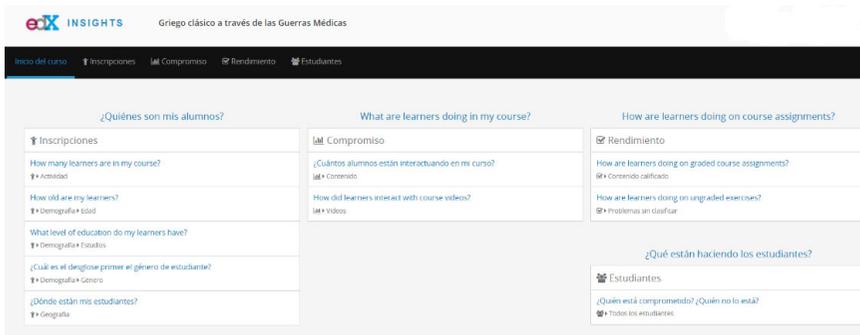
Griego Clásico a través de las Guerras Médicas es un xMOOC alojado en la plataforma *edX*, fundada en 2012 por la Universidad de Harvard y el Instituto Tecnológico de Massachussets y en la que la UAM hospeda los 26 MOOCs con los que cuenta actualmente. Es, además, parte de un Programa XSeries, es decir, de una serie de tres cursos llamada *Griego Clásico (Introducción al griego clásico: lengua, nombres y mitología; Introducción al griego clásico: verbos, oraciones y filosofía y Griego Clásico a través de las Guerras Médicas)*⁷:

⁷ Los dos primeros son la conversión del SPOC *Kybernetes* (anteriormente mencionado) en SPOC.

3. ANÁLISIS Y RESULTADOS

La plataforma *edX* permite obtener una gran cantidad de información a través de una pestaña llamada *Insights*, como muestra la figura:

Figura 9: Vista de la pestaña *Insights*, que da acceso a los datos



Fuente: MOOC *Griego Clásico a través de las Guerras Médicas*

Los cursos *edX* son impartidos en dos modalidades: *self-paced* o *instructor-paced*. La mayoría de ellos son *instructor-paced*: se imparten en un periodo de tiempo definido (entre 5 o 12 semanas, por ejemplo) y con un calendario establecido. Además, el equipo docente fija fechas específicas de entrega para las actividades y los exámenes. Los alumnos no tienen todos los materiales a su disposición desde el inicio del curso, sino que el instructor los va habilitando a medida que el curso va avanzando.

Poco después de la finalización del curso, los estudiantes que han aprobado pueden obtener su certificado⁸. En los cursos *self-paced*, por el contrario, no se sigue un cronograma fijo en el establecimiento de las tareas. Todos los materiales están a disposición del alumnado desde el momento en el que el curso comienza, de manera que cada estudiante puede ir completando su aprendizaje a su propio ritmo. Esto implica, además, que el periodo de impartición sea mayor. Por último, los estu-

⁸ La inscripción en los MOOCs en *edX* es gratuita. Sin embargo, la emisión de un certificado verificado al finalizar el curso tiene un pequeño coste asociado.

diantes pueden obtener su certificado tan pronto como obtengan la calificación mínima requerida para aprobar el curso, pero pueden continuar trabajando hasta la fecha de finalización para mejorar su puntuación. Nuestro MOOC se ha impartido en las dos modalidades. Presentamos a continuación los resultados de ambas experiencias, así como los de la implementación del curso en formato SPOC en el curso 2019-2020 en la asignatura para la que fue concebida.

3.1. EL MOOC EN FORMATO *INSTRUCTOR-PACED*

El MOOC *Griego Clásico a través de las Guerras Médicas* se impartió en la modalidad *instructor-paced* en los meses de junio (desde el 18 de junio) y julio de 2019 durante siete semanas. Los miembros del equipo docente supervisaron en este periodo de forma progresiva el trabajo del alumnado (progreso, realización de actividades, etc.) y atendieron los foros, utilizados por los estudiantes, sobre todo, para plantear dudas.

3.1.1. Datos geográficos, demográficos y sociológicos

El total de estudiantes matriculados fue de 750, 22 de los cuales optaron por la obtención de un certificado verificado. El alumnado procedía de 49 países, principalmente de España y del continente americano (el gráfico muestra los 5 países que aportaron mayor número de alumnos):

Figura 10: Distribución geográfica del alumnado



Pais	España	México	Colombia	EEUU	Argentina
Porcentaje 2T2019	34,1%	15,3 %	8,1 %	6,2%	4,4 %

Fuente: MOOC *Griego Clásico a través de las Guerras Médicas*

En cuanto al rango de edades de los estudiantes, el 25,9% tenía 25 años o menos; el 42,2% tenía una edad comprendida entre los 26 y los 40 años y el 31,9% tenía 41 años o más. La media de edad del estudiantado fue de 36 años. Por otra parte, el desglose de datos en relación con el género refleja que el 40,2% de los estudiantes eran mujeres y el 59,6% hombres. El 0,2% restante no aportó datos al respecto.

En lo referente al nivel de estudios del alumnado, el 72% se enmarcó en la opción de Educación Superior; el 19,6%, en Educación Secundaria; el 4,3%, en Educación Básica y el 4,1% restante en Otros.

3.1.2. Datos de actividad de los estudiantes

Los vídeos son un buen indicador de la interacción de los alumnos en el curso, ya que son – junto a las infografías interactivas que los complementan – el principal recurso. Quedaron registradas en la plataforma 628 visualizaciones de los vídeos de la introducción del curso, 528 de los vídeos incluidos en Introducción a las Guerras Médicas, 476 de los del primer tema (Maratón), 439 de los del segundo tema (Termópilas), 329 de las del tercer tema (Salamina) y 402 de las del cuarto tema (Platea). En *edX Insights* puede verse, además, el seguimiento de los vídeos por parte de los estudiantes segundo a segundo, incluidas las repeticiones, lo que nos permite conocer qué aspectos han resultado más complejos para los alumnos.

Es muy frecuente que, en cursos de este tipo, el acceso decaiga con el paso del tiempo, aunque en este caso el descenso no ha sido especialmente acusado. También es usual que decrezca la participación en los foros, aunque cabe resaltar que se abrieron un total de 62 hilos con cerca de 300 comentarios, principalmente relacionados con la resolución de dudas concretas.

La propia naturaleza masiva de este tipo de cursos implica que haya diferentes perfiles de usuarios con distintos objetivos, por lo que es muy difícil conocer con exactitud la tasa de éxito de un MOOC. El único de los tipos que podemos medir es el de aquellos que están interesados en conseguir el certificado. El hecho de que 22 alumnos solicitaran esta

opción no es un dato preocupante. La gran mayoría de los alumnos matriculados que finalizaron el curso no quisieron su certificación oficial, como reflejaron sus respuestas en la encuesta final del curso. A la pregunta “En caso de no haber solicitado el certificado verificado, ¿qué te ha hecho decidirte por esta opción?” los estudiantes respondieron mayoritariamente con afirmaciones como “No lo necesito”, “No me interesa un certificado” o “Solo me interesaba aprender”. Un porcentaje menor manifestó no haberlo solicitado por razones económicas (ya que, como hemos dicho anteriormente, la certificación oficial implica un pequeño desembolso de dinero) y un estudiante señaló que el sistema MOOC aún no está reconocido en su país, por lo que el certificado no le resultaba útil.

Por el contrario, entre los 22 estudiantes que sí se acogieron a la modalidad verificada, las respuestas mayoritarias tuvieron que ver con el hecho de que la obtención de un certificado que acredite la realización del curso es un mérito que puntúa en su vida laboral. Curiosamente, sin embargo, siete matriculados decidieron no presentarse a los exámenes, por lo que no alcanzaron el aprobado.

3.2. EL MOOC EN FORMATO *SELF-PACED*

El 1 de octubre de 2019 se lanzó una nueva edición del MOOC, esta vez en formato *self-paced*. En principio, la fecha de cierre del curso es el 12 de julio de 2021, momento en el que se publicará otra edición. Como es propio de los cursos MOOC que se imparten conforme a esta modalidad, los estudiantes tienen a su disposición todo el material desde el primer día, de manera que pueden ir trabajando de un modo mucho más flexible. El equipo docente también supervisa el trabajo de los estudiantes y los foros. Presentamos a continuación los datos actualizados con fecha de 24 de enero de 2021.

3.2.1. Datos geográficos, demográficos y sociológicos

El total de estudiantes matriculados es de 2318 y 41 de ellos han solicitado un certificado verificado. El alumnado procede de 69 países, principalmente de España, México y Colombia:

Figura 11: Distribución geográfica del alumnado



Fuente: MOOC *Griego Clásico a través de las Guerras Médicas*

La media de edad de los matriculados es de 27 años, considerablemente más baja respecto a la de la edición en la modalidad *instructor-paced*. El 43% de los alumnos tienen 25 años o menos; el 35,5% tiene una edad comprendida entre los 26 y los 40 años y el 21,5 por ciento tiene 41 años o más.

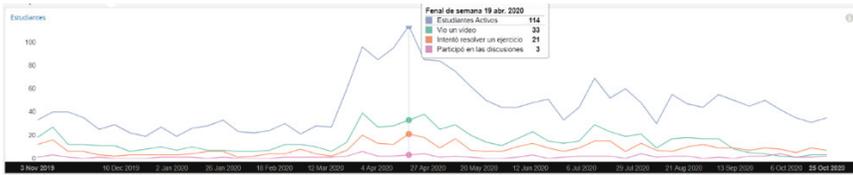
Asimismo, el 50% es estudiantado femenino y el 49,4% es masculino. El 0,6% no ha aportado información relativa a este indicador.

En lo que respecta al nivel de estudios del alumnado, el 69,4% se ha clasificado en la categoría de Educación Superior; el 25,4%, en Educación Secundaria; el 0,3%, en Educación Básica y el 4,8% restante en Otros.

3.2.1. Datos de actividad de los estudiantes

Lo primero que debemos destacar en este apartado es que, coincidiendo con el inicio de la pandemia mundial de COVID-19 el grado de participación en el MOOC experimentó un más que considerable ascenso, arrojando cifras nunca registradas anteriormente. Como refleja la siguiente gráfica, el pico más alto se registró el 19 de abril de 2020:

Figura 12: Gráfica de la evolución de la participación del alumnado.



Fuente: MOOC *Griego Clásico a través de las Guerras Médicas*

En los foros se registra una notable actividad. En cuanto a la visualización de los vídeos, aún no podemos ofrecer datos totales, puesto que el curso aún está en progreso. Sí es posible, sin embargo, aportar los promedios registrados hasta el momento. También tenemos a nuestra disposición el promedio de actividades realizadas por los estudiantes:

Figura 13: Promedio de visualización de vídeos (actualizado el 24 de enero de 2021).



Fuente: MOOC *Griego Clásico a través de las Guerras Médicas*

Figura 14: entrega de tareas (actualizado el 24 de enero de 2021)



Fuente: MOOC *Griego Clásico a través de las Guerras Médicas*.

3.3. APLICACIÓN EN PRIVADO EN LA ASIGNATURA LENGUA GRIEGA I

En septiembre de 2019, poco antes de que se lanzara la edición del MOOC en su modalidad *self-paced*, se creó otra edición del curso en formato privado para los estudiantes de segundo curso de la asignatura Lengua Griega I del Grado en CCyLLA y del DG⁹. La implementación comenzó el 9 de septiembre y se prolongó durante todo el primer semestre (periodo en el que se imparte la asignatura) del curso 2010-2020. Como mostraremos más adelante, también resultó de gran utilidad en la convocatoria extraordinaria. Para su implantación nos servimos, como en la primera experiencia, de la metodología *Flipped Classroom*¹⁰. La autora de este trabajo, profesora encargada de la docencia del grupo B de Lengua Griega I, diseñó un cronograma que trasladó a los estudiantes al inicio del curso y que reflejaba las tareas que debían realizar fuera del aula durante todo el semestre. A medida que el curso iba avanzando, se iban habilitando los distintos contenidos en la plataforma, donde los alumnos, además, podían ver las fechas límite de visualización de contenidos y realización de actividades.

El trabajo que los alumnos iban completando fuera de clase a través de la plataforma se discutía en el aula en las fechas programadas (una de las horas tres semanales de la asignatura) y complementaba los trabajos de traducción y de explicación de contenidos que se desarrollaban en las otras sesiones.

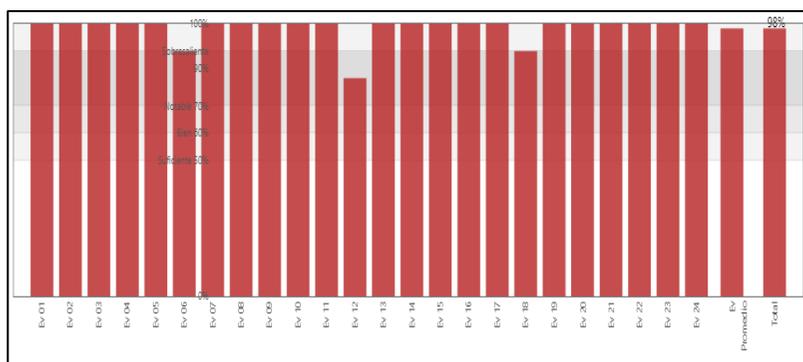
La realización del trabajo del curso y programado por la profesora se incluyó en la guía docente de la asignatura, en la que se estableció que el curso *Griego Clásico a través de las Guerras Médicas* era obligatorio para los alumnos del grupo B (que verían cómo el seguimiento del curso y la realización de las actividades tendrían reflejo en su calificación final) y opcional para los del grupo A. La asignatura contó con un total de 32 estudiantes matriculados: 13 en el grupo B y 19 en el grupo A.

⁹ El contenido es idéntico. El motivo de alojar el curso en formato privado fue, únicamente, facilitar la labor de localización de los estudiantes al equipo docente.

¹⁰ Para la bibliografía de dicha metodología y los datos de la experiencia remitimos a Fornieles Sánchez (2020).

La evaluación del trabajo se realizó a través de la propia plataforma, pues esta permite llevar a cabo un seguimiento individualizado y detallado de la participación, calificación y progreso de cada estudiante¹¹:

Figura 15: evaluación de resultados. Ejemplo de un estudiante



Presentación	
No hay puntuación de problemas en esta sección	
Contexto histórico (25/25) 100%	
Evaluación <i>fecha límite: jul 2, 2020 02:00 CEST</i>	
Puntuación de problemas: 10/10 5/5 10/10	
Textos: la batalla de las Termópilas (8/8) 100%	
Evaluación <i>fecha límite: jul 2, 2020 02:00 CEST</i>	
Puntuación de problemas: 2/2 2/2 2/2 2/2	
Morfología (20/20) 100%	
Evaluación <i>fecha límite: jul 2, 2020 02:00 CEST</i>	
Puntuación de problemas: 10/10 5/5 5/5	
Sintaxis (40/40) 100%	
Evaluación <i>fecha límite: jul 2, 2020 02:00 CEST</i>	
Puntuación de problemas: 10/10 10/10 10/10 10/10	
Léxico (10/10) 100%	
Evaluación <i>fecha límite: jul 2, 2020 02:00 CEST</i>	
Puntuación de problemas: 10/10	
Evaluación (8/10) 80%	
Evaluación <i>fecha límite: jul 2, 2020 02:00 CEST</i>	
Puntuación de problemas: 8/10	

Fuente: MOOC *Griego Clásico a través de las Guerras Médicas* (edición en privado)

¹¹ La propia plataforma favorece la evaluación a través de una pestaña llamada 'Progreso del Estudiante', que no solo ofrece información sobre las puntuaciones obtenidas, sino también acerca del número de veces que se han visualizado los vídeos, se han escuchado los audios o se ha accedido a las infografías.

Presentamos a continuación los siguientes resultados e indicadores de la implementación del curso en el Grupo B de Lengua Griega I del Grado en CCyLLA y del DG en Historia del Arte y CCyLLA:

Figura 16: Indicadores

Lengua Griega I (Grupo B): Indicadores (curso 2019-2020)				
Curso	Número de estudiantes	Aprobados c. ordinaria	Aprobados c. extraordinaria	Resultados de encuestas oficiales
2017-2018	9	7 (9)	0 (2)	4 (sobre 5)
2018-2019	11	10 (11)	0 (1: NP)	4,83 (sobre 5)
2019-2020	13	11 (13)	2 (2)	4,83 (sobre 5)

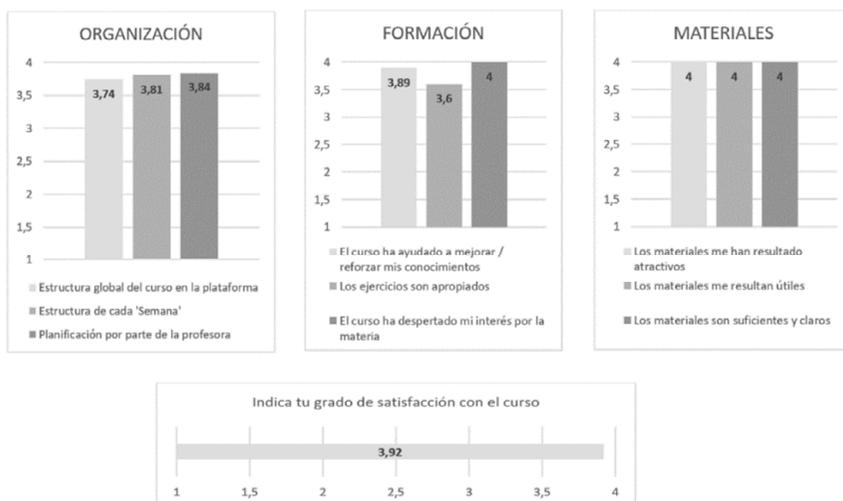
Lengua Griega I (Grupo B): Calificaciones (curso 2019-2020)						
Curso	Sobresaliente	Notable	Aprobado	Suspense	Nota media de los aprobados en convocatoria ordinaria	Nota media de los aprobados en convocatoria extraordinaria
2017-2018	1	4	2	2	7,78	5,5
2018-2019	1	3	6	0 (1 NP)	6,61	-----
2019-2020	1	7	3	2	7,33	7,2

Fuente: Elaboración propia

Asimismo, pese a que el SPOC era opcional para los estudiantes del grupo A, cerca de un setenta por ciento de los alumnos de dicho grupo decidieron utilizarlo para repasar contenidos y como herramienta para estudiar a lo largo de todo el semestre.

En el mes de enero, cuando finalizó el semestre, se trasladó a los estudiantes una encuesta elaborada por los miembros del equipo docente que pretendía obtener información que no está incluida en las encuestas oficiales. 22 de los 33 alumnos matriculados rellenaron la encuesta de forma anónima. Se les solicitaba que manifestaran su opinión en una escala del 1 al 4 (en la que 1 indicaba el menor grado de satisfacción y 4 el mayor) acerca de la organización y la planificación del curso en la plataforma y en el aula, el impacto que tuvo en su propia formación y los materiales manejados. Estos fueron los resultados:

Figuras 17-20: Resultados de la encuesta elaborada por los miembros del equipo



Fuente: Elaboración propia

También pretendíamos recabar información sobre los puntos fuertes y débiles según la opinión de los alumnos y, para ello, incluimos en la encuesta una serie de preguntas de respuesta abierta: ¿Qué materiales te han resultado más útiles (vídeos, infografías interactivas, audios)?, ¿Qué aspectos destacarías del curso?, ¿Qué aspectos cambiarías del curso?

Los estudiantes manifestaron su predilección por las infografías interactivas, ya que les ayudan a estudiar de un modo muy participativo y destacaron, por encima de todo, lo útil que les había resultado el curso en general para estudiar los contenidos gramaticales y para practicar con los ejercicios incluidos en la plataforma.

Por último, debemos poner de relieve también que, como dijimos con anterioridad, el curso resultó muy útil en la evaluación de los estudiantes que no superaron la asignatura en la convocatoria ordinaria, ya que facilitó enormemente la adaptación de la evaluación a la modalidad no presencial que nos vimos obligados a realizar a causa de la pandemia de COVID-19. En la ficha de adaptación de la evaluación de la asignatura Lengua Griega I explicamos que tanto la docente del grupo B como la del grupo la del grupo A utilizarían el MOOC en formato *instructor-*

paced para que los estudiantes pudieran completarlo. La calificación alcanzada podría suponer hasta el 60% de la nota final. Para obtener el 40% restante, cada estudiante tuvo que entregar unos textos seleccionados por las profesoras y realizar el comentario y análisis sintáctico requerido. Para superar la asignatura se estableció la obligatoriedad de realizar las dos partes. Cuatro estudiantes accedieron a esta convocatoria extraordinaria y, por tanto, se beneficiaron de curso: dos del grupo B y dos del grupo A¹².

4. CONCLUSIONES

Este trabajo ha ofrecido los resultados de la implementación del MOOC *Griego Clásico a través de las Guerras Médicas*, que ha sido, bajo nuestro punto de vista, un éxito. La experiencia nos ha mostrado que el curso tiene una importante tasa de participación y que funciona especialmente bien en la modalidad *self-paced*.

La demanda de este tipo de cursos va en aumento. En el caso concreto de la enseñanza de las lenguas clásicas, este tipo de MOOCs tienen una gran acogida a nivel mundial, sobre todo en el continente americano. Todo ello nos indica que esta modalidad de aprendizaje ha de ser muy tenida en cuenta.

Asimismo, la implementación del MOOC en un formato privado para los estudiantes de la asignatura Lengua Griega I del Grado en CCyLLA y del DG para la que fue diseñado sigue siendo satisfactoria. El curso mejora el rendimiento académico de los estudiantes y aumenta su motivación en una asignatura que presenta grandes dificultades por la diferencia de niveles del alumnado matriculado en ella.

Debe tenerse en cuenta especialmente la utilidad de este curso en la coyuntura en la que nos encontramos actualmente a causa de la pandemia de COVID-19. Como hemos mostrado, la participación experimentó un más que considerable aumento durante los primeros meses de la pandemia, cuando la población estaba confinada. Además, el

¹² Los dos estudiantes del grupo B, pese a que el seguimiento del curso era obligatorio, no lo habían realizado durante el semestre correspondiente.

MOOC fue una herramienta muy útil en la evaluación de la convocatoria extraordinaria de la asignatura Lengua Griega I ante la imposibilidad de realizar el habitual examen presencial en el aula.

En estos momentos, el curso continúa abierto en formato *self-paced* y los datos de participación aumentan cada día. También se está implementado en la docencia de Lengua Griega I. Los estudiantes, divididos en dos grupos según el protocolo COVID, acuden al aula en semanas alternas. Los docentes han elaborado un plan de actividades asíncronas para que el alumnado pueda seguir trabajando mientras sus compañeros reciben las clases presenciales. El MOOC es, en este sentido, una herramienta altamente valiosa, ya que permite planificar tareas creadas expresamente para esta materia sin que los docentes tengan que reducir el programa de la asignatura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bates, T. (2014). Comparing xMOOCs and cMOOCs: philosophy and practice. Recuperado de <https://www.tonybates.ca/2014/10/13/comparing-xmoocs-and-cmoocs-philosophy-and-practice/>
- Bonk, C. J., Lee, M. M., Reeves, T. C. & Reynolds, T. H. (2015). MOOCs and Open Education around the World. Routledge.
- Castrillo, M^a D., Martín, E. & Vázquez, E. (2018). Guía práctica para el diseño y tutorización de MOOC. Recuperado de https://www.academia.edu/37342313/Gu%C3%ADa_pr%C3%A1ctica_para_el_dise%C3%B1o_y_tutorizaci%C3%B3n_de_MOOC
- Fornieles Sánchez, R. (2019). Flipped Classroom en la enseñanza de Lengua Griega I. En E. Soriano & V. Caballero (coords.), El valor de la educación en una sociedad culturalmente diversa (pp. 390-400). UAL Ediciones.
- Fornieles Sánchez, R. (2020). El SPOC ESTRATEGAS y su aplicación en la asignatura Lengua Griega I. En M^a C. González Vázquez & F. Hernández Muñoz (coords.), II Encuentro innovación docente en Clásicas en la CAM: enseñanza secundaria y universidad. Actas del II Congreso Internacional (pp. 122-138). Eprints UCM.

- Gómez, J., Martín, A. H. & Bernal, C. (2017). Los MOOC y la educación superior. Nuevas posibilidades para la innovación y la formación permanente. Octaedro.
- González Vaquerizo, H. (2018). Kybernetes: un curso de introducción al Griego Clásico en la plataforma edX. En L. Jiménez Justicia & A. J. Quiroga Puertas (eds.), *Ianus: innovación docente y reelaboraciones del legado clásico* (pp. 11-30). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Kaplan, A. M. & Haenlein, M. (2016). Higher education and the digital revolution. About MOOCs, SPOCs, social media and the Cookie Monster. *Business Horizons*, 59(4), 441-450.
- Littenberg-Tobias, J. & Reich, J. (2020). Evaluating access, quality, and equity in online learning: A case study of a MOOC-based blended professional degree program. *The Internet and Higher Education*, 47, 100759.
- Lugton, M. (2012). What is a MOOC? What are the different types of MOOC? xMOOCs and cMOOCs. Reflections. Recuperado de <https://reflectionsandcontemplations.wordpress.com/2012/08/23/what-is-a-mooc-what-are-the-different-types-of-mooc-xmoocs-and-cmoocs/>
- Montoro, G., Muruzábal, O., Sandoval, G. & Wee, C. (2017). 7 pasos para diseñar un MOOC de calidad. Una propuesta para la colaboración entre profesores y diseñadores de aprendizaje. En C. Delgado et al. (eds.), *Actas de la Jornada de MOOCs en español (EMOOCs-ES 2017)*, (pp. 98-107). CEUR-WS.
- Pedreño, A., Moreno, L., Ramón, A. & Pernías, P. (2013). UniMOOC: Trabajo Colaborativo e Innovación Educativa. *Campus Virtuales*, 1, 10-18.

EMPODERAMIENTO DOCENTE EN LA TUTORIZACIÓN DE TRABAJOS DE FIN DE GRADO. EVALUACIÓN INICIAL DE UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

DRA. VICTORIA EUGENIA LAMAS ÁLVAREZ
Universidad Católica de Ávila, España

RESUMEN

En el presente trabajo de investigación se presentan los resultados iniciales de la implementación de un proyecto de empoderamiento del profesorado universitario en el ámbito de la tutorización de trabajos de Fin de Grado en las titulaciones de Maestro en Educación Infantil y Educación Primaria.

Por ello, los objetivos propuestos se enfocan a: fortalecer los vínculos entre tutores y coordinadores, incrementar la autoestima del profesorado, mejorar sus competencias para la tutorización de TFGs y a robustecer las herramientas relacionales entre profesores y alumnos. Partimos de la hipótesis de que la mejora de los cuatro puntos propuestos como objetivos, podrían dar como resultado la formación de un cuerpo docente eficaz y eficiente en su labor como tutores; lo cual revertiría en un beneficio no solo individual, sino también colectivo a nivel institucional y social.

Con el fin de cumplir los objetivos propuestos, se implementan dos herramientas fundamentales. La primera es la convocatoria de una jornada de formación en la que se proporciona al profesorado un amplio abanico de herramientas y de información totalmente enfocada a empoderarlo como tutor de TFGs en Educación. La segunda es la asistencia personalizada y continua que se ofrece desde la coordinación de la asignatura a cada profesor implicado, de manera que el docente se sienta reforzado y acompañado en su labor. Finalmente, se elaborará un análisis estadístico de los resultados obtenidos por los alumnos al finalizar la asignatura con la defensa de su TFG, comparando la media de calificaciones con los resultados obtenidos en cursos anteriores.

Los resultados permiten constatar que con la experiencia de aprendizaje de la Jornada de Formación inicial, los tutores han afianzado su confianza e incrementado los conocimientos que les permitirán desarrollar sus competencias como tutores en el presente curso académico.

PALABRAS CLAVE

Empoderamiento docente, calidad de la educación, docencia universitaria, formación docente.

INTRODUCCIÓN

A nadie se le escapa que vivimos en una sociedad que cambia hacia un entorno digital y que este desarrollo social se ha visto acelerado en el último año en que a nivel mundial nos hemos visto sumidos en una pandemia que en el ámbito educativo nos ha obligado a evolucionar de profesores a e-teachers.

En este proceso de transformación, observamos una fuerte digitalización de las relaciones personales a la vez que estamos descubriendo la enorme riqueza de recursos digitales para la investigación que tenemos a nuestra disposición y que han aumentado notablemente en los últimos tiempos. Este contexto favorece el cambio en el campo de la tutorización y desarrollo de los trabajos de fin de grado en Educación, ya que de no ser así, se provocaría una fractura entre el mundo de la educación-investigación siguiendo métodos y herramientas tradicionales y el de la educación-investigación actual.

Por ello, nos encontramos ante el reto de pasar de un profesor-tutor que basa sus relaciones en tutorías presenciales y su docencia en clases magistrales a un e-teacher que ejerce su tutorización y docencia con recursos TIC y en entornos digitales. La realidad es que todo cambio comporta una adaptación y que como docentes sentimos cierto miedo e inseguridad ante lo nuevo y desconocido, lo cual se ve potenciado por la falta de entendimiento de las nuevas posibilidades digitales, provocada por la fractura anteriormente citada. Esta situación docente, genera una fuerte demanda de seguimiento del profesor-tutor a la responsable de la coordinación de la asignatura de trabajo de fin de grado, lo cual ralentiza y entorpece el seguimiento de la misma.

Como indican Arévalo y Fandiño (2020), dentro del marco del liderazgo y empoderamiento docente, es importante implementar propuestas que transformen la realidad a través de la misma reflexión sobre la formación y docencia del profesorado. Así, se crean comunidades de

aprendizaje basadas en una “construcción conversacional e intersubjetiva del conocimiento, encaminada a la producción de sentido colectivo e intencionado a partir de diálogos sobre y desde la experiencia” (Ghiso, 1998; Ruiz, 2001; como se cita en Arévalo y Fariño, 2000, 143).

Según Fecha y Puigvert (2002), las Comunidades de Aprendizaje se basan en un conjunto de Actuaciones Educativas de Éxito dirigidas a la transformación social, cultural y educativa; con el fin de superar las dificultades de aprendizaje y la eliminación de conflictos a través de una enseñanza dialógica igualitaria. Se trata de generar una serie de interacciones que involucran a toda la comunidad educativa propiciando una estrecha relación entre todos los agentes que participan de una u otra manera en ella. En nuestro caso, la Comunidad integra la Coordinación de los Trabajos de Fin de Grado, el cuerpo de profesorado que ejercerá la labor de tutores y el alumnado que cursa dicha asignatura en el presente curso académico.

En el establecimiento de dichas interacciones es esencial tener en cuenta una serie de principios dialógicos como clave del éxito de la enseñanza-aprendizaje. Según Aubert et al. (2004) estos serían: el diálogo igualitario como punto de partida, la inteligencia cultural o integración de las tres dimensiones básicas de la persona en la Comunidad de Aprendizaje, el enfoque hacia la transformación de las relaciones entre los diferentes agentes implicados, el desarrollo de la dimensión instrumental en la educación, la creación de sentido por cada agente implicado, la solidaridad como valor educativo y la igualdad de las diferencias en el diálogo.

Los motivos aludidos han motivado el diseño e implementación del proyecto de intervención educativa -cuyos resultados iniciales se presentan en este trabajo de investigación-, con el cual se pretende facilitar el empoderamiento de los tutores para que estos sean los líderes del proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos en un entorno digital.

1. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

Para el diseño de nuestra propuesta de intervención nos planteamos cuatro objetivos generales y una hipótesis de partida que afectan a las tres

dimensiones de la persona humana. El empoderamiento docente se basará en dos objetivos que afectan a la dimensión afectiva, uno a la intelectual y el cuarto a la volitiva. Los objetivos son los siguientes:

1. Fortalecer los vínculos entre tutores y coordinadores de la asignatura.
2. Incrementar la autoestima en el profesorado.
3. Mejorar las competencias para la tutorización de TFGs.
4. Robustecer las herramientas relacionales entre profesores y alumnos.

El primer y segundo objetivos se enfocan a trabajar la dimensión afectiva del profesorado. Creemos que es indispensable, para empoderar al profesorado, que éste establezca relaciones sociales fluidas con las responsables de la coordinación de la asignatura. Estas relaciones estarán basadas en la confianza y la iniciativa propia dentro del marco del cumplimiento de normas y estándares de la materia. El fortalecimiento de los vínculos entre los profesores tutores y las coordinadoras, se enfocará a su vez al incremento de la autoestima del profesorado frente a los retos de la sociedad digital cambiante que hemos planteado en la introducción.

El tercer objetivo se orienta a la dimensión intelectual. El proyecto trata de proporcionar la base necesaria para la mejora de las competencias docentes en la tutorización de Trabajos de Fin de Grado. Esta a su vez influye sobre los objetivos afectivos y el volitivo, ya que capacita al tutor en su labor y le permite trabajar de manera autónoma y eficiente.

El cuarto objetivo, orientado al ámbito de la voluntad, alude al robustecimiento de las herramientas relacionales entre profesores y alumnos en un entorno digital.

Partimos de la hipótesis de que la mejora de los cuatro objetivos propuestos, podría dar como resultado la formación de un cuerpo docente eficaz y eficiente en su labor como tutores; lo cual revertiría en un beneficio no solo individual o personal para los agentes implicados, sino también colectivo a nivel institucional y social. Esta hipótesis se apoya a su

vez, en el hecho de que la globalidad del alcance de los objetivos propuestos, crearía una comunidad de aprendizaje en la cual el proceso de enseñanza-aprendizaje en la tutorización de Trabajos de Fin de Grado, sería realmente significativo.

Una vez establecidos los objetivos e hipótesis de partida, pasaremos a especificar la concreción metodológica de esta propuesta de intervención.

2. CONCRECIÓN METODOLÓGICA

El proyecto de empoderamiento docente que se presenta, se enmarca a lo largo del curso académico 2020-2021. La fase de implementación inicial se ha desarrollado durante los meses de septiembre a noviembre de 2020. Será de esta fase inicial de la que se presenten los resultados, aunque se delinearán las siguientes fases de implantación hasta su completo desarrollo.

Cabe destacar la composición del cuerpo docente de la asignatura, pues de un total de 31 tutores, contamos con un 19,4% de profesores con antigüedad docente en el campo y experiencia en la tutorización de TFGs, un 9,7% de docentes con experiencia en la tutorización de trabajos de investigación en el alumnado pero noveles en el campo de la Educación Infantil y Primaria; y un 70,9 % de profesores nuevos en la Universidad, o con una antigüedad de un año. Veremos también cómo entre los encuestados un 76,9% afirma haber tutorizado entre 0 y 5 TFGs en su carrera docente. Contamos por tanto con un cuerpo docente que precisa de acciones urgentes enfocadas al empoderamiento para poder realizar su labor.

Con estos datos iniciales sobre los participantes y el contexto, procederemos a continuación a explicar la intervención llevada a cabo.

2.1. PLANTEAMIENTO PREVIO

El funcionamiento de la asignatura de Trabajo de Fin de Grado en las titulaciones de Maestro en Educación Infantil y en Educación Primaria de la Universidad Católica de Ávila, funciona a grandes rasgos gracias al mecanismo de coordinación docente. A través de él, la Comisión de

Trabajos de Fin de Grado de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas, delega en la figura del coordinador de la asignatura, las funciones de regulación de procesos, plazos, calidad educativa y formación del alumnado y del profesorado implicado en el proceso de seguimiento de la asignatura. Todo ello dentro de los márgenes que establece la normativa general de esta asignatura a nivel de la Universidad y de la Facultad a la cual se adscriben los grados en Educación. Por ello, la figura de las Coordinadoras de la asignatura de TFGs se vuelve fundamental entre el profesorado.

En la base de este proyecto está el análisis de las necesidades del profesorado dentro del entorno digital cambiante enunciado en la introducción. De esta manera, tras la observación y análisis del perfil del profesorado se procede a elaborar por parte de las coordinadoras un proyecto de intervención según los objetivos enunciados y la hipótesis de partida analizada. Una vez elaborada la propuesta de intervención inicial, se elaboran los instrumentos de recogida de datos para medir la eficacia de la misma y se lanza la iniciativa entre el profesorado. De este total de 31 tutores para el curso 20-21, solo 16 se acogen íntegramente al programa y de ellos, disponemos de una muestra de 13 implicados en las encuestas conducentes a los resultados.

2.2. DESARROLLO DEL PROYECTO

El proyecto se realiza en tres fases: inicial, media y final. En el presente trabajo de investigación se presenta los resultados de la fase inicial. Esta fase se apoya sobre la implementación de dos herramientas fundamentales: la primera es la convocatoria de una jornada de formación inicial en la que se trata de proporcionar al profesorado un amplio abanico de herramientas y de información totalmente enfocada a empoderarlo como tutor de TFGs. La segunda consiste en la asistencia personalizada y continua que se ofrece desde la coordinación de la asignatura a cada profesor implicado, de manera que se siente reforzado y acompañado en su labor. Esta última herramienta es fundamental al comienzo de curso, y se prolonga durante la fase media y la fase final.

Dadas las circunstancias, todo el proyecto se está implementando a través de herramientas TIC. Así, la relación personal entre coordinación y

tutores, se realiza a través de vídeo-conferencia de Google Meet o bien por llamada telefónica tradicional. La Jornada de formación se desarrolló a través de la plataforma Blackboard, con la cual está familiarizado el profesorado por ser el entorno de enseñanza-aprendizaje habitual de la Universidad. La recogida de datos para evaluar el proyecto se realizó a través de Google Forms.

Sobre la Jornada de formación, herramienta que nos aporta los datos medibles de esta propuesta de intervención, cabe destacar que se desarrolló con una duración de 4 horas y se dividía en tres bloques fundamentales que desgranaremos a continuación.

El primero de ellos consistía en una charla formativa llamada “Geolocalización académica: cómo orientarse en el mundo de la tutorización de TFGs”. Esta charla aunque impartida magistralmente, partía de los intereses del profesorado tal y como se habían manifestado hasta la fecha, e iba totalmente enfocada a cubrir todas las inseguridades que podían existir con vistas a empoderarlos como docentes.

Así, se comenzaba explicando qué es un TFG y cómo diferenciarlo de un trabajo académico de una asignatura. A continuación se les planteaba la estructura de un Trabajo de Fin de Grado y las posibilidades de materialización en los Grados en Educación, dado que los alumnos tienen posibilidad de llevar a cabo investigaciones de campo recopilando datos durante sus prácticas docentes. Tras este primer acercamiento, se iban identificando uno a uno los pasos que siguen los tutores en su labor como tales. Así, en primer lugar se les daban unas pautas clave para poder proponer líneas temáticas eficientes, de manera que estuvieran dentro de su propio campo de investigación y los intereses del alumnado. En segundo lugar, se habló propiamente de la tutorización: Tips para gestionar la tutorización y no morir en el intento, qué exigir en la relación con el alumno, el papel del específico del tutor en la elaboración de un TFG y unos consejos de buenas prácticas en la tutorización de TFG. En tercer lugar, se abordó el tema del control de procesos, fechas y plazos; enseñándoles dónde encontrar documentos esenciales como es, por ejemplo, el calendario académico y cómo manejarlos.

Los últimos pasos, eran más delicados. En cuarto lugar se dieron pautas de evaluación de estos trabajos durante la tutorización y antes de la defensa, tratando de dar ejemplos de situaciones que se podían encontrar. A continuación se les presentaban aspectos prácticos sobre cómo participar como miembro de tribunal de TFG y ejercer el cargo con seguridad y confianza. Por último, se les abría las puertas a la investigación y publicación de resultados como forma de contribuir con sus logros y los de sus alumnos, a enriquecer el mundo científico.

Tras la primera charla, se les permitió un tiempo de reflexión en torno al tema, para prepararse a los talleres finales donde podrían reforzar sus habilidades. A continuación, se siguió con una charla más dinámica llamada “Desarrollar el mapa de ruta: herramientas digitales para la escritura académica”. En ella, se les facilitaban pautas de trabajo con programas de escritura, programas de organización de la bibliografía y repositorios de referencia. Asimismo, se les pedía ir trabajando sobre estos programas a medida que se les iban dando pautas para utilizarlos.

Por último, la jornada contó con una serie de talleres prácticos en los que se materializó realmente la Comunidad de Aprendizaje que se quería generar. Así, se trabajaron en talleres las dinámicas siguientes: definición de áreas temáticas e índices de TFG, ensayo del protocolo de defensa y búsqueda bibliográfica en torno al tema definido. Para ello, se dividió al grupo del aula online en salas de trabajo y cada organizador se quedó como guía de dicho grupo orientando la construcción de contenidos y el empoderamiento de los docentes.

Antes de la Jornada de Formación y después de la misma, se pasó a los participantes un cuestionario en que se les pedía evaluar la formación en sí y autoevaluar una serie de competencias docentes en la tutorización de Trabajos de Fin de Grado. Cabe destacar que se ha notado un claro descenso en la dependencia de los participantes respecto de las coordinadoras así como un aumento en la estabilidad y satisfacción del alumnado con los tutores asignados. Aunque aún es pronto para sacar conclusiones, se aprecia cierta diferencia con aquellos tutores que no han participado del programa y que siguen manifestando inseguridad en su labor.

Los resultados, que se discutirán a continuación, nos permiten ver el grado de eficacia de esta herramienta fundamental en la fase inicial de la intervención. No obstante, debemos esperar a que se complete la fase intermedia de desarrollo del proyecto durante todo el curso académico de la asignatura de TFG, para poder extraer resultados sobre el cuestionario final que se tiene previsto pasar a tutores y alumnos, así como la evaluación del rendimiento académico de los alumnos que defiendan sus TFGs en las diferentes convocatorias, lo que completaría el proyecto en su fase final.

2.3. EVALUACIÓN INICIAL Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los resultados realmente han sido esperanzadores, aunque tenemos que recordar que el proyecto está implementado en su fase inicial. Para la recogida de datos, se elaboró una encuesta a través de la herramienta de Google Forms.

Para la evaluación inicial, se plantearon dos preguntas para conocer el perfil del profesorado: si han tutorizado alguna vez trabajos académicos similares y cuántos trabajos de este tipo han dirigido. A continuación se medía el nivel de confianza como tutores de TFG, para pasar a evaluar después las competencias como tutores divididas en:

- Nivel de habilidades o conocimientos para proponer áreas temáticas en Educación.
- Nivel de habilidades o conocimientos para elaborar un esquema de trabajo de un TFG en Educación.
- Nivel de habilidades o conocimientos necesarios para orientar en la selección de bibliografía en torno a un tema.
- Nivel de conocimiento de la normativa y documentación relativa a la elaboración de un TFG.

La encuesta o evaluación inicial concluía con una pregunta sobre la motivación respecto de la Jornada.

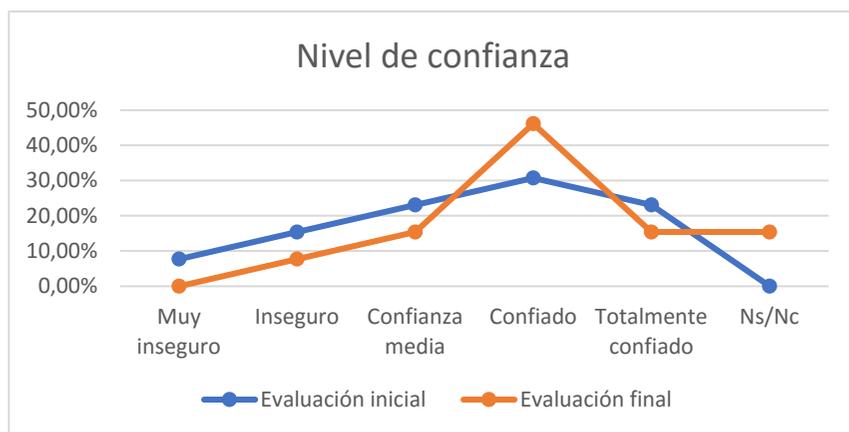
La encuesta de satisfacción tras la Jornada, pedía a los participantes evaluar de nuevo su nivel de confianza en la tutorización de TFGs, la evaluación de las mismas competencias como tutores ya evaluadas en la encuesta inicial y finalmente su opinión sobre la utilidad de la Jornada de Formación.

2.3.1. El nivel de confianza como tutores de TFGs

En la gráfica que se muestra a continuación, debemos contar con dos factores que influyen en el resultado: por una parte, el profesorado que inicia su tarea y siente inseguridad ante lo desconocido; por otra parte, el profesorado que o bien por tener antigüedad y experiencia, o bien por desconocimiento, se siente confiado ante la labor que se le va a pedir como tutor.

Como podemos observar, tras la Jornada, el nivel de profesorado muy inseguro hasta una confianza media, ha descendido porcentualmente; mientras que el de aquellos que se sienten confiados ha crecido hasta alcanzar el 46% de los participantes. Llama la atención el descenso de aquellos que se sienten totalmente confiados, lo cual, al habla con los implicados, se debe al desconocimiento inicial de todo lo que requiere el proceso de tutorización y por tanto una confianza temeraria en sus capacidades que ha sido reevaluada más objetivamente tras la Jornada.

Gráfico 1. Comparativa del nivel de confianza a nivel general en la tutorización de TFGs



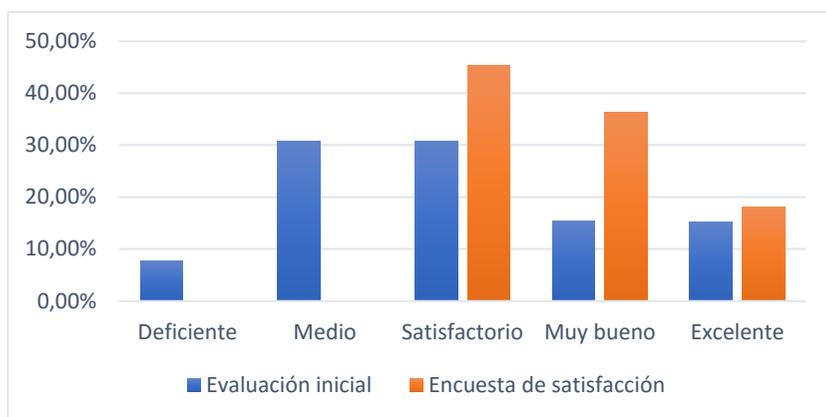
Fuente: Elaboración propia

2.3.2. Evaluación de habilidades y conocimientos en la tutorización de TFGs

El núcleo central de la propuesta de intervención se enfoca precisamente al desarrollo de las competencias docentes necesarias en un entorno digital para la optimización de resultados en el proceso de tutorización de Trabajos de Fin de Grado. Para ello, se compararán los resultados entre el pre-test y el post-test de la Jornada de Formación. Estos recogen la percepción subjetiva del profesorado que deberá corroborarse en vista a los resultados que se obtengan en las fases media y final de proyecto.

Así, respecto del elemento 1 “Nivel de habilidades o conocimientos para proponer áreas temáticas”, podemos observar cómo de un rango inicial de un 61,5% del profesorado que se sentía con un nivel entre satisfactorio y excelente, tras la jornada nos encontramos con que el 100% de los participantes percibe haber llegado a ese nivel, desapareciendo totalmente los inferiores.

Gráfico 2. Comparativa del nivel para proponer áreas temáticas.

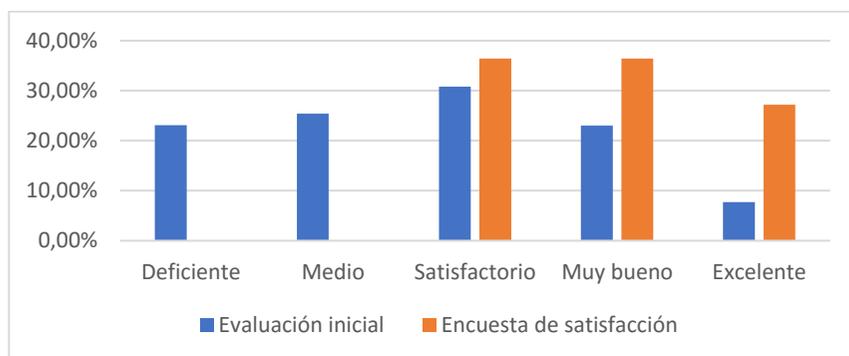


Fuente: elaboración propia

Cabe destacar respecto a este primer elemento, que sí se ha podido verificar que los profesores que inicialmente sentían inseguridad para proponer áreas temáticas, tras la Jornada, han trabajado de manera independiente la materialización temática con los alumnos asignados para tutorizar. En este campo, se verifica una notable mejoría.

El elemento 2 se refería al “Nivel de habilidades o conocimientos para elaborar un esquema de trabajo de un TFG en Educación”. En los datos recopilados observamos cómo de un 61,5% que consideraba sus conocimientos entre satisfactorios y buenos en la encuesta inicial, hemos pasado de nuevo al 100% de los participantes, con un notable incremento en aquellos que perciben su nivel como excelente que ha aumentado en un 20%.

Gráfico 3. Comparativa del nivel para elaborar un esquema de trabajo de un TFG

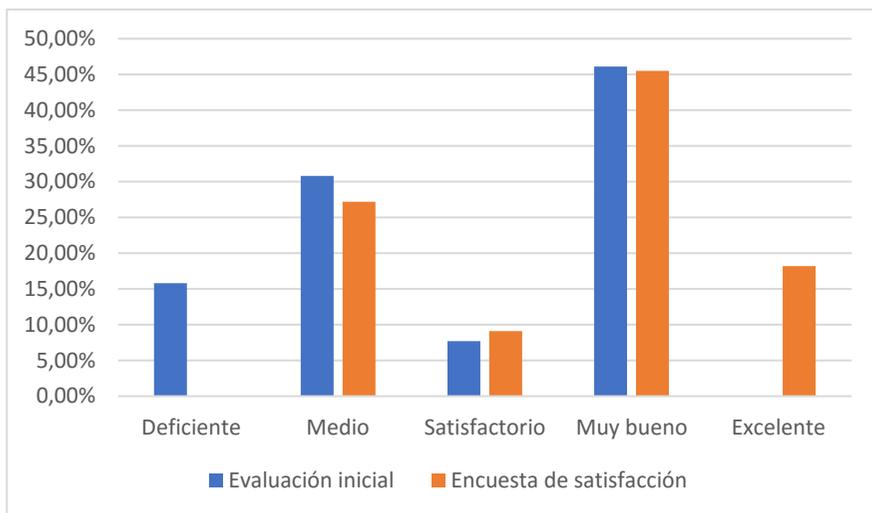


Fuente: elaboración propia

Es interesante resaltar respecto al elemento 2, que se ha comprobado una gran diferencia entre los tutores que asistieron a la Jornada, que no han referido consultas a posteriori sobre los esquemas de trabajo de TFG de sus alumnos; y los que no acudieron, que han seguido demandando ayuda y atención a las coordinadoras, para poder ellos mismos orientar a sus tutorandos.

Respecto al elemento 3, que se refiere al “Nivel de habilidades o conocimientos necesarios para orientar en la selección de bibliografía en torno a un tema”, el resultado es más discreto. Como se puede observar en el gráfico que traduce los resultados, los niveles medio, satisfactorio y muy bueno más o menos se mantienen con leves diferencias porcentuales; mientras que quienes consideran tener un nivel deficiente desaparecen totalmente tras la jornada, incrementándose del 0% al 18,20% aquellos que consideran haber alcanzado un nivel excelente.

Gráfico 4. Comparativa del nivel para orientar en la selección bibliográfica

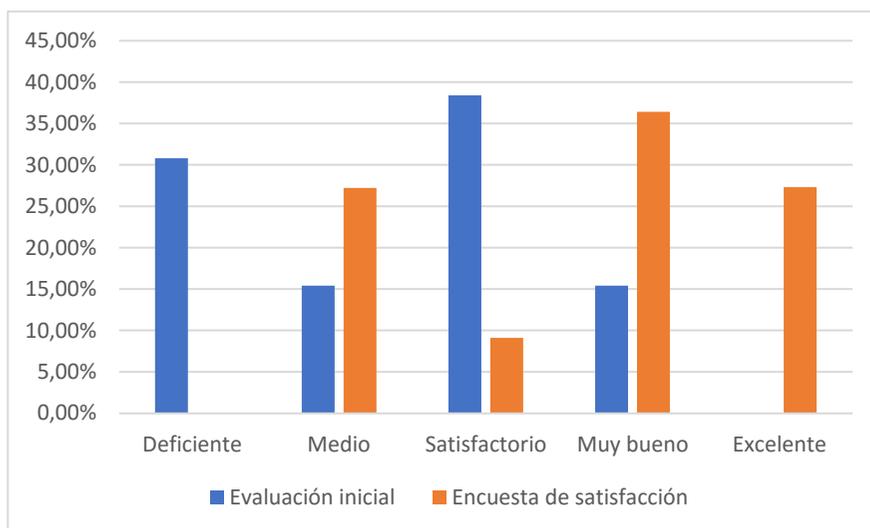


Fuente: elaboración propia

En el análisis del resultado de este elemento, cabe destacar el factor antes aludido por el cual una parte del profesorado se sentía previamente seguro de sí mismo por desconocimiento de las posibilidades e implicaciones en la tutorización de TFGs. Una de las charlas de la Jornada aportó bastantes herramientas de trabajo respecto a la gestión de la bibliografía tanto en la fase de recopilación bibliográfica como la de gestión propiamente dicha de esa bibliografía de cara a utilizarla en un Trabajo de Fin de Grado. Nos ha parecido observar que tras comprobar que existen más posibilidades de las que conocían hasta entonces, dicho grupo de profesorado se autoevalúa tras la jornada más modestamente.

Por último, podemos analizar el elemento 4 “Nivel de conocimiento de la normativa y documentación relativa a la elaboración de un TFG”, como muy positivo. Así, mientras que en la evaluación inicial, un 30,8% percibía un nivel deficiente y un 0% un nivel excelente, las tornas han cambiado en la encuesta final en que el 0% piensa tener un nivel deficiente y un 27,3% cree tener un nivel excelente. Si analizamos el porcentaje de los niveles satisfactorio a excelente, nos encontramos con que la encuesta inicial tenía un 53,8% de participantes más o menos seguros, mientras que en la evaluación final el porcentaje crece al 72,8%.

Tabla 5. Comparativa del nivel de control de normativa y documentación



Fuente: elaboración propia

Desde la coordinación de la asignatura, se ha podido observar cómo de un alto porcentaje de consultas del profesorado enfocadas en este aspecto antes de la jornada, se ha pasado a una sola en los meses que se han sucedido hasta la fecha (diciembre). Si lo comparamos con las que aún siguen planteando los que no se acogieron al programa de intervención, la diferencia se hace, si cabe, más notable.

La mejora en este último aspecto se considera muy positiva, ya que la inseguridad del personal en este tema, era uno de los principales motivos de la baja autoestima en el profesorado frente al alumnado al no tener controlado el aspecto normativo.

2.3.3. Motivación y utilidad de la Jornada

Aunque es un aspecto cualitativamente diferente a los anteriores, se evaluó también el interés del profesorado respecto a dicha Jornada.

Para descubrir y evaluar la motivación que el profesorado tenía sobre la Jornada, se le preguntó en la encuesta inicial sobre la misma. Así, un 53,8% sentía que necesitaba este tipo de formación y el 46,2% restante tenía interés en actualizar sus conocimientos.

Partiendo de estos puntos de interés, esta pregunta se transformó en la encuesta final, que planteó a los participantes el grado de utilidad de la Jornada para su desempeño profesional. Los resultados obtenidos indican que un 81,8% la consideró como muy útil, un 9,1% como útil y un 9,1% como poco útil.

Estos resultados nos permiten comprobar el alto grado de satisfacción de los participantes en el proyecto así como el cumplimiento de los objetivos propuestos como se indicará a continuación.

2.3.4. Discusión de resultados

Al comienzo de nuestra investigación, nos proponíamos 4 puntos clave para el empoderamiento docente. Así, el primer objetivo, que trabaja la dimensión afectiva fortaleciendo los vínculos entre tutores y coordinadores, podemos decir que se ha cumplido al ejercerse un seguimiento continuo y personalizado con los profesores tutores por parte de las coordinadoras. Además, cabe destacar que la formación fue impartida por ambas, lo cual favoreció ese clima de confianza necesario para la creación de Comunidades de Aprendizaje estables.

Sobre el segundo objetivo propuesto, que pretendía incrementar la autoestima del profesorado; podemos indicar que se ha cumplido al menos desde la percepción de los agentes implicados al aumentar el nivel de confianza en la tutorización de TFGs así como el nivel de habilidades evaluadas en el seguimiento de dichos trabajos.

Este último aspecto nos permite enlazar con el tercer objetivo propuesto: mejorar las competencias para la tutorización de TFGs. Con la Jornada de Formación, se pretendió proporcionar al profesorado ese sustrato del que partir para poder desarrollar su labor. Los resultados obtenidos nos permiten comprobar que efectivamente se ha mejorado el nivel en todos los elementos evaluados.

Sobre el cuarto y último objetivo, que proponía robustecer las herramientas relacionales entre profesores y alumnos en un entorno digital; cabe destacar que durante la misma Jornada, los profesores recibieron tips y consejos sobre cómo desempeñar su labor con herramientas digi-

tales en un entorno online. La consecución de este objetivo ha sido satisfactoria al notar un incremento en las habilidades evaluadas antes y después de la jornada. Esto ha permitido comprobar un aumento en la capacitación del tutor ya que ha comenzado a trabajar de manera más autónoma y eficiente, provocando un descenso en el nivel de dependencia de las coordinadoras.

La hipótesis inicial que planteaba que la mejora de los cuatro objetivos propuestos, podría dar como resultado la formación de un cuerpo docente eficaz y eficiente en su labor como tutores se verifica. No obstante, se debe comprobar en la fase final del proyecto el alcance real de una comunidad de aprendizaje en la cual el proceso de enseñanza-aprendizaje en la tutorización de Trabajos de Fin de Grado, sería realmente significativo.

3. CONCLUSIONES

El análisis de los resultados obtenidos nos permite comprobar la eficacia de una formación integral de la persona que atiende a las tres dimensiones (afectiva, volitiva e intelectual) sobre el empoderamiento docente.

La respuesta a los grandes desafíos de una sociedad digital cambiante, cuya aceleración en el campo de la educación ha sido más patente en el último año por la situación generada por la Covid-19, podría pasar por la creación de Comunidades de Aprendizaje en entornos digitales basadas en el refuerzo de la autoestima y de las competencias docentes en la labor propia de cada agente implicado, tal y como se ha tratado de desarrollar en nuestro proyecto.

El establecimiento de fuertes vínculos basados en la iniciativa personal y la confianza entre tutores y coordinadoras, el incremento de la autoestima del profesorado dotándole de las herramientas necesarias para mejorar sus competencias en la tutorización de Trabajos de Fin de Grado, así como el robustecimiento de las relaciones entre tutores y alumnos a través de la preparación del profesorado al entorno online de seguimiento de su labor docente; han dado como resultado su empoderamiento de cada profesor en particular y de la comunidad académica

en general, optimizando los resultados iniciales en la labor de coordinación y seguimiento de la tutorización de TFGs en la fase inicial del programa de intervención.

Como conclusión, podríamos resaltar que en todo proceso de aprendizaje, y más en un entorno digital, no son las formas, no es la metodología; lo que influye realmente es la apuesta por la formación integral de la persona.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilera-Ruiz, C., Manzano-León, A., Martínez-Moreno, I., Lozano-Segura, M.C., Casiano-Yanicelli, C. (2017). El modelo flipped classroom. La psicología hoy: retos, logros y perspectivas de futuro. Atención a la diversidad. *International Journal of Development and Educational Psychology*. INFAD Revista de Psicología, nº1, Monográfico 3, 261-266.
- Arévalo Rodríguez, C., y Fandiño Parra, Y. (2020). Formación docente y pensamiento crítico: sistematización de una experiencia basada en seminarios de profesores. Encuentro de socialización de experiencias investigadoras en la facultad de Ciencias y Educación. Memorias. Evaluación, currículo y formación docente. Número especial. Colombia: Editorial Universidad Distrital. Recuperado de: <https://cutt.ly/ahRZMjC>
- Aubert A. et al. (2004). Dialogar y transformar. *Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona. Editorial Graó.
- Bambozzi, E., Pineda, E. y López, G. (2020). Teorías de la educación en prácticas de ciudadanía democrática en instituciones educativas: funciones democráticas y actores desde la perspectiva de directivos y docentes. *Praxis educativa*, Vol. 24, N° 1 enero – abril 2020 – ISSN 2313-9334X. pp. 1-12.
- Casas, N., Acevedo, L. (2019). Implementación de estrategias creativas en estudiantes universitarios: propuesta pedagógica para un aprendizaje realmente significativo. *Revista internacional de Educación y Aprendizaje*, ISSN 2255-453X, Vol. 7, N°1, pp. 23-28.

- Flecha, R. y Puigvert, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje. Una apuesta por la igualdad educativa. REXE: Revista de estudios y experiencias en educación. UCSC. Vol.1, págs. 11-20. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=208325>
- Flecha, A. Melgar, P. Oliver, E. Pulido, C. (2010): Socialización preventiva en las Comunidades de Aprendizaje. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. en línea, nº 67, págs. 89-100. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3148952>
- Suárez, C. (2008). La dimensión pedagógica del modelo de formación b-learning-USIL. Quaderns digitals: Revista de nuevas Tecnologías y Sociedad. ISSN-e 1575-9393, nº52.

TRABAJAR LA INCLUSIÓN A TRAVÉS DEL PATRIMONIO CULTURAL Y LAS PROYECCIONES HOLOGRÁFICAS CON FIGURAS 3D¹³

MARÍA JESÚS BENLLOCHSANCHÍS
Universitat de València, España

CARMEN CARMONA RODRÍGUEZ
Universitat de València, España

SIMRANVAZIRANIMANGNANI
Universitat de València, España

DARLLYNISMEY MUÑOZ RODRIGUEZ
Universitat de València, España

RESUMEN

El presente estudio pone en valor que el patrimonio cultural en Europa es importante para la cohesión social, por lo que para reconocerlo y conservarlo es necesario fomentar nuevas iniciativas educativas que promuevan el diálogo intercultural y promuevan la participación de docentes y estudiantes en los centros. La igualdad, la cohesión social y la ciudadanía activa se consiguen también desarrollando competencias profesionales a lo largo de la vida. Por tanto, son prioridades a trabajar: la igualdad, la no discriminación y la promoción de competencias cívicas tal y como señala el marco estratégico para la cooperación europea en educación y la formación para el presente año (ET, 2020). En este sentido, la educación intercultural se plantea como un modelo para la gestión de la diversidad cultural en las aulas de formación profesional y como una forma de reconocimiento del patrimonio cultural como fuente de valor de identidad. Tomando en consideración lo anterior, emerge el proyecto europeo INCLUMAP (*Inclusion Through Material Culture and Holographic Projections*) que se desarrolla con alumnado de Formación Profesional Básica en tres países de la Unión Europea, con el objetivo de favorecer una comprensión a nivel etnográfico-cultural de su identidad y de los demás integrantes de su clase, sirviendo también de puente para las enseñanzas

¹³ Este capítulo parte del Proyecto: 2019-1-IT02-KA201-062851. Nombre del IP: Cisita Parma Scarl (IP 1). Título del proyecto: ERASMUS PLUS IN.CLU.MAP. Entidad Financiadora: Agencia Nacional Italiana INDIRE.

interdisciplinarios y fomentando el diálogo intercultural y la ciudadanía desde asignaturas como historia, acción tutorial y otras asignaturas técnicas. Desde INCLUMAP se promueve una reconstrucción activa de escenarios relacionados con los objetos y acciones más representativas del alumnado y se reconstruye su patrimonio cultural (ropa, vestido, vivienda, herramientas de trabajo y acciones de la vida diaria, etc.). Las reconstrucciones se apoyan en las nuevas tecnologías de simulación, que invitan al alumnado a interactuar y manejarse con las nuevas tecnologías, pues necesitan realizar trabajos con programas para la creación de objetos 3D como el *Tinkercad*. Posteriormente los trabajos y las reconstrucciones realizadas por el alumnado se visionan en proyecciones holográficas y se llevan a debate con el resto de los integrantes de la clase en un marco de diálogo y construcción colectiva.

En conclusión, este proyecto ha generado entre la comunidad educativa un fomento de la convivencia y la participación entre todos, así mismo como un aprendizaje de nuevas habilidades a través de las TIC, el registro de menos casos de conflicto de carácter étnico-cultural en el centro durante el tercer trimestre del año académico 2019/2020 y una puntuación más alta en cuanto al sentimiento de pertenencia al grupo de clase entre el alumnado que participó en el proyecto.

PALABRAS CLAVE

Identidad Cultural, *Patrimonio Cultural*, Proyección Holográfica, Figuras 3D y Diálogo Intercultural.

INTRODUCCIÓN

La migración es uno de los fenómenos sociales que más preocupación, y debate despierta en el mundo, especialmente a los países de la Unión Europea. España es uno de los países que ha expresado tal preocupación a raíz del notable incremento en las cifras que representan la intensidad de los flujos migratorios de personas sin la documentación necesaria.

Según los datos del Instituto Nacional de Estadística (INE, 2020) en España en el año 2019 más de cinco millones de extranjeros residían en el país, aproximadamente el 11.4% del total de la población residente (88.6%). Datos más específicos de la Comunidad Valenciana señalan un porcentaje aún más amplio en términos de inmigración, las estadísticas del padrón municipal de habitantes del Ayuntamiento de Valencia (2020) se refieren a que al menos un 20% de sus residentes son extranjeros. Estos datos ponen en evidencia que el contexto español es un contexto culturalmente diverso.

Naturalmente, al mismo tiempo que la sociedad se diversifica lo hacen los escenarios cotidianos de encuentro y contextos educativos, como los centros escolares, las universidades y los centros de formación continua, que están viendo como la composición de su alumnado se encuentra cada vez más diversificada (Rjosk et al., 2017). Esto se traduce en una serie de complejos desafíos para el sistema y la comunidad educativa en general, en términos de aprendizaje, relación y convivencia (Muñoz, 2017). Sin embargo, también constituye una oportunidad auténtica para encontrarse con otros y nutrirse de un intercambio enriquecedor de valores y actitudes, que invita a dejar de lado los prejuicios y a construir interdependencias entre grupos culturales diversos que habitan en una misma realidad social y educativa (Bartolomé, 2002).

En esa misma línea, se expresa también la UNESCO (2010) que resalta la importancia de esta diversidad en las sociedades, afirmando que es imprescindible para el progreso de la humanidad, pues es una manifestación de la pluralidad de las identidades que representan a los grupos humanos y que son origen de intercambio, innovación y creatividad que contribuyen a la consolidación de la existencia humana.

Así pues, merece la pena apostar por iniciativas que pongan en valor la riqueza propia de la diversificación en términos de cultura y patrimonio, siempre procurando que promuevan la autorreflexión respecto a las raíces culturales de cada uno, lo que puede incluir las tradiciones propias (cultura de origen) y las migratorias (cultura de destino) en algunos casos.

Con este interés se gesta el proyecto Erasmus+ INCLUMAP (*Inclusion Throug Material Culture & Holographic Projections*) un proyecto financiado por la Comisión Europea a través de la Agencia Nacional Italiana-INDIRE (*Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa*) y coordinado por *Cisita Parma*. El proyecto se propone desde líneas generales promover el patrimonio cultural de los residentes en los países involucrados en el proyecto (Italia, España y Portugal), quienes en contextos educativos y en sinergia con museos locales, reflexionan sobre las tradiciones, la cultura local y el patrimonio material, en contex-

tos culturalmente diversos. El proyecto también incorpora las tecnologías digitales (hologramas y figuras 3D) apoyados por especialistas del *GruppoScuola di Parma*, quienes asesoran a los educadores de los centros que participan en el proyecto, ofreciendo alternativas de enseñanza-aprendizaje innovadoras e inclusivas.

El proyecto se aborda desde el diseño y la experimentación de cuatro programas didácticos interdisciplinarios, la reconstrucción, recuperación y puesta en valor del patrimonio tradicional relacionado con la cultura material del alumnado nativo y migrante, que conforman las comunidades de aprendizaje multiculturales y estratificadas de los centros formativos actuales. Es precisamente de esa experimentación y aplicación del proyecto INCLUMAP de lo que se ocupa este trabajo, en él se recoge la primera experiencia del programa y los primeros resultados tras su aplicación en el Centro de Formación Folgado con la vinculación del *Museu Comarcal de l'Horta Sud* en Valencia-España. Esta experiencia está centrada en los dos primeros ejes temáticos transversales del programa: la gastronomía y la indumentaria, y tiene como participantes al alumnado del ciclo de Formación Profesional Básica de Elementos metálicos de primero y segundo curso. Así pues, desde el relato de esta experiencia, se propone poner en manifiesto que a día de hoy, la configuración de centros educativos y formativos realmente interculturales, continúa siendo uno de los principales retos de la educación (Hajisoteriou et al., 2017), algo que puede abordarse únicamente desde una base de reconocimiento, aceptación y aprecio por el patrimonio cultural de cada individuo, solo así, la convivencia entre distintas formas de pensar, comportarse, percibir y ser, que reflejan perspectivas únicas de ver el mundo (Kazanjian, 2019) pueden actuar en favor de la reconstrucción de las comunidades multiétnicas emergentes, la integración y las oportunidades educativas y formativas.

1. MARCO TEÓRICO

1.1. AULAS CULTURALMENTE DIVERSAS EN EDUCACIÓN: EL CASO DE ESPAÑA

El fenómeno migratorio ha generado la creciente presencia de alumnado inmigrante en el sistema educativo español, enriqueciendo la diversidad de las aulas y los centros, y planteando desafíos para toda la comunidad educativa en materia de enseñanza, aprendizaje, acogida, interacción y relación.

Para el año lectivo 2019-2020 el sistema educativo español ha recibido un 44.23% (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020) más de alumnado inmigrante de lo que recibió diez años atrás. El Ministerio también señala que este incremento se ha dado en los distintos niveles de la enseñanza de régimen general, especialmente en niveles superiores, como el Bachillerato y los Ciclos Formativos.

Cuadro 1. Cifras del alumnado extranjero matriculado en el sistema educativo español.

	Total	E. Infantil	E. Primaria	ESO	Bachillerato	Ciclo FPB	Ciclo FPGM	Ciclos FPGS
2019 2020	863.952	171.064	336.570	189.071	44.181	11.238	32.784	29.417
2009 2008	755.587	126.920	308.896	216.585	33.493	-	23.078	16.449

Fuente: Ministerio de Educación y Formación (2020)

Así pues, la heterogeneidad del alumnado ha invitado al desarrollo de distintas iniciativas pedagógicas y legislativas encaminadas a lograr una educación igualitaria en la que es posible establecer vínculos entre unos y otros a partir del valor de la diversidad y la diferencia (Ortíz et al., 2014). Sin embargo, esto ha supuesto un esfuerzo adicional por reconocer que los centros educativos y formativos en todos sus niveles son escenarios complejos en los que coinciden y trabajan modelos culturales,

valores y formas de actuar y relacionarse diversas. Por tanto, centros educativos, formativos y comunidades actúan como entidades interdependientes y de mutua influencia (Castro, 2014), por lo que todo esfuerzo que sirva para enriquecer las interacciones y experiencias del alumnado de un centro y reivindique la diversidad y la diferencia como un derecho fundamental (Ortíz et al., 2014) redundará en otros escenarios de encuentro social y comunitario.

1.2. PATRIMONIO Y DIVERSIDAD CULTURAL

Cuando se hace referencia al concepto de “patrimonio cultural” se está haciendo alusión a los distintos bienes, elementos u objetos tangibles que se heredan o gestan en el seno de los grupos humanos (Santacana, 2017). Éstos hablan de unas convenciones sólidas, una memoria colectiva e interpretaciones del pasado que se han mantenido en el tiempo y que acumulan significados. Su valor real reside en el significado inmaterial que los grupos humanos, le otorgan a estos elementos tangibles.

Para Santacana (2017) son las emociones, los sentimientos, las sensaciones, las abstracciones y las ideas los que le otorgan una cualidad determinada a las herencias del pasado que se ven reflejadas en las manifestaciones tangibles (patrimonio material). Así pues, lo que conocemos como patrimonio cultural de un grupo humano es el reflejo de su cultura inmaterial y la expresión de su identidad.

En ese sentido, la lengua, la indumentaria, los símbolos, la gastronomía, las costumbres y las normas son el patrimonio cultural de un colectivo que a través de ellas destaca su singularidad. Esto es una valiosa herencia, una cultura viva que existió en el pasado y que existirá mañana, pero que está sujeta a cambios y transformaciones a partir de las nuevas condiciones sociales y culturales (Boccardi, 2015). Es así, un legado basado en elementos culturales, valores, creencias, memoria e historia compartida que renace, que hay que resaltar y preservar en beneficio del desarrollo humano (Holtorf, 2018), puesto que no solo apoya las identidades colectivas y les respalda psicosocialmente, sino que, el patrimonio cultural conglomerado de todos los grupos humanos, actúa como sostén de la humanidad y del desarrollo humano, pues el diálogo proactivo de los elementos culturales implicados en ellos son la base de la

cultura (Koya&Chowdhury, 2020) y ésta última es fundamental para la configuración de las identidades. Así mismo, la existencia de estos patrimonios culturales puede incidir en la calidad de vida, permite la construcción de capital social, la cohesión y fomenta los aprendizajes, entre otras cosas (Pasikowska-Schnass, 2018).

Por esa razón, es posible decir que cuanto más diversidad cultural hay, más aportes recibe la humanidad (Santacana, 2017), pues es la diversidad un impulso hacia la innovación, el cambio y la adaptación en diferentes aspectos de la vida. Sin embargo, esto también implica una serie de desafíos y retos en materia de identidad y aculturación (Carbone, 2018) animados por una intensa identidad nacional y el reconocimiento de la diversidad cultural (Vertovec, 2010). Una ambigüedad que a menudo está mediada por conflictos sociales y políticos que influyen al mismo tiempo, en la integración social, el aprecio por la diferencia y la posibilidad de una construcción colectiva de paz social.

De ahí, que sea imperativa la existencia de esfuerzos comunes y tangibles que promuevan el fortalecimiento de las identidades individuales y colectivas, la educación intercultural y la gestión del patrimonio cultural. Esto supone, una reapropiación de raíces y valores saludables, que garantice la participación de todos (nacionales e inmigrantes) y procure un entendimiento mutuo y práctico (Carbone, 2018).

1.3. LOS CENTROS EDUCATIVOS: ESCENARIOS PARA LA RECONSTRUCCIÓN DE PATRIMONIOS Y LA DIVERSIDAD

Los centros educativos y formativos en todos sus niveles son escenarios privilegiados de encuentro, en el que convergen imaginarios diversos, alrededor de los que se tejen múltiples interacciones que inciden en la promoción del cambio y la transformación social (Castillo & Bretones, 2014), en el desarrollo del potencial humano y el autodescubrimiento de quienes ahí coinciden.

No obstante, para que bajo el marco educativo se desarrollen encuentros interculturales significativos, es necesario que el sistema educativo, los centros y los educadores adecuen sus perspectivas a la diversidad como

valor y riqueza de la humanidad, haciendo una gestión apropiada y enriquecedora de las diferencias culturales y fomentando las competencias interculturales que permitan fortalecer la convivencia social (García-Yepes, 2017), al tiempo que se consolidan las identidades y se reconstruyen patrimonios culturales (Leiva, 2012).

Para Leiva (2012), esto último es posible únicamente para aquellos que han asumido que los centros educativos pueden ser realmente “democráticos, justos, interculturales e inclusivos” (p.3), pues implica, que se ha consolidado un trabajo a favor de la igualdad a través de un planteamiento pedagógico inclusivo que privilegia las prácticas educativas colaborativas y diversas mediadas por el interés de la configuración de espacios de aprendizaje participativos y de encuentro humano y cultural (Leiva, 2017), que logre la inclusión social y educativa de todo el alumnado.

Aunque todo esto requiere de esfuerzos comunes sustanciales, merece la pena apostar por una educación que preserve la diversidad cultural y los patrimonios, que transforme culturas desde el prisma del respeto dialógico y muestre al alumnado caminos para aprender a vivir las diferencias desde la naturalidad.

1.4. LA INCURSIÓN DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS

Las nuevas tecnologías han ido paulatinamente haciéndose un lugar en la sociedad actual y desde luego, en el escenario educativo donde cobran cada vez más relevancia en la promoción de las enseñanzas y aprendizajes (Sylaiou&Papaioannou, 2019). Y es que con la integración de Internet y con los avances recientes en la tecnología de la información, ha sido posible beneficiarse de toda una amplia gama de oportunidades que invitan a desarrollar nuevas estrategias de aprendizaje, con las que explorar los escenarios formativos diversos y romper esquemas tradicionales de comunicación, interacción y enseñanza-aprendizaje (De la Peña et al., 2015).

Estas nuevas tecnologías ofrecen perspectivas distintas y otras herramientas con las que dar respuesta de forma innovadora a los desafíos

propios de la comunidad actual, como la diversidad cultural y la preservación del patrimonio. En este sentido, las experiencias educativas van reinventándose a partir de herramientas específicas como la realidad aumentada, las representaciones en 3D y los hologramas, movilizand o aprendizajes vivenciales y enriquecedores basados principalmente en la experimentación en primera persona y en el puente que estas tienden entre los entornos digitales y el mundo físico, lo que le convierte en un recurso sustancialmente útil y atractivo para aprendizajes (Perra et al., 2019) significativos y diversificados.

En esa línea, se expresa Warburton (2009) quien resalta que el trabajo pedagógico mediado por entornos y herramientas virtuales suelen tener impactos positivos en la enseñanza y aprendizaje, fundamentalmente porque ofrecen experiencias auténticas de comunicación basadas en un contexto social, algo que redund a en la configuración individual de competencias tecnológicas, interculturales y en la sociedad diversa actual.

1.5. OBJETIVOS

El objetivo general del proyecto es contribuir al desarrollo de programas de enseñanza curriculares e interdisciplinarios basados en un enfoque de aprendizaje de servicio, que favorezca en el alumnado la comprensión a nivel etnográfico-cultural de su identidad, la de sus compañeros, fomentar el diálogo intercultural y la ciudadanía.

1.5.1. Objetivos específicos

- Promover el aprendizaje reflexivo del alumnado y sus competencias interculturales y ciudadanas, basadas en la elaboración de "comunidades materiales y simbólicas de patrimonio cultural".
- Impulsar el desarrollo de otras iniciativas de enseñanza interdisciplinar, fomentadas a partir de un enfoque de aprendizaje de servicio contextual, funcional y curricular efectivo.
- Promover la reconstrucción activa de escenarios socio-culturales vinculados al patrimonio del alumnado.

2. METODOLOGÍA

Se propone un enfoque metodológico que se inserta dentro del paradigma de investigación-acción participativa e intenta responder a las necesidades educativas de un centro de formación influido por el flujo migratorio. La finalidad de esta metodología es la búsqueda de soluciones a partir de la implicación de toda la comunidad educativa consiguiendo un cambio en la situación actual que repercute en una mejora de la misma.

La propuesta se basa en la reconstrucción activa por parte del alumnado de "escenarios" relacionados con los indicadores de la civilización material, diferenciados claramente por los flujos migratorios, recuperando las huellas y los testimonios más significativos dentro de las respectivas comunidades étnicas de pertenencia para luego ser trabajadas desde el método antropológico-cultural, multivocal y multisituado (Geertz, 2003), lo que consigue una reconstrucción de las nuevas "comunidades patrimoniales" emergentes, objeto del diálogo intercultural para una "descripción densa", razonada y apoyada por las nuevas tecnologías de simulación (proyección holográfica) de objetos en 3D, para la representación posterior de nuevas civilizaciones multiétnicas, capaces de tener en cuenta las identidades y diferencias con respecto a los principales indicadores de la civilización (Braudel, 1963; García, 1998): nutrición, ropa, herramientas de trabajo, vivienda y vida cotidiana.

2.1. MUESTRA

Este estudio refleja una experiencia pedagógica internacional, aplicada en el contexto español, específicamente en la ciudad de Valencia y en el Centro de Formación Folgado. Este centro, ofrece formación profesional oficial básica y de grado medio, así como formación para el empleo y especialización (Máster). La formación profesional que en él se imparte se centra en áreas de especialización en el campo de la manufactura de maquinaria y de pesquería marítima. Así mismo, se ofrecen cursos de formación en diferentes campos (agricultura, electricidad, entre otros).

Concretamente, esta experiencia involucró al alumnado de Formación Profesional Básica de Elementos metálicos de primero y segundo curso.

Participaron un total de 36 estudiantes con edades comprendidas entre los 15 y 29 años. Los participantes en esta experiencia, eran mayoritariamente hombres (35 hombres y 1 mujer) y con una alta diversidad cultural en cuanto a su procedencia. Entre los países de origen están: España, Marruecos, Camerún, Honduras, Bolivia, Argentina, Brasil, Colombia, Hungría y Palestina. Muchos estudiantes del grupo presentan dificultades asociadas al contexto escolar desde los centros educativos de referencia (altos niveles de absentismo, problemas de conducta, etc.) y expresan un interés definido por los aprendizajes relacionados con el campo profesional en el que se forman (cerrajería, metálica y soldadura). Asimismo, todo el alumnado cree conocer su propia cultura y muestra un alto interés por las nuevas tecnologías.

2.2. EL PROGRAMA: TEMÁTICAS Y ORGANIZACIÓN

El proyecto en el que se enmarca el programa INCLUMAP presenta una duración de 2 años, desde el año lectivo 2019/2020 al año lectivo 2020/2021. El programa se concreta en cuatro programas educativos interdisciplinarios centrados en: la alimentación, la moda y vestimenta, los objetos de trabajo y la casa y la cotidianidad. Todos estos programas están orientados hacia la restauración y mejora del patrimonio cultural del alumnado.

Este capítulo, se centra en el primer año lectivo 2019/2020 en el que se aplicó el programa INCLUMAP. En este año, se diseñaron seis actividades centradas en la cultura gastronómica de diferentes países (Ver Cuadro 2) y tres actividades a nivel de moda e indumentaria (Ver Cuadro 3). Todas estas actividades tuvieron una duración distinta que oscilaba entre 1 a 7 días.

Cuadro 2. Programa: la gastronomía

Actividad	Objetivo y Descripción	Metodología	Aspectos Culturales
Street Food	Actividad Introdutoria con la que se querían establecer las principales sinergias y diferencias entre la gastronomía callejera de los diferentes países.	Reflexión y debate a partir del video informativo e ilustrativo.	Tabúes alimentarios, procedencia de ciertos productos y mestizaje cultural.
Calendario Agrícola (Museo Comarcal L’Horta Sud)	Elaboración de calendario agrícola a partir de los meses del año, refranes relacionados con las tareas agrícolas y/o productos hortofrutícolas.		La importancia de la interacción intercultural en el origen de los alimentos.
Taller de Chocolate	Acercamiento al oficio del “xocolater” indagando sobre los alimentos que emplean (cacao, azúcar, harina de arroz, etc.), los procesos y las herramientas tradicionales para su fabricación.	Elaboración de <i>bollet</i> propio y reflexión y diálogo.	Proceso de colonización de América y el sistema de producción en trapiches (introducidos por la cultura musulmana)
Utensilios de cocina y preparación de alimentos	Exploración de espacios y elementos relacionados con la preparación, el procesamiento y la conservación de los alimentos.	Elaboración de video en 3D sobre las piezas de museo relacionadas con la alimentación y cuestionario sobre la gastronomía como manifestación cultural.	La gastronomía como manifestación cultural. Su evolución y la relación que existe entre la gastronomía, el paisaje y los modos de vida.

Entrevistas e Imágenes en 3D	Entrevista a 4 personas de distinta procedencia para indagar y luego socializar al resto del grupo sobre la cultura gastronómica del entrevistado. Una vez socializado, se estableció a través de debate el objeto, la comida o el ingrediente gastronómico que mejor representa la multiculturalidad del aula.	Entrevista y representación en 3D.	Cultura gastronómica de los países (Camerún, Bolivia, Honduras y Argentina) eso implica, ingredientes que emplean, festividades y rituales asociados.
Collage Mural y Galería de Objetos 3D	Elaboración de Collage Mural con la gastronomía representativa y la esencia multicultural de los grupos.	Galería de objetos en formato MP4 (Tinkercad) y representación 3D en el proyector holográfico.	Cultura gastronómica multicultural.
Curiosidad por otras Culturas	Participación en el taller de elaboración de Sushi.	Preparación de alimentos.	Acercamiento a un plato representativo de una cultura extranjera.

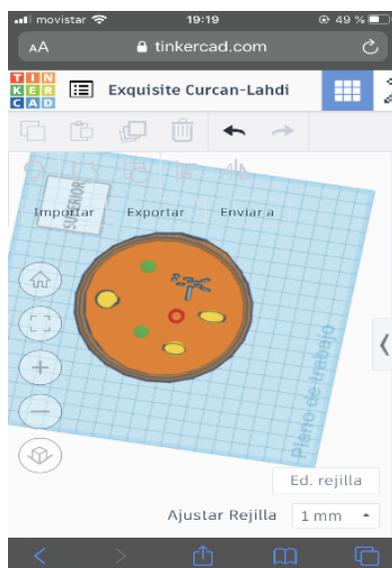
Fuente: (Elaboración Propia, 2020)

Figura 1: Imagen de la Actividad del Calendario agrícola (2019)



Fuente: Elaboración propia

Figura 2: Imagen del *Tinkercad* en la actividad de gastronomía



Fuente: Elaboración propia

Cuadro 3. Programa: Moda e indumentaria

Actividad	Objetivo y Descripción	Metodología	Aspectos Culturales
Entrevistas sobre la Indumentaria	Entrevista sobre la importancia de la indumentaria en distintas ocasiones sociales.	Reflexión y Debate	La Evolución de la Indumentaria a lo largo del tiempo.
Collage Mural de la Indumentaria	Creación de mural con las imágenes trabajadas en la actividad anterior y las reflexiones generadas en la misma.	Reflexión y trabajo Manual.	Diversidad cultural en materia de Indumentaria y costumbres.
Actividad Transversal para incluir a las Familias	Encuentro para todos los miembros de la comunidad educativa en torno a la celebración del Intercambio Cultural. El encuentro incluyó la elaboración y disfrute de un plato típico local (Paella) y de un cantante latino (cultura extranjera mayoritaria en el centro).	Festejo y socialización gastronómica y cultural.	Celebración de la Diversidad Cultural.

Fuente: Elaboración Propia (2020)

llevar a cabo dicho programa, se hicieron adaptaciones y la planificación del programa para que fuera factible en el centro de formación.

Previamente al desarrollo del programa se llevó a cabo una encuesta exploratoria al alumnado participante, con el objetivo de establecer un perfil del conjunto de la clase, indagar su motivación hacia las nuevas tecnologías y valorar el conocimiento de su propia cultura, su región actual y así mismo, de otras culturas y regiones. En base a los resultados de esa encuesta, se estableció que el alumnado de primero de FP Básica de elementos metálicos, trabajaría lo relacionado a los contenidos vinculados a los indicadores culturales (vínculos entre los alimentos y las civilizaciones en el tiempo, origen de los alimentos, cultura latina, clima local), mientras que el alumnado de segundo del mismo ciclo, realizaría la parte más técnica, es decir, materializarían en 3D las aportaciones de sus compañeros y compañeras y se ocuparían de los hologramas de las figuras de indumentaria y gastronomía.

Para el desarrollo del programa, como ya se ha comentado, se establecieron seis actividades centradas en la gastronomía, ya que se pretendía explorar la idea que la comida no es sólo aquello que se ingiere, sino que es también una expresión de quiénes somos (identidad), de cómo vivimos (cultura) y de nuestra relación con el entorno que se habita (paisaje). Asimismo, el programa incluyó cuatro actividades centradas en la moda y la indumentaria con la misma finalidad.

De este modo, se tenía la expectativa de que las actividades que se propusieron incitaran a una reflexión sobre cómo los platos típicos de cada país se han convertido en referentes y parte representativa de la cultura gastronómica de un país y así mismo, indagar por la moda y la indumentaria para continuar reconociendo en ellas, nexos entre distintos colectivos culturales. Con ese interés y para hacer un abordaje amplio y transversal, algunas actividades se vincularon al *Museo Comarcal de L'Horta Sud* y requirieron la implementación del *Tinkercad*, un programa para el diseño y la creación de objetos en 3D.

2.4. ADAPTACIÓN A UNA METODOLOGÍA DEBIDO A LA PANDEMIA

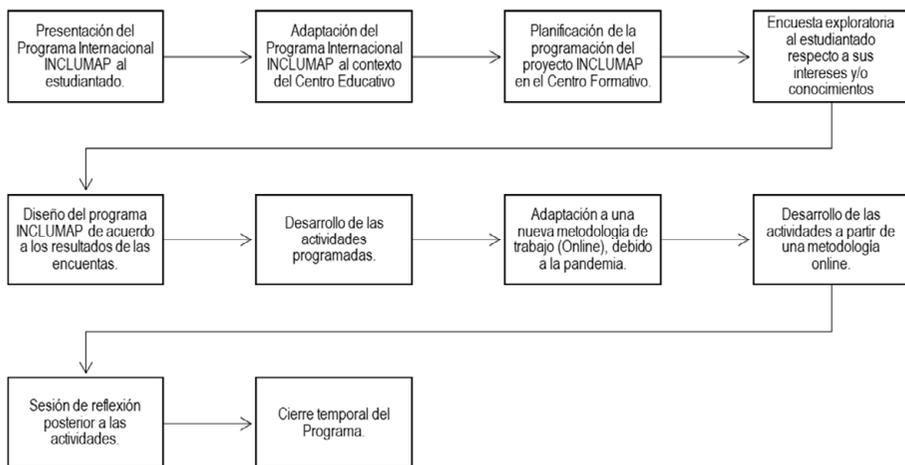
A causa de la pandemia generada por el Covid-19, una parte de las actividades se realizaron de forma virtual, concretamente en relación a las actividades con entrevistas y recreaciones en 3D. A partir de esta situación, fue evidente que una parte del alumnado carecía de recursos tecnológicos para poder desarrollar sus tareas, como es el caso del ordenador/portátil. No obstante, el alumnado pudo realizar sus trabajos desde el teléfono móvil, aunque ello supusiera un mayor número de horas de trabajo.

La no presencialidad también afectó a la motivación del alumnado a la hora de concluir sus trabajos, pues al ser un proyecto de centro de carácter voluntario, hizo que el alumnado se fuera desconectando en algunos momentos puntuales. Por ello, fue necesario emplear refuerzos positivos como es el reconocimiento por parte del profesorado, para que los participantes realizaran todas las actividades planteadas al inicio del proyecto INCLUMAP. Así pues, la brecha digital se hizo patente y el *TinkerCad* fue trabajado por varios estudiantes recreando platos y productos en 3D, a pesar que se guardaron en formatos diferentes, lo que supuso reconversiones para las proyecciones a posterior.

Finalmente, tras haber participado en las diversas actividades planteadas en el proyecto INCLUMAP, se realizaron sesiones de reflexión con el alumnado y el profesorado implicado en el proyecto, a través de videoconferencias y, de este modo, finalizó la primera parte del proyecto en el curso lectivo 2019/2020.

A continuación, se muestra en la Figura 4 el procedimiento que se ha llevado a cabo para llegar al objetivo del proyecto hasta el momento:

Figura 4. Procedimiento del desarrollo del programa INCLUMAP



Fuente: Elaboración propia

3. RESULTADOS

En primer lugar, para realizar una adecuada valoración de los resultados se ha de tener en cuenta que una parte de las actividades se ha realizado de forma virtual, a causa de la pandemia generada por el Covid-19 (SARS-CoV2). En el siguiente apartado se indican los resultados en función de los objetivos que se presentaron al inicio de esta experiencia.

3.1. RESULTADOS: DESARROLLO DE ENSEÑANZA CURRICULAR BASADO EN UN ENFOQUE DE APRENDIZAJE-SERVICIO

La experiencia obtenida con este proyecto ha permitido acercarse a un enfoque de aprendizaje de servicio, puesto que ha posibilitado al alumnado aprender haciendo un servicio en su entorno más próximo, como es su propia institución educativa enmarcada por la diversidad cultural. En cuya mejora el alumnado nativo y alumnado de primera y segunda generación se ha comprometido y ha puesto en juego diversos conocimientos, competencias, actitudes y valores. Esta experiencia, indudablemente ha tenido que involucrar también al resto de la comunidad educativa (docentes, técnicos, familia, etc.) e instituciones culturales,

para colectivamente, identificar los aspectos mejorables, organizar y desarrollar el proyecto con el fin de darle la respuesta oportuna.

Así pues, a partir de la experiencia vivida a través de las diferentes actividades propuestas en los dos primeros bloques: a) la alimentación; b) la moda y la indumentaria, permitió favorecer en el estudiantado la comprensión a nivel etnográfico-cultural de su identidad y de sus compañeros de clase, así como fomentar el diálogo intercultural, la convivencia y la ciudadanía activa desde las asignaturas curriculares, para contrarrestar los efectos potenciales de la segregación social y la discriminación en los diferentes contextos educativos y formativos. Así lo demuestra la experiencia en el Centro, destacando que hasta el curso lectivo 2018/19 había un total de 22 registros de conflictos étnico-culturales, y concretamente a nivel de la FP fueron 8 los casos. Ahora bien, tras el proyecto se ha notado un descenso progresivo de los mismos, especialmente notable en el tercer trimestre del 2019/20.

3.2. RESULTADOS: PROMOVER LA RECONSTRUCCIÓN ACTIVA DE ESCENARIOS SOCIO-CULTURALES VINCULADOS AL PATRIMONIO CULTURAL DEL ESTUDIANTADO

Para promover la reconstrucción activa de escenarios socio-culturales vinculados al patrimonio cultural del estudiantado, se les invitó a producir objetos significativos como indicadores de civilización dentro de las nuevas comunidades patrimoniales multiétnicas, gracias a la tecnología de proyecciones holográficas asistidas digitalmente, a partir de rastros circunstanciales como imágenes y fotos, sujetas a codificación digital, con la capacidad de regresar, de forma simulada en el entorno físico, la imagen tridimensional de objetos especialmente reconstruidos.

Las actividades desarrolladas en el museo, el planteamiento multivocal o multicultural en este caso, supuso una apertura de posibilidades en los contenidos y la didáctica, y la aplicación de la tecnología en 3D al registro de las piezas del museo, resultando enormemente motivadora para los alumnos.

3.3. RESULTADOS: EL APRENDIZAJE REFLEXIVO DEL ESTUDIANTADO Y SU ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS INTERCULTURALES Y CIUDADANAS

A partir de este proyecto se ha intentado promover entre el alumnado un aprendizaje reflexivo y fomentar las competencias interculturales y ciudadanas a través de la construcción de “comunidades materiales y simbólicas del patrimonio cultural”. Antes de mencionar los resultados obtenidos en este apartado, cabe destacar que pese a que la participación en las clases era de manera voluntaria, un 70% del alumnado participó en algún momento del proyecto y de las actividades en las cuales se fundamenta. Todas las actividades propuestas tenían como finalidad mostrar la conexión cultural que existía entre unos y otros, reduciendo así las brechas culturales, a través del conocimiento e historia de productos alimentarios o materiales usados en la vida cotidiana. Para que el alumnado pudiese adquirir las habilidades o competencias, en las actividades se proponía: la reflexión, el debate, el diálogo, el intercambio y la elaboración de materiales a partir de los conocimientos adquiridos y utilizando como medio para la visualización: las TICS.

A partir de las entrevistas al alumnado, se obtuvo que éste había adquirido una serie de conocimientos acerca de la alimentación de otras culturas, por ejemplo, sobre los distintos ingredientes, platos para festividades e incluso mencionaron ser capaz de cocinarlos. También, respecto a las áreas de vestimenta, el alumnado encontró aspectos en común entre las diferentes culturas y que, por ejemplo, existía cierto indumentario que suponía aspectos de comodidad para todas ellas, y que, por tanto, estaba relacionado con la heterogeneidad para cualquier persona. No obstante, la conexión con otras culturas o con el origen de las mismas era algo que no siempre estaba presente. De hecho, parte del alumnado afirmó que su nivel de conocimientos de las culturas convivientes en el aula era prácticamente nula, por tanto, a pesar del trabajo realizado, la conexión con otras culturas seguía siendo un hándicap en varios casos y que, por tanto, aún había trabajo por hacer. Por ello, tras finalizar las actividades también se hicieron encuentros por videoconferencia para entender cómo había cambiado la perspectiva del alumnado, si lo hubiese hecho y reflexionar sobre aquellas ideas necesarias para el

acercamiento a otras culturas. Por otro lado, entre la diversidad de culturas presentes en el aula, obtuvimos que el alumnado procedente del continente africano fue quien mostró una mayor conexión con las tradiciones propias y vecinas. Por último, la mayoría de los alumnos declaró que la comida tradicional de su zona era la que les recordaba experiencias vividas en su país de origen.

En cuanto a la adquisición de competencias interculturales y cívicas, como ya se ha mencionado, aún queda un camino largo por recorrer puesto que éstas no se desarrollan de manera espontánea, ni tampoco cuando se asegura la relación entre estudiantes de diferentes culturas. Es un proceso que requiere de cierto tiempo y planificación. Es por ello, que a partir de este proyecto se está intentando comenzar por el desarrollo de la propia identidad cultural, para seguir con el establecimiento de relaciones y opiniones positivas hacia la propia persona y hacia el resto de estudiantes de otras culturas, desarrollando una serie de valores de respeto y conocimiento mutuo. Además, cuándo se le preguntó al alumnado si habían observado alguna mejora entre ellos mismos como grupo tras haber realizado las actividades, se destacó que el alumnado notaba cómo el alumnado de origen extranjero e incluso ellos mismos habían creado puentes de afinidad y de amistad, mejorando el sentimiento de integración en el aula.

Por otro lado, el alumnado también indicó, haber adquirido mayores competencias tecnológicas, especialmente las relacionadas con los programas de diseño 3D. Actualmente muchos de los participantes han continuado sus estudios con profesiones técnicas y usa softwares de carácter similar para aplicarlos en sus correspondientes ciclos, fundamentalmente en soldadura donde utilizan este mismo programa y el Autocad (software para modelado 2D y 3D).

4. DISCUSIÓN

Tras los resultados, es evidente que la aplicación del programa INCLUMAP en el Centro de Formación Folgado de Valencia, ha constituido una experiencia de aprendizaje amplia y compleja que ha permitido la participación activa de la comunidad educativa y que ha tendido

puentes entre el patrimonio cultural de origen y de acogida del alumnado, lo que ha servido para resaltar positivamente el valor multidimensional de las diferencias (Leiva, 2017) y lo que redundará en redes de convivencia más integradas y cargadas con significado cultural compartido (Leiva, 2012). Ello está en línea con lo que declara la UNESCO (2015) al respecto de la diversidad cultural.

Es evidente que este programa, ha supuesto un marco de enseñanza-aprendizaje motivador, dialógico y de comprensión recíproca, permitiendo al alumnado adoptar una postura cercana y crítica respecto a las cuestiones de diversidad. Éstos, son aspectos determinantes para la gestión de los patrimonios culturales y la promoción de competencias interculturales y ciudadanas (Carbone, 2017), pues emergen a partir de perspectivas intrarrelacionales e interrelacionales comprensivas y emocionales (Leiva, 2017) que les exigen expresar su subjetividad, aproximarse a las subjetividades de los otros y empezar a proyectar desde ellas posibles futuros comunes (Carbone, 2017), colmados de significados del pasado pero adaptados a nuevas realidades (Holtorf, 2012). Así pues, la aplicación del programa aborda el carácter dinámico y las cuestiones de identidad que para la UNESCO (2015) son fundamentales en materia de diversidad.

En relación a las competencias interculturales y ciudadanas, el alumnado dio muestras de interés y capacidades tecnológicas, de aplicación, de liderazgo, transversales y de socialización, que se espera se traduzcan en conocimientos más complejos, altamente transferibles y humanizados, que les permitan desenvolverse en los distintos escenarios de la vida en sociedad con justicia social (Hajisoteriou et al., 2017) y trabajar indirectamente por disminuir las brechas culturales que distancian a los grupos humanos.

La incorporación de nuevas tecnologías a los escenarios pedagógicos y específicamente al desarrollo de este programa fue muy clave para el alumnado y muestra de ello fue su implicación pese a las dificultades logísticas, temporales y motivaciones que la situación actual puede ge-

nerar, lo que demuestra una vez más que “los mundos virtuales son espacios atractivos para la educación” (Warburton, 2009, p.424), pese a que conlleven desafíos agregados de prolija consideración.

5. CONCLUSIÓN

A lo largo de este capítulo, se ha intentado exponer como el CF Folgado a partir del proyecto europeo Erasmus+K2 ha desarrollado en forma de un recurso educativo abierto, nuevos programas de enseñanza interdisciplinarios, con la finalidad promover el diálogo intercultural, el ejercicio de una ciudadanía activa y la cohesión social en un centro de formación, caracterizado por el fenómeno de la migración. Así pues, a través de la reconstrucción activa por parte de los estudiantes nativos y los estudiantes procedentes de otras culturas, y acompañados por diversos profesionales implicados en esta labor, se han recuperado las huellas y testimonios culturales más relevantes de las nuevas comunidades emergentes, y en los que se ha tenido como recurso las nuevas tecnologías de simulación para la representación de estas nuevas civilizaciones, caracterizadas por la interculturalidad.

Este proyecto, ha generado en la comunidad educativa del centro un fomento de la convivencia y la participación, así como un aprendizaje de nuevas competencias a través de las TIC, el registro de menos casos de conflicto por cuestiones culturales durante el desarrollo del proyecto, y una puntuación más alta en cuanto al sentimiento de pertenencia al grupo de clase. No obstante, el proyecto continuará en el presente curso académico y en el que se abarcará los programas educativos interdisciplinarios restantes, con la esperanza de llegar al objetivo propuesto: construir entre todos, una comunidad inspirada en los valores de respeto, reconocimiento mutuo y aprecio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ajuntament de València. (2018).Resumen de Movimientos Registrados En El Padrón Municipal. Recuperado de [http://www.valencia.es/ayuntamiento/estadistica.nsf/vDocumentosTituloAux/Ultimos%20datos/\\$FILE/MovimientosPadron_cast.pdf](http://www.valencia.es/ayuntamiento/estadistica.nsf/vDocumentosTituloAux/Ultimos%20datos/$FILE/MovimientosPadron_cast.pdf)

- Bartolomé, M. (2002). (Coord.). *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Madrid.
- Braudel, F. (1963). *Le monde actuel. Histoire et civilisation*. Paris.
- Carbone, F. (2017). Post-multicultural challenges for cultural heritage managers and museums in the age of migrations, *Museum Management and Curatorship*, 34(1) 2-23.
- Castillo, M., & Bretones, E. (2014). *Acción social y educativa en contextos escolares*. Barcelona: Editorial UOC.
- Castro, M. (2014). *Influencia del apoyo social y el sentido de comunidad sobre el clima social y la violencia escolar en un contexto educativo intercultural [Tesis Doctoral]*. Universidad de Málaga: Málaga.
- Boccardi, G. (2015). From Mitigation to Adaptation: A New Heritage Paradigm for the Anthropocene. En *Perceptions of Sustainability in Heritage Studies*, edited by M.-T. Albert, 87–97. Berlin.
- De la Peña, E. F. D., Hidalgo, G. C. & Palacios, G. A. J. (2015). Las Nuevas Tecnologías y la Educación en el ámbito del Patrimonio Cultural. *Revista de Tecnología, Ciencia y Educación*, 2, 51-82.
- García, J. L. G. (1998). De la cultura como patrimonio al patrimonio cultural. *Política y sociedad*, 27(9), 9-20.
- García-Yepes, K. (2017). *Procesos de Integración Social de Inmigrantes en Escuelas de Huelva, España: Diversidad Cultural y Retos Educativos*. *Alteridad*, 12(2), 188-200.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. España.
- Hajisoteriou, C., Karousiou, C., & Angelides, P. (2017). Successful components of school improvement in culturally diverse schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 29, 91-112.
- Holtorf, C. (2018). Embracing change: how cultural resilience is increased through cultural heritage. *World Archaeology*, 50(4), 639-650.
- INE (2020). *Estadísticas de padrón continuo*. Recuperado de http://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736177012&menu=ultiDatos&idp=1254734710990

- Unión Europea (2012). Nuevas prioridades para la cooperación europea en educación y formación. Informe conjunto de 2015 del Consejo y de la Comisión sobre la aplicación del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020). Recuperado de [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG1215\(02\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG1215(02)&from=EN)
- Kazanjian, C. (2019). Toward developing a descriptive multicultural phenomenology. *Pedagogy, culture and society*, 27, 287-300.
- Koya, K. & Chowdhury, G. (2020). Cultural Heritage Information Practices and iSchools Education for Achieving Sustainable Development. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 71(6), 696-710.
- Leiva, O. J. J. (2012). La Educación Intercultural como Propuesta Educativa Democrática e Inclusiva. Recuperado de https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/17893/Propuesta%20Juan%20Leiva_UMA.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Leiva, O. J. J. (2017) La Escuela Intercultural hoy: reflexiones y perspectivas pedagógicas. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 29-43.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). Datos y Cifras. Curso escolar 2020-2021. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:89c1ad58-80d8-4d8d-94d7-a7bace3683cb/datosycifras2021esp.pdf>
- Muñoz R. D. I. (2019). Análisis de las relaciones sociales entre iguales: dos grupos culturalmente diversos en Educación Primaria. [Tesis de Máster]. Universitat de València: Valencia.
- Ortiz, P. A., Vargas, V. M., & Cardona, C. E. (2014). El discurso de la diversidad cultural desde la visión infantil: “voces con-sentido”. *Plumilla educativa*, 14, 151-172.
- Pasikowska-Schnass, M. (2018). Cultural heritage in EU policies. European Parliamentary Research Affairs. Recuperado de [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2018/621876/EPRS_BRI\(2018\)621876_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2018/621876/EPRS_BRI(2018)621876_EN.pdf)

- Perra, C., Grigoriou, A., Liotta, W., Song, C., Usai (2019). Realidad Aumentada para la Educación del Patrimonio Cultural, IEEE 9th International Conference on Consumer Electronics, 333-336.
- Rjosk, C., Richter, D., Lüdtke, O., & Eccles, J. S. (2017). Ethnic composition and heterogeneity in the classroom: Their measurement and relationship with student outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 109, 1188-1204.
- Santacana, J. (2017). Reflexión sobre el Patrimonio Cultural, la Educación y las Identidades. *Revista Científica RUNAE*, 1, 67-82.
- Sylaiou, S. & Papaioannou, G. (2019). ICT in the Promotion of Arts and Culture Heritage Education in Museums. En Kavoura A., Kefallonitis E., Giovanis A. (eds) *Strategic Innovative Marketing and Tourism*, pp.363-370. Springer
- Unesco (2010). Informe mundial sobre la diversidad cultural. recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187828>
- Vertovec, S. (2010). Towards Post-Multiculturalism? Changing Communities, Conditions and Contexts of Diversity. *International Social Science Journal*, 64(199), 83-95.
- Warburton, S. (2009). Second life in higher education: Assessing the potencial for and the barriers to deploying virtual worlds in learning and teaching. *British Journal of Educational Technology*, 40, 414-426.

APLICACIÓN DE HERRAMIENTAS DIGITALES INTERACTIVAS QUE FOMENTAN EL APRENDIZAJE ÁGIL: COMPETENCIAS DIGITALES EN EL ALUMNADO UNIVERSITARIO

DRA. BRIZEIDA HERNANDEZ SÁNCHEZ
Universidad de Salamanca, España

DOCTORANDA. GREISY GONZÁLEZ CEDEÑO
Universidad Especializada de la Américas, Panamá

INTRODUCCIÓN

La educación es una de las piedras angulares de la sociedad. En este sentido, las Tecnologías de la Información y la Comunicación aportan, junto con otras posibilidades y conocimientos. Asimismo, las tecnologías deben incorporarse al modelo pedagógico. La innovación, el pensamiento crítico, la solución de problemas, el razonamiento cuantitativo y el pensamiento lógico tienen un lugar principal en los sistemas de formación superior, estas competencias se lograrán, si el docente está altamente formado en su especialidad y en las didácticas para su impartición, como un agregado a la docencia universitaria. A nivel internacional el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Organización de las Naciones Unidas para la Cultura y la Educación, además, OECD, 2019; UNESCO, 2019 sostienen que las competencias digitales son necesarias en la formación de los docentes. Responder a las necesidades de la educación en la actualidad implica que los Estados deben trabajar en atraer y conservar las altas capacidades en su desempeño docente, relacionando las habilidades docentes con las necesidades del alumnado.

En ese camino de transformación, la Universidad y la atención a los desafíos que imponen las tecnologías de la comunicación y la informa-

ción (TIC) y las tecnologías para aprender y comprender (TAC) permitirán avanzar en la mejora de la calidad educativa. De igual forma la Universidad aporta competencias, obvio que la educación en la era digital es clave (Conole, 2016, 2019).

Las Universidades han estado en línea o han estado abiertas a lo largo de la crisis de salud pública. Los profesores y las universidades ciertamente se han enfrentado a desafíos significativo, pero al buscar soluciones se han abierto algunas puertas interesantes. Para lograr un cambio significativo es evidente la intervención de políticas públicas que den paso a nuevas formas de aprendizaje adaptado a la era digital. Con medidas concretas para sentar las bases de la sociedad de la información. Las políticas de aprovechamiento de las tecnologías digitales deben incluir, entre otras cosas, la formación avanzada del profesorado sobre temas informáticos, cognitivos y pedagógicos, la producción de contenidos digitales y de aplicaciones interactivas, metodologías innovadoras de enseñanza y aprendizaje y el aprovechamiento de los recursos tecnológicos (Hinestroza y Labbé, 2011). Ponen énfasis en mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje

El conocimiento y la información constituyen fuentes fundamentales de bienestar y progreso (Camacho, 2005). Las tecnologías son una fuente de eficiencia y mejora en la calidad de los servicios (Guerra y Jordán, 2010). Por otro lado, también es necesario el cambio de mentalidad a marchas forzadas del profesorado y aprovechar sus posibilidades y favorecer un modelo innovador. La cantidad y calidad de la educación que una persona recibe influye en su productividad, sus ingresos y su bienestar. Por consiguiente, la educación se puede convertir en el gran factor igualador.

La irrupción de las tecnologías de la información y la comunicación propone un re-pensar en la didáctica educativa. En este aspecto hay que considerar variables fundamentales como el entorno (que se refiere al plan de estudio); el acceso (referido a la conectividad); las capacidades (los usos por alumnos y la formación del profesorado) y los contenidos (plataformas, aplicaciones y servicios. La producción de contenidos en formato digital, cuestiones como la seguridad informática, el acceso

a la información, el tipo de información si es pública o privada y el manejo de identidades o derechos informáticos.

Los debates se suceden y generan diferentes posturas a cerca de estos aspectos, que tiene que contemplar las políticas públicas basadas en tecnologías para el aprendizaje. Igual que el diseño de estrategias destinadas al equipamiento y la conectividad que resulten ser las más fiables y pertinentes para los diferentes contextos, y para el desarrollo profesional del docente (Gutiérrez y Andrade, 2012).

Para Altamirano (2018) construir y mantener relaciones de aprendizaje es lo que nos lleva aprender. El esfuerzo de aprendizaje es proporcional a lo que ya sabemos, lo que entendemos y lo que podemos usar para aprender lo que aún no sabemos o entendemos. Se presentan las cuestiones de cómo ser capaz de analizar capitalizar los aprendizajes, cómo proyectar buenas prácticas y cómo llevarlas a mayor escala. Todo converge hacia el desafío de identificar ¿cuáles son las condiciones básicas institucionales que se deben dar para lograr una integración genuina de las tecnologías en las aulas universitarias? que se dirijan al crecimiento de la calidad educativa y de la innovación pedagógica. La diversidad heterogénea de los escenarios que caracterizan a las universidades en términos económicos, sociales o culturales nos recuerda que la respuesta a esta interrogante central no podría ser única, sino que será una respuesta atravesada por las particularidades de cada contexto educativo.

Con la intención de colaborar en la búsqueda de respuesta con la que nos confronta este nuevo escenario, el presente artículo se desarrolla cómo esa integración de las tecnologías en las aulas de educación superior puede ser interactivas y motivantes al alumnado. Uno de los dos grandes desafíos de los sistemas educativo a nivel superior ha sido la transformación de las actividades didácticas. Estas actividades fueron trasladadas a nuevos espacios- los hogares. Este nuevo escenario del saber se realizó con interacciones diversas (sincrónicas y asincrónicas) y mediadas por una variedad de herramientas digitales, que buscaron sostener los procesos educativos, y el segundo desafío, fue encontrar el equilibrio entre las respuestas para garantizar la enseñanza y el aprendizaje en una situación de emergencia de salud pública.

Para González y Flores (2018) vivimos un momento histórico cada día nos demuestra la necesidad de cambio y uno de los grandes factores que debe cambiar es la metodología de aprendizaje, la educación debe enseñar a dar pequeños pasos para cambiar, la educación debe empezar a cambiar, hay que empezar por aprender que cuando aprendemos, nos queda para toda la vida. El alumnado es el presente, no el futuro (Crupnicoff, et,al, 2017). La formación del profesorado debe ser útil, que los contenidos y las calificaciones no lo sean todos y se buscan siempre la excelencia. Finalmente, el estudio analiza los Semarkhanova, et,al, 2017; Marsh, Mitchell y Adamczyk, 2010, lo que nos permitirá visualizar mejor las metodologías interactivas, lo que significa que va explicar cómo se puede mantener motivado al alumnado.

La integración curricular de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los planes de formación inicial como permanente del profesorado están presentes, atendiendo las recomendaciones directamente relacionadas con las TIC de la UNESCO y La Unión Europea como recursos didácticos. Para Fernández, et, al 2016, el uso de las TIC con fines pedagógicos y se supera el uso general de aula. Los centros educativos contemplan la integración de las TIC como incorporación de los auxiliares o recursos didácticos que están acompañados de innovación educativa. Las TIC posibilitan al profesorado que la actividad del alumnado sea la base en la construcción del conocimiento (González Rivallo y Gutiérrez Martín, 2017).

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como las Tecnologías para el Aprendizaje y la Comprensión en adelante (TAC) o las Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación y en adelante (TEP) están presente en nuestro diario quehacer personal o profesional. Estas han irrumpido de forma inmediata en la educación superior (Varela-Ordorica, Valenzuela -González, 2020). Los dispositivos móviles, redes sociales, Internet, y transcendencia en el recorrido académico del alumnado, la situación actual de crisis de salud pública ha dejado en evidencia la insuficiente integración en el curriculum de las Tecnologías de la Información para el Aprendizaje (TAC) y la comprensión, además, de las Tecnologías para la Participación y el Empoderamiento (TEP);

donde se contempla más la utilización de la tecnología como recurso didáctico o auxiliar en un aula viva o casi real.

Arancibia y Martín (2020) sostienen que la formación del profesorado requiere centrarse en analizar el valor que ofrecen los medios digitales para favorecer los procesos de enseñanza aprendizaje, pero en contadas ocasiones se ha llegado a la formación del profesorado desde las TAC y las TEP. La crisis de salud pública debe ser vista como una oportunidad por re-imaginar la aplicación de las tecnologías de la formación del profesorado y ofrecer un diálogo para responder a una educación real e interactiva. En la educación superior como en otros niveles educativos los logros se miden en términos de aprendizaje, competencias y habilidades. Es un tiempo de mejora, de oportunidad de diálogo, y de reflexión para accionar en el aula y seguir construyendo un sistema educativo equitativo y sostenible.

Las aulas ágiles son los espacios por excelencia de crecimiento y desarrollo, de aprendizaje. La naturaleza reside en la enseñanza y en el aprendizaje. La enseñanza para tener éxito se mide por el aprendizaje y debe hacer uso de los recursos educativos, sociales y culturales del entorno. Debe enseñar al alumnado que el aprendizaje es un proceso que puede ser llevado a cabo en cualquier lugar o momento (Alvarez, 2020). Y lo más importante, que es un proceso que puede ser llevado a cabo por el propio alumno. Que los inspire a crear pensadores críticos, y llevar a la transformación social.

COMPETENCIA DIGITAL PARA UN APRENDIZAJE ÁGIL

Si analizamos las tendencias globales del contexto educativo e innovador, cada vez son más las metodologías y nuevas formas de pedagogía inminente que impactan directamente el aula. El problema es que muchas veces esas propuestas no son bien ejecutadas o incluso ni son ejecutadas realmente. Lo que hace que cada vez más, el ecosistema necesite de creatividad sea bien aplicada.

En este sentido, el aprendizaje ágil nos da algo más que un conjunto de herramientas útiles: nos da metodología y una filosofía de trabajo que

nos facilita liderar proyectos educativos creativos de impacto social y gestionar proyectos con equipos colaborativos y cooperativos.

Muchos expertos señalan que en 50 años todas las empresas serán empresas sociales y fundamentan esto en 3 ejes: El talento elige empresas sociales: Las generaciones jóvenes desean trabajar en organizaciones que generan un impacto positivo en el mundo. El usuario elige productos/servicios responsables: Cada vez son más los sellos que certifican qué tipo de impacto social y ecológico generan los productos/servicios y en consecuencia los clientes eligen esa opción. Los inversores eligen invertir en empresas sociales: Los inversores al ver que el talento y los usuarios se inclinan a los productos/servicios sociales tienen en cuenta en su evaluación de proyecto no solo los aspectos económicos, sino también las métricas de impacto social.

A esta altura se hace evidente que si las empresas pretenden perdurar en el tiempo necesitan de innovación. Lo que se empieza a ver en los últimos años es que pronto no alcanzará solo con innovación, sino que deberán tener innovación social, es decir generar un impacto positivo en el mundo en el que vivimos. También la búsqueda de transformar todo el conocimiento en una herramienta para generar impacto social, con seguridad metodologías como Design Thinking, Visual Thinking serán de gran ayuda para un aula ágil y contribuirán con el trabajo creativo y social y la evolución de este. Pero todo esto se concreta primero en las aulas educativas.

Tecnología para la Información y la Comunicación (TIC) la situación actual de crisis de salud pública ha generado una cultura digital caracterizada por una fuerte impregnación tecnológica. Lo que ha traído muchos desafíos que la comunidad educativa debe acometer para conseguir construir una cultura digital que mejore los procesos de aprendizaje. Un aprendizaje digital que se nutre de las potencialidades que ofrecen las TIC para generar experiencias educativas y formativas más dinámicas y efectivas.

Tecnología para el aprendizaje y la comprensión (TAC) la efectividad en el aprendizaje dentro de una cultura digital pasa por no tener énfasis

en la tecnología, dejando en un segundo plano el planteamiento pedagógico. Valorar en una primera instancia las metas pedagógicas y seleccionar la metodología de aprendizaje adecuada, deben ser pasos previos a la selección de las herramientas tecnológicas a emplear. La nueva cultura digital ha llevado a la comunidad asumir el rol de empoderamiento tecnológico para introducir las TIC en procesos de aprendizaje que se convierten en factores directamente relacionados con la mejora de la calidad educativa.

Espacio para tener sentido común, orden, disciplina, recursos, instrucción. Además, visibilidad, reconocimiento, comunicación, agentes de cambio, estimulación intelectual y puente entre la Universidad y el mercado laboral. En esta nueva cultura digital que se ha instaurado en la sociedad, afectando al ámbito de la educación, la inteligencia social es clave. Estas herramientas TIC sólo son medios que van a ayudarnos a alcanzar una serie de metas educativas. El uso eficiente para el éxito en la introducción de TIC en procesos educativos debe ponerse en la metodología didáctica y no en la tecnología (Libedinsky, 2013). Ser usuario de las TIC no significa aprender, pero sí que a través de ellas podemos generar conocimientos y compartir información, ellas nos ayudarán a que el contenido sea más interesante, actual, motivador para el alumnado, pero siempre deben estar incluidas. Las TIC ayudan a producir conocimiento sobre el tema abordado y luego puedan difundirlo y compartirlo.

Libedinsky. (2016) incluir la tecnología y establecer conexiones como actividades de aprendizaje, se lleva las teorías del aprendizaje a una era digital. El conectivismo es la integración de principios explorados por las teorías del caos, Siemens (2004), están impulsado por el entendimiento por las decisiones de cambiar. Los principios del conectivismo es conectar nodos especializados, reside en dispositivos no humanos y facilitar el aprendizaje continuo. El conocimiento personal se compone de una red, que alimentan a las organizaciones e instituciones, que a su vez retroalimentan a la red y luego continúan proporcionando aprendizaje. Las Tecnologías de Información y Comunicación constituyen su aplicación de las destrezas y/o contenidos que se trabajen en los usuarios (Aparicio-Gómez, 2020; Buyse, 2014)

Tecnología para empoderamiento y participación (TEP) el profesorado es clave para el cambio didáctico y metodológico, y el desarrollo de competencias como: cooperar, construir e indagar esa implicación de tecnologías de empoderamiento y participación que, sin duda, facilitaran en aprendizaje colaborativo. Estas participan en el desarrollo del pensamiento crítico, facultad de tomar decisiones y asumir responsabilidades mediante el desarrollo de competencias. La utilización de nuevas herramientas tecnológicas le permitirá tanto al profesor y el alumnado, por ello, contribuirá a que exista una mejor percepción del conocimiento que se desea impartir y que el estudiante intercambie debates con sus pares (Aguirre, et. al, 2015; Domingo y Marqués, 2011).

METODOLOGÍA

Nos situamos en el paradigma cualitativo, para describir e interpretar con detalle y crítica de las prácticas reales del uso de recursos y herramientas digitales interactivas en el aula de clase semipresencial. Al inicio del curso se ha consultado sobre sus competencias digitales a través de un instrumento que han respondido en forma interactiva en tiempo real.

Si bien también incorporamos algunos datos cuantitativos secundarios. nuestras preguntas de investigación son:

- Qué recursos y herramientas digitales interactivas usado en el aula de clases
- Qué actitudes y opiniones y valores tienen al respecto del uso de estas herramientas interactivas en las clases.

Para responder a estas cuestiones diseñamos un instrumento que se aplicó a 204 alumnos de asignaturas como: atención a la diversidad diseño curricular y también dirección estratégica de los recursos humanos y Dirección de equipos. El instrumento aplicación esta basado en preguntas relacionados con la efectividad son las herramientas digitales interactivas aplicadas en clase, instrumento que fue sometido a dos investigadores del campo para su validación previamente y que pilotamos con un grupo reducido estudiantes en la etapa inicial. el instrumento está diseñado por escalas o ámbitos en qué se aplicaron

herramientas para la comunicación e información como herramientas para el aprendizaje y la comprensión y herramientas para la participación directa. instrumento aplicado durante las clases con una duración de unos 8 minutos, aunque incluye otros temas que no la elección de El instrumento y los informantes facilitó la gestión de los encuentros en el aula, capacidad de reducir la timidez de los informantes, aporta más datos que en un instrumento auto administrado y despersonalizado y permite contrastar opiniones anécdotas entre otros.

Los criterios de selección de los informantes fueron estudiantes universitarios carreras de grado y postgrado de la Universidad, estudiantes en edades de 20 a 30 año. Para el análisis, primero clasificamos los datos según las categorías preestablecidas del tipo de recursos: Padlet, Trello, Mentimeter, Collabrafy, Lino it, Symbaloo, Quizz, el primero agrupa las prácticas simple TIC: Uso de la plataforma Studium., Plataforma Blackboard para las clases en directo. Segundo herramientas TAC: Trello, Collabrafy, Lino it, Symbaloo herramientas que se trabajaron en los grupos. Tercero herramientas TEP: Padlet, Trello, Mentimeter, Quizz, Plikers.

Se utilizó los recursos en el aula para emplear en las prácticas de aula tienen lugar porcentaje sólo cuando se permite hacer comparaciones de tipos de recurso o aportan resultados significativos. Para la interpretación de algunos resultados (uso de los recursos en clases, plataformas) se incorpora datos procedentes de otra escala TAC (herramientas para mediar aprendizaje y las TEP (herramientas para el empoderamiento y participación en tiempo real). Finalmente, seguimos escrupulosamente los requisitos éticos y de confidencialidad, los datos se disociaron de su identidad real, o virtual, y se procesaron informáticamente para mantener su privacidad.

La investigación presentada se ha desarrollado a lo largo del curso académico 2020- 2021, esta investigación fue realizada a pequeña escala no pretende estandarizar los resultados.

RESULTADOS

Estos datos sugieren que los alumnos tienen escasos conocimientos sobre los recursos digitales y que se limitan a las herramientas más populares. Eso es coherente con la perspectiva esperada que: 1) ellos también tienen conocimientos limitados en estos recursos; 2) no los usan en el aula, y 3) recomiendan las herramientas de Google.

Tabla 1. ¿Qué recursos digitales usas en las clases?

Recurso	Nº	Porcentaje
Padlet	57	96%
Trello	51	88,1%
Mentimeter	47	79%
Symbaloo	10	11,8%
Collabify	1	1,6%
Quizz	30	70%
Plikers	8	9

Los recursos se clasifican en TIC: Plataforma Moodle, y Plataforma Blackboard. TAC: Trello, Collabify, Lino it, Symbaloo. TEP: Padlet, Trello, Mentimeter, Quizz, Plikers.

DISCUSIÓN

Los alumnos usan recursos digitales de manera habitual y con normalidad, pero se concentran solo en herramientas de Google Drive, ignorando el resto de las posibilidades, que desconocen o infrautilizan. Primeros resultados nos dibujan un panorama que nos lleva a conocer 1) el impacto logrado en el alumnado y la relevancia que tienen sus aportes en las clases usando las aplicaciones interactivas. 2) Capacidad para valorar las variables en estudio entre ellas: motivación y la comunicación 3). Valorar el grado de implicación del alumnado en las clases virtuales y presenciales.

Las metodologías aplicando herramientas digitales interactivas, impacten de forma positiva y efectiva al alumnado universitario; que tenga la capacidad de agilizar las competencias y la eficacia de las

variables que están en estudio. Los resultados obtenidos constatan el interés del alumnado por aprender a trabajar con metodología ágiles e interactuar con herramientas digitales interactivas. Destrezas necesarias que el nuevo profesional de la educación perfeccionará, les capacitará como docentes con adecuadas competencias digitales (Intef, 2017). La profesión docente en esta crisis global de salud pública toma alta relevancia e importancia de enseñar con herramientas y metodologías ágiles acordes a las necesidades de un alumnado interactivo. La educación ha de hacerse más fuerte y renacer, hay que trabajar juntos en ella. Hemos podido comprobar que esta situación no es un problema aislado, sino que atraviesa incluso diferentes ejes transversales.

Las estrategias de aprendizaje de los alumnos giran en torno al talento de los nativos digitales (Prensky, 2010) que aprender a lo largo de la vida usando recursos en la red y expresando sus aprendizajes a través de recursos colaborativos de la web 2,0 tanto como usuarios como cocreadores. Los recursos digitales son un elemento clave en este cambio de paradigma centrado en el trabajo del alumnado. La formación del docente en formación debe centrarse en la adquirió de competencias que permitan una integración de los recursos TIC en función de las necesidades contextuales

CONCLUSIÓN

La sociedad actual requiere nuevos profesionales creativos, emprendedores, críticos, competentes con las TIC, con altos dotes sociales y que se adapten fácilmente a ambientes laborales diversos. La consideración de que todo el alumnado son nativos digitales y dominan las TIC para uso de aprovechamiento de la sociedad actual. Una sociedad cada vez más compleja e impregnada por las TIC, obliga a la educación a replantear su currículum porque el conocimiento es dinámico y cambiante, su metodología para adaptar experiencias con TIC de forma eficiente y su estructura física para generar espacios que fomenten el desarrollo de competencias válidas para los tiempos actuales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, C. A. M., Quintana, H. P., Romero, O. T., y Miranda, R. T. (2015). Aplicación de las TIC en la educación superior como estrategia innovadora para el desarrollo de competencias digitales. *Campus Virtuales*, 3(1), 88-101.
- Altamirano, M. J. E. (2018). Las TICS como factor clave en la gestión académica y administrativa de la universidad. *Gestión en el Tercer Milenio*, 20(39), 35-44.
- Álvarez, J. F. (2020). Evolución de la percepción del docente de secundaria español sobre la formación en TIC. *Edutec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (71), 1-15.
- Aparicio-Gómez, W. O., y Oscar-Yecid, A. G. (2020). *Contenidos formativos TIC en la docencia universitaria* (No. 200143). Working Paper.
- Arancibia, M. L., Cabero, J., y Marín, V. (2020). Creencias sobre la enseñanza y uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en docentes de educación superior. *Formación universitaria*, 13(3), 89-100.
- Buyse, K. (2014). Una hoja de ruta para integrar las TIC en el desarrollo de la expresión escrita: recursos y resultados. *Journal of Spanish Language Teaching*, 1(1), 101-115.
- Caldeiro-Pedreira, M. C., Sarceda-Gorgoso, C., y García-Ruiz, R. (2018). Innovación e investigación en educación superior: desarrollo de competencias digitales y aplicación de metodologías activas en futuros docentes de FP.
- Camacho, K. (2005). La brecha digital. Palabras en juego: enfoques multiculturales sobre las sociedades de la información, 61-71.
- Camús Ferri, M. D. M., y Iglesias Martínez, M. J. (2020). La comunicación didáctica en el aprendizaje universitario: un estudio cualitativo.
- Crupnicoff, D., Haramaty, Z., Gabbay, F., Koren, B., Marelli, A., Rabenstein, I., ... y Zemer, O. (2017). *Patente de Estados Unidos N° 9.548.960*. Washington, DC: Oficina de Patentes y Marcas de EE. UU.
- Domingo, M., y Marqués, P. (2011). Aulas 2.0 y uso de las TIC en la práctica docente. *Comunicar*, 19(37), 169-175.

- Fernández de la Iglesia, J. C., Fernández Morante, M. C., y Cebreiro López, B. (2016). Desarrollo de un cuestionario de competencias en TIC para profesores de distintos niveles educativos. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 48, 135-148.
- Gallego, D. J., Cacheiro, M. L., y Dulac, J. (2009). La pizarra digital interactiva como recurso docente. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(2), 127-145.
- González Rivallo, R., y Gutiérrez Martín, A. (2017). Competencias mediática y digital del profesorado e integración curricular de las tecnologías digitales. *Revista Fuentes*, 19 (2), 57-67.
- González, J., Cueto, S., Cardini, A., y Flores, B. (2018). El Futuro del Trabajo y la Educación para la Era Digital.
- González, J., Cueto, S., Cardini, A., y Flores, B. (2018). Financing Quality and Equitable Education in LATAM. *Bridges to the Future of Education: Policy Recommendations for the Digital Age. T20 Argentina*.
- González, M. L. C. (2011). Recursos educativos TIC de información, colaboración y aprendizaje. *Pixel-Bit. Revista de medios y educación*, (39), 69-81.
- Guerra, M., y Jordán, V. (2010). Políticas públicas de la sociedad de la información en América Latina: ¿una misma visión?.
- Gutiérrez, P. A. B., y Andrade, J. M. (2012). Herramientas digitales para la construcción de conocimiento. *Sistemas y Telemática*, 10(22), 115-124.
- Hinostroza, J. E., Labbé, C., Brun, M., & Matamala, C. (2011). Teaching and learning activities in Chilean classrooms: Is ICT making a difference?. *Computers & Education*, 57(1), 1358-1367.
- INTEF. (2017). La formación del profesorado en competencia digital: clave para la educación del siglo XXI.
- Kagan, M., Crupnicoff, D., Shnitman, M., Shachar, A., Izhaki, R., Shainer, G., ... y Shenhav, Y. (2011). *U.S. Patent No. 8,051,212*. Washington, DC: U.S. Patent and Trademark Office.
- Libedinsky, M. (2013). Educación y TIC, una cuestión de innovación didáctica. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 4(7), 70-74.
- Libedinsky, M. (2016). ¿Cómo enseñar para la transferencia en aulas en línea de nivel superior?. *SIGNOS EAD (Revista de educación a distancia)*.

- Marsh, B., Mitchell, N. y Adamczyk, P. (2010). Tecnología de vídeo interactivo: mejora del aprendizaje profesional en la formación inicial del profesorado. *Computadoras y educación*, 54 (3), 742-748.
- ONU. (2005). Plan de Acción de la Cumbre Mundial sobre Sociedad de la Información.
- Paredes Labra, J., Guitert Catasús, M., y Rubia Avi, B. (2015). La innovación y la tecnología educativa como base de la formación inicial del profesorado para la renovación de la enseñanza. *RELATEC. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*.
- Pennac, D. (2012). *Mal de escuela*. Literatura Random House.
- Romaní, C. C., y Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje invisible: Hacia una nueva ecología de la educación* (Vol. 3). Edicions Universitat Barcelona.
- Semarkhanova, E. K., Bakhtiyarova, L. N., Krupoderova, E. P., Krupoderova, K. R., y Ponachugin, A. V. (2017, July). Information technologies as a factor in the formation of the educational environment of a university. In *International conference on Humans as an Object of Study by Modern Science* (pp. 179-186). Springer, Cham.
- Siemens, G. (2004). Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital. *Recuperado el, 15*.
- Sunkel, G., Trucco, D., y Espejo, A. (2014). La integración de las tecnologías digitales en las escuelas de América Latina y el Caribe. *Una mirada multidimensional. Libros de la CEPAL*, (124).
- Tabernerero, C., Juárez, D. A., y Navarro, J. S. (2010). Juventud y tecnologías digitales: espacios de ocio, participación y aprendizaje. *Revista de estudios de juventud*, (88), 77-96.
- Varela, O. E. T., y Irlanda, J. L. (2011). Influencia de la cultura organizacional en el desempeño laboral y la productividad de los trabajadores administrativos en instituciones de educación superior. *Omnia*, 17(1), 96-110.
- Varela-Ordorica, S. A., y Valenzuela-González, J. R. (2020). Use of information and communication technologies as a transversal competence in teacher training. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 172-191.

LAS PLATAFORMAS EDUCATIVAS Y LA RELACIÓN ESCUELA-FAMILIA: ¿UN NUEVO CANAL DE COMUNICACIÓN?

DRA. OLGA BERNAD CAVERO
Universidad de Lleida, España

DR. JUAN AGUSTÍN GONZÁLEZ RODRÍGUEZ
Universidad de Lleida, España

DRA. MARÍA PAZ LÓPEZ TEULÓN
Universidad de Lleida, España

SR. ROGER MARÍN MARQUILLES
Universidad de Lleida, España

RESUMEN

Hoy en día la literatura científica señala que la existencia de unas buenas relaciones escuela-familia beneficia al alumnado, al centro y a las propias familias. Y uno de los factores más influyentes es la existencia de una comunicación fluida y eficaz entre los miembros de la comunidad educativa. Diversos autores ponen de manifiesto la importancia de establecer canales de comunicación efectivos, adecuados a las necesidades del centro y las familias.

Los centros escolares han implementado diversos canales de comunicación con las familias, formales e informales. Entre los formales encontramos: circulares, entrevistas, reuniones, agenda escolar, carteles, plafones de información, teléfono, correo electrónico, webs, blogs, plataformas educativas, redes sociales, etc. Y entre los informales: contacto directo entre profesorado y familias y entre familias en entradas y salidas del centro, festivales y eventos escolares, redes sociales, grupos de whatsapp, etc.

Diversos estudios señalan el auge de los llamados canales digitales, entre los que destacan el correo electrónico, los blogs y páginas web de los centros escolares, y las plataformas educativas. Precisamente, en los últimos meses, debido a la situación provocada por la pandemia Covid19, se ha intensificado el uso de las plataformas educativas. Aunque en los centros educativos con elevada concentración de alumnado de origen extranjero continúa siendo mayoritario el uso de los llamados canales tradicionales (principalmente las notas en la agenda escolar y el teléfono). Partiendo de los resultados del Proyecto Recercaixa, esta ponencia analiza el uso de las plataformas educativas en la comunicación con el alumnado y las familias, con los objetivos de analizar las percepciones sobre su uso entre el profesorado y las familias y discernir los factores más

influyentes, así como analizar las barreras encontradas y las acciones para favorecer su uso y superar dichos obstáculos, especialmente con las familias de origen extranjero. Para ello, se utiliza una metodología mixta, combinando metodología cuantitativa (encuestas a miembros de equipos directivos de 545 centros de educación infantil y primaria) y cualitativa (observaciones y entrevistas en profundidad a docentes y familias de 10 centros educativos con una concentración de alumnado de origen extranjero superior al 60%, seleccionados a partir de los resultados de las encuestas).

Los principales factores que influyen en el uso de las plataformas educativas son: la accesibilidad, la alfabetización digital, la formación, las actitudes, la disponibilidad de tiempo, entre otros.

Por otra parte, sin menoscabar otras barreras como las culturales, socioeconómicas e institucionales, destacan las lingüísticas (desconocimiento del catalán o castellano) entre los principales obstáculos hallados. Y algunas de las acciones implementadas en los centros son cursos de lengua y cultura dirigidos a las familias con la colaboración de voluntarios, ya sean profesores del centro u otras familias. Estos cursos a veces son la “excusa” para invitar a las familias a participar en actividades del centro y dar a conocer su funcionamiento, por ejemplo, de los canales de comunicación y del uso de las plataformas educativas.

PALABRAS CLAVE

Comunicación educativa, Educación Primaria, Educación Secundaria, Plataformas digitales.

INTRODUCCIÓN

Actualmente queda fuera de toda duda que el establecimiento de unas buenas relaciones escuela-familia revierte en las familias (Kherroubi, 2008), favoreciendo su implicación en la educación de sus hijos e hijas, en el centro (Andrés y Giró, 2016; Epstein, 1992), favoreciendo la mejora del clima relacional y de convivencia escolar y el establecimiento de redes y de un mejor trabajo cooperativo entre la comunidad educativa, y en el alumnado (Llevot y Bernad, 2015), favoreciendo un mayor éxito educativo.

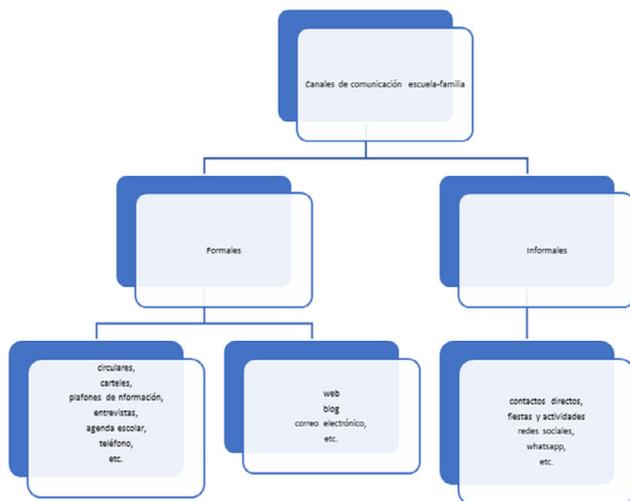
Son numerosos los estudios que señalan la relación entre la implicación parental (en casa y en la escuela) y el rendimiento académico de los niños y niñas. Y también se señala la existencia de una comunicación fluida y bidireccional entre el centro y las familias como uno de los factores influyentes en la construcción de una buena relación y en la implicación

parental. Para ello también se señala la importancia de establecer canales de comunicación, diversos y eficaces, adecuados a las necesidades del centro y de la comunidad educativa (Garreta y Macià, 2016).

Como resultado de estudios anteriores llevados a cabo por el grupo de investigación Análisis Social y Educativa (GR.ASE), concretamente el proyecto I+D “Familias y escuelas. Discursos y prácticas cotidianas sobre la participación en la educación obligatoria” (EDU2012-32657), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad, se señala la existencia de diversos canales de comunicación escuela-familia, adaptados a la idiosincrasia de los centros, y que se podrían distinguir entre formales e informales.

Entre los formales encontramos: circulares (generalmente se dan al alumnado en papel, aunque es creciente el envío también a través de medios digitales), entrevistas individuales (conocidas comúnmente como tutorías), reuniones (por ejemplo, las de inicio de curso), agenda escolar (uno de los medios más usuales y en el cual el alumnado juega un papel de transmisor), carteles (generalmente, colocados en los espacios de entrada y salida de los centros), plafones de información (generalmente ubicados en el vestíbulo o en pasillos cercanos a la entrada principal, suelen informar de cuestiones generales y administrativas), teléfono (una vía eficaz cuando se precisa contactar urgentemente con la familia), correo electrónico (usado para enviar informaciones generales y para comunicaciones entre el profesorado-tutor y las familias), webs y blogs del centro (generalmente con una finalidad informativa), plataformas educativas (de uso generalizado en los centros educativos de secundaria se ha extendido su uso a los de Primaria, especialmente en los últimos meses debido a la situación provocada por la pandemia Covid-19), etc. Y entre los informales: contacto directo entre profesorado y familias y entre familias en entradas y salidas del centro, festivales y eventos escolares, redes sociales, grupos de whatsapp (aunque en redes sociales, whatsapp (aunque en algunos centros se promueve la creación de un grupo de whatsapp a nivel de aula, en otros se mira con cierta reticencia su uso como canal de comunicación entre las familias) etc.

Figura 1: Canales de comunicación escuela-familia



Fuente. Elaboración propia

Las tecnologías de la información y la comunicación forman parte de la vida diaria de los centros educativos hoy en día. Como también se muestra en la anterior figura, se percibe la necesidad de implementar nuevos canales de información y comunicación con las familias en los centros educativos, siendo un elemento esencial las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Podemos observar que en la comunicación familia-escuela, se han ido implementando gradualmente los llamados canales digitales (Goodall, 2016; Sánchez-Garrote y Cortada-Puyol, 2015). Aunque algunos autores (Macià, 2016) señalan que las webs y blogs del centro tienen una función más informativa que comunicativa. Garreta y Macià (2019) también señalan un uso variable de las redes sociales: Instagram, Twitter, Facebook, etc. Y otros autores (Bernad, 2016) señalan que el correo electrónico y el servicio de mensajería de las plataformas educativas tienen un menor uso en las escuelas con altos porcentajes de alumnado de origen extranjero.

Inmersa en una sociedad sometida a incesantes cambios, sociales, económicos, demográficos, tecnológicos, la escuela no es ajena a ellos y se enfrenta a nuevos retos. Una de las funciones del profesorado es preparar a su alumnado para vivir y convivir en entornos cambiantes, inciertos y

heterogéneos (Redecker et al., 2011). Y para ello, en el marco de una escuela inclusiva, es necesario examinar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Aunque la diversidad cultural no era un fenómeno nuevo y ya era presente en los centros escolares como han puesto de manifiesto diversos estudios (Garreta, 2003; Llevot, 2004), a finales de la década de los años 90 del siglo XX, el panorama escolar cambió con la llegada de nuevos alumnos y alumnas procedentes de otros países. Y el reto de una educación interculturalmente inclusiva se amplía como objetivo a trabajar con todo el alumnado (Garreta y Torrelles, 2020; Llevot, 2012, Llevot, Bernad y Molet, 2016). Definiendo educación intercultural como la “educación que tiene como finalidad conseguir una sociedad integrada, sin exclusiones y con capacidad de respetar la diversidad cultural interna” (Departament d’Ensenyament, 2011)¹⁴.

Inmersos en la llamada sociedad de la información y la ciencia (Burch, 2005) o sociedad red (Castells, 2005), los centros educativos deben trabajar para favorecer el éxito educativo de todo el alumnado y diseñar unas experiencias y actividades que permitan desarrollar las inteligencias múltiples (Arroyo González, 2013). Y en este punto, juegan un papel primordial las Tecnologías de la Información y el Conocimiento (en adelante, TIC) y las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (en adelante, TAC). En la primera década del siglo XXI, se implementó en Cataluña el Programa Escuela 2.0 (2009-2012). Con el objetivo de favorecer la implementación de las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TIC), en los institutos públicos se les dotó de tablets, cánones de proyección, ordenadores, pizarras digitales, y al alumnado de un portátil personal, además de cursos de formación para el profesorado (Area et al., 2014). Por otro lado, a partir del curso 2018-2019, se incluye en las pruebas de competencias básicas la competencia digital, aspecto que refleja la importancia de formar una ciudadanía digitalmente competente. También es común el establecimiento de redes de trabajo entre diversas escuelas, centros y entidades de la comunidad y donde las TIC juegan un importante papel como herramienta de trabajo

¹⁴ Traducción propia.

y de comunicación. A modo de ejemplo, citamos la red de competencias básicas, en la cual a través de networks las escuelas comparten actividades y experiencias relacionadas con el trabajo de las competencias básicas.

Tampoco se debe obviar la implementación progresiva en los centros educativos de las plataformas educativas, con un uso extensivo en los de secundaria y más paulatino en los de Primaria. Estas plataformas se erigen en una herramienta de trabajo para el profesorado y el alumnado, pero también son una herramienta de gestión del centro y un canal de información y comunicación entre la comunidad educativa. En los últimos meses, debido a la situación provocada por la Pandemia Covid-19 y la transformación de las clases presenciales en virtuales, se ha visto incrementado exponencialmente su uso.

Sin embargo, a pesar de las experiencias puntuales en algunos centros¹⁵, algunos estudios (Tirado et al., 2014) remarcan que la presencia de las TIC en los centros no ha comportado una verdadera innovación educativa ni tan siquiera cambios metodológicos importantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y las nuevas tecnologías se siguen usando en muchos centros como un instrumento auxiliar a los métodos tradicionales. En esta línea, otros estudios (Garreta y Llevot, 2015) señalan que tampoco han comportado un cambio esencial en la comunicación familia-escuela.

Podemos observar que en la comunicación familia-escuela, se han ido implementando gradualmente los llamados canales digitales (Goodall, 2016; Sánchez-Garrote y Cortada-Puyol, 2015). Aunque algunos autores (Macià, 2016) señalan que las webs y blogs del centro tienen una función más informativa que comunicativa. Garreta y Macià (2019) también señalan un uso variable de las redes sociales: Instagram, Twitter, Facebook, etc. Y otros autores (Bernad, 2016) señalan que el correo electrónico y el servicio de mensajería de las plataformas educativas tienen

¹⁵ Algunos centros han apostado por cambiar las metodologías y centrar los procesos de enseñanza-aprendizaje en el alumnado, optando por unas prácticas más personalizadas e inclusivas y donde las TAC juegan un importante papel.

un menor uso en las escuelas con altos porcentajes de alumnado de origen extranjero. Precisamente, en los últimos meses, debido a la situación provocada por la pandemia Covid19, se ha intensificado el uso de las plataformas educativas. Aunque en los centros educativos con elevada concentración de alumnado de origen extranjero continúa siendo mayoritario el uso de los llamados canales tradicionales (principalmente las notas en la agenda escolar y el teléfono).

Ante la escasa introducción de las TIC como elemento innovador en las metodologías educativas y en la comunicación escuela-familia, Inan y Lowther (2010) señalan una actitud poco proactiva hacia las TIC por parte del profesorado. Otros autores también señalan la falta de formación no sólo en el uso tecnológico sino también en el uso pedagógico (Pérez y Rodríguez, 2016) y la falta de tiempo (Palomares, 2015).

Por parte de las familias, diversos autores señalan la falta de acceso a los recursos tecnológicos (Heath et al., 2015, Macià y Garreta, 2018), la falta de formación (Sánchez-Garrote y Cortada-Puyol, 2015), las dificultades socioeconómicas (Llevot y Bernad, 2015), la falta de tiempo y la falta de interés (Bernad, 2016). Barreras que sin duda están interrelacionadas entre sí.

Este capítulo se focaliza en las plataformas educativas, entre otros canales digitales, como nuevo canal de comunicación escuela-alumnado-familia en los centros escolares de Educación Primaria con alta concentración de alumnado de origen extranjero¹⁶, analizando las percepciones de profesorado y familias.

1. MÉTODO Y OBJETIVOS

Esta investigación parte de los resultados del Proyecto Recercaixa 2015 “Diversidad cultural e igualdad de oportunidades en la escuela”. Este proyecto se inscribe en una metodología mixta, utilizando encuestas

¹⁶ El Departament d'Ensenyament clasifica los centros escolares de acuerdo con unos indicadores de contexto, según su grado de complejidad: baja, media, alta y máxima complejidad, con el objetivo de dotarlos de los recursos necesarios para lograr los objetivos educativos propuestos.

(metodología cuantitativa) en una primera fase y etnografía (metodología cualitativa) en una segunda fase. Para los fines de este estudio, se utilizan los resultados de las etnografías, realizadas en 10 centros escolares de Educación Primaria e Infantil con alta concentración de alumnado de origen extranjero (superior al 50%), durante el curso escolar 2017-2018, concretamente en 7 escuelas públicas y en 3 centros privados con concierto, repartidos por la geografía catalana. Estos centros fueron escogidos a partir de los resultados de las encuestas realizadas a 485 centros educativos en la primera fase y en algunos de estos centros se estaban implementando proyectos de innovación docente en los cuales las TIC y las TAC jugaban un importante papel.

Para la finalidad de este estudio nos centraremos en los resultados de 3 centros privados con concierto (dos imparten educación infantil, educación primaria y educación secundaria, y el tercero sólo educación infantil y educación primaria) y en dos escuelas públicas. En todos ellos, se ha instaurado el uso de las plataformas educativas.

El uso de técnicas etnográficas (Robertt y Lisdero, 2016; Serra, 2004) ha permitido un análisis de los resultados desde una perspectiva emic. Para la realización del proyecto, se utilizaron diferentes técnicas de recogida de información, y se realizaron, entre otros, observaciones participante y no participante, análisis documental, entrevistas en profundidad a miembros de los equipos directivos, docentes, familias, alumnado, profesionales externos y otros miembros de la comunidad educativa, entendida en sentido amplio. Sin embargo, para la realización de este estudio hemos utilizado solamente los resultados de las observaciones (participante y no participante) realizadas en diferentes momentos de la vida diaria de los centros y de las entrevistas a docentes y familias. Entre otras cuestiones el guion de entrevista contemplaba preguntas sobre los canales de comunicación, ventajas e inconvenientes de cada uno de ellos, las barreras percibidas y las acciones implementadas en los centros para subsanarlas.

Así, el objetivo principal del estudio plasmado en este capítulo es analizar las percepciones y actitudes del profesorado y de las familias sobre el

uso de las plataformas educativas como herramienta de información y comunicación escuela-familia.

Otros objetivos son:

- Explorar si la implementación de las plataformas educativas favorece una relación positiva escuela-familia y una mayor implicación de las familias en la educación de sus hijos y en la escuela.
- Analizar otras funciones de las plataformas educativas, por ejemplo, si favorecen un trabajo eficaz de profesores y alumnos y facilitan la gestión del centro.

2. RESULTADOS

Los resultados de las etnografías, siguiendo otros estudios anteriores de GR-ASE, muestran que en todos los centros estudiados se continúan utilizando (aunque en porcentaje variable según el centro), los llamados canales tradicionales: agenda escolar, circulares, notas impresas en papel, plafones informativos, etc. Pero a la vez se observa un uso en auge de los canales digitales (webs, blogs, Facebook, Instagram, whatsapp, etc.). Y también la implementación de las plataformas educativas, como una herramienta que facilita la gestión del centro, el trabajo de profesorado y alumnado y la comunicación con las familias.

Las plataformas educativas son unas plataformas en la nube que se empezaron a implantar primero en los centros educativos de secundaria hace unos años y ahora su uso se ha extendido también a los centros escolares de educación primaria.

Pueden tener diferentes nombres: clickedu, moodle, educamos, etc. Pero, aunque se pueden observar diferencias relativas a la interface, facilidad de navegación, etc., las funciones son similares y todas cuentan con un uso bastante intuitivo. Y todas van dirigidas a 4 tipos de usuarios (cada usuario puede realizar unas acciones predeterminadas y necesita unas claves a acceder): el centro, el profesorado, el alumnado y las familias.

Estas plataformas on-line facilitan la gestión académica y económica del centro, la gestión del aula y la acción tutorial y un entorno de aprendizaje para el alumnado. Además de facilitar la comunicación escuela-familia, también favorecen el seguimiento escolar de los hijos e hijas, facilitando el control de la realización de los deberes o los exámenes, por ejemplo.

Todas estas plataformas cuentan con un calendario y una agenda on-line (donde se marcan las actividades y eventos) y un servicio de mensajería interno que facilita el envío de e-mails, SMS, avisos, noticias, la justificación de las faltas de asistencia, autorizaciones, la consulta de la agenda, etc.

“en el calendario se marcan las fechas de los exámenes, actividades, fiestas... Al abrir la plataforma en la parte izquierda está el calendario y si se clica encima de la fecha se despliega la programación, es muy intuitivo y se puede conectar también a una aplicación del smartphone” (Directora E1)

Cómo hemos comentado antes, cada miembro dispone de un usuario y contraseña personales, que dan acceso a su espacio personal de trabajo y los servicios activos asignados a su perfil. Y se diferencia según sea el centro escolar, el profesorado, el alumnado o las familias.

Las familias también pueden acceder al espacio de sus hijos para controlar las notas de los exámenes o la entrega de los deberes solicitados por el profesorado. Este aspecto estaba bien valorado por las madres entrevistadas.

“antes engañaba, enseñaba la agenda en blanco y decía no tengo nada de nada, voy a jugar, pero ahora miro en el móvil y veo si hay deberes o para estudiar” (Madre1 escuela 2)

El control de la asistencia también es otro aspecto bien valorado, aunque desde los centros remarcan que, en el caso de algunas familias, no significa necesariamente un mayor control ni una mayor implicación.

Las directoras y directores entrevistados se muestran satisfechos con las plataformas escolares, señalando que se trata de un instrumento útil, ágil y eficiente en la gestión del centro, permitiendo un acceso rápido a la

documentación y también el control del profesorado, por ejemplo, de la realización de las entrevistas individuales o tutorías con las familias y el alumnado. Teniendo que hacer el profesorado-tutor un breve resumen de la reunión y de los acuerdos tomados, se facilita así el seguimiento del alumnado.

“Va muy bien, cuando se cambia de tutor, el nuevo tutor rápidamente se puede poner al día y hacer el seguimiento” (directora escuela 3)

Y están convencidos que a corto plazo comportarán procesos innovadores y nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje, como se ha visto en algunos centros durante la pandemia¹⁷.

“se ha visto, hay centros que no se han puesto las pilas y otros sí, nosotros hemos hecho un gran esfuerzo y hemos ideado proyectos on-line, proyectos divertidos en forma de juegos y retos en los cuales el alumnado no necesitaba la ayuda de los progenitores para realizarlos y se promovía el aprendizaje autónomo. Pero ya sabes, también hay compañeros que se han limitado a colgar los libros digitales y a mandar una larga lista de ejercicios, esto no tiene sentido”. (director escuela 1)

Por parte de los directores y directoras de los centros y el profesorado, se señala que son una herramienta ágil, eficiente y efectiva en la comunicación con las familias. Se indica el ahorro de papel, por ejemplo al evitar la impresión de circulares y notas, el contacto casi instantáneo a través de los sms y chats, el fácil acceso a la información del centro, la facilitación del seguimiento escolar de los niños y niñas (suelen estar accesibles las notas y comentarios sobre el rendimiento escolar y actitudes del alumnado) y de la involucración en su educación (por ejemplo, algún tutor incorpora materiales complementarios de las asignaturas y artículos educativos de interés para las familias), etc.

¹⁷ A pesar que las etnografías se realizaron durante el curso 2017-2020 y han significado el material base para este estudio, a inicios de este curso 2020-2021, se han hecho algunas entrevistas suplementarias a algunos directores y directoras y profesorado de los centros participantes en la etnografía.

“tenemos unos profesores muy involucrados, además de las actividades obligatorias encomendadas como deberes a sus alumnos, muchos también añaden actividades y recursos que se encuentran en la red para complementar, para reforzar y para las familias añaden artículos de educación que pueden ser útiles, y las familias lo valoran y mucho” (Director escuela 1).

Por parte de las familias se destaca también la facilidad de uso, cómo hemos comentado antes, la navegación por la plataforma suele ser intuitiva y los contenidos suelen estar organizados de forma muy visual y de fácil acceso. En este sentido hay que señalar que estas plataformas son accesibles hoy en día desde dispositivos móviles como tablets y smartphones, la cual cosa facilita el acceso desde una multiplicidad de entornos espaciales y temporales, ayudando en cierta manera a eliminar la brecha digital. Aunque, no obviamos que una parte del profesorado piensa que la variable “interés de las familias” es dicotómica y más allá de las brechas digitales y tecnológicas supone la involucración o no en el seguimiento escolar de los hijos e hijas, a pesar de los recursos y canales que ofrezcan los centros escolares.

“hay familias que tienen interés y otras no, ya puedes decir, que no hacen nada” (profesor 2 escuela 2)

“hoy en día todos tenemos un smartphone y se pueden bajar la aplicación y acceder desde el móvil, no hay excusa, querer es poder, y si no la directora ha habilitado un ordenador en el pasillo para las madres que tengan problemas desde casa o no sepan” (Madre 4 escuela 2)

También se indica la rapidez en la comunicación. La función de agenda también es señalada, sobre todo para controlar los deberes y actividades de los hijos e hijas. El poder consultar las actividades tanto de sus hijos como del centro o enviar un mensaje al profesorado, en cualquier momento, es otro aspecto valorado. Así como el hecho de poder hacer online algunos trámites como la solicitud de ayudas o la autorización para participar en excursiones escolares.

“es muy fácil, desde el teléfono puedo enviar un mensaje al tutor de mi hija, o preguntar si se ha portado bien, y claro, aunque no pueden contestar al momento, siempre responde, a veces a la noche” (Madre 2 escuela 3)

“esta semana aprovecharemos las clases para explicar a las madres como conectarse al edu desde el móvil, todas tienen un smartphone y si les ayudamos a bajar la aplicación, pues es muy fácil, pueden descargar la autorización para ir a la excursión de la semana que viene y así de fácil” (Profesora 4 escuela 3)

Una de las ventajas señaladas es la facilidad en escoger el momento de acceder a la plataforma pero a su vez el espacio temporal es señalado también como barrera ya sea por la dedicación requerida o por unas obligaciones sociolaborales y familiares que dificultan el acceso. Y en cuanto al acceso a internet y a los recursos tecnológicos se señala que más que de accesibilidad, se trata de una cuestión de actitud y de uso de la tecnología.

Por otro lado, entre los principales obstáculos hallados, destacan las barreras relacionadas con el tiempo de dedicación al trabajo, las actitudes y la formación.

Por parte del profesorado, como principales inconvenientes, se señala la “dedicación de mucho tiempo de su vida particular”. Antes de la pandemia una de las quejas más recurrentes era el “tiempo personal” dedicado a contestar y enviar mensajes y a “colgar” las actividades en la plataforma además de corregirlas. Durante los periodos de confinamiento, además del tiempo dedicado a impartir las clases, se señalan también el tiempo dedicado a atender el alumnado y evaluar su progreso sin poder mantener el contacto y la relación presencial en el aula. También el tiempo empleado para seleccionar y enviar informaciones, materiales educativos, etc. Tiempo que frecuentemente no se contabiliza dentro de las horas de permanencia en el centro. Por otra parte, para el alumnado, las clases virtuales son un reto para su atención y comprensión, pero también para establecer vínculos y colaborar con sus compañeros.

“desde el primer día, lo dejo claro, me podéis enviar mensajes y correos cuando queráis, pero claro los responderé cuando pueda, cuando me vaya bien, cuando salgo de la escuela también tengo una vida familiar”. (Profesora 2 escuela 2).

Especialmente en el caso de las familias, pero también en el de algunos profesores y profesoras, destaca también una formación insuficiente en el manejo de las TIC pero también en cultura audiovisual. Y cómo ya hemos comentado antes, que, si bien la mayor parte de las familias disponen de un móvil, por diferentes razones entre las que destacan la falta de interés y el bajo nivel sociocultural y económico, en algunos centros de la etnografía sólo una pequeña parte accede asiduamente a la plataforma. En esta línea se señala que los recursos tecnológicos no abren nuevas puertas a la participación de las familias; las familias más alejadas de la escuela y con las cuales los canales tradicionales no funcionan, también se muestran ajenas a estos instrumentos. Por otra parte, para muchas familias la educación on line ha supuesto también un reto. Para los adultos, esta nueva forma de aprendizaje online es muy diferente a la que recibieron de jóvenes.

“los cambios que hemos vivido una generación son abismales, yo hice la tesina y la memoria de prácticas con una máquina de escribir y papel de calco. Yo conozco gente de mi edad que no sabe abrir un ordenador, se han quedado obsoletos y fuera del mercado de trabajo” (madre 4 escuela 3).

En esta línea, otras barreras señaladas son el desconocimiento de las herramientas de la plataforma y la falta de formación en TIC (analfabetismo digital), la falta de conectividad y la falta de instrumentos, la falta de tiempo para conectarse y también las diferentes actitudes del profesorado, más proclives unos que otros al uso de medios digitales, y que favorecen que la utilización del servicio de mensajería sea más o menos útil.

Una de las principales preocupaciones de las familias es la de no saber cómo funciona el software educativo que usan sus hijos y cómo gestionar la seguridad. Por eso es importante que los proveedores de recursos

educativos online faciliten recursos para ello. Algunas madres entrevistadas señalan que los educadores deberían también contar con estos recursos educativos para poder facilitárselos a las familias y estar preparados para resolver sus dudas.

“mi hijo tiene un ordenador en su habitación para hacer los deberes, pero me preocupa donde se conecta y qué hace, yo no tengo los recursos” (Madre 1 escuela 1)

Los centros han implementado acciones de formación y de alfabetización digital dirigidas a las familias, generalmente en el marco de otros cursos como cursos de alfabetización para madres inmigradas o ciclos de conferencias. Estos cursos son muchas veces la “excusa” para invitar a las familias a participar en actividades del centro y dar a conocer su funcionamiento. En el ejemplo que nos atañe, con la ayuda del profesorado o del voluntariado se informa a las familias sobre las plataformas y los recursos disponibles y cómo utilizarlos. También se destaca el hecho de que la mayoría de las familias, aunque no tengan dispositivos tecnológicos como ordenadores en sus casas, disponen de teléfonos móviles con acceso a internet y por tanto otras acciones pensadas van en la línea de facilitar el acceso y uso de las plataformas a través del móvil.

Si bien las plataformas al disponer de un servicio de mensajería interna, favorecen la comunicación de las familias con el centro y con el profesorado tutor, y viceversa, también es verdad que su uso queda restringido a una parte de éstas. Algunos factores entran en juego como el nivel sociocultural y socioeconómico de las familias, la falta de formación, el interés y las actitudes, tanto por parte de las familias como por el profesorado.

En síntesis, los principales factores que influyen en el uso de las plataformas educativas son: la accesibilidad, la alfabetización digital, la formación, las actitudes, la disponibilidad de tiempo, entre otros.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En una sociedad diversa y sometida a incesantes cambios, los canales de comunicación digitales, entre los que se encuentran las plataformas digitales, se perciben en cierta manera, más eficaces que los tradicionales. Señalando como factores que facilitan su uso, la bidireccionalidad, la rapidez y facilidad para acceder a la información, el seguimiento escolar, la supresión de barreras espaciales y también temporales. Y en la mayoría de los centros, se han implementado acciones para facilitar su uso. Sin embargo, todavía se deben acometer algunos retos, como la falta de implicación de algunas familias, la formación en el uso de las TIC y las TAC y en cultura audiovisual, la eliminación de estereotipos y la promoción de unas actitudes más proactivas tanto por parte de las familias como del profesorado.

Por otra parte, el tipo de comunicación establecida, el uso de los recursos de la plataforma, la información e imágenes disponibles, conforman en cierta manera la construcción de la cultura e imagen de centro educativo y de las relaciones entre este, los educadores, el alumnado y las familias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrés, S. & Giró, J. (2016). El papel y la representación del profesorado en la participación de las familias en la escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 61-71.
[Http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.245461](http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.245461)
- Area, M., Alonso, C., Correa, J.M., del Moral, M.E., de Pablos, J., Paredes, J., & Valverde, J. (2014). Las políticas educativas TIC en España después del Programa Escuela 2.0: las tendencias que emergen. *RELATEC. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 13(2), 11-33. <http://dx.doi.org/10.17398/1695-288X.13.2.11>
- Arroyo González, M. J. (2013). La Educación Intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(2), 144-159.
- Bernad, O. (2016). School and immigrant origin families. En Jordi Garreta (coord.), *Immigration into Spain: Evolution and Socio-educational challenge* (pp. 169-196). Peter Lang.

- Bernad, O. & Llevot, N. (2018). La escuela y las familias de origen minoritario: retos a abordar en las escuelas y en las facultades de educación (cap. 3). En Almudena García Manso (coord.), *Aportaciones de vanguardia en la investigación actual* (pp. 127-134). Editorial Tecnos (Grupo Anaya).
- Bernad, O. & Llevot, N. (2016). El papel de las AMPA en los centros escolares: actuaciones y retos. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 9(3), 359-371.
- Burch, S. (2005). *Société de l'information et Société de la connaissance*. En V. Peugeot y A. Ambrosi (Eds.), *Enjeux de mots. Regards multiculturels sur les sociétés de l'information* (pp.49-71). C&F éditions.
- Castells, M. (2006). *La Sociedad red: una visión global*. Alianza Editorial
- Departament D'ensenyament. Generalitat De Catalunya (2011). *Diccionari d'Educació*. Barcelona: TERM CAT, Centre de Terminologia. Recuperado el 10 de septiembre de 2018 de: <https://bit.ly/3r8ar5t>
- Epstein, J. (1992). *School and family partnerships. Report nº 3*. Center on Families Communities, Schools and Children's Learning. Johns Hopkins Univ.
- Garreta, J. & Llevot, N. (2015). Family-school communication in Spain: channels and their use. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 3, 29-48. doi.10.15257/ehquidad.2015.0002.2015
- Garreta, J. & Llevot, N. (2007). Los gitanos en España: mercado de trabajo y educación: crónica de un desencuentro. *Educación y diversidad*, 1, 257-278.
- Garreta, J. & Macià, M. (2017). La comunicación familia-escuela. En J. Garreta (ed.), *Familias y escuelas. Discursos y prácticas sobre la participación en la escuela* (pp. 71-97). Pirámide.
- Goodall, J.S. (2016). Technology and school-home communication. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 11(2), 118-131. <http://dx.doi.org/10.1080/22040552.2>

- Heath, D., Maghrabi, R., & Carr, N. (2015). Implications of Information and Communication Technologies (ICT) for school-home communication. *Journal of Information Technology Education: Research*, 14, 363-396.
- Inan, F., & Lowther, D. (2010). Laptops in the K-12 Classrooms: Exploring Factors Impacting Instructional Use. *Computers & Education*, 55(3), 937-944. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2010.04.004>
- Llevot, N. (2005). Del Programa de Compensatòria al nou Pla per a la Llengua i la cohesió Social. *Papers*, 78, 197-214.
- Llevot, N. (2012). La scolarisation des élèves étrangers en Espagne: problèmes et enjeux. En P. Demba Fall y J. Garreta (eds.), *Les migrations africaines vers l'Europe. Entre mutations et adaptation des acteurs sénégalais* (pp. 119-129). AVITECH Impressions.
- Llevot, N. & Bernad, O. (2015). La participación de las familias en la escuela: factores clave. *Revista de la Asociación Española de Sociología de la Educación*, 8, 1-57.
- Llevot, N. & Bernad, O. (2016). La mediación gitana: herramienta performativa de las relaciones entre escuela y familia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 99-110.
- Llevot, N., Bernad, O. & Molet, C. (2016). Diversidad cultural-religiosa y formación del profesorado. En P. Martínez, P. Raya y X. Martínez (eds), *Investigación, desarrollo e innovación universitaria* (pp. 355-366). Mc Graw Hill Interamericana de España.
- Macià, M. (2016). La comunicación familia-escuela: el uso de las TIC en los centros de primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 73-83. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.245841>
- Macià Bordalba, M. & Garreta Bochaca, J. (2018). Accesibilidad y alfabetización digital: barreras para la integración de las TIC en la comunicación familia/escuela. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 239-257.
- Marcellán, I., & Aguirre, I. (2005). Cuando la educación estética no se ocupa de los medios, los medios se ocupan de la educación estética. *Revista de Psicodidáctica*, 10(1), pp. 85-92.

- Medina, A., & Ballano, S. (2015). Retos y problemáticas de la introducción de la educación mediática en los centros de secundaria. *Revista de Educación*, 369, 135-158. <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-369-293>.
- Murillo, F. J. & Martínez-Garrido, C. (2018). Magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas y comparación con los países de la Unión Europea. *RASE. Revista de Sociología de la Educación*, 11(1), pp. 37-58. <http://doi.org/10.7203/RASE.11.1.10129>
- Palomares, A. (2015). Análisis de modelos de comunicación, profesorado-familia, para gestionar conflictos: estudio de la comunidad educativa de Albacete. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 25, 277-298. http://dx.doi.org/10.7179/PSRI_2015.25.12
- Pérez, A., & Rodríguez, M.J. (2016). Evaluación de las competencias digitales autopercibidas del profesorado de educación primaria en Castilla y León. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 399-415. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.2.215121>
- Redecker, C. et al. (2011). *The Future of Learning: Preparing for Change*. Publications Office of the European Union.
- Tirado-Morueta, R., & Aguaded-Gómez, J.I. (2014). Influencia de las creencias del profesorado sobre el uso de la tecnología en el aula. *Revista de Educación*, 363, 230-255. doi: <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-363-179>
- Robertt, P., & Lisdero, P. (2016). Epistemología y metodología de la investigación sociológica: reflexiones críticas de nuestras prácticas de investigación. *Sociologías*, 18(41), 54-83. <http://dx.doi.org/10.1590/15174522-018004103>
- Sánchez-Garrote, I., & Cortada-Pujol, M. (2015). Recursos digitales en la relación familia y escuela en la etapa 0-3. *Cultura y Educación*, 27(1), 221-233. <http://dx.doi.org/10.1080/11356405.2015.1006851>
- Serra, C. (2004). Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Revista de Educación*, 334, 165-176.

PROYECTO DE ARTE CONTEXTUAL SOBRE EL
ANTROPOCENO. EXPOSICION INTERACTIVA E
ITINERARIO DIDÁCTICO EN EL MUSEO DE LA
CIENCIA Y EL AGUA¹⁸

DR. ALFONSO ROBLES FERNÁNDEZ
Universidad de Murcia, España

RESUMEN

Habitamos un planeta con 7.000 millones de seres humanos, donde los modelos de producción y consumo son insostenibles y diezman unos recursos naturales limitados. Ese panorama, ciertamente desolador, hace necesario implementar actuaciones educativas que promuevan la sensibilización tanto del alumnado como de la población en general, desde el ámbito de la Educación para el Desarrollo Sostenible.

El Museo de la Ciencia y el Agua, acoge un proyecto de arte contextual que viene desarrollando en las áridas tierras murcianas un prestigioso fotógrafo de la tierra, Eduardo Cortils. Es un proyecto que surge con la vocación de intervenir y actuar en aquellos lugares donde tiene lugar la problemática medioambiental derivada de la era antropocénica, esto es, la tensión existente entre naturaleza -entendida como biodiversidad y paisaje- y las prácticas y hábitos humanos, entendidos como un hecho cultural que deriva en la degradación de nuestros paisajes y en graves daños ambientales.

Una exposición virtual y un audiovisual, de carácter permanente, permiten realizar un recorrido por varios ámbitos temáticos y un total de 42 fotografías y mosaicos realizados en espacios periurbanos donde la biodiversidad se abre paso salvando las dificultades representadas por las diversas actividades humanas que aparentemente son incompatibles con la vida natural. Los escenarios elegidos nos muestran el difícil equilibrio en esa franja a veces invisible entre lo urbano y lo rural, en los espacios fuertemente antropizados caracterizados por paisajes degradados donde conviven de manera espontánea especies animales y vegetales, produciendo una renaturalización de esos espacios.

¹⁸ Este capítulo parte de un proyecto de exposición temporal, financiado por el Museo de la Ciencia y el Agua. Sirva como homenaje a Paul Crutzen, fallecido recientemente.

PALABRAS CLAVE

Arte contextual, ODS, sostenibilidad, educación no formal

INTRODUCCIÓN

El concepto de Antropoceno sigue teniendo la consideración de informal en ámbitos académicos al no haber alcanzado todavía el reconocimiento generalizado de la comunidad científica. A pesar de todo, su uso se ha incrementado y popularizado desde que hace ya dos décadas fuera formulada como hipótesis la existencia de una nueva era geológica que habría dejado atrás al Holoceno, y que se caracterizaría por una creciente influencia de la actividad humana sobre el medio y el registro estratigráfico geológico a una escala planetaria (Crutzen y Stoermer, 2000).

Además del amplio y fructífero debate científico generado durante estos años, el término se ha visto enriquecido con nuevos significados en el ámbito cultural, definiendo a una serie de manifestaciones que, si bien en un principio se formulaban desde una perspectiva teórica, con el paso del tiempo se han hecho más tangibles para la sociedad. En ese sentido, los medios de comunicación han contribuido a su difusión al prestar una mayor atención a los fenómenos antrópicos transformadores de los ecosistemas de nuestro planeta de forma que los ciudadanos de alguna manera están tomando conciencia de su papel como agentes transformadores de los esquemas tradicionales, heredados desde la Revolución Industrial. También se ha extendido a otros ámbitos como la educación y la enseñanza tanto en contextos formales como no formales, habiendo sido acogido como un relevante instrumento conceptual y procedimental que facilita la implementación de nuevas metodologías de educación ambiental. En ese sentido cabe reseñar una de las manifestaciones pioneras más significativas, *The Anthropocene Project* en el que se viene desarrollando el Plan de estudios del Antropoceno que pretende transformar el intercambio interdisciplinario en una herramienta operativa y de esa manera catalizar la colaboración activa entre investigación y educación¹⁹.

¹⁹ El plan de estudios del Antropoceno, iniciado en 2013 por Haus der Kulturen der Welt (HKW) y el Instituto Max Planck para la Historia de la Ciencia (MPIWG), se ha expandido a una red colaborativa que abarca todo el mundo. El sitio web anthropocene-curriculum.org, es

Dentro de ese contexto general, el equipo del Museo de la Ciencia y el Agua, durante una pandemia que ha puesto de manifiesto más que nunca los efectos de nuestra era antropocénica, se ha sumado a este movimiento organizando y diseñando una exposición virtual titulada “Antropoceno. Arte y biodiversidad en Escenarios Periurbanos”²⁰. En esta muestra, que más adelante pudo materializarse también en una versión física, se da cuenta de los principales resultados de un proyecto de arte contextual gestado por Eduardo Cortils en el año 2011 y que sigue vigente en su fase final mediante exposiciones itinerantes en diversos centros y museos de arte y de ciencia²¹.

1. EL PROYECTO

En este proyecto se ha venido operando en aquellos espacios periurbanos donde tiene lugar la problemática medioambiental abordada, esto es, la tensión existente entre naturaleza -entendida como biodiversidad y paisaje- y las prácticas y hábitos humanos, entendidos como un hecho cultural que deriva en la degradación de nuestros paisajes y que provoca graves daños ambientales. El autor operó en una primera fase durante nueve años en algunos de los escenarios periurbanos más característicos

una magnífica plataforma de investigación común para la red internacional y constituye un foro para una multitud de talleres, seminarios e investigación de campo dedicados a la producción de conocimiento sobre el Antropoceno.

²⁰ La exposición virtual se encuentra disponible para los docentes de educación formal y viene acompañada de material didáctico diseñados para alumnos de educación primaria y secundaria y puede ser visitada en <https://bit.ly/2XskeXg>. Además de la obra fotográfica es recomendable la visualización del audiovisual elaborado por el autor donde se explican las claves del proyecto.

²¹ Eduardo Cortils (nacido en San Pedro del Pinatar en 1963) es uno de los fotógrafos de la Región de Murcia más reconocidos a nivel nacional e internacional, no en vano su obra ha sido incluida y reseñada en el Diccionario de fotógrafos españoles, editado por La Fábrica y la S.G. de Promoción de las Bellas Artes del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Se afirma sobre su obra que destila una concepción impura de la fotografía. Textos, poesía, objetos, música, retoques y manipulaciones de la imagen hacen difícil ceñir al ámbito fotográfico una propuesta tan rica semánticamente, si no fuera porque la imagen se impone siempre como materia prima en sus creaciones (Miguel Ángel Hernández Navarro, EL CULTURAL. EL MUNDO).

del Sureste de la Península ibérica: fincas agrícolas, depuradoras de lagunaje o las llamadas “rururbanizaciones” que dominan los paisajes litorales. Es en estos lugares, que singularizan los paisajes de una región donde avanza de forma inexorable un proceso de desertificación y la escasez de agua es cada vez más evidente ante unas formas de vida insostenibles, donde las tensiones entre el elemento humano y la naturaleza, resultan más evidentes. Sus palabras resumen y explican el propósito del proyecto:

Harto de mercantilismo en el arte y de la cultura descafeinada, decidí salir a los campos a trabajar, allí donde más contaminación existe, allí donde hay gente que nunca iría a un museo, pero donde aún hay valores ambientales no atendidos.

Mediante la instalación de observatorios *dazzle* nuestro autor consigue generar un efecto de “ralentización” y disrupción de la mirada y también le permite documentar lo que pasa desapercibido al arte contemporáneo urbanita, a saber, la preocupante pérdida de biodiversidad y la degradación del paisaje y los resistentes valores ambientales extramuros (fig.1).

Para documentar la biodiversidad que pasa desapercibida incluso para los habitantes de esos espacios, utilizó un dispositivo de ocultamiento para fotografiar la fauna salvaje (*hide*) que sirvió como punto de encuentro e información para la población, además de balizas para la señalización de valores ambientales y como dispositivos para la re-significación del paisaje, logrando un cambio en la percepción y valorización de los lugares; tras pararse a mirar, empezaban a pensar que ahí había algo digno de ver y lo que es más importante, también de respetar.

En la exposición quedan representadas e imbricadas tres disciplinas de arte (Cortils, 2020):

- Arte contextual para intervenir *in situ*, como se hacía en las décadas de los años 60 y 70 del pasado siglo, cuando el arte contemporáneo salió de las salas de arte. Los artistas, cansados del rumbo mercantilista del panorama artístico, decidieron trabajar en aquellos lugares donde sus obras tuvieran un mayor grado de significación. Nuestro autor ha realizado intervenciones y performances *in situ*, intervenciones que promueven la mejora de

la visualidad de valores ambientales. Para ello se han creado unos observatorios y balizas pintados según la pintura *dazzle* utilizada en la Gran Guerra, con el objeto de distraer la mirada, de atraerla o retenerla en espacios aparentemente vacíos o sin valor, fuertemente instrumentaliza o mercantilizados por la industria o la agricultura industrial.

- Arte relacional, acciones, charlas, conferencias y talleres para sensibilizar donde acontece la problemática, para interactuar con personas que muy posiblemente no visiten nunca museos o salas de exposiciones. Para trabajar asimismo conocimientos de con los usuarios de los escenarios donde se ha realizado, y para paliar la pérdida de memoria antropológica, por el vaciamiento de los campos, lugares antes habitados, para evitar la pérdida de sus tradiciones y su cultura. Solo hay que hacer un recorrido por los edificios declarados BIC (Bien de Interés Cultural) para aprender todo lo que en esos lugares se producía de forma sostenible, y comprobar que en su mayor parte se han convertido en no-lugares.
- Arte del Antropoceno, para contar sin ingenuidades cuál es el problema verdadero que ocurre en las periferias de las ciudades. Para evitar un lugar común, algo muy habitual; que cuando el arte se interese por el medio ambiente lo haga como extensión del espacio expositivo, decorando el medio natural, sin atender el contexto, desconociendo los hechos, las circunstancias y sin crear una relación con el lugar donde se produce el daño ambiental.

2. LA EXPOSICIÓN

Habitamos un planeta con 7.000 millones de seres humanos, donde los modelos de producción y consumo son cada vez más insostenibles y diezman unos recursos naturales limitados, provocando una degradación ecológica continuada y las desigualdades sociales. Ese panorama ciertamente desolador hace necesario implementar actuaciones educativas que promuevan la sensibilización tanto del alumnado como de la

población en general, desde el ámbito de la EDS (Educación para el Desarrollo Sostenible).

El amplio programa desarrollado por Eduardo Cortils en territorio murciano, que ha quedado reflejado en la exposición organizada en el Museo de la Ciencia y el Agua, responde plenamente a los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) planteados la Asamblea General de las Naciones, aunque tiene especial incidencia en dos: el 11º. “Ciudades y comunidades sostenibles (lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles)” y el 15º. “Vida de ecosistemas terrestres (proteger, restablecer y promover el uso sostenible de los ecosistemas terrestres, gestionar sosteniblemente los bosques, luchar contra la desertificación, detener e invertir la degradación de las tierras y detener la pérdida de biodiversidad)”²².

Figura 1: El fotógrafo Eduardo Cortils. Proyecto Arte y biodiversidad en Escenarios Periurbanos. Intervención de arte contextual realizada con observatorio *dazzle* en una finca agrícola periurbana (2011-2018). Murcia.



²² <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

Por otra parte la exposición se integra en ese movimiento de renovación pedagógica entendida desde un enfoque sistémico e interdisciplinar. Se pretende favorecer la creación de una “ciudadanía sostenible” en consonancia con el nuevo modelo de desarrollo humano que ha de tener en consideración tanto el sostenimiento del medio ambiente como del desarrollo de la sociedad y la economía a escala local y global (Santiesteban y Pagès, 2011).

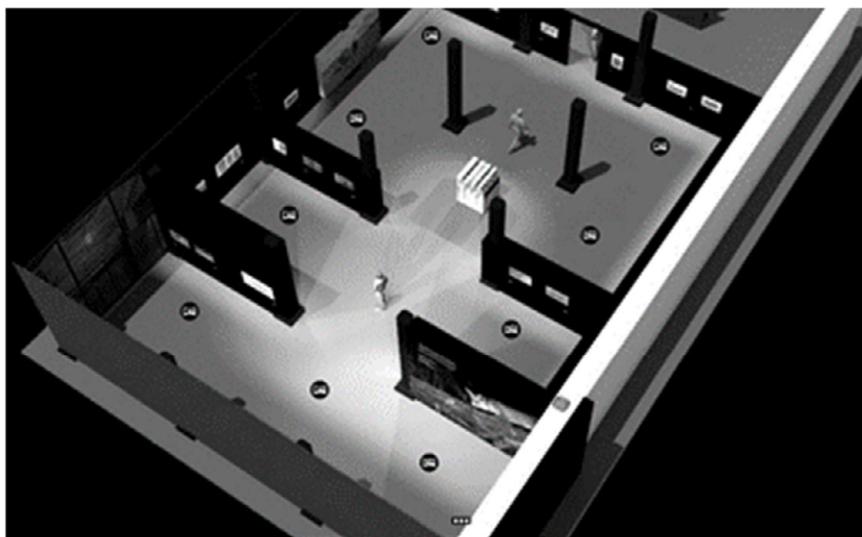
Un tercer punto de interés es la necesaria conservación de nuestros paisajes culturales y naturales, que ha sido una constante desde la Convención del Patrimonio de la Humanidad (1972). Los paisajes culturales representan, según se cita en su artículo 1, las "obras combinadas de la naturaleza y el hombre", siendo ilustrativas de la evolución de la sociedad y de los asentamientos humanos a lo largo del tiempo, bajo la influencia de las restricciones físicas y/o las oportunidades que brindaba su entorno natural y las sucesivas fuerzas sociales, económicas y culturales, tanto internas como externas. El conocimiento y la valoración del paisaje supone para el ciudadano un enriquecimiento de sus representaciones y una concienciación sobre el peso de su cultura y sus referencias, una herramienta para saber pensar el espacio en el que vive, una educación de la mirada, una posibilidad de gozo estético y una responsabilidad sobre el futuro que le depara a nuestros paisajes y, por ende, a nuestro planeta. Si bien los paisajes constituyen nuestro marco existencial, formamos parte de ellos, los recreamos y nos identificamos con ellos, en realidad no son desconocidos (Liceras, 2013).

La exposición consta de 42 fotografías realizadas en espacios periurbanos donde la biodiversidad se abre paso frente a las dificultades representadas por las diversas actividades humanas que aparentemente son incompatibles con la vida natural (fig. 2). A continuación sintetizamos los contenidos abordados en los cinco ámbitos temáticos:

Ámbito 1. Biodiversidad encontrada en contexto agrícola; seco, regadío, agroforestal. En el primer ámbito los escenarios elegidos constituyen espacios periurbanos que los humanos han ganado al bosque o zonas de secano para su uso como terrenos de regadío. Encontramos fauna que reconquista esos espacios como una Curruca cabecinegra, un

zorro, un gavilán, un chotacabras cuellirrojo con su perfecto plumaje mimético, una oropéndola, una lechuza común, una imponente águila real con su presa y un lagarto ocelado. Dos mosaicos fotográficos muestran paisajes rurales transformados por las labores agrícolas y algunas aves en esos espacios periurbanos que cohabitan con el ser humano.

Figura 2: Captura de pantalla de la exposición virtual. Enero de 2021



Ámbito 2. Biodiversidad encontrada en contexto humedales artificiales. Descubrimos parte de la fauna que hace uso de los humedales artificiales, formados, sobre todo por balsas antiguas de riego y depuradores de lagunaje. Su presencia en ellos es un indicador del crítico estado en el que se encuentran los humedales naturales. Entre esa fauna se detecta la presencia de una focha moruna (un rálido de distribución africana, que alcanza el sur del territorio ibérico y es una de las mayores originalidades de nuestra avifauna) y una Malvasía cabeciblanca, pato buceador de cola erguida que se encuentra en serio peligro de extinción. Acompañan esta selección una imponente nutria fotografiada en el valle de Ricote y dos aves en peligro de extinción: el calamón, conocido también como gallo azul, y el avetorillo común. Cierra este ámbito un mosaico con algunos de los humedales artificiales que han sido “renaturalizados”.

Ámbito 3. Biodiversidad encontrada en contexto rur-urbano litoral. En este ámbito nos recibe de forma discreta un Martín pescador, con su plumaje espectacular de tonos azules y verdosos en contraste con el plumaje blanco y negro de las Avocetas, que se caracterizan por tener el pico curvado hacia arriba. Planeando con sus fuertes alas aparece el Águila calzada, la más pequeña de las águilas peninsulares que se alimenta de pequeñas y medianas aves, pequeños mamíferos como ratones, reptiles como lagartos y grandes insectos. Encontramos una Garceta común, garza esbelta y de tamaño mediano con el plumaje totalmente blanco, y un Aguilucho lagunero en pleno vuelo, un ave rapaz de tamaño medio, el mayor de los denominados "Aguiluchos". Un mosaico de fotografías muestra esas zonas que se urbanizan en la periferia de la costa, en la Comarca del Mar Menor, donde elementos de arquitectura tradicional (como molinos de viento y casas torre) conviven con urbanizaciones, campos de golf y campos de cultivo intensivo.

Ámbito 4. Escenarios periurbanos y paisajes fuertemente antropizados. Llamamos rur-urbanización al proceso de urbanización de las zonas rurales más próximas a las ciudades. Las urbanizaciones rurales de viviendas en campo de golf, próximas a un núcleo urbano y a poblaciones rurales tradicionales. Seguidamente la obra de dos arquitectos de prestigio. El edificio del Parque Científico de Murcia, proyecto del arquitecto

Fernando de Retes, que ha recuperado edificios que se encontraban en desuso. Se sitúa en una ladera repoblada con pino donde anidan especies como el alcaraván o el chotacabras. Otro edificio, cuyas obras se paralizaron, estaba destinado a albergar el Museo Regional de Paleontología y de la Evolución Humana. Se sitúa en la falda del Cabezo Gordo, Murcia, catalogado como Paisaje Protegido y L.I.C. En sus laderas se encuentra el yacimiento paleontológico de la Sima de las Palomas, uno de los más importantes del mundo por los hallazgos de restos del hombre de Neanderthal, aunque también es zona de nidificación de muchas especies, entre las que destaca el búho real.

En uno de los paisajes más llamativos de la exposición aparece un algarrobo, especie propia de los cultivos de secano en toda la cuenca mediterránea, completamente rodeado por un mar de plásticos. La proliferación de la agricultura intensiva de regadío contamina los suelos por el exceso de sustancias nitrogenadas en los abonos, pesticidas, la salinización del suelo y de las aguas superficiales y subterráneas, la sobreexplotación de los acuíferos, y la proliferación de pozos ilegales. El futuro incierto del Mar Menor está ligado a la situación de la agricultura en sus riberas.

Los invernaderos ponen de manifiesto las profundas modificaciones que provocan en el paisaje tradicional, convirtiendo los terrenos en una capa continua de plásticos. La construcción de invernaderos para especies hortofrutícolas, ubicados en espacios de cultivo de secano provoca un mayor consumo de recursos y un aumento de los residuos, además de elevar el riesgo de erosión y reducir la biodiversidad. Dentro de ellos se realiza el ciclo completo de cultivo y permite una producción agrícola de carácter industrial en la que se realiza una agricultura des-estacionalizada con tecnología tanto en el riego como en la lucha contra plagas y enfermedades.

No todo son cambios en el medio natural, también se mantienen actividades tradicionales con la ganadería extensiva como pone de manifiesto este rebaño de ovejas de raza latxa en trashumancia. Las razas autóctonas son las que mejor se adaptan a estos lugares. Los animales

reciben los nutrientes necesarios para completar y realizar su ciclo biológico, y el entorno obtiene beneficios como la perdurabilidad del ecosistema, la fertilización del suelo, el mantenimiento de la biodiversidad o la disminución del riesgo de incendios.

El factor humano también forma parte del paisaje agrícola al mismo tiempo que contribuye a su transformación. Más de doce nacionalidades conviven y trabajan en las fincas de agricultura intensiva de regadío. La mano de obra extracomunitaria es multicultural y procede en su mayoría de países del cono sur americano, y del norte de África.

A continuación encontramos dos imágenes de “No-lugares”. El no-lugar es el espacio que no puede definirse ni como espacio de identidad, ni de relación, ni histórico, es un espacio de anonimato. Los no-lugares fueron definidos por el antropólogo francés Marc Augé (1993) como escenarios vaciados de su narración antropológica, lugares de transitoriedad que no tienen suficiente importancia ni uso para ser considerados como “lugares”. Otras imágenes ponen el acento en la enorme demanda de recursos naturales y servicios que se necesitan para mantener a tanta población junta en la gran ciudad. Las torres de alta tensión y los tendidos eléctricos en el Valle de Escombreras, transportan la electricidad y atraviesan una zona industrial en la Sierra de la Fausilla, donde el último registro de nidificación del águila azor perdicera se remonta al año 2012. Es una Zona de Especial Protección de Aves, ZEPA, por la presencia de camachuelo trompetero y Lugar de Interés Comunitario.

Los paisajes del Campo de Cartagena están salpicados por decenas de torres de molinos de viento, uno de los elementos arquitectónicos fundamentales de ese paisaje cultural. La mayor parte de ellos se construyeron para extraer el agua del subsuelo para regar los cultivos, aunque también los había para la molturación del aceite, harina o sal. Actualmente, se encuentran protegidos como Bien de Interés Cultural (B.I.C.), aunque en su mayor parte permanecen en un estado ruinoso.

Ámbito 5. Arte contextual. Como epílogo de la muestra, Eduardo Cortils nos propone una reflexión sobre las “Estrategias de arte” propias del arte contextual. Nos muestra en un mosaico los “patrones disruptivos

Dazzle observatorio. La señalización y balizamiento *dazzle* para una mejora de la visualidad de valores ambientales en escenarios periurbanos. Algunas estructuras se han utilizado como observatorios-*hide* para fotografiar la biodiversidad, pero también como llamada de atención sobre un paisaje fuertemente instrumentalizado (Cortils, 2020).

3. LA TEMÁTICA DEL ANTROPOCENO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Desde el ámbito de la EDS las actividades desarrolladas con escolares de Educación Primaria han procurado aumentar y generalizar el conocimiento y la sensibilización, los valores, la implicación y la capacidad de innovación; cambiar los comportamientos, ampliar la participación ciudadana y transformar las prácticas sociales colectivas; reforzar la ciudadanía mundial y la ciudadanía local simultáneamente y construir comunidades nuevas, y posibilitar que la población atenué las nuevas condiciones sociales y medio ambientales, tales como el cambio climático, y se adapte a ellas; fortalecer la justicia social, la paz y la seguridad, y evitar que se sigan degradando los sistemas socio-ecológicos y las estructuras sociales.

En los itinerarios didácticos y talleres realizados se han trabajado las siguientes competencias (fig. 3):

- Entender la necesidad para el cambio hacia una manera sostenible de hacer las cosas, tanto desde un punto de vista individual como colectivamente.
- Tener los suficientes conocimientos y habilidades para decidir y actuar de una manera que favorezca el desarrollo sostenible.
- Ser capaz de reconocer y apreciar críticamente (pensamiento crítico) las decisiones y acciones favorables y desfavorables para el desarrollo sostenible.

En Educación Primaria la temática Antropoceno está relacionada con las áreas de Ciencias de la Naturaleza y Ciencias sociales²³. En Ciencias de la Naturaleza son recurrentes los contenidos tanto en el bloque 1 “Iniciación a la actividad científica”, como del bloque 3 “los seres vivos” dedicado a favorecer los “hábitos de respeto y cuidado hacia los seres vivos”, al que cabe añadir en quinto y sexto curso “Las relaciones entre los seres vivos. Cadenas alimentarias. Poblaciones, Comunidades y ecosistemas”, además de “características y componentes de un ecosistema”, “Ecosistemas, pradera, charca, bosque, litoral y ciudad y los seres vivos” y “La biosfera, diferentes hábitats de los seres vivos”.

Con respecto al área de Ciencias Sociales, la exposición pone de manifiesto la problemática de la sostenibilidad en nuestro planeta, que en Educación Primaria se trata en todos los cursos mediante el bloque 1 y el bloque 2 “El mundo en que vivimos”, donde se realiza el estudio de la geografía tanto en el entorno, que acerca al alumno a su realidad, en medios más lejanos para que tenga una visión más global. Se analizará, asimismo, la influencia humana en el medio y sus consecuencias ambientales. En primer curso, además de los contenidos comunes del bloque 1, cabe reseñar los del bloque 2: “El entorno físico: observación de sus rasgos principales”, “Elementos de un paisaje”, “La intervención humana en el medio” y “Desarrollo de actitudes favorables al cuidado medioambiental. Uso sostenible del agua. Reducción, reutilización y reciclaje”. En segundo curso se sigue profundizando en el estudio de los elementos del paisaje y se profundiza en la diferenciación entre “Paisaje natural y paisaje humanizado”, en conocer, “La intervención humana en el medio”, el “Comportamiento activo en la conservación y el cuidado medioambiental” y el “Uso sostenible del agua. Reducción, reutilización y reciclaje. En tercero se aborda el contenido “El cambio climático: causas y consecuencias. En cuarto se profundiza en el conocimiento de los “Elementos del paisaje”. En quinto se vuelve a trabajar “El cambio climático: causas y consecuencias”. En sexto entre otros contenidos de geografía referentes al paisaje de España y Europa se aborda

²³ Decreto N.º 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

“La intervención Humana en el Medio” y “El desarrollo sostenible”, además de “Los problemas de la Contaminación” y el “Consumo responsable”.

En el área de Educación Artística, la exposición tiene interés como complemento del bloque 4 “Educación audiovisual” y del bloque 5: “Expresión creativa”, cuyos contenidos se van haciendo más complejos a medida que avanzan los tramos. En primer curso, en el citado bloque 4 se aborda la “Observación, comparación y reconocimiento de imágenes fijas y en movimiento (historietas, cómic, ilustraciones, fotografías, adhesivos, carteles, cine, televisión...)”, la “Observación, exploración, descripción y análisis de los elementos plásticos presentes en el entorno próximo (ilustraciones, fotografías, cromos, adhesivos, carteles...)”, la “Elaboración de carteles relacionados con temática diversa (carnaval, excursión, cuentacuentos...) utilizando todo tipo de materiales plásticos a su alcance” y la “Secuenciación de las viñetas de una historia en el orden en que transcurre la misma”. En el bloque 5 se incide en el “Respeto y valoración de las manifestaciones artísticas del patrimonio” y el “Disfrute con las obras de arte que podemos encontrar en visitas reales y virtuales a museos y exposiciones”. Por último mencionar la asignatura “Valores sociales y cívicos”, en cuyo bloque 3 “La convivencia y los valores sociales” encontramos el contenido: “El respeto y la conservación del medio ambiente”, que se reitera en todos los cursos, sumándose en tercero “El uso responsable de los bienes de la naturaleza”; en cuarto “El uso responsable de las fuentes de energía del planeta, y en sexto “La actitud crítica ante la falta de respeto y conservación del medio ambiente”.

Figura 3: Taller de sensibilización medioambiental en la exposición física a cargo de la bióloga y directora ambiental del proyecto Eloísa Romero. Julio de 2020



4. CONCLUSIONES

Este proyecto de arte contextual propone con sus observatorios, performances y actividades de divulgación ciudadana, que encontremos nuestro lugar en la naturaleza sabiendo la reciprocidad que nos une; eso es mejor que decorar la naturaleza e instrumentalizarla. Mediante su presencia, y su carácter de señalización, se provoca un cambio en la mirada, consigue que re-pensemos que nuestra anterior forma de comportarnos con la naturaleza, el arte incluido, se basa en un hecho cultural erróneo con resultado de daño ambiental, ya que toda práctica humana en el medio natural deja una huella que ya tiene nombre y efecto de periodo geológico de corte económico, Antropoceno o Capitaloceno.

Los escenarios elegidos nos muestran el difícil equilibrio en esa franja a veces invisible entre lo urbano y lo rural, en los espacios fuertemente antropizados caracterizados por paisajes degradados donde conviven de

manera espontánea especies animales y vegetales, produciendo una naturalización y rara coexistencia más allá del tiempo y de los lugares de ocio.

El arte contemporáneo y la sensibilización medioambiental se dan la mano en este proyecto de intervención de arte contextual *in situ*, como reivindicación de lo real, entendido como red de relaciones entre el proyecto de documentación, los problemas ambientales que en esos espacios se generan, las personas que lo transitan y la biodiversidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Augé, M. (1993). Los "no lugares", espacios del anonimato una antropología de la sobremodernidad. Gedisa.
- Benayas, J., Et Al. (1994). Viviendo el paisaje: guía didáctica para interpretar y actuar sobre el paisaje. Fundación NatWest, Madrid.
- Busquets, J. (2010). La educación en paisaje: una oportunidad para la escuela, Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 65, 7-16.
- Consejo de Europa (2000). Convenio Europeo del Paisaje. Madrid. Ediciones del Ministerio de Cultura (2008) y del Ministerio de Medio Ambiente (2007).
- Cortils, E. (2020). Antropoceno. Arte y Biodiversidad en Escenarios Periurbanos. Folleto de la exposición realizada en el Museo de la Ciencia y el Agua (22 de junio-4 de octubre de 2020). Murcia.
- Crutzen, P. J. & Stoermer, E. F. (2000). The 'Anthropocene', Global Change Newsletter, 41, 17-18.
- Hernández, A. M^a. (2010). El valor del paisaje cultural como estrategia didáctica, Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación, 9, 162-178.
- Liceras, A. (2013). Didáctica del paisaje. Lo que es, lo que representa, como se vive. Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 74, 85-93.

- Santiesteban, A., & Pagès, J. (2011). Enseñanza de la economía y la sostenibilidad, en Jesús Granados Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria: ciencias sociales para aprender, pensar y actuar / coord. por Antoni Santiesteban Fernández, Joan Pagès Blanch, 2011. 295-341.
- Unesco (1992). Comité del Patrimonio Mundial, Strategic Orientations, Anexo II del informe de la 16ª sesión del Comité del Patrimonio Mundial. Santa Fe, USA, 7-14 de diciembre de 1992, París, diciembre de 1992 (WHC-92/CONF.002/12).

TRATAMIENTO DE LA VIOLENCIA HACIA LOS ÁRBITROS DE FÚTBOL Y BUENAS PRÁCTICAS EN LOS MEDIOS DIGITALES Y PRENSA ESCRITA DEPORTIVA

DAVID RECIO MORENO

Universidad Nacional de Educación a Distancia, España

WENCESLAO ARROYO-MACHADO

Universidad de Granada, España

RESUMEN

El fútbol es uno de los deportes más populares del mundo. La figura del árbitro ocupa un papel importante ya que es la persona encargada de controlar y gestionar un partido, tomar decisiones y hacer cumplir las reglas de juego. En muchas ocasiones, los medios de comunicación ponen el foco en este grupo desde una perspectiva negativa, dando voz a actos violentos y negativos. Sin embargo, también dan cobertura a buenas prácticas que aportan mayor comprensión, respeto y conciencia hacia la labor de los árbitros. Por ello, este estudio pretende analizar la producción de noticias en los medios digitales y la prensa escrita deportiva española con atención al papel que tienen en el tratamiento de la violencia hacia el colectivo arbitral y las prácticas relacionadas con el juego limpio y deportivo. Se propone un análisis cuantitativo y estadístico descriptivo, aplicando también procesos de minería de textos. Inicialmente, se recupera y monitoriza la totalidad de las noticias publicadas. Para ello, se utiliza la base de datos MyNews. Posteriormente, se revisan y filtran las noticias adecuadas y pertinentes al objeto de estudio para clasificarlas según su enfoque. Los resultados incluyen un volumen total de 1595 noticias, entre 1996 y 2019. Se ofrecen las medias y distribución anual y mensual de publicación de noticias, la evolución en el tiempo, la publicación por tipo de medios, la distribución de densidad anual de noticias según su enfoque (positivo o negativo) y medios que las publican. Las conclusiones plantean una reflexión crítica sobre la influencia que tienen los medios de información y comunicación en la audiencia y, por ende, en la sociedad, para transmitir información y comunicar desde sus espacios, y la responsabilidad social que tienen como elemento que favorezca la promoción de actitudes, comportamientos y valores positivos en el deporte, dando voz a iniciativas y propuestas encaminadas a la deportividad y al juego limpio.

PALABRAS CLAVE

Alfabetización mediática, noticias en medios digitales, noticias en prensa escrita, violencia deportiva, árbitros de fútbol.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. EL FÚTBOL COMO DEPORTE POPULAR

El fútbol en la actualidad es una de las modalidades deportivas más practicadas por la población, tanto a nivel internacional como nacional. Si acudimos al Anuario de Estadísticas Deportivas del año 2020, elaborado por la División de Estadística y Estudios de la Secretaría General Técnica del Ministerio de Cultura y Deporte, el número de licencias federadas en este deporte es de 1.095.604, superando significativamente a otras disciplinas como el baloncesto (385.635), el balonmano (100.368), la caza (335.474), el golf (269.743), el judo (108.145) o el voleibol (85.847). Estos datos confirman que el fútbol es uno de los deportes más practicados a nivel federado, aunque su práctica también tiene unas cotas altas entre el deporte popular y recreativo.

La popularidad del fútbol a nivel global es una realidad. Se convierte en una pasión entre la ciudadanía, dentro de una sociedad de masas (Álvarez-Ossorio, 2014), un fenómeno social con una elevada influencia en los últimos tiempos, en parte por su gran capacidad de persuasión, de convocatoria y para provocar emociones en las personas. Este alcance de convocatoria se acrecienta, según García-del-Barrio y Pujol (2008), a medida que conquista lugares dentro de la industria del espectáculo.

1.2. LA VIOLENCIA QUE GIRA ALREDEDOR DEL FÚTBOL

La vinculación que establece una persona con el fútbol no se limita a concebirla como una mera práctica deportiva. Supone mucho más desde el momento en que las pasiones se enfrentan y no son canalizadas de una forma adecuada, provocando así situaciones violentas y actitudes intolerantes. Este tipo de acciones contrarias al juego limpio y a la deportividad por parte de jugadores, espectadores y oficiales presentan una incidencia siempre excesiva, sobre todo en categorías inferiores (Gimeno *et al.*, 2007), que muestran la parte negativa de la práctica deportiva.

Numerosos son los fines de semana en los cuales los medios cubren noticias sobre agresiones o actos violentos en partidos de fútbol de distintas categorías, desde el fútbol amateur hasta el profesional. Estas noticias tienen “a menudo una gran repercusión en los medios de comunicación, que, en ocasiones, reproducen hasta la saciedad los incidentes violentos” (Cueva, 2015, p. 9). Estas situaciones son vistas como un atractivo para muchos medios de comunicación, asociándolos con el espectáculo. Este tipo de prácticas de difusión en los medios no contribuyen a la erradicación de la violencia en cualquier evento deportivo.

En este sentido, es preciso plantear una reflexión sobre la función de los medios de comunicación y la prensa escrita deportiva y sobre el papel que pueden tener a la hora de cubrir las necesidades de información de la ciudadanía, pero sobre todo el enfoque y contenido de las noticias para conseguir desarticular el fenómeno que vincula a la violencia con el fútbol y que los grupos sociales elaboran y reproducen a través de sus significados (Arboleda-Ariza y Maya, 2016).

1.3. ACTORES EN UN ENTRAMADO LLAMADO FÚTBOL

En el fútbol, al igual que en otras modalidades deportivas, la figura del árbitro ocupa un papel fundamental. Es la persona encargada de dirigir un partido, en colaboración con otros miembros del equipo arbitral (árbitros asistentes, cuarto árbitro, árbitro asistente de vídeo, entre otros), y de hacer cumplir las Reglas de Juego (Aragão e Pina, Passos, Araújo, & Maynard, 2018; IFAB, 2020; Samuel, Galily, & Tenenbaum, 2017).

El colectivo arbitral experimenta cambios permanentemente para adaptarse a la evolución de este deporte y desarrollar su compleja actividad con garantías de éxito (Dosseville y Laborde, 2015). Por ello, conseguir un elevado nivel de desempeño en el área física, técnica, táctica y psicológica (González-Oya, 2005, 2006) para tomar decisiones correctas en las situaciones que se presentan durante el juego en los partidos se convierte en un objetivo clave (Cardoso, Travassos, & Oliveira, 2020).

Este breve acercamiento a la figura del árbitro es un buen punto de partida para alcanzar una mayor comprensión y respecto hacia el trabajo

del colectivo por parte del resto de participantes en este deporte: jugadores, oficiales, aficionados, familias y directivos.

Dosil (2014) incluye a todos estos agentes en el “pentágono deportivo”. Este planteamiento se centra en la idea de que todas las partes implicadas tienen un papel fundamental para conseguir un deporte educativo. En su propuesta se plantean procesos de asesoramiento a familias, entrenadores, jóvenes deportistas, directivos y árbitros deportivos.

Así, la puesta en práctica de acciones específicas vinculadas con la promoción de los valores educativos del deporte y la difusión de buenas prácticas aportan a la consecución de un deporte educativo, aunando todos los esfuerzos hacia la formación integral de la persona como el comportamiento deportivo de todos los participantes en los eventos y/o competiciones deportivas (Gimeno, 2003, 2006). Esto requiere compromiso y colaboración para iniciar y transitar por un camino que elimine la violencia, las conductas antideportivas y las actitudes intolerantes, reproducidas por los más jóvenes (Gutiérrez-del-Pozo, 2008), y conseguir así un deporte educativo (Castejón, 2005).

1.4. BUENAS PRÁCTICAS, DEPORTIVIDAD Y EDUCACIÓN EN EL FÚTBOL

A continuación, se describen algunas iniciativas que instituciones, organizaciones, personas y/o grupos sociales desarrollan desde diferentes puntos de la geografía y que persiguen un objetivo común: promover actitudes, comportamientos y valores positivos en el fútbol.

El Deporte como medio para el fomento de la deportividad: un programa educativo en centros escolares alaveses (Sáenz, Aguado, y Lanchas, 2013). La diputación foral de Álava propuso a los centros escolares alaveses participar en el programa “Fomento de la deportividad y prevención de la violencia en el deporte en edad escolar”. Esta propuesta va dirigida a diversos agentes sociales directos: padres y madres, jóvenes deportistas, entrenadores y árbitros, de cualquier modalidad deportiva, Así como a indirectos: profesores de Educación Física, responsables institucionales, deportistas de élite y medios de comunicación. El objetivo fundamental es dotar a aquellas personas que participan en contextos deportivos, de valores, destrezas y habilidades que hagan del deporte un

elemento educativo con el objetivo de prevenir posibles comportamientos antideportivos, fomentando los deportivos.

Programa de mediación psicológica con árbitros de fútbol (Cantón, Gistain, Checa, y León, 2011). La Federación Valencia de Fútbol, junto con 4 clubes implicados, propusieron acercar este programa de mediación práctico y de investigación en el que, a través de un servicio de mediación entre los integrantes de equipos de fútbol, su afición y los árbitros, pretende mejorar la relación en el trato entre ellos, a la vez que se transmiten valores educativos y de socialización a los jugadores que se inician en el mundo del deporte. Se dota de un espacio físico y real donde cada agente pueda reflejar las críticas, objeciones y comentarios sobre el comportamiento de la otra parte, así como reconocer y observar las buenas conductas. Persigue el objetivo de promover un acercamiento hacia la figura arbitral, desarrollar pautas de comportamiento en familiares, jugadores y técnicos, y educar a estos agentes a dirigirse al árbitro con respeto y sin el uso de la violencia.

Ángel: “El árbitro de la paz”. Es profesor de Secundaria y Bachillerato, y árbitro de fútbol. Su desencanto con el fútbol aficionado le hizo dejar el arbitraje durante un tiempo para volver posteriormente en el fútbol base. Su iniciativa parte de una idea propia sobre los valores que debe tener el fútbol base. El objetivo de este árbitro, y así lo difunde a través de reportajes en televisión y charlas con jugadores del fútbol base, es el de crear un ambiente de deportividad, honestidad y respeto entre los agentes que participan en el fútbol base (jugadores, árbitros, entrenadores, padres-madres ...). De tal manera que cuestiona los patrones establecidos en el fútbol actualmente (tales como el engaño al árbitro, comportamientos violentos, alta competitividad, etc.), abogando por la honestidad de los jugadores, la comunicación y el respeto entre los que intervienen en un partido de fútbol, para su correcto funcionamiento.²⁴

Intervención para la mejora de las orientaciones hacia la deportividad en futbolistas alevines (Lamoneda, 2015). Este programa de intervención fue realizado como tema de investigación en la tesis doctoral de

²⁴ Recuperado de <http://bit.ly/2MhbYY8>

Javier Lamonedada Prieto. Estaba destinado a los jugadores de fútbol de categoría alevín, a través de los clubes y asociaciones deportivas, durante la temporada 2011-12 y 2012-13 en Jerez de la Frontera. El objetivo fundamental de esta investigación era el de diseñar un modelo de intervención para la promoción del juego limpio-deportividad, así como desarrollar y adaptar instrumentos de evaluación de la deportividad en el fútbol alevín. Esta investigación que constaba de distintas partes donde se realizaba una evaluación inicial de los valores deportivos de los clubes, posteriormente un proceso de intervención de 10 semanas donde se educaba en valores, y finalmente una evaluación de la repercusión del programa en la conducta de los jóvenes.

Deportividad en los clubs de fútbol: la figura del educador social en los clubs de fútbol. Esta propuesta llevada a cabo por el GREC (Grupo de Educadores de Calle y Trabajo con Menores) en el C.D. Son Ximelis (Palma de Mallorca) es un ejemplo de la intervención de la figura del educador social en el fútbol base. El objetivo fundamental de la campaña “CD Son Ximelis juega limpio” es el de fomentar el respeto hacia los compañeros, rivales y árbitros de fútbol. Para ello el club lleva a cabo iniciativas que implican tanto a los menores, como a sus familias, entrenadores y delegados. A través de la figura de la educadora social se llevan a cabo reuniones con familiares para reflexionar sobre las actitudes deportivas, así como la elaboración de un plan de formación con los entrenadores del fútbol base para la adquisición de estrategias que fomenten las conductas positivas y saber abordar las disruptivas.²⁵

Asociación “Gesto Deportivo”: Programa Deportivity. Esta asociación trabaja desde hace 10 años en el fomento de la deportividad y la prevención de la violencia en el deporte en edad escolar, principalmente en el fútbol. A través de sus servicios tanto a federaciones (Federación Navarra de Fútbol) como instituciones (Instituto Navarro de Deporte y Juventud), promueven una serie de iniciativas con el objetivo de mejorar la calidad de los eventos deportivos en relación con las actitudes deportivas y la erradicación de la violencia. A través de la formación a los agentes

²⁵ Recuperado de <http://bit.ly/3oHsJJv>

que intervienen, análisis de la deportividad en competiciones, talleres, y programas de concienciación y prevención de la violencia.²⁶

El fomento de la deportividad a través de la educación en valores y el juego limpio (Dorado, 2012). Este programa elaborado por la Dirección General de Deportes de Castilla-La Mancha, y destinado a los alumnos y alumnas en edad escolar que recibieron en su currículo educativo, la mejora de la educación a través de los valores del deporte. Este programa reconoce la capacidad del deporte para transmitir valores sociales y personas, así como el fomento de la deportividad y la erradicación de la violencia entre los más jóvenes durante la práctica deportiva. El objetivo es acrecentar los valores de convivencia, igualdad, cooperación y respeto a través de la práctica deportiva.

Deportividad y violencia en el fútbol base: Un programa de evaluación y de prevención de partidos de riesgo (Gimeno, Sáenz, Vicente, y Aznar, 2007). Participaron el conjunto de entrenadores y árbitros de la categoría primera cadete de las federaciones de fútbol de Zaragoza y de Vitoria. Para la evaluación de los partidos de fútbol se ha utilizado el Registro de Deportividad en los Partidos de Fútbol, elaborado por técnicos y posteriormente utilizado por árbitros y entrenadores de primera cadete de las mencionadas federaciones. Tras evaluar una serie de partidos, en la segunda vuelta de la liga, entrenadores y responsables deportivos valoraban si un partido era considerado como agresivo o violento. Y a través de una serie de iniciativas, los entrenadores se comprometían a ponerlas en práctica durante la semana, para mejorar así el comportamiento de los jugadores en los partidos.

Iniciativa “Valora el Juego Limpio”. Promovida por el Ayuntamiento de Valencia, busca reconocer a los equipos más deportivos de la temporada 20-21 (6ª edición). Es un programa encaminado a la valoración del comportamiento de los agentes que interactúan. Los propios educadores (entrenadores y árbitros) actúan como observadores y realizan valoraciones (a través de una base de datos en internet) de la deportividad de los encuentros. El objetivo fundamental es la mejora del comportamiento

²⁶ Recuperado de <https://bit.ly/3teLcjK>

deportivo de los participante en las competiciones de los Juegos Deportivos Municipales de la Comunidad Valencia.²⁷

Programa impulsado por la Real Federación Española de Fútbol. En 2019 se puso en marcha un programa de integridad global que pretende actuar en todas las categorías, modalidades y estamentos del fútbol en España, abarcando desde medidas de prevención, formación y seguimiento de partidos de fútbol, hasta la denuncia de las actuaciones contrarias a este propósito. El objetivo es proteger los valores del fútbol y hacer que el deporte crezca en este ámbito, eliminando la violencia en los campos, así como cualquier tipo de discriminación y malos hábitos. Este programa integral también está coordinado con Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado, instituciones, organizaciones y demás para implementarlo en las distintas federaciones territoriales.²⁸

1.5. EL LUGAR DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN EN EL FÚTBOL

Los medios de comunicación no se encuentran incluidos directamente en la clasificación de actores y/o elementos que interactúan en la práctica deportiva. Sin embargo, la importancia de los medios de comunicación en las sociedades actuales es clave. La búsqueda y selección de la información, su análisis y tratamiento, y la difusión del contenido creado tendrá una repercusión e influencia en las actitudes, los comportamientos y sentimientos de las audiencias. La credibilidad, las emociones y la expresividad en el contenido y en sus mensajes son aspectos vinculados.

No cabe duda de que las tecnologías digitales evolucionan y se transforman a un ritmo vertiginoso. Nuevos canales y medios de comunicación aparecen y ocupan lugares más privilegiados para llegar a un número más amplio de personas (Peng, Zhou, Cao, Yu, Niu, y Jia, 2018). Los medios de comunicación ocupan nuevos espacios en la red (por ejemplo, Twitter, Instagram, Facebook, LinkedIn) desde donde transmiten, comunican y difunden la información de forma masiva y tienen un mayor impacto e influencia en la ciudadanía (Herrera, 2012).

²⁷ Recuperado de <http://bit.ly/3csc0HE>

²⁸ Recuperado de <http://bit.ly/2L8i7FI>

En relación con el objeto de estudio, los medios de comunicación pueden tener una gran vinculación con los casos de violencia y con la percepción de los árbitros de fútbol en la sociedad en general. Mediante la cobertura y recreación excesiva del juego violento, dar voz a sucesos que contienen actitudes intolerantes y exhibiendo de forma reiterada actos violentos con un enfoque en ocasiones poco objetivo y cargado de matices característicos del espectáculo mediático (Gómez, 2007).

No obstante, no se puede afirmar rotundamente que la cobertura de noticias de contenido violento y actitudes contrarias a la deportividad y al juego limpio sean la causa de la violencia en el mundo real. Esta cuestión es transferible a las situaciones agresivas o violentas en el fútbol, y concretamente hacia los árbitros, haciendo por lo tanto que el papel de los medios de comunicación en el tratamiento de la información hacia estos pueda repercutir en la violencia generada hacia el colectivo. “A través del exhibicionismo de la violencia en los medios, las declaraciones de los dirigentes y otros protagonistas de las que se hacen eco los medios, el periodismo sensacionalista y promotor de la violencia” (Barrero, 2014). Esta serie de prácticas que cada vez son más habituales entre los medios de comunicación en general, y en particular en los deportivos, hacen que la figura de los árbitros esté asociada a una perspectiva negativa y consecuentemente se vincule con malas prácticas.

Tras esta aproximación teórica como referencia a la temática de este trabajo, la siguiente sección se dedica a los materiales y métodos empleados para analizar la producción de noticias en los medios digitales y la prensa escrita deportiva española con atención al papel que tienen en el tratamiento de la violencia hacia el colectivo arbitral y las prácticas relacionadas con el juego limpio y deportivo. Seguidamente se presentan los resultados y, en último lugar, unas consideraciones finales a modo de conclusión, incluyendo una reflexión crítica del fenómeno.

2. MATERIALES Y MÉTODO

Para el análisis se han empleado noticias españolas relacionadas con el arbitraje en el fútbol. La plataforma web MyNews ha sido la empleada para recabar los datos ya que dispone de una base de datos de prensa con

contenidos desde 1996, ofreciendo noticias de prensa nacional, regional o local, prensa especializada y agencias de noticias. La búsqueda fue realizada el 4 de diciembre y a través de su búsqueda avanzada se establecieron como parámetros de búsqueda la coincidencia obligatoria en las noticias del término fútbol, así como, al menos, uno de los siguientes: árbitra, árbitro, árbitras, árbitros o arbitraje. Para la cobertura, el único filtro aplicado fue el temporal, para recopilar noticias desde 1996 a 2019, ambos inclusive. En total se recuperaron 9597 noticias.

Sin embargo, este conjunto de noticias publicadas tuvo que ser revisado y filtrado debido a diferentes motivos. En primer lugar, se detectaron la presencia de 2463 noticias duplicadas, que fueron eliminadas, manteniendo solo la primera de ellas. Estas fueron identificadas a través del titular, el cual repetían varias de ellas. Tras ello, el titular y contenido de las mismas fue revisado de forma manual para seleccionar solo las noticias que realmente se ajustan al enfoque del estudio, que es la violencia hacia los árbitros y la difusión de buenas prácticas. De este modo, la muestra final empleada consta de 1595 noticias.

El nombre de las publicaciones fue revisado, ya que en ocasiones aparecen con variantes, por ejemplo, en mayúsculas o sin acentos, o engloban en el nombre la edición concreta en la que se publica. Por ello se optó por unificar los nombres de todos ellos.

Para el tratamiento de los datos se ha empleado el lenguaje de programación R. Además, mediante este también se han calculado estadísticos descriptivos y generado las diferentes representaciones gráficas.

Además del análisis descriptivo realizado sobre el conjunto de las noticias, se han clasificado para determinar su enfoque (positivo o negativo). En primer lugar, se hizo uso de Python y la colección de bibliotecas NLTK (Natural Language Toolkit), con el fin de identificar el enfoque de forma automatizada. Sin embargo, debido a sus limitaciones y problemas para tratar texto en español, esta opción fue desechada. En su lugar se optó por una evaluación manual.

Para ejemplificar el tipo de noticias que se han clasificado, a continuación, se incluyen noticias de la muestra con un enfoque negativo:

- “*Agrede al árbitro por sacarle dos tarjetas amarillas en un partido de fútbol juvenil en Almería*” (La Voz Digital).
- “*Cierran el campo del Trebujena por insultos sexistas a una árbitro*” (La Voz de Cádiz).
- “*Brutal agresión a un árbitro en un partido de fútbol de la Regional catalana*” (El Español).

Mientras que las siguientes son relativas a un enfoque positivo:

- “*El bonito gesto de un estadio de fútbol con una árbitra de 15 años: ¡Qué ovarios tienes!*” (Huffington Post).
- “*Conoce en qué consiste el trabajo del árbitro y sus asistentes en un partido de fútbol*” (EMOL).
- “*Gran gesto de un árbitro de fútbol con un niño con síndrome de Down*” (Mundo Deportivo).

Por otro lado, se han aplicado procesos de minería de textos empleando las bibliotecas tm, SnowballC y wordcloud en R. Se han aplicado sobre los títulos de las noticias, transformando todo el texto a minúscula, suprimiendo números, símbolos de puntuación y palabras vacías, lematizando tras ello todos los términos con el algoritmo Snowball, de modo que quedan reducido a su raíz terminológica. De igual manera, términos como árbitra, árbitro o arbitraje, fueron suprimidos del análisis al estar sobrerrepresentados debido al tipo de noticias que componen nuestra muestra. Con el conjunto de términos resultantes se han creado dos mapas de palabras, uno para noticias con enfoques negativo y otro para las positivas, usando en ambos casos los 100 términos más presentes en los títulos de noticias de dicho enfoque.

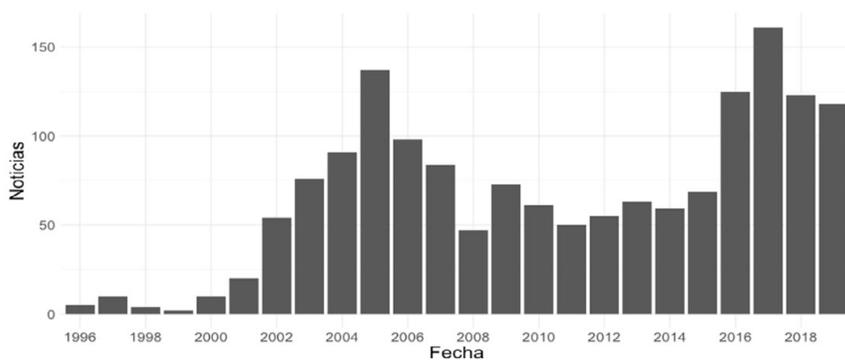
3. RESULTADOS

El análisis realizado se corresponde a la muestra final de 1595 noticias.

De manera general, cada año se publican de media 66,44 noticias (desviación estándar $\pm 45,03$). Analizando la distribución anual de noticias (Figura 1) es posible reconocer varias etapas. En primer lugar, entre 1996 y 2000, encontramos una presencia muy reducida, con máximos

de 10 noticias. Desde 2001 se produce un notable incremento de noticias año tras año, hasta alcanzar en 2005 uno de los principales picos con 137 noticias. Tras ello vuelve a producirse un incremento, aunque en esta ocasión el volumen anual de noticias se mantiene más constante hasta 2015, siendo el ritmo medio de noticias de 65.9 ($\pm 15,73$). Finalmente, se produce otro aumento notorio, alcanzando el mayor valor de la distribución en 2017 con 161 noticias.

Figura 1: Distribución anual de noticias

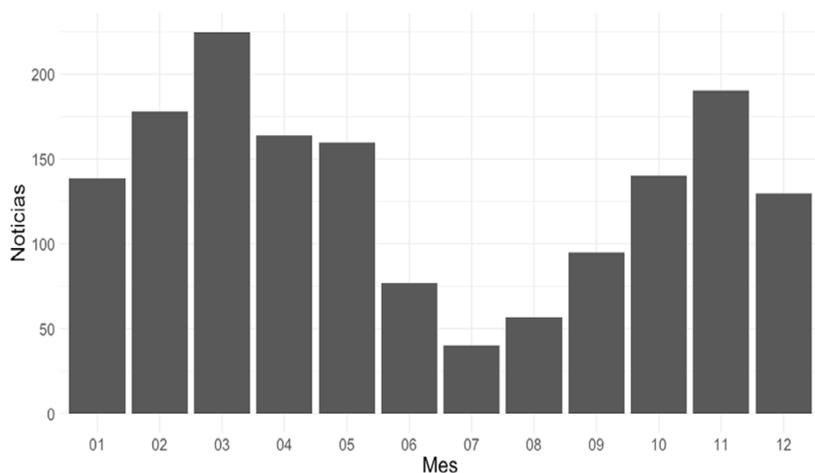


Fuente. Elaboración propia

En dicho periodo es posible identificar momentos de mayor actividad, como el día 7 de enero de 2016, en el que 9 medios se hicieron eco de la suspensión de un árbitro por trato despectivo a jugadoras de fútbol o los días 17 de marzo de 2014, y 30 de marzo y 1 de mayo de 2017, todos ellos con 8 noticias sobre agresiones concretas a árbitros.

Al analizar la distribución de noticias por meses (Figura 2), se encuentran otros patrones relevantes. Esta va en la línea de la propia temporada deportiva. En los meses de julio y agosto es cuando se producen los valores más reducidos de actividad. Los tres meses siguientes se observa un incremento constante, acumulando este periodo un 26,65% de las noticias analizadas. Durante diciembre y enero hay un menor número de noticias, sin producirse una reducción significativa. Sin embargo, los cuatro meses siguientes, en especial febrero, el volumen crece y se mantiene constante, sumando estos el 45,58% de las noticias. En junio la distribución decae notablemente.

Figura 2: Distribución mensual de noticias



Fuente. Elaboración propia

Existen un total de 146 publicaciones, que realizan una media de 10,92 noticias ($\pm 25,72$). Entre ellas se encuentran todo tipo de medios. Los diez principales medios se encuentran en la Tabla 1. Estos acumulan el 46,33% de todas las noticias recopiladas, mientras que 38 de las publicaciones solo tienen una noticia.

Tabla 1. 10 principales publicaciones

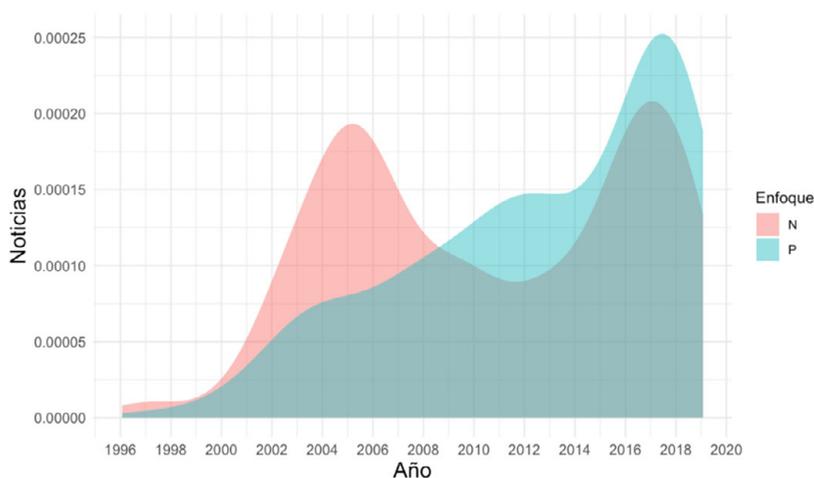
PUBLICACIÓN	NOTICIAS	PORCENTAJE
Europa Press	269	16,87%
El Mundo	94	5,89%
La Voz de Galicia	89	5,58%
La Verdad de Murcia	72	4,51%
Marca	39	2,45%
La Vanguardia	38	2,38%
Diario de León	36	2,26%
El Segre	35	2,19%
ABC	34	2,13%
El Correo	33	2,07%

Fuente: Elaboración propia

Analizando el enfoque asignado a cada una de las noticias (positivo o negativo), encontramos una proporción muy desigual. Mientras que existen un total de 1388 noticias con enfoque negativo (87,02% del total), son solo 207 las que tienen un enfoque positivo (12,98%).

La distribución de densidad anual de noticias muestra patrones diferentes para cada enfoque (Figura 3). En el caso de noticias negativas encontramos que esta distribución se ajusta mucho a la general de noticias, con un pico en 2005 y otro ligeramente superior en 2015. Mientras que las noticias positivas muestran un crecimiento anual constante.

Figura 3: Distribución de densidad anual de noticias por enfoque (Negativo-N/Positivo-P)



Fuente. Elaboración propia

Al analizar dichas publicaciones atendiendo a su enfoque, encontramos algunas diferencias reseñables. Mientras que el 54,79% de ellas publican al menos una noticia con enfoque positivo, son el 95,89% las que tienen al menos una negativa. De manera exclusiva, 66 publicaciones únicamente escriben noticias de enfoque negativo. Mientras que son 6 las publicaciones que solo cuentan con noticias con enfoques positivo: Deporte Campeón (2 noticias), El Diario Montañés (2), Eco de Teruel (1), Exclusiva Digital (1), Huffington Post (1) y Onda Cero (1). De igual manera, son 74 las publicaciones con noticias de ambos enfoques, con una ratio media de noticias negativas y positivas de 6,09 ($\pm 5,62$).

La tabla 2 recoge las 10 publicaciones con más noticias de ambos enfoques. La mitad de ellas coinciden en ambas listas (Europa Press, Marca, La Voz de Galicia, La Verdad de Murcia y Diario de León), algunas de ellas debido al volumen de noticias, como es el caso de Europa Press. Sin embargo, algunos grandes medios, como es el caso de El Mundo, se encuentra en segundo lugar en cuanto a noticias negativas (91 noticias), mientras que en las positivas no aparece entre las primeras ya que solo tiene publicadas 3 noticias.

Tabla 2. 10 principales publicaciones

ENFOQUE POSITIVO			ENFOQUE NEGATIVO		
PUBLICACIÓN	NOTICIAS	PORCENTAJE*	PUBLICACIÓN	NOTICIAS	PORCENTAJE*
Europa Press	22	10,63%	Europa Press	247	17,81%
Marca	10	4,83%	El Mundo	91	6,56%
La Voz de Galicia	8	3,86%	La Voz de Galicia	81	5,84%
El Norte de Castilla	7	3,38%	La Verdad de Murcia	66	4,76%
As	6	2,90%	La Vanguardia	36	2,60%
El Progreso	6	2,90%	El Segre	32	2,31%
Ideal	6	2,90%	Diario de León	31	2,24%
La Verdad de Murcia	6	2,90%	ABC	30	2,16%
Diario de León	5	2,42%	Marca	29	2,09%
Diario de Navarra	5	2,42%	El Correo	28	2,02%

*Porcentaje calculado respecto al número de noticias del mismo enfoque

Fuente: Elaboración propia

Al analizar los términos más frecuentes presentes en los titulares de las noticias, se han generado mapas de palabras para las noticias de cada enfoque (Figura 4). En la figura 4A se puede observar cuáles son los términos más relevantes en el caso de los titulares de noticias con enfoque positivo. En estas destacan los términos *ser* y *primer*, los cuales en ocasiones aparecen conjuntamente. El primero de ellos está relacionado con noticias acerca de la vocación, como: “*Mamá, quiero ser árbitro*” (La Verdad de Murcia), “*Me gustaría llegar a ser árbitro profesional*” (Diario

de Navarra). El segundo de ellos engloba mayoritariamente noticias relacionadas con mujeres en arbitraje, específicamente con su debut en ligas, como: “*Bibiana Steinhaus hace historia en el fútbol al ser la primera mujer árbitro en una gran liga europea*” (Cuatro) o “*Guadalupe Porras hace historia en Mallorca como primera árbitra asistente en fútbol masculino*” (RTVE). En cuanto a las noticias de enfoque negativo (Figura 4B), los tres términos principales tienen relación directa con las agresiones, mientras que otros destacados ponen de manifiesto las diferentes agresiones que reciben los arbitros, como *insulto* y *amenaza*. También tienen que ver con detenciones, condenas, expulsiones o suspensiones. Destacan incluso términos que hacen alusión a la violencia en categorías inferiores, como *juvenil*, *madre* y *padre*.

Figura 4: Mapa de palabras de: **A)** noticias con enfoque positivo y **B)** noticias con enfoque negativo. El color y el tamaño indican la frecuencia de los términos en los titulares, cuanto mayor es el término y más rojo mayor es su frecuencia.



Fuente. Elaboración propia

4. CONCLUSIONES

En este trabajo se han analizado las noticias sobre violencia hacia el colectivo arbitral y las buenas prácticas relacionadas con el juego limpio y deportivo. Para ello se ha empleado la base de datos MyNews, descargando todas las noticias relativas a esta temática entre el periodo de 1996 a 2019. Tras revisarlas se ha reducido a una muestra de 1 595, que se han clasificado manualmente en base a su enfoque: positivo o negativo. El

volumen de noticias muestra un incremento desde 1996, mostrando dos picos, uno en 2005 y otro en 2015. Hay un total de 146 medios que publican estas noticias, teniendo la prensa deportiva un papel no tan relevante como otros medios y agencias. Al diferenciar entre enfoque, se observa que las noticias positivas han experimentado un constante crecimiento, si bien solo suponen el 12,98%. La prensa deportiva sí tienen una mayor incidencia en este tipo de noticias.

A nivel metodológico existen varias limitaciones a destacar. En primer lugar, en relación con los datos. La recopilación de datos se ha realizado sobre MyNews y algunas instancias de los datos contienen errores, especialmente campos vacíos, errores de formato o falta de normalización en el caso del nombre de las publicaciones, los cuales han requerido un preprocesamiento. En lo referido a los métodos, el análisis de sentimientos mediante procesos automatizados no fue realizado debido a la falta de opciones para textos en español. No obstante, comparando los resultados preliminares obtenidos con NLTK con la clasificación realizada de manera manual, encontramos que un 26,1% de los títulos fueron clasificados incorrectamente.

El trabajo realizado en la fase de análisis de la producción científica en los medios digitales y la prensa escrita española sobre la cobertura de acontecimientos violentos o buenas prácticas hacia el colectivo arbitral supone un corpus de noticias interesante y con el que poder iniciar trabajos futuros donde realizar un análisis más exhaustivo del contenido de las noticias. Por ejemplo, según el enfoque (positivo o negativo) y el conjunto de noticias correspondientes, se pueden analizar aspectos relacionados con el acontecimiento específico: nivel geográfico (internacional, nacional, autonómico y local), periodo temporal, descripción objetiva del hecho, tipología de violencia, espacios (analógicos y/o digitales), actores implicados (activos y/o pasivos), acciones realizadas, entre otros elementos. Supone entonces un trabajo inicial interesante que tiene está vinculado por otras fases de análisis posteriores.

El fútbol se ha convertido en una de las modalidades deportivas más practicadas y populares entre la ciudadanía, ocupando las posiciones más altas tanto a nivel federado como popular y recreativo. Este hecho

lleva a considerar los distintos escenarios que se generan en torno al fenómeno del fútbol como espacios donde trabajar transversalmente una serie de valores y actitudes que giren en torno a la deportividad.

Este deporte, como se ha podido notar, despierta pasiones, emociones y sentimientos, que en ocasiones se encuentran en conflicto y que llegan a generar situaciones agresivas y violentas en los terrenos de juego, incluso en espacios de su entorno. Así, el trabajo conjunto de todos los actores que participan en esta modalidad deportiva (jugadores, oficiales, árbitros, aficionados, familias) e instituciones (federaciones, clubes, asociaciones, centros educativos, entre otras) para fomentar actitudes, comportamientos y valores positivos hacia la deportividad y el juego limpio. Se trata entonces de un objetivo común y compartido, donde cada pieza tiene un papel clave en la construcción de este puzle.

Específicamente, el colectivo arbitral se ha convertido en uno de los elementos que más críticas negativas recibe. Avanzar en la comprensión de su figura y de su quehacer es fundamental. En multitud de ocasiones, los medios de comunicación han puesto el foco en este grupo y han ejercido cierta influencia en la ciudadanía en la manera de entender y tratar a la figura arbitral. Por un lado, dando voz a los actos violentos y generando críticas destructivas y, por otro lado, cubriendo buenas prácticas y aportando una mayor comprensión, respeto y conciencia social.

En este sentido, es preciso trabajar una reflexión sobre la función de los medios de comunicación y sobre el papel que tienen a la hora de cubrir las necesidades informativas. Sobre todo, en relación a la manera de enfocar y tratar las noticias para acabar con el vínculo violencia/fútbol, y influencia social que tienen a través de sus mensajes, un impacto mayor gracias a los nuevos espacios que se ocupan en las redes sociales.

Por último, destacar la importancia de educar en los medios de comunicación, es decir, mirar hacia una educación mediática en los contextos educativos, una alfabetización mediática. Así, desde los centros de educación formal como no formal es importante recuperar la idea centrada en diseñar espacios educativos y de aprendizaje para promover actitudes, comportamientos y valores positivos en el deporte. Todo ello desde un

enfoque crítico, participativo, dialógico y colaborativo, y donde tomen parte todos los agentes implicados en esta práctica deportiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acuña-Gómez, G., y Acuña-Delgado, Á. (2016). El fútbol como producto cultural: revisión y análisis bibliográfico. *Citius, Altius, Fortius: Humanismo, Sociedad y Deporte: Investigaciones y ensayos (CAF)*, 9(2), 31-58. Recuperado de <http://bit.ly/3ckI7sC>
- Álvarez-Ossorio, S. F. (2014). Fútbol y manipulación social. Recuperado de <https://bit.ly/2MkeGMv>
- Aragão E Pina, J. Passos, A., Araújo, D., y Maynard, M. T. (2018). Football refereeing: An integrative review. *Psychology of Sport and Exercise*, 35, 10-26. Recuperado de <https://bit.ly/2YtWHWz>
- Arboleda-Ariza, J., y Velez Maya, M. (2016). Construcción de la violencia en el fútbol: la psicologización del hincha. *Quaderns de Psicologia*, 18(2), 71-81. Recuperado de <http://bit.ly/3jopbAL>
- Barrero Muñoz, J. (2014). El tratamiento de la violencia en el fútbol por la prensa deportiva. *Doxa Comunicación*, 5, 141-157. Recuperado de <http://bit.ly/2Mikvdu>
- Cantón, E., Gistain, C., Checa, I., y León, E. (2011). Programa de mediación psicológica con árbitros de fútbol. *SOCIOTAM*, 21(2), 27-38. Recuperado de <https://bit.ly/39CSarn>
- Cardoso, S. M., Travassos, B., y Oliveira, E. P. (2020). Desenvolvimento de carreiras e percepção de fatores para a excelência do árbitro de futebol em Portugal. *Retos*, 37(37), 694-701. Recuperado de <https://bit.ly/3pyqLfr>
- Castejón, F. J. (2005): ¿Es el deporte un contenido educativo? En F.J. Giménez, P. Sáenz-López y M. Díaz, *Educación a través del deporte*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Cueva, R. (2015). Deporte, lenguaje y violencia: el ejemplo de las competiciones futbolísticas. *Fair Play, Revista de Filosofía, Ética y Derecho del Deporte*, 3(1), 1-25. Recuperado de <https://bit.ly/2Mb1ytn>

- Dorado, A. (2012). El fomento de la deportividad a través de la educación en valores y el juego limpio. *DDxt-e: Revista Andaluza de Documentación sobre el Deporte*, 3, 1-14. Recuperado de <https://bit.ly/3oD9iRQ>
- Dosil, J. (2004). *Psicología de la Actividad Física y del Deporte*. Madrid: McGraw-Hill.
- Dosseville, F., y Laborde, S. (2015). Introduction to the special issue: Officials in sports. *Movement & Sport Sciences - Science & Motricité*, 87, 3-10. Recuperado de <https://bit.ly/3axQ23p>
- García-del-Barrio, P., y Pujol, F. (2008). El papel del fútbol en la sociedad actual. Fútbol: ocio y negocio. *Revista Empresa y Humanismo*, 1(8), 89-198. Recuperado de <https://bit.ly/3pywEcN>
- Gimeno, F. (2003). *Entrenando a padres y madres... Claves para una gestión eficaz de la relación con los padres y madres de jóvenes deportistas – guía de habilidades sociales para el entrenador–*. (2ª edición). Mira Editores: Zaragoza, Gobierno de Aragón.
- Gimeno, F. (2006). Asesoramiento y formación con entrenadores y padres de deportistas jóvenes. En E. J. Garcés, A. Olmedilla y P. Jara (coords.) *Psicología y Deporte* (pp. 603-618). Murcia: Diego Marín.
- Gimeno, F., Sáenz, A., Vicente, J., y Aznar, M. (2007). Deportividad y violencia en el fútbol base: un programa de evaluación y prevención de partidos de riesgo. *Revista de Psicología del Deporte*, 16(1), 103-118. Recuperado de <https://bit.ly/3ampxOb>
- Gómez, Á. (2007). La violencia en el deporte. Un análisis desde la Psicología Social. *Revista de psicología social*, 22(1), 63-87. Recuperado de <https://bit.ly/3ctIhxM>
- González-Oya, J. (2005). Reflexiones sobre la formación del árbitro: El papel de la psicopedagogía en el sistema educativo arbitral. *Revista Galego-Portuguesa De Psicoloxía e Educación: Revista De Estudios e Investigación En Psicología y Educación*, 12, 187-194. Recuperado de <http://bit.ly/2oUyQAZ>
- González-Oya, J. (2006). Aproximación a la formación del árbitro de fútbol: Un ejemplo de modelo educativo. *Cuadernos De Psicología Del Deporte*, 6(1). Recuperado de <http://bit.ly/2o4wkaQ>

- Gutiérrez-Del Pozo, D. (2008). El instrumento de observación de Fair Play en fútbol como herramienta para evaluar las conductas relacionadas con el juego limpio en jugadores jóvenes de fútbol. *eduPsykhé*, 7(1), 61-79. Recuperado de <https://bit.ly/36qTueQ>
- Hütt, H. (2012). Las redes sociales: una nueva herramienta de difusión. *Revista Reflexiones*, 91(2), 121-128. Recuperado de <http://bit.ly/3tdo7v2>
- International Football Association Board (IFAB) (2020). Reglas de Juego 2020/2021. Recuperado de <https://bit.ly/3owm4me>
- Lamoneda, J. (2015). Intervención para la mejora de las orientaciones hacia la deportividad en futbolistas alevines [tesis doctoral, Universidad de Extremadura]. Recuperado de <https://bit.ly/3pzvoG1>
- Ministerio Educación, Cultura y Deporte. (2020). Anuario Estadísticas Deportivas 2020. División de Estadística y Estudios de la Secretaría General Técnica. Recuperado de <https://bit.ly/3jdUjNn>
- Peng, S., Zhou, Y., Cao, L., Yu, S., Niu, J., y Jia, W. (2018). Influence analysis in social networks: A survey. *Journal of Network and Computer Applications*, 106, 17-32. Recuperado de <https://bit.ly/2NUEAHr>
- Sáenz, A., Aguado, B., y Lanchas, I. (2013). El deporte como medio para el fomento de la deportividad: un programa educativo en centros escolares alaveses. *Apuntes. Educación Física y Deportes*, 1(111), 55-61. Recuperado de <https://bit.ly/2MJsq3d>
- Samuel, R. D., Galily, Y., y Tenenbaum, G. (2017). Who are you, ref? Defining the soccer referee's career using a change-based perspective. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15(2), 118-130. Recuperado de <https://bit.ly/3oydrXo>

PERCEPCIONES SOBRE EL USO DE LOS MEDIOS
SOCIALES Y SU CONEXIÓN CON EL DESARROLLO
PROFESIONAL POR PARTE DEL ALUMNADO
UNIVERSITARIO DE CIENCIAS DEL DEPORTE

SAMUEL LÓPEZ-CARRIL
Universitat de València, España

DRA. ANA M. GÓMEZ-TAFALLA
Universitat de València, España

DRA. MARÍA HUERTAS GONZÁLEZ-SERRANO
Universitat de València, España

RESUMEN

Los medios sociales son un fenómeno que ha irrumpido en la sociedad transformando la forma en la que personas y entidades interactúan, así como transformando diversos sectores como el económico, el político, el educativo y el deportivo. Si bien a causa de la COVID-19 los medios sociales han cobrado un mayor protagonismo al ofrecer entornos de aprendizaje en línea, todavía son escasos los estudios que exploren el potencial de estas herramientas a la hora de desarrollar el perfil profesional del alumnado de ciencias del deporte. En ese sentido, en este trabajo se exploran los patrones de uso de medios sociales del alumnado, así como se lleva a término una pequeña innovación educativa a través de LinkedIn. Un total de 57 estudiantes de la UCLan University (Chipre) del grado e “Sport Sciences” participaron en este estudio, completando un cuestionario *ad hoc* cuyas respuestas fueron analizadas a través del programa estadístico SPSS versión 23, calculándose estadísticos descriptivos. Los principales resultados obtenidos reflejan que el estudiantado utiliza con gran frecuencia los medios sociales en su día a día a pesar de no haber recibido enseñanza sobre su uso en el contexto universitario. Por otra parte, el alumnado percibe a los medios sociales como unas herramientas que facilitan el desarrollo de su perfil profesional.

PALABRAS CLAVE

Medios sociales, Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Educación Superior, Perfil profesional, LinkedIn.

1. INTRODUCCIÓN

Durante el nuevo siglo y especialmente durante la última década, los medios sociales (*social media* en inglés han irrumpido en nuestra sociedad, cambiando la forma en la que las personas y las entidades se comunican (Feito y Brown, 2018; Kolokytha et al., 2015). Este tipo de herramientas engloban una amplia gama de aplicaciones, que, a través de Internet y los fundamentos ideológicos y tecnológicos de la Web 2.0, permiten la creación y el intercambio de contenidos generados por los usuarios (Kaplan y Haenlein, 2010), destacando sobre el resto, su vertiente social (Papacharissi, 2015).

Los medios sociales se caracterizan por sus diversas características y funciones, manteniéndose en constante cambio a lo largo del tiempo (Rhee et al., 2021). Por ello, a nivel tipológico, existen una gran variedad de medios sociales. Si bien quizás los más populares sean Facebook, Twitter, Instagram, YouTube o WhatsApp, con el paso del tiempo surgen nuevos medios sociales, o bien se popularizan algunos, como, por ejemplo, TikTok o Twitch durante el 2020. Sea de una forma u otra, cada vez más personas utilizan los medios sociales, penetrando en nuestras vidas (Lackovick et al., 2017). En ese sentido, de acuerdo a Statista (2020), actualmente 3.600 millones de personas han utilizado alguna vez los medios sociales en el mundo, mientras se espera que esta cifra alcance los 4400 millones en 2025, cantidad que representa más de la mitad de la población mundial.

Dadas las cifras anteriormente expuestas, los medios sociales son prácticamente ubicuos (Tess, 2013), impactando en las distintas esferas de la sociedad, como, por ejemplo, la educación, la economía y la política. En el caso de la política, ya en el 2008, el expresidente de los Estados Unidos, Barak Obama, fue uno de los primeros políticos en incorporar los medios sociales con éxito como parte clave de su estrategia de comunicación en la campaña de las elecciones presidenciales de Estados Unidos en el 2008, siendo el primer presidente norteamericano en tener una cuenta oficial en Twitter (Fontaine y Gómez, 2020). Una década después, el expresidente Donald Trump ha demostrado el impacto del uso de Twitter con fines políticos, como así lo reflejan los más de 6.500

tweets publicados después de dos años de mandato, y el uso de Facebook y Twitter que hicieron tanto él como su equipo, durante la campaña de las elecciones presidenciales de Estados Unidos del 2016, jugando estos medios sociales un papel importante de cara a su victoria sobre Hillary Clinton (Rodríguez-Andrés, 2018).

Por otro lado, a nivel económico, los medios sociales están generando un movimiento económico importante. Reflejo de ello son el coste que se está pagando por adquirir la propiedad de algunas de estas plataformas. Por ejemplo, Facebook adquirió Instagram en 2012 por mil millones de dólares y WhatsApp en 2014 por 22 mil millones. Más tarde, Microsoft pagó 26.200 millones de dólares en 2016 por la adquisición de LinkedIn (The New York Times, 2016), siendo en su momento la tercera mayor adquisición en la historia de la industria tecnológica (The Economist, 2016). Pero las oportunidades no solo las tienen las empresas, sino también las personas. En ese sentido, en el contexto español, los *youtubers* coparon la agenda mediática en enero del 2021 cuando el famoso youtuber 'El Rubius', Rubén Doblas Gundersen, comunicó a sus seguidores que se mudaba a Andorra, por, entre otros motivos, evitar la presión fiscal de España (La Vanguardia, 2021). Unas declaraciones que causaron un gran revuelo pero que, en última instancia, visibilizan nuevas formas de generar cantidades importantes de ingresos, en este caso, a través del medio social YouTube.

La expansión de los medios sociales también ha llegado al ámbito deportivo, siendo herramientas muy importantes para los gestores del deporte (Filo et al., 2015). En ese sentido, clubes, atletas, entrenadores, federaciones, marcas deportivas, periodistas, interactúan día a día a través de los medios sociales (López-Carril et al., 2019). Como afirman Naraine et al. (2019), los medios sociales ofrecen la oportunidad de fomentar y fortalecer las relaciones entre equipos y aficionados. Por su parte, Delia y Armstrong (2015) destacan las posibilidades que los medios sociales pueden ofrecer como nueva herramienta para supervisar y evaluar la eficacia del patrocinio, mientras que, desde la perspectiva de la marca del deportista, Green (2016) señala la importancia de que jugadores y equipos construyan un perfil en línea en los medios sociales

para atraer patrocinios. En síntesis, ya sea de una forma u otra, los medios sociales han cambiado la dinámica de la industria del deporte, tanto en lo que respecta a su producción como a su consumo (Li et al., 2019; Yan et al., 2019), teniendo un importante valor como herramienta estratégica (Williams y Chinn, 2010).

El sector educativo tampoco ha sido ajeno a la cada vez mayor presencia de los medios sociales (Rahman et al., 2019), provocando cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Komljenovic, 2019). Por un lado, los estudiantes han crecido en un mundo digital (Adams et al., 2018) donde el desarrollo tecnológico tiene cada vez más presencia, siendo los medios sociales una parte esencial de sus vidas (Zachos et al., 2018). De hecho, los jóvenes utilizan los medios sociales para establecer y mantener vínculos sociales, así como para aprender (Lacka y Wong, 2019; Tess, 2013). A pesar de esto, el profesorado ha tardado en adoptar los medios sociales en la dinámica de sus cursos (Manca y Ranieri, 2016; Tess, 2013) y es raro que los estudiantes o los profesores la utilicen como base particular de sus asignaturas (Chawinga, 2017).

Por otra parte, en el contexto de la educación en ciencias del deporte, las experiencias educativas donde se introducen los medios sociales son escasas. De hecho, según Lebel et al. (2015), hay un descuadre entre las expectativas del alumnado, las competencias digitales que demanda la industria del deporte en los futuros egresados, y lo que el profesorado enseña en las aulas. En ese sentido, autores como Sanderson y Browning (2015), sugieren que la educación superior debe estar al tanto de los cambios de la industria y de las tendencias de la cultura popular. Los medios sociales cumplen con las dos características anteriores. Cada vez son más importantes para los interesados en el deporte y cada vez son más populares en nuestra sociedad.

El mayor peso de los medios sociales en el ámbito educativo queda reforzado en un contexto de pandemia mundial causada por la COVID-19, cuyo impacto ha implicado que se tomen decisiones políticas y sanitarias que restringen la movilidad ciudadana (Hammerschmidt et al., 2021). Esto ha impulsado un cambio de modelo educativo que, hasta el inicio de la pandemia estaba centrado en metodologías de enseñanza-

aprendizaje “cara a cara”, hacia métodos en línea o mixtos, con tal de que las clases universitarias se puedan impartir pese a la pandemia (Sobaih et al., 2020; Williamson et al., 2020).

Con todo lo expuesto hasta el momento, se identifica la necesidad de apostar por propuestas educativas que introduzcan los medios sociales en las clases de ciencias del deporte para desarrollar su perfil profesional, así como conocer los hábitos de uso de los estudiantes respecto a los medios sociales, de cara a ajustar estas propuestas educativas a sus intereses. Por ello, en este trabajo tiene los siguientes objetivos:

1. Conocer los patrones de uso de los medios sociales de un grupo de estudiantes en ciencias del deporte.
2. Desarrollar una pequeña innovación educativa a través de un medio social (LinkedIn) y estudiar su impacto sobre el desarrollo del perfil profesional del alumnado.

2. METODOLOGÍA

Para abordar los objetivos de la investigación se diseñó una investigación cuantitativa cuasi-experimental de corte transversal con un muestreo de conveniencia no aleatorio.

2.1. MUESTRA

Un total de 57 estudiantes de la UCLan University (Chipre) del grado de “Sport Sciences”, completaron el cuestionario de forma voluntaria tras realizar la innovación educativa. De estos, el 63% fueron hombres, el 35% mujeres y el 2% indicaron “otro” ($n=1$). La edad media de estos estudiantes fue 24.89 ($DT=4.79$) años.

2.2. PROCEDIMIENTO PEDAGÓGICO

La innovación educativa se realizó durante el primer semestre del curso académico 2019-2020, entre los meses de noviembre y diciembre, con el alumnado de los cuatro cursos del grado en “Sport Sciences” de la UCLan University. Se realizó en dicho lugar en el marco de una estancia de investigación de uno de los autores del presente trabajo.

De entre todos los medios sociales existentes, se escogió utilizar LinkedIn, ya que es probablemente el medio social más destacado para fines profesionales (Manca y Ranieri, 2016), así como su uso puede favorecer la empleabilidad (Komljenovic, 2019). Además, tal y como indican autores como López-Carril et al. (2020), se recomienda realizar experiencias educativas con alumnado de ciencias del deporte a través de LinkedIn por el potencial de este medio social.

La innovación consistió en que el alumnado se crease un perfil en LinkedIn orientándolo hacia sus intereses profesionales, así como a la participación en una serie de actividades creadas en el grupo privado de LinkedIn llamado “#UCLanSport”. Previamente el profesorado realizó un total de dos sesiones presenciales de introducción y formación sobre el uso de LinkedIn.

De forma concreta, se exponen a continuación, todos los aspectos que el alumnado tuvo que realizar como parte del trabajo vinculado a la innovación:

Propuesta de trabajo “LinkedIn #UCLanSport”.

A. Trabajo obligatorio: siete puntos. Cada elemento debe ser realizado de forma completa para conseguir los siete puntos.

1. Aspectos básicos a desarrollar en tu perfil relacionados con el ámbito profesional que sea de tu interés.

1.1. Sube una foto de perfil y de portada.

1.2. Desarrolla el titular y el "about" (resumen).

1.3. Completa los apartados de experiencia, educación y las licencias y certificaciones.

1.4. Añade, al menos, cinco habilidades personales o profesionales en las que creas que destagues o te quieras posicionar.

2. Aspectos relacionados con el desarrollo de su red profesional.

2.1. Añade a tu red a 15 compañeros o compañeras de clase y cinco docentes de la UCLan.

2.2. Avala las aptitudes de, al menos, cinco compañeros o compañeras de clase o docentes.

2.3. Únete al grupo de LinkedIn #UCLanSport.

2.4. Busca y únete a tres grupos de LinkedIn relacionados con tu interés profesional.

2.5. Conecta/sigue a, al menos, cinco expertos relacionados con tu interés profesional.

2.6. Sigue, al menos, cinco perfiles empresariales de LinkedIn de actores de tu ámbito profesional deseado (empresas, clubes, federaciones, etc.).

3. Actividad en el grupo #UCLanSport.

3.1. Participar como mínimo, en tres debates/actividades de entre todas las publicaciones realizadas por los docentes en el grupo (la actividad de presentación no computa).

B. Trabajo voluntario. Hasta tres puntos. Cada tarea se valora con 0,5 puntos si se realiza en su totalidad.

1. Participa como mínimo, en seis debates publicados en el grupo #UCLanSport.

2. Crea al menos dos publicaciones hechas por ti. No basta con copiar y pegar un enlace a algún material (vídeo, noticia, etc.) o compartir una publicación ya creada por otras personas/entidades. Es obligatorio elaborar un contenido propio.

3. Participa haciendo un comentario en dos publicaciones creadas por tus compañeros y compañeras.

4. Participa haciendo un comentario en dos publicaciones creadas por personas que sean tus contactos o que sigas, pero que no sean docentes o alumnado.

5. Escribe como mínimo, una recomendación a dos de tus contactos (el receptor tiene que aceptarlas).
6. Evaluación subjetiva de todo el trabajo realizado valorado por el profesor (este apartado es automático siendo valorado por el profesorado).

El alumnado tuvo en período de dos meses para realizar todas las tareas ajustando el ritmo de trabajo a sus necesidades personales. Para facilitar la realización y el seguimiento del trabajo, se proporcionó al alumnado una rúbrica en Word, donde iba copiando y pegando hipervínculos que llevan directos al lector al comentario, publicación, etc., que correspondiese. Dicho documento fue guardado en PDF y enviado al profesorado para su revisión y evaluación al correo electrónico indicado por el profesorado.

2.3. INSTRUMENTO Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

Para poder valorar el impacto de la experiencia educativa, se diseñó un cuestionario *ad hoc*, que fue administrado de forma online a través de SurveyMonkey. Antes de la distribución del cuestionario, se comunicó al alumnado la principal finalidad y objetivos del estudio. Además, se les informó de que su participación era totalmente voluntaria, garantizándoles el anonimato y la confidencialidad de su participación, y firmando un consentimiento informado al principio de cada cuestionario.

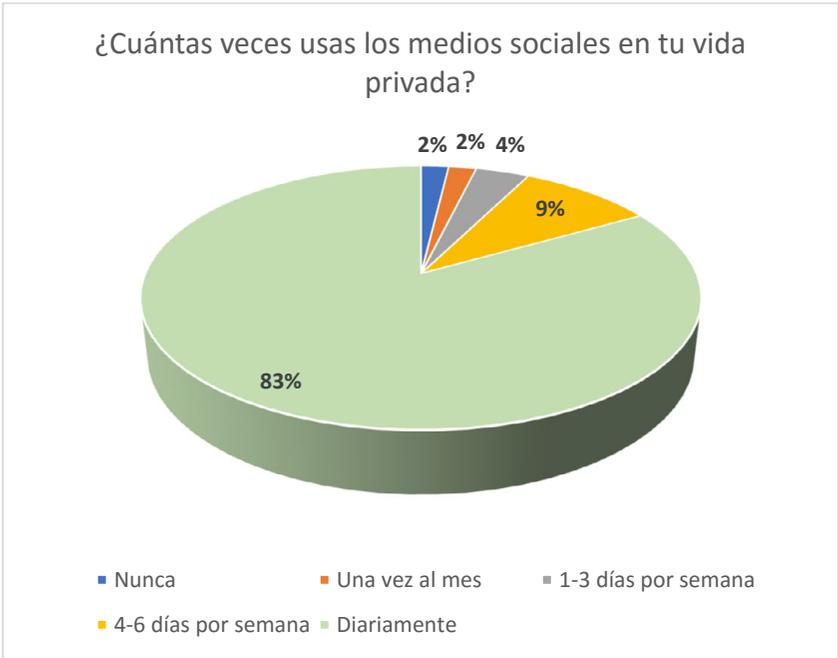
El cuestionario constó de dos partes. La primera dirigida a recabar información sobre patrones de uso de los medios sociales por parte del alumnado. En ese sentido, se incluyeron preguntas para indagar sobre aspectos como cuántas horas diarias dedican a los medios sociales, dónde han aprendido a utilizarlos y con qué finalidad los utilizan, entre otras. Por otra parte, se incluyó una batería de nueve ítems vinculados con el potencial que los medios sociales tienen a la hora de desarrollar el perfil profesional del alumnado. Los ítems provienen de un estudio que está en estos momentos en revisión. El alumnado tuvo que cumplimentar los nueve ítems a través de una escala Likert de cinco puntos, donde uno significó “Muy en desacuerdo” y cinco, “Muy de acuerdo”.

Para analizar los datos recogidos se utilizó el programa estadístico SPSS versión 23, realizándose análisis de estadísticos descriptivos.

3. RESULTADOS

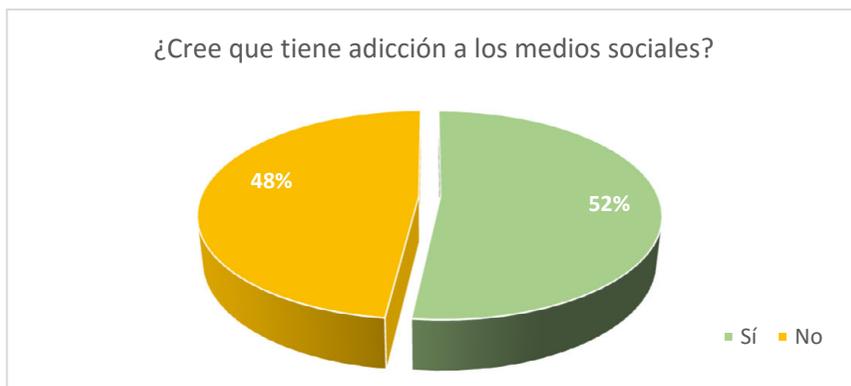
En primer lugar, de cara a conocer el uso que los estudiantes realizaban de los medios sociales, se les preguntó respecto a la frecuencia de uso en su ámbito privado. Como se puede observar en la Figura 1, el 83.30% los usaban diariamente, seguido de un porcentaje de estudiantes algo mejor que los utilizaban entre cuatro y seis días por semana. En cualquier caso, se aprecia con claridad, la gran atención que los estudiantes dedican a los medios sociales.

Figura 1. Frecuencia con la que los estudiantes utilizan los medios sociales



En segundo lugar, se les preguntó a los estudiantes si creían tener adicción al uso de los medios sociales. Como se puede observar en la Figura 2, más de la mitad de estos (51.90%) señaló tener adicción a los medios sociales.

Figura 2. Porcentaje de estudiantes que consideran tener adicción a los medios sociales



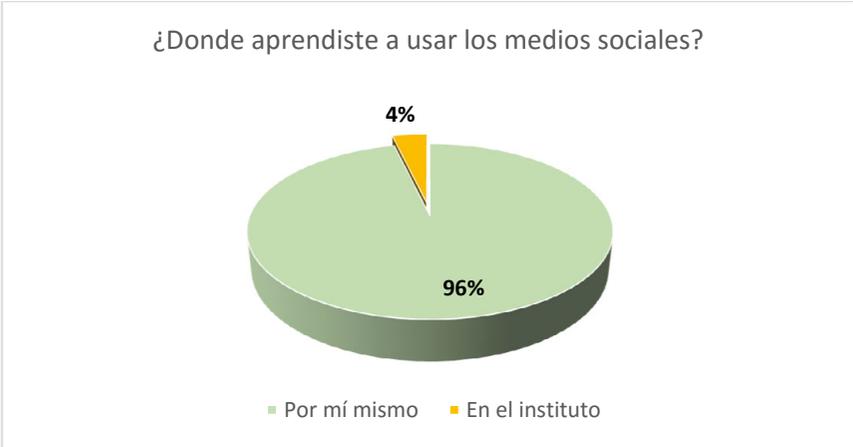
En tercer lugar, por lo que respecta a los motivos por los que estos estudiantes utilizaban los medios sociales, la gran mayoría de estos (37%) los utilizaba para estar en contacto con amigos, seguido de un 27.80% que los utilizaban por diversión. Finalmente, solamente un pequeño porcentaje los utilizaba por estar en contacto con la familia (3.70%), y por temas universitarios (5.60%). A continuación, en la Figura 3 se pueden observar dichos resultados.

Figura 3. Motivos por el que los estudiantes utilizan los medios sociales



En cuarto lugar, en cuanto a dónde aprendieron los estudiantes a utilizar los medios sociales, casi la totalidad de estos señalaron que lo aprendieron por sí mismos (96.30%). Solamente un pequeño porcentaje aprendió a utilizarlos en el instituto. En la Figura 4 se pueden observar los resultados.

Figura 4. Porcentaje de estudiantes según donde aprendieron a usar los medios sociales



En relación a si estos alumnos tenían cuenta de LinkedIn previamente al inicio de la innovación, casi la totalidad de estos contestó que no (90.70%). En la Figura 5 se pueden observar estos resultados.

Figura 5. Porcentaje de estudiantes que tenía cuenta de LinkedIn



Por otra parte, respecto a las percepciones sobre la utilidad de los medios sociales para el desarrollo profesional, en general, estos estudiantes presentaron medias elevadas en todos los ítems. Entre los ítems que presentaron mayores medias cabe destacar el ítem “Los medios sociales pueden favorecer el contacto con los grupos de interés (*stakeholders*) de mi sector profesional”, con una media de 4.33 (DT=.62) y “A través de los medios sociales puedo estar informado/a sobre novedades e innovaciones que se producen en mi campo profesional”, con una media de 4.23 (DT=.92).

Por otra parte, en relación a los ítems que obtuvieron menores medias, el que obtiene una puntuación menor es el ítem “Los medios sociales fomentan el espíritu empresarial” con una media de 3.90 (DT=.81), seguido del ítem “Creo que las empresas demandan actualmente conocimientos en el uso y gestión de los medios sociales” con una media de 3.92 (DT=.84). A continuación, en la Tabla 1, se pueden observar la totalidad de resultados.

Tabla 1. percepciones sobre la utilidad de los medios sociales para el desarrollo profesional de los estudiantes

	M	DT
Creo que las empresas demandan actualmente conocimientos en el uso y gestión de los medios sociales	3.92	.837
Los medios sociales pueden ayudarme en mi desarrollo profesional	4.06	.725
Dominar medios sociales puede aumentar mis posibilidades de encontrar empleo	4.21	.776
Dominar los medios sociales me puede facilitar la creación de una empresa	4.13	.971
Dominar la gestión y uso de los medios sociales puede ayudarme a crear y/o mejorar mi marca personal	4.15	.894
Los medios sociales fomentan el espíritu empresarial	3.90	.806
Los medios sociales pueden facilitar que conecte con organizaciones deportivas o empresas del deporte	4.13	.793
Los medios sociales pueden favorecer el contacto con los grupos de interés (<i>stakeholders</i>) de mi sector profesional	4.33	.617
A través de los medios sociales puedo estar informado/a sobre novedades e innovaciones que se producen en mi campo profesional	4.23	.921

4. DISCUSIÓN

En primer lugar, respecto a los resultados vinculados con el primer objetivo de este trabajo, relativo a la exploración de los patrones de uso de los medios sociales por parte del alumnado en ciencias de la actividad física y del deporte, los datos han confirmado lo indicado por autores como Adams et al. (2018), López-Carril et al. (2019) y Sanderson y Browning (2015), quienes indican que los medios sociales tienen una gran presencia en el día a día de los estudiantes. De hecho, quizás su uso sea excesivo, tal y como reconocen ellos mismos, indicando más de la mitad de la clase que puede tener algún tipo de adicción. El riesgo vinculado al uso de los medios sociales ya ha sido recogido en algunos estudios previos (p.ej., Baccarella et al., 2018; Bailin et al., 2014; Demetis, 2020), vistos los resultados obtenidos, el profesorado debe tener cuidado a la hora de introducir los medios sociales en las clases sin que ello contribuya a incrementar un excesivo uso diario. Por ello, recomendamos que además de que se enseñe al alumnado a utilizar los medios sociales desde una perspectiva profesional, que también se haga desde una perspectiva de uso responsable.

Por otra parte, a pesar de que los medios sociales sean muy utilizados por el estudiantado, estos han indicado que han aprendido a utilizarlos por su cuenta, así como un número muy reducido indica que los utiliza en el ámbito académico. En ese sentido, los resultados obtenidos apoyan lo indicado por autores como Lebel et al. (2015), Manca y Ranieri (2016) y O'Boyle (2014), quienes remarcan la poca presencia que tienen los medios sociales en el currículum universitario. Además, tal y como indican López-Carril et al. (2019) y Pate y Bosley (2020), la universidad debe ser un lugar donde se conecte lo que se da en clase con las demandas de la industria en relación a competencias vinculadas al uso de los medios sociales desde una perspectiva profesional.

En lo que respecta al uso previo de LinkedIn, vistos los resultados y a pesar de que este medio social sea el más popular en el ámbito profesional, el alumnado de ciencias del deporte no lo utiliza. Por ello, coincidiendo por lo indicado por autores como López-Carril et al. (2020), son

necesarias más experiencias educativas que muestren el potencial de este medio social al alumnado.

En relación a la innovación docente compartida, se espera que la tarea expuesta con sus subtareas y puntuaciones pueda servir de orientación para que otros docentes se animen a aplicarla y a adaptarla a otros contextos. LinkedIn es una red cuya curva de aprendizaje no es muy exigente, lo que facilita al alumnado su uso después de un par de semanas de familiarización. En cualquier caso, llegar a dominarla requiere más tiempo. Por ello, de cara a futuras experiencias se recomienda plantear intervenciones que utilicen LinkedIn y que se prolonguen, como mínimo, durante un semestre.

Respecto al impacto de la innovación sobre el desarrollo del perfil profesional del alumnado, los resultados muestran de forma clara cómo perciben los medios sociales como unas herramientas que pueden ayudarles de cara a su futura inserción laboral, así como a la hora de tener una primera experiencia directa con la industria del deporte. Estos resultados confirman lo apuntado por autores como Goodyear et al (2014), Lebel et al. (2015) y López-Carril et al. (2020), reforzando la importancia que tiene introducir estas herramientas en el ámbito universitario a la hora de desarrollar una serie de competencias que serán claves para su futuro profesional. Al final, tal y como indican Komljenovic (2019) y Dinning (2017), las universidades deben preocuparse por formar a su alumnado de cara a que esté preparado para su inserción profesional. Por ello, tal y como indican autores como Manca y Ranieri (2016), Mercader y Gairín (2020) y Tess (2013), es importante dar formación al profesorado respecto a cómo introducir los medios sociales en la dinámica de sus clases con tal de que puedan superar posibles barreras que impidan su implementación en entornos educativos con éxito.

Por último, en cuanto a implicaciones en el ámbito docente, considerando el tiempo que los estudiantes dedican diariamente a los medios sociales, y al impacto que estos pueden tener en el ámbito profesional, se recomienda a la comunidad docente de ciencias de la actividad física y del deporte, que plantee experiencias educativas donde se incorporen los medios sociales para desarrollar el perfil posesional del alumnado. En

ese sentido, los medios sociales se pueden convertir en un recurso pedagógico para los docentes, gratuitos, que permiten crear entornos de aprendizaje en línea. Esto es especialmente positivo en un contexto de pandemia donde los confinamientos totales o parciales se están repitiendo en muchos lugares del mundo.

5. CONCLUSIONES

En general, la innovación educativa propuesta a través de LinkedIn causó un gran interés entre el alumnado de la UCLan de Chipre. La gran mayoría de estos no se habían planteado las posibilidades que ofrecen los medios sociales desde un punto de vista profesional. La retroalimentación general del alumnado apuntó hacia una aceptación general de la innovación educativa, indicando que les gustaría realizar una experiencia similar en el futuro.

A pesar de los resultados positivos obtenidos, estos tienen que ser recibidos con cautela, no pudiéndose realizar generalizaciones dadas las limitaciones de este estudio que hay que reconocer. En primer lugar, la muestra ha sido muy reducida y no es representativa de la población objeto de estudio. En segundo lugar, el instrumento utilizado no está validado. Por otra parte, la innovación educativa se realizó sin un grupo de control que hubiese permitido medir si el impacto de la innovación educativa se debía exclusivamente a esta o si otros factores han podido tener alguna influencia en los resultados.

Las limitaciones expuestas anteriormente dejan espacio para desarrollar futuros estudios, donde se recomienda utilizar una muestra mayor, un instrumento validado, y prolongar la experiencia en el tiempo (como mínimo durante un semestre), utilizando además un grupo de control. También se recomienda involucrar en la innovación a alumnado de distintas universidades, que podría interactuar en los grupos de LinkedIn, ampliando así el rango de la innovación educativa.

Una vez reconocidas las limitaciones del estudio, se proceden a enumerar las principales conclusiones que sintetizan las principales aportaciones de este trabajo:

1. El alumnado utiliza en su día a día los medios sociales, llegando a considerarse, más de la mitad de estos adictos a los medios sociales.
2. La gran mayoría de estudiantes utiliza los medios sociales para estar en contacto con amigos, seguido a por diversión, mientras que una parte muy reducida dice utilizarlos en el contexto académico.
3. La práctica totalidad del alumnado ha aprendido a utilizar los medios sociales por su cuenta, sin reportarse resultados que aludan a un posible aprendizaje en la universidad.
4. A pesar de que LinkedIn es el medio social profesional más conocido, la mayoría del alumnado no tenía cuenta antes de empezar la innovación educativa.
5. Después de realizar la innovación educativa, el alumnado ha valorado positivamente el potencial de los medios sociales a la hora de desarrollar su perfil profesional y de facilitarles un primer contacto con la industria del deporte.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, B., Raes, A., Montrieux, H., y Schellens, T. (2018). “Pedagogical tweeting” in higher education: Boon or bane? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15(1), 19.
- Baccarella, C. V., Wagner, T. F., Kietzmann, J. H., y McCarthy, I. P. (2018). Social media? It’s serious! Understanding the dark side of social media. *European Management Journal*, 36(4), 431-438.
- Bailin, A., Milanaik, R., y Adesman, A. (2014). Health implications of new age technologies for adolescents. *Current Opinion in Pediatrics*, 26(5), 605-619.
- Chawinga, W.D. (2017). Taking social media to a university classroom: teaching and learning using Twitter and blogs. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14, 1-19.

- Delia, E. B., y Armstrong, C. G. (2015). #Sponsoring the #FrenchOpen: An examination of social media buzz and sentiment. *Journal of Sport Management*, 29(2), 184-199.
- Demetis, D. S. (2020). Breaking bad online: A synthesis of the darker sides of social networking sites. *European Management Journal*, 38(1), 33-44.
- Dinning, T. (2017). Preparing sports graduates for employment: Satisfying employers expectations. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 7(4), 354-368.
- Feito, Y., y Brown, C. (2018). A practical approach to incorporating Twitter in a college course. *Advances in Physiology Education*, 42(1), 152-158.
- Filo, K., Lock, D., y Karg, A. (2015). Sport and social media research: A review. *Sport Management Review*, 18(2), 166-181.
- Fontaine, S. A., y Gomez, D. M. (2020). Going social: A comparative analysis of presidents' official and social media messages. *Presidential Studies Quarterly*, 50(3), 507-538.
- Goodyear, V. A., Casey, A., y Kirk, D. (2014). Tweet me, message me, like me: using social media to facilitate pedagogical change within an emerging community of practice. *Sport, Education and Society*, 19(7), 927-943.
- Green, M. R. (2016). The impact of social networks in the development of a personal sports brand. *Sport, Business and Management: An International Journal*, 6(3), 274-294.
- Hammerschmidt, J., Durst, S., Kraus, S., y Puumalainen, K. (2021). Professional football clubs and empirical evidence from the COVID-19 crisis: Time for sport entrepreneurship? *Technological Forecasting and Social Change*, 165, 120572.
- Kaplan, A. M., y Haenlein, M. (2010). Users of the world, unite! The challenges and opportunities of social media. *Business Horizons*, 53(1), 59-68.
- Kolokytha, E., Loutrouki, S., Valsamidis, S., y Florou, G. (2015). Social media networks as a learning tool. *Procedia Economics and Finance*, 19, 287-295.

- Komljenovic, J. (2019). LinkedIn, platforming labour, and the new employability mandate for universities. *Globalisation, Societies and Education*, 17(1), 28-43.
- La Vanguardia (2021). El Rubius replica a la "tormenta de insultos" por mudarse a Andorra y se considera un "cabeza de turco". Recuperado de: <http://bit.ly/2ME5bYk>
- Lacka, E., y Wong, T. C. (2019). Examining the impact of digital technologies on students' higher education outcomes: The case of the virtual learning environment and social media. *Studies in Higher Education*, 1-14.
- Lackovic, N., Kerry, R., Lowe, R., y Lowe, T. (2017) Being knowledge, power and profession subordinates: Students' perceptions of Twitter for learning. *The Internet and Higher Education*, 33, 41-48.
- Lebel, K., Danylchuk, K., y Millar, P. (2015). Social media as a learning tool: Sport management faculty perceptions of digital pedagogies. *Sport Management Education Journal*, 9(1), 39-50.
- Li, B., Dittmore, S. W., Scott, O. K. M., Lo, W.-J., y Stokowski, S. (2019). Why we follow: Examining motivational differences in following sport organizations on Twitter and Weibo. *Sport Management Review*, 22(3), 335-347.
- López-Carril, S., Anagnostopoulos, C., y Parganas, P. (2020). Social media in sport management education: Introducing LinkedIn. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 27, 100262.
- López-Carril, S., Villamón, M., y Añó, V. (2019). Conceptualización de los medios sociales: oportunidades para la gestión del deporte. *Retos*, 36, 578-583.
- Manca, S., y Ranieri, M. (2016). Facebook and the others. Potentials and obstacles of Social Media for teaching in higher education. *Computers & Education*. 95, 216-230.
- Mercader, C., y Gairín, J. (2020). University teachers' perception of barriers to the use of digital technologies: The importance of the academic discipline. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(1), 4.

- Naraine, M.L., Wear, H.T., y Whitburn, D.J. (2019). User engagement from within the Twitter community of professional sport organizations. *Managing Sport and Leisure*, 24(5), 275-293.
- O'Boyle, I. (2014). Mobilising social media in sport management education. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, 15(1), 58-60.
- Papacharissi, Z. (2015). We have always been social. *Social Media and Society*, 1(1), 1-2.
- Pate, J. R., y Bosley, A. T. (2020). Understanding the skills and competencies athletic department social media staff seek in sport management graduates. *Sport Management Education Journal*, 14(1), 48-51.
- Rahman, S., Ramakrishnan, T., y Ngamassi, L. (2020). Impact of social media use on student satisfaction in Higher Education. *Higher Education Quarterly*, 74(2), 304-319.
- Rhee, L., Bayer, J. B., Lee, D. S., y Kuru, O. (2021). Social by definition: How users define social platforms and why it matters. *Telematics and Informatics*, 59, 101538.
- Rodríguez-Andrés, R. (2018). Trump 2016: ¿presidente gracias a las redes sociales? *Palabra Clave*, 21(3), 831-859.
- Sobaih, A.E.E., Hasanein, A.M., y Abu Elnasr, A.E. (2020). Responses to COVID-19 in Higher Education: Social Media Usage for Sustaining Formal Academic Communication in Developing Countries. *Sustainability*, 12(16), 6520.
- Statista (2020). Number of social network users worldwide from 2017 to 2020. Recuperado de: <http://bit.ly/3oqOgWw>
- The Economist (2016). LinkedUp. Retrieved from: <http://econ.st/3rgVxKz>
- The New York Times (2016). Why Microsoft Likes LinkedIn. Recuperado de: <http://nyti.ms/3r8okor>
- Williams, J., y Chinn, S. J. (2010). Meeting relationship-marketing goals through social media: A conceptual model for sport marketers. *International Journal of Sport Communication*, 3(4), 422-437.

- Williamson, B., Eynon, R., y Potter, J. (2020). Pandemic Politics, Pedagogies and Practices: Digital Technologies and Distance Education during the Coronavirus Emergency. *Learning Media and Technology*, 45(2), 107-114.
- Yan, G., Watanabe, N.M., Shapiro, S.L., Naraine, M.L., y Hull, K. (2019). Unfolding the Twitter scene of the 2017 UEFA Champions League Final: social media networks and power dynamics. *European Sport Management Quarterly*, 19(4), 419-436.
- Zachos, G., Paraskevopoulou-Kollia, E.-A., y Anagnostopoulos, I. (2018). Social Media Use in Higher Education: A Review. *Education Sciences*, 8(4), 194.

PERCEPCIÓN DEL DOCENTE DE SECUNDARIA ESPAÑOL SOBRE LA NECESIDAD DE UNA FORMACIÓN EN TIC A CONSECUENCIA DE LA COVID-19

DR. JUAN-FRANCISCO ÁLVAREZ-HERRERO
Universidad de Alicante, España

DR. JOSÉ HERNÁNDEZ-ORTEGA
Universidad Complutense de Madrid, España

RESUMEN

El efecto y la repercusión que la pandemia de la COVID-19 ha tenido sobre el mundo educativo ha sido bastante considerable y ha afectado a todos los ámbitos. La solución no era tan fácil como el pensar que una simple adaptación de la modalidad de enseñanza de presencial a no presencial iba a ser suficiente. El profesorado ha tenido que cambiar el rol, la metodología, los recursos y hasta su forma de proceder, pues no valía el seguir haciendo lo mismo pero con diferentes medios. Con ello, la competencia digital de los docentes se ha visto de forma repentina puesta en juego.

El profesorado de educación secundaria, al igual que el de otras etapas educativas, ha visto como el uso e implementación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han pasado a estar presentes en su quehacer diario. En dos estudios anteriores a la pandemia, se constataba que estos docentes, cuando se les preguntó acerca de la formación en TIC, ni se la consideraba con la suficiente importancia, ni con prioridad frente a otras materias ni era satisfactoria la que se había recibido. Por ello, a raíz del confinamiento domiciliario provocado por la pandemia y el protagonismo adquirido por las TIC, quisimos comprobar si esta importancia, prioridad y calidad de la formación había mejorado.

Se realizaron cuatro sencillas preguntas sobre el tema que fueron respondidas por un total de 957 docentes de toda España. Y los resultados demuestran que mejoró considerablemente tanto la importancia, como la prioridad, así como la calidad de la formación en TIC. A pesar de ello, creemos conveniente alertar a las administraciones y comunidades educativas de la necesidad de seguir velando por un diseño e implementación de planes de formación en TIC, una formación de calidad que permita obtener docentes de secundaria competentes digitalmente, con las necesarias habilidades y destrezas para el uso de las TIC en el aula.

PALABRAS CLAVE

TIC, formación, competencia digital docente, educación secundaria, COVID-19.

1. INTRODUCCIÓN

La pandemia del coronavirus ha originado cambios sustanciales en todos los ámbitos conocidos de nuestra sociedad. Y el mundo educativo no ha estado exento de ello. La educación formal se ha visto obligada durante la etapa del estado de alarma y del confinamiento domiciliario a dejar a un lado su carácter mayoritariamente presencial y pasar a ser una formación *online*. Esto ha supuesto una verdadera prueba de fuego tanto para docentes como para discentes. Así mismo, tanto centros educativos como familias se han tenido que adaptar a estos nuevos tiempos y afrontar con las mejores garantías posibles estos nuevos retos. También las administraciones educativas se han visto obligadas a gestionar y poner solución a un problema que desde todos los sectores se ha tratado de solventar de la mejor manera posible. A pesar de ello, la gestión y acciones llevadas a cabo no han estado exentas de polémicas y críticas, pero más allá de todas ellas, si algo ha dejado constancia toda esta situación es que la comunidad educativa no estaba toda ella preparada para afrontar una crisis de este calibre (Cabrera, 2020).

Durante el periodo comprendido entre marzo y junio de 2020, la población mundial en general y la española en particular, se vio obligada a un confinamiento domiciliario. Ello implicó que la educación en todas sus etapas, tuviese que desarrollarse desde los domicilios y no en los centros educativos. Alumnado y profesorado tuvo que adaptarse de forma repentina a una nueva forma de dar clase, una formación a distancia a la que ni unos ni otros estaban acostumbrados. Dado lo súbito del cambio de modalidad, no hubo tiempo para prepararse ni acordar nada sobre cómo hacerlo. Así, muchos docentes y estudiantes vivieron unas primeras semanas de desconcierto. Tras un corto periodo de caos, la situación se fue resolviendo con voluntad de todas las partes implicadas, aunque sin demasiado control ni consenso. Las dificultades presentadas no eran pocas, y así, a la falta de recursos y medios existente en muchos casos (no disponer de equipos informáticos o conexiones a Internet en

los domicilios para poder seguir las clases), se les sumaba otras como el no saber adaptar o utilizar esta modalidad de educación a distancia para trabajar en los procesos de enseñanza-aprendizaje y especialmente, la escasa competencia digital de docentes y discentes, que hizo en muchos casos muy difícil la comunicación, el compartir y sobre todo el construir conocimiento.

Aunque las realidades han sido muy diferentes, dado que no todos los centros educativos eran iguales y con las mismas condiciones, tampoco disponían de los mismos medios, y hablamos de profesorado y alumnado muy diverso (Cáceres-Muñoz, 2020; Trujillo et al., 2020; Moreno et al, 2020; Teräs, 2020); lo cierto es que al final, todo este súbito cambio se convirtió en una misión de supervivencia y de tratar de hacerlo lo mejor que se pudo.

Fijándonos en la figura de los docentes, estos han tenido que cambiar de rol (Villafuerte et al., 2020) y adaptarse a esta nueva modalidad, abandonando viejas prácticas que no tenían cabida en esta otra forma de enseñar no presencial y además hacerlo en tiempo récord.

Es bien cierto que los docentes tienen la obligación de estar formados y ser competentes para de esta forma poder trasladar y repercutir también en el desarrollo de las competencias de su alumnado. Unas competencias que deben haberse desarrollado desde su etapa de formación como docentes y después deben haber cultivado y mejorado con la formación continua. Esta formación continua puede llevarse a cabo a través de los diferentes cursos de formación que ofrecen las administraciones mediante los centros de profesores, y también a partir de la autoformación.

Dentro de las competencias docentes, la que más se ha puesto en tela de juicio a raíz de lo ocurrido es la competencia digital. Esta, viene definida como:

un proceso de aprendizaje permanente que nos capacita para el uso de las TIC en la creación, acceso, análisis, administración, integración, evaluación y comunicación de la información con el claro objetivo de resolver problemas y situaciones en nuestra sociedad digital sometida a un cambio constante. (Álvarez-Herrero, 2014, p. 35)

y como tal nos permite constatar la necesaria formación en tecnologías digitales por parte del colectivo docente.

La formación del profesorado en las llamadas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) o tecnologías digitales, supone un baluarte muy importante en el proceso de capacitación y aprendizaje (Fernández, 2003), no sólo del docente sino también del discente sobre el que repercute. Por todo ello, este proceso formativo debe arrancar ya desde el principio en la formación inicial de los futuros docentes, en los diferentes estudios de grado conducentes a la figura de docente de cualquier etapa educativa, y seguir un proceso continuo que lo lleve a seguir formándose y aprendiendo a lo largo de toda la vida (Adell, 2010).

Para no tratar de abarcar un colectivo tan grande como el colectivo docente y tratar de acotar nuestra investigación, vamos a fijarnos en el profesorado de educación secundaria, aquel profesorado que imparte docencia en los niveles de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y en Bachillerato. Vamos a ver como es la percepción de este colectivo frente a las necesidades de formación en TIC, pues dicho dato nos aporta una excelente información acerca de su percepción sobre su Competencia Digital Docente (CDD), pues a mayor grado de necesidad en formación TIC menor será su percepción acerca de la CDD que posee, y así mismo, a menor grado de percepción de necesidad en formación en TIC, mayor es la percepción que se tiene acerca de la CDD que tiene o cree tener (pues no hay que olvidar que estamos hablando de percepción y no de constatación de la realidad) desarrollada el docente. Algunos estudios ya apuntan que esta CDD es bastante deficiente, al menos en lo que se refiere a los ámbitos de creación y resolución de problemas con las TIC (Napal et al., 2018).

En el último *Estudio Internacional de Enseñanza y Aprendizaje* (TALIS, *Teaching and Learning International Survey* en inglés) que se ha publicado y que está promovido por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y da voz a docentes y directores de centros educativos de educación secundaria (OECD, 2018), se constatan algunas contradicciones que merece la pena reseñar con respecto a los docentes españoles y su formación y necesidades de formación. Para

ello, tomaremos el informe que sobre dicho estudio elaboró el Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP) y que incidía más directamente sobre el caso de España (MEFP, 2019).

Los docentes de educación secundaria españoles declaran haber participado con más frecuencia en actividades formativas:

1. en competencias pedagógicas en la(s) materia(s) que imparte
2. en destrezas TIC
3. para el conocimiento y comprensión de la(s) materia(s) que imparte
4. en el conocimiento del currículo
5. en prácticas de evaluación

Pero contradictoriamente, cuando se les pregunta a los docentes de educación secundaria españoles sobre las necesidades de formación, el orden de mayor a menor preferencia es:

1. necesidades formativas en la enseñanza a alumnado con necesidades educativas especiales
2. enseñanza en un entorno multicultural y plurilingüe
3. en destrezas TIC
4. en destrezas transversales
5. en gestión del aula

donde volvemos a encontrar las destrezas TIC, lo cual es indicativo de que la formación en destrezas TIC recibida (abundante, pues la veíamos en segundo lugar cuando se les preguntaba en que tipo de formación habían participado) no ha sido de calidad y no ha llegado a generar un desarrollo suficiente de la CDD. Por contra, también queremos hacer notar, que la necesidad de formación en: competencias pedagógicas en la(s) materia(s) que imparte, para el conocimiento y comprensión de la(s) materia(s) que imparte, en el conocimiento del currículo y en prácticas de evaluación, que aparecían muy bien posicionadas junto a las destrezas TIC en la formación recibida; ya no aparecen entre las cinco primeras necesidades más requeridas por el profesorado, a excepción de esta última. Esto también nos hace ver que la formación recibida en estas materias si se la considera de calidad y suficiente para haber desarrollado destrezas y capacidades para ponerlas en práctica.

En dicho estudio TALIS también se constatan algunas consideraciones acerca de la formación recibida y la necesidad de formación en destrezas TIC que cabe la pena mencionar. Así, se realiza una comparación entre los datos obtenidos en el anterior estudio TALIS (TALIS; 2013) y se observa que:

- en cuanto a la formación recibida, si bien entre los países de la OCDE se observa que se produce un aumento considerable en relación a las destrezas TIC (pasando de un 51,4% en 2013 a un 60,4% en 2018), en España se mantiene prácticamente invariable (68,2% y 68,1%). En cambio, sí se produce a la par con la OCDE un aumento importante entre 2013 y 2018 en la formación recibida, en enseñanzas a alumnado con necesidades educativas especiales, en prácticas de evaluación y en enseñanza multicultural y plurilingüe.
- En cuanto a las necesidades de formación, al comparar ambos estudios (2013 y 2018), en destrezas TIC, España experimenta un mínimo incremento de interés pasando del 14% al 15%, mientras que en la OCDE decae ligeramente (del 19,1% se pasa al 17,7%). Entre las otras temáticas, destacar el considerable aumento de interés/necesidad por parte del docente de secundaria español en enseñanzas al alumnado con necesidades educativas especiales, que pasa de un 22% en 2013 a un 28,2% en 2018.

Resultados muy parecidos se desprenden de la segunda Encuesta Europea a Centros Escolares sobre TIC en Educación (*2nd Survey of Schools: ICT in Education*) (Comisión Europea, 2019) de la que extraemos las siguientes conclusiones atendiendo a los docentes de secundaria españoles:

- Entre el 72% y el 78% de los docentes reconocen haber dedicado voluntariamente tiempo personal a formarse en TIC, entre el 43% y el 52% cuando dicha formación proviene del propio centro, mientras que entre un 15% y un 21% reconoce haber participado en formación TIC de carácter obligatorio.

- Sólo entre el 6% y el 7% del profesorado reconoce no haber dedicado nada de tiempo a su formación en TIC, mientras que entre un 65% y un 66% reconoce haber invertido más de 6 días en actividades formativas profesionales relacionadas con las TIC.

Los datos de estos dos estudios corroboran que el docente de educación secundaria español, autopercibía antes de la pandemia de la COVID-19 que disponía de una buena dedicación y formación en TIC, es decir, se consideraba competente digitalmente. Y reconoce haberse formado en destrezas TIC, pero mantiene su interés por seguir formándose en ello dado que sigue reconociendo cierta necesidad.

En este mismo sentido, con la intención de conocer todo lo relativo en cuanto a la formación TIC del docente de secundaria español, se realizaron dos investigaciones en 2014 y 2019 (Álvarez-Herrero, 2016; 2020) focalizadas exclusivamente en los docentes españoles de secundaria, sin entrar como en los estudios anteriores a compararlos con los resultados de docentes del resto de países europeos. En estas investigaciones se obtuvieron muestras significativas y bastante interesantes (N= 2656 en 2014 y N=1570 en 2019) y de las que destacamos las siguientes conclusiones (Álvarez-Herrero, 2020):

- El grado de importancia que le confiere al profesorado de secundaria a la formación en TIC ha ido en aumento en estos años, pasando del 5,11 al 5,25 (en una escala del 1 al 6).
- La importancia que le da a la formación en TIC así como la necesidad de formarse en ello, ocupa un cuarto lugar de prioridad por detrás de la formación en contenidos de la(s) materia(s) que imparte, en didáctica general y didáctica específica de la(s) materia(s) que imparte. Destaca que en esos cinco años, ha crecido el interés en la formación en TIC, del 40,4% al 47,1%, mientras que decae en las otras tres materias. Si bien también es cierto que el mayor crecimiento en interés y necesidad lo experimentan las temáticas: formación en la enseñanza a alumnado con necesidades educativas especiales (que pasa de un 1,9% a un

16,6%) y la enseñanza en un entorno multicultural y plurilingüe (que pasa de un 16,7% a un 26,6%).

- Coincidiendo con los otros dos estudios, encontramos que los docentes dan cada vez mayor importancia a la formación auto-didacta en TIC y que si bien la valoración de la calidad de la formación en TIC recibida ha ido en aumento (pasando de un 3,84 a un 4,11 sobre una escala del 1 al 6), dista aún mucho de ser considerada una formación de calidad, algo que se debería exigir a una formación en TIC.

Y tras todo esto, llegó la pandemia de la COVID-19 y ello supuso una prueba de fuego y un pulso a la competencia digital de alumnado y profesorado, así como a comprobar si los centros educativos estaban preparados para algo de tanta trascendencia. Se pasó de un día para otro a tener que adaptar la docencia a la modalidad *online*. En el caso del profesorado de educación secundaria y tras lo anteriormente mencionado, suponía una prueba que iba a permitir conocer si esa competencia digital percibida y ese ligero incremento en el interés por seguir formándose en TIC seguían el mismo el mismo camino que hasta la fecha o si la situación había provocado un cambio de visión hacia la formación en TIC.

En este tiempo que ha transcurrido desde que se declaró el estado de alarma por el coronavirus en España, han surgido diferentes estudios e investigaciones que arrojan resultados interesantes. Algunos no dejan de ser estudios de caso y otros no alcanzan todavía a recoger las verdaderas repercusiones que de todo esto ha trascendido. Sin embargo, todos ellos vienen a coincidir (Cabero y Valencia, 2021; Cifuentes-Faura, 2020; Gómez et al., 2020) en estas conclusiones:

- La pandemia de la COVID-19 ha venido a demostrar un nivel deficitario de la CDD del docente de secundaria.
- Se hace necesaria una formación en TIC de calidad que permita desarrollar la CDD y de esta manera incidir directamente sobre la competencia digital del discente

Por todo ello, creemos conveniente analizar cómo ha cambiado, o mejor, si lo ha hecho o no, la percepción del docente de secundaria español

acerca de la necesidad y el interés de una formación en TIC tras este cambio de modalidad de enseñanza al que se ha visto expuesto y que parece que, al menos en parte, ha venido para quedarse.

2. OBJETIVO

Tras todo lo anteriormente expuesto, nos formulamos la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo será la percepción sobre la necesidad en formación TIC por parte del docente de secundaria del estado español tras el confinamiento domiciliario de marzo a junio de 2020 provocado por la pandemia de la COVID-19?

y a raíz de ella, surge nuestro objetivo de investigación:

Conocer cuál es el orden de prioridad y/o necesidad en formación del docente de educación secundaria español en la actualidad, tras haber sufrido el confinamiento domiciliario provocado por la pandemia de la COVID-19.

Y así con ello, comprobar y comparar los resultados obtenidos y ver si se sigue cumpliendo el mismo orden de prioridad que en estos últimos años detectado en las investigaciones anteriormente mencionadas. Ello nos vendrá a proporcionar de forma indirecta una valoración más real de la percepción del docente acerca de su CDD.

3. METODOLOGÍA

Como ya hemos comentado, en dos investigaciones anteriores ya se utilizó para dichas ocasiones un instrumento propio de recogida de datos. Este instrumento que se construyó y validó con juicio de expertos y notables valores de fiabilidad (Alfa de Cronbach de 0,834 y 0,811) tenía como finalidad recoger datos acerca de la auto percepción y de la realidad del grado de alfabetización informacional del profesorado de educación secundaria español. Pero en dicho instrumento, <http://bit.ly/AIPS2013>, llamado AIPS13 (Álvarez-Herrero y Gisbert, 2015), también se recogía información acerca de la formación en TIC del docente (preguntas 41, 42, 43, 44 y 45).

En estas investigaciones, como ya se ha comentado, se constataba que el docente se consideraba suficientemente competente digitalmente y a su vez reconocía que la formación en TIC recibida no era del todo satisfactoria (Álvarez-Herrero, 2016; Álvarez-Herrero, 2020). Fue curioso comprobar que aunque habían pasado cinco años entre una investigación y otra, no se había producido una mejora considerable ni tampoco una percepción más favorable sobre la formación en TIC.

La última de estas investigaciones concluyó justo un par de meses antes de ser declarada la pandemia de la COVID-19, y es por esto que antes de dejar pasar otros cinco años para repetir el estudio y con la intención de ver si la situación vivida por el confinamiento habría cambiado la percepción del docente de secundaria, se volvió a repetir la recogida de datos entre los meses de mayo y julio de 2020.

Para esta nueva ocasión y con la intención de tratar un buen número de respuestas, se utilizó una versión muy reducida del cuestionario y así, solo se utilizó un minicuestionario que incluía únicamente las preguntas 42, 43, 44 y 45. Las preguntas 42 y 44 son de tipo Likert, con una escala del 1 al 6; la pregunta 45 es de respuesta múltiple y la pregunta 44 pide ordenar unos criterios en función de la importancia que el docente les considere.

Se dispuso de forma *online* y se lanzó y publicitó a través de correos electrónicos dirigidos a centros de educación secundaria de toda España. Como comentábamos, decidimos realizar solamente estas cuatro preguntas y no alargar el cuestionario, ante la avalancha de cuestionarios con las que los docentes fuimos bombardeados durante esos días, pues habían muchas investigaciones en curso que pretendían recoger datos sobre la situación y llegaron a colapsar las ganas e intención de participar de los docentes. Presentando un cuestionario breve y sencillo, pretendíamos recoger una muestra considerable y fidedigna de la percepción docente en dicho momento.

El colectivo de educación secundaria de España, al cual iba dirigido este cuestionario, está formado por un total de 288.547 personas (41,46%

hombres y 58,54% mujeres) tal y como recoge los últimos datos facilitados por el Ministerio de Educación y Formación Profesional en su página web.

Tras estar abierto tres meses (mayo, junio y julio de 2020), se obtuvieron un total de 957 respuestas válidas, de las cuales 394 (41,2%) provenían de hombres y las 563 restantes (58,8%) de mujeres. Porcentajes que se acercan bastante a la media nacional. Esta muestra, a su vez, posee un nivel de confianza del 95%, un error muestral de 0,0316 y una variabilidad del 0,5, lo que la hace indicadora de ser representativa del colectivo de estudio.

4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En el análisis y discusión de los resultados, procederemos a mostrar los resultados obtenidos en esta investigación en cada una de las cuatro preguntas realizadas y los compararemos con los obtenidos en las dos investigaciones anteriores.

4.1. GRADO DE IMPORTANCIA QUE EL PROFESORADO CONFIERE A LA FORMACIÓN EN TIC

En la pregunta 42 se indaga sobre la percepción que el docente de secundaria español tiene sobre la importancia que las TIC deben tener en la formación inicial y continua del docente. Tal y como se puede apreciar en la Tabla 1, si bien entre los estudios de 2014 y 2019 se producía un ligero aumento de esta percepción, en 2020 podemos decir que se ha disparado la importancia que el docente le confiere a esta formación.

La pregunta 42 decía así:

42. ¿En qué grado las TIC deberían formar parte de la formación inicial y permanente del profesorado?

Tabla 1. Pregunta 42. Grado de importancia de las TIC en la formación inicial y continua

	Estudio 2014 (N = 2656)		Estudio 2019 (N = 1570)		Estudio 2020 (N = 957)	
	media	Desviación típica	media	Desviación típica	media	Desviación típica
P.42	5,11	0,988	5,25	0,909	5,82	0,993

Fuente: elaboración propia

Hay que recordar que la pregunta 42 es una pregunta de escala tipo Likert, con una graduación que va del 1 (poco) al 6 (mucho), y que a tenor de los resultados obtenidos se comprueba que el docente de secundaria español tras la pandemia de la COVID-19 se encuentra mucho más concienciado de la gran importancia que tiene una buena formación en TIC tanto en su formación inicial como en su formación permanente o continua.

4.2. GRADO DE IMPORTANCIA DEL CONTENIDO DE LA FORMACIÓN

En la siguiente pregunta, se indaga acerca de la importancia, y de forma indirecta se está comprobando la necesidad sobre ello, que el docente confiere a las diferentes materias o temáticas sobre las que debería versar su formación docente. De esta manera, el docente está indicando con sus respuestas la preferencia que tiene de formarse en TIC frente a otras materias.

Concretamente el enunciado de la pregunta 43 dice así:

43. Ordene los diversos componentes que deberían formar parte de la formación del profesor de educación secundaria en función de la importancia que cree se le debería conceder a cada uno de estos componentes (un 6 para el componente que considere más importante, y un 1 para el que considere menos importante).

- A. Contenidos de la materia
- B. Didáctica General
- C. Didáctica Específica
- D. TIC
- E. Idiomas

F. Otros (Atención a la diversidad, Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, Tutoría, Mediación, Resolución de conflictos, etc.)

Tabla 2. Pregunta 43. Importancia del contenido de la formación

	Estudio 2014 (N = 2656)	Estudio 2019 (N = 1570)	Estudio 2020 (N = 957)
	Porcentaje de interés	Porcentaje de interés	Porcentaje de interés
C. de la materia	84,4	72,0	47,3
Didáctica General	72,1	63,2	38,5
Didáctica Específica	84,6	74,8	41,2
TIC	40,4	47,1	89,6
Idiomas	16,7	26,6	49,9
Otros	1,9	16,6	42,7

Fuente: elaboración propia

Y los resultados obtenidos contabilizando los porcentajes de interés se pueden consultar en la Tabla 2.

De los resultados se desprende que justo aquellas tres temáticas de formación de menor importancia para el docente durante las dos investigaciones anteriores (TIC, Idiomas y Otros: Atención a la diversidad, Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, Tutoría, Mediación, Resolución de conflictos, etc.), son justamente ahora las de mayor importancia, siendo la formación en TIC la que experimenta un mayor crecimiento. Por el contrario, las tres temáticas predominantes en estos últimos años (Contenidos de la materia, Didáctica General y Didáctica Específica) descienden en el grado de importancia que le otorga el profesorado, siendo la temática de formación en Didáctica Específica la que mayor descenso obtiene.

4.3. GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA FORMACIÓN EN TIC RECIBIDA

La pregunta 44 nos revela cuál es el grado de satisfacción del docente de secundaria español acerca de la formación en TIC recibida en los últimos años. Sus respuestas nos vienen a revelar el estado de salud de la

formación en TIC y también va a ser muy ilustrativo comparar su evolución en estos últimos años a partir de las tres investigaciones realizadas.

Concretamente, el enunciado de la pregunta 44 dice así:

44. ¿En qué grado considera que los cursos de formación en TIC que ha realizado hasta la fecha le han sido útiles por su aplicación posterior en el aula?

Y los resultados obtenidos los podemos ver en la Tabla 3.

Tabla 3. Pregunta 44. Grado de satisfacción con la formación en TIC recibida

	Estudio 2014 (N = 2656)		Estudio 2019 (N = 1570)		Estudio 2020 (N = 957)	
	media	Desviación típica	media	Desviación típica	media	Desviación típica
P.44	3,84	1,454	4,11	1,371	4,93	1,286

Fuente: elaboración propia

De los resultados se desprenden varias constataciones:

- El grado de satisfacción ha registrado un incremento incluso en el corto intervalo de tiempo entre ambos estudios. Sin embargo, sigue estando muy lejos de la excelencia, un nivel exigible cuando estamos hablando de una formación tan importante y de la trascendencia de la formación en TIC.
- Las desviaciones típicas tan elevadas y alejadas del 1, la pregunta 44 es la única que da estos valores tan altos, nos da a entender que no existe un consenso entre los docentes y que sus respuestas y por tanto su grado de satisfacción sobre la formación en TIC recibida es muy dispar, yendo de respuestas de docentes nada contentos con dicha formación y otros muy contentos con la misma. Todo lo contrario a lo que ocurría con la pregunta 42 del presente estudio y que como ya hemos visto, presenta una desviación típica muy cercana a 1, lo que manifiesta que casi todo el profesorado preguntado está de acuerdo en otorgar un mismo grado, y elevado, de importancia a la formación en TIC.

Por todo ello, afirmamos, que aunque no existe un claro consenso en las percepciones vertidas por el profesorado encuestado, sí que se obtiene un valor medio muy alejado del deseable. Recordemos nuevamente que esta pregunta 44 al igual que ocurría con la pregunta 42, es una pregunta de escala tipo Likert, y que va desde el valor 1, que indica muy poco, al valor 6, que indica mucho. Hubiese sido deseable una respuesta con valores medios superiores a 5 y cercanos al 6. Lo cual pone de manifiesto nuevamente que la formación en TIC que se está impartiendo en España no tiene el suficiente grado de satisfacción para ser considerada una formación de calidad.

La última pregunta considerada en esta investigación, la pregunta 45, propone al docente encuestado que manifieste cuáles son a su juicio los objetivos y beneficios del uso o implementación de las TIC en el aula. Se plantea como una pregunta de respuesta múltiple, en la que el docente puede elegir entre diversas opciones.

La pregunta 45 dice así:

45. Una formación en TIC puede...
1. Ayudarle a ser más competente y eficaz en sus clases
 2. Ayudarle a ganar tiempo
 3. Desarrollarle profesionalmente
 4. Formarle en un ámbito muy necesario en nuestros días
 5. Ofrecerle recursos útiles y cómo aplicarlos en el aula
 6. Enseñarle herramientas muy potentes y sus posibles aplicaciones en el aula
 7. Otros (indique cuáles)

Y los resultados obtenidos atendiendo a los porcentajes de respuestas acumuladas, los podemos observar en la Tabla 4.

Tabla 4. Pregunta 45. Usos, objetivos o funciones de la formación en TIC

	Estudio 2014 (N = 2656)		Estudio 2019 (N = 1570)		Estudio 2020 (N = 957)	
	n	%	n	%	n	%
A	2053	77,3	1260	80,3	741	77,4
B	1581	59,5	972	61,9	324	33,9
C	1307	49,2	708	45,1	289	30,2

D	1358	51,1	702	44,7	873	91,2
E	2306	86,8	1366	87,0	826	86,3
F	1892	71,2	1167	74,3	657	68,7
G	135	5,1	67	4,3	433	45,2

Fuente: elaboración propia. (n = frecuencia y % = porcentaje acumulado)

Se rompe en este caso la tendencia que existía en las dos investigaciones anteriores, en las que los mismos tres usos y funciones de las TIC eran los que tenían mayores porcentajes (clases más eficaces, recursos útiles para el aula y herramientas potentes), así como los tres con menores porcentajes también se repetían (ayudarle a ganar tiempo, desarrollarle profesionalmente y formarle en un ámbito muy necesario). Las tres primeras inciden sobre el alumnado y su aprendizaje mientras que las tres que tenían menores porcentajes inciden directamente sobre el profesorado.

Como se observa en la tabla 4, ahora se produce una pequeña revolución en cuanto a la percepción de los usos/objetivos de las TIC en el aula, en parte originada por la formulación de la pregunta en su apartado D, que curiosamente desde su diseño en 2013 ya se indicaba como: Formarle en un ámbito muy necesario en nuestros días. Dicho enunciado cobra especial protagonismo a raíz de lo acontecido con la pandemia de la COVID-19 y de ahí que en parte, como decíamos, muchos docentes se hayan dejado llevar por la significación de este enunciado. Este apartado se repite en 873 respuestas de los 957 docentes, lo que lo hace el de mayor incidencia con un 91,2%, siendo con diferencia el porcentaje más elevado de las tres investigaciones.

Pero más allá de esta, pudiéramos llamarla, casualidad, el que se haya producido una pandemia con todo lo que ello ha significado en el mundo educativo y el cambio de modalidad de enseñanza que ha hecho más necesarias que nunca las tecnologías digitales, ha propiciado un cambio importante en la visión en los docentes de secundaria españoles que sobre los usos/objetivos/funciones tienen las TIC en el aula. Ahora, los docentes dan una mayor importancia al hecho de que las TIC son muy necesarias para formarle como docente en nuestros días y con las

actuales circunstancias, lo que hace que se esté fijando más en su desarrollo como docente y el desarrollo de su CDD, más allá de en los beneficios centrados en el alumnado y que las TIC pueden ofrecerle.

Si bien, los usos centrados en el alumnado y el proceso de enseñanza-aprendizaje (clases más eficaces, recursos útiles para el aula y herramientas potentes) siguen conservando porcentajes elevados, se sitúan por detrás de lo importante que es para el docente formarse en TIC en estos días. Esto guarda una estrecha relación y encaja perfectamente con los resultados obtenidos en las preguntas 42 y 43 y que ya mencionábamos que rompía con la tendencia existente hasta el momento. La pandemia de la COVID-19 ha venido a demostrar que el profesorado de educación secundaria español, que se creía suficientemente formado y competente digitalmente, no está realmente contento con su formación en TIC, muestra debilidades y necesidad de seguir formándose en algo que es de suma trascendencia en estos días, donde las TIC son indispensables.

Por otro lado, los otros dos porcentajes de los usos/objetivos centrados en el profesorado, criterios B y C (ayudarle a ganar tiempo y desarrollarle profesionalmente), decaen bastante. La explicación a esta tendencia a la baja en estos usos tan centrados en el docente, tan distinta al sorprendente aumento del criterio D (formarle en un ámbito muy necesario en nuestros días) también centrado en el docente, tiene su lógica al tratar dos cuestiones que precisamente en esta realidad vivida de la pandemia no han sido precisamente constatadas. Pues si bien es cierto que las TIC bien usadas en el aula, ayudan a ganar tiempo de dedicación y docencia y también están desarrollando al docente profesionalmente; en estos tiempos, como decíamos, el docente ha tenido que invertir muchas más horas en la docencia no presencial de las que invertía en la docencia presencial. Y aunque esto es más bien fruto de no haber sabido poner en práctica métodos y herramientas en esta nueva modalidad y sí haber insistido en querer hacer lo mismo que hacía en las clases presenciales en esta nueva modalidad, en muchos casos ha hecho que no se encuentre esta ventaja de ganar tiempo. Lo mismo podemos decir del desarrollo profesional del docente, pues y relacionado con lo anterior, al tener que

invertir tanto tiempo en la docencia no presencial, el docente de secundaria se ha quedado con la sensación de estar repitiendo constantemente lo mismo y no es consciente de haber desarrollado ni adquirido competencia alguna, aunque valga decir que sí lo ha hecho.

En el apartado G (Otros), se ofrecía la posibilidad de indicar a qué otros usos y funciones de las TIC en el aula se refiere el docente al seleccionar dicha respuesta. Tras el análisis y valoración de las 311 respuestas dadas (pues no todos los docentes que marcaron esta opción indicaron a que se referían) se observa que en su gran mayoría, el docente vuelve a incidir en que encuentra las TIC muy necesarias para poder desarrollarse y formarse en su uso y así poder cumplir con su labor docente con las garantías suficientes (en pocas palabras, es como volver a marcar el apartado D). Lo cual manifiesta nuevamente esa preocupación por estar a la altura en esta nueva modalidad de enseñanza-aprendizaje que en nuestros días y por la situación dada, se ha hecho imprescindible y presente. Otras respuestas más minoritarias incidían en: ayudar a motivar el alumnado, ayudar a establecer redes de colaboración entre docentes, estar informado y comunicado con aquello que sea de su interés personal y profesional, fomentar el trabajo colaborativo y otras respuestas que encajan con los restantes apartados.

Tras este análisis y discusión de los resultados, podemos avanzar como conclusión que, a pesar de tratarse de una investigación con un menor número de respuestas que las dos precedentes, de implicar únicamente al docente en aquellas cuestiones relativas a la formación en TIC y de que sólo han pasado unos pocos meses entre los datos recogidos en la última investigación y la presente, se constata un vuelco, un giro de gran calibre en la percepción que el profesorado de secundaria español tiene sobre el grado de importancia de la formación en TIC en su labor docente, y con ello da muestras de que la CDD que creía adquirida no es así y de ahí la necesidad de seguir formándose.

5. CONCLUSIONES

La percepción que el docente de educación secundaria español tiene sobre la formación en TIC se ha visto considerablemente mejorada a raíz

de la pandemia de la COVID-19. Si en los últimos años, incluso meses antes de declararse la pandemia, dicha percepción estaba en niveles medios y la importancia que se le daba estaba por detrás de la formación en otras disciplinas (didáctica general, didácticas específicas, actualización de contenidos de la(s) materia(s) que se imparten), tras este acontecimiento que ha cambiado el mundo, ha pasado a niveles excelentes y a liderar la importancia de estar bien formado en TIC.

Los resultados acerca del grado de importancia que el profesorado le confiere a la formación en TIC, tanto inicial como continua, son bastante contundentes y son fruto del haber constatado el docente en primera persona cuan útiles y necesarias son las tecnologías digitales en nuestros tiempos, máxime a raíz de la pandemia. Es impensable impartir clase, sea presencial, semipresencial o a distancia, sin el uso directo o indirecto de la tecnología digital. Y eso, al vivirlo en primera persona, e incluso el docente ser consciente de que no está suficientemente capacitado digitalmente, le lleva a valorar mucho mejor la formación en TIC.

Ello a su vez, pone de manifiesto que la competencia digital que el docente de educación secundaria creía tener estaba muy por encima de la que realmente tenía. Las expectativas creadas sobre la misma estaban muy sobrevaloradas y eso hace que tras la pandemia y haberse visto en la situación de poner en juego sus habilidades y destrezas con las tecnologías digitales, hacen que den mayor importancia a la formación en TIC por delante de otras materias o disciplinas más basadas en metodologías que antes de la pandemia estaban cobrando protagonismo, como son el Aprendizaje Basado en Proyectos, el *Flipped Classroom*, el Aprendizaje Colaborativo, el *Visual Thinking* y otras muchas más metodologías activas centradas en el alumnado, el auténtico protagonista en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Si bien no se ha perdido de vista esta importancia, a veces olvidada, que se le debe al alumnado, es cierto que con la pandemia el profesorado vuelve a ver las TIC como un excelente recurso en el que debe formarse y que es muy necesario, por no decir imprescindible, en los tiempos que vivimos. Y aunque al docente le cuesta ver en las TIC un excelente aliado para ayudarlo a ganar tiempo o a desarrollarlo profesionalmente, si que está convencido de que le permite ser más competente u eficaz en sus clases y que le ofrece recursos y

herramientas muy útiles y potentes para poder implementarlas en el aula y con ello mejorar el aprendizaje de su alumnado.

Por otro lado, si bien en años anteriores se tenía una percepción bastante baja de la calidad y satisfacción de la formación en TIC recibida, tras la pandemia, aumenta y mejora esta percepción, aunque no lo hace con la suficiente fuerza como debería. Ello viene a demostrar que tanto desde las administraciones educativas, como de los centros, como así también fruto de la voluntad y el interés propio de los docentes, se ha velado por que hubiese una formación en TIC, una formación llevada desde la urgencia y la necesidad, que al menos, desde el punto de vista del docente, ha mejorado sus expectativas frente a las que venía teniendo de años anteriores.

Estos resultados coinciden plenamente con otras investigaciones que empiezan a haber y que tratan el mismo tema. En ellas se coincide en afirmar que la CDD era muy deficitaria o estaba por debajo de la que se creía tener, así como también que esta se ha visto mejorada ante el esfuerzo y reto que ha supuesto la pandemia.

Estamos pues ante una nueva oportunidad de reflexionar y planificar que formación en TIC queremos para los docentes de secundaria de España y por ello nos atrevemos a invitar a las administraciones educativas a proponer, diseñar y llevar a cabo formaciones de calidad que permitan el desarrollo de la CDD, tan necesaria en nuestros días.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adell, J. (2010). Educación 2.0. En C. Barba y S. Capella (coord.), *Ordenadores en las aulas* (pp. 19-23). Graó.
- Álvarez-Herrero, J. F. (2014). *La alfabetización informacional del profesorado de educación secundaria del estado español*. [Tesis doctoral, Universitat Rovira i Virgili]. TDX, <http://www.tdx.cat/handle/10803/285937>
- Álvarez-Herrero, J. F. (2016). La formación en TIC del profesorado de Secundaria del Estado Español. Un análisis desde la percepción docente. *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació*, 1(1), 67-79. <https://doi.org/10.17345/ute.2016.1.981>

- Álvarez-Herrero, J. F. (2020). Evolución de la percepción del docente de secundaria español sobre la formación en TIC. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 71, 1-15. <https://doi.org/10.21556/edutec.2020.71.1567>
- Álvarez-Herrero, J. F. y Gisbert, M. (2015). Information Literacy Grade of Secondary School Teachers in Spain - Beliefs and Self-Perceptions. [Grado de alfabetización informacional del profesorado de Secundaria en España: Creencias y autopercepciones]. *Comunicar*, 45, 187-194. <https://doi.org/10.3916/C45-2015-20>
- Cabero, J. y Valencia, R. (2021). Y el COVID-19 transformó al sistema educativo: reflexiones y experiencias por aprender. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 15, 218-228. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5246>
- Cabrera, L. (2020). Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza: aumenta la desigualdad de oportunidades educativas en España. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2)Especial, COVID-19, 114-139. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.2.17125>
- Cáceres-Muñoz, J., Jiménez Hernández, A. S., y Martín-Sánchez, M. (2020). Cierre de escuelas y desigualdad socioeducativa en tiempos del Covid-19. una investigación exploratoria en clave internacional. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 199-221. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.011>
- Cifuentes-Faura, J. (2020). Docencia online y Covid-19: la necesidad de reinventarse. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 13(Especial), 115-127. Recuperado de <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/2149>
- Comisión Europea (2019). 2nd Survey of Schools: ICT in Education. Objective 1: Benchmark progress in ICT in schools. Final report. Publications Office of the European Union. Recuperado de <http://bit.ly/2ssICT>
- Fernández, R. (2003). Competencias profesionales del docente en la sociedad del siglo XXI. *Organización y Gestión Educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 11(1), 4-8.

- Gómez, Ó., Rodríguez, J., y Cruz, P. (2020). La competencia digital del profesorado y la atención a la diversidad durante la COVID-19: Estudio de caso. *Revista de Comunicación y Salud: RCyS*, 10(2), 483-502. [https://doi.org/10.35669/rcys.2020.10\(2\).483-502](https://doi.org/10.35669/rcys.2020.10(2).483-502)
- MEFP (2019). TALIS 2018. Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje. Informe español. Secretaría general técnica. Recuperado de <http://bit.ly/2018talis>
- Moreno, J. M., Bolivar, A., Clavijo, M., Cortés, J.; Gómez, J.A., Hernández-Ortega, J., Fuentes, F., Fernández, J., Hortigüela, D., López, M., Pérez, Á., Luengo, F. y Manso, J. (2020). Informe de investigación COVID19: Voces de docentes y familias, Proyecto Atlántida. <http://hdl.handle.net/10486/691408>
- Napal, M., Peñalva-Vélez, A. y Mendióroz, A.M. (2018). Development of Digital Competence in Secondary Education Teachers' Training. *Education Sciences*, 8(3), 104. <https://doi.org/10.3390/educsci8030104>
- OECD (2018). TALIS 2018. Technical Report. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/talis/>
- Teräs, M., Suoranta, J., Teräs, H. y Curcher, M. (2020). Post-Covid-19 Education and Education Technology 'Solutionism': a Seller's Market. *Postdigital Science and Education*, 2, 863–878. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00164-x>
- Trujillo Sáez, F. J., Fernández Navas, M., Montes Rodríguez, R., Segura Robles, A., Alaminos Romero, F. J., y Postigo Fuentes, A. Y. (2020). Panorama de la educación en España tras la pandemia de COVID-19: La opinión de la comunidad educativa. FAD (Fundación de Ayuda contra la Drogadicción). <http://doi.org/10.5281/zenodo-3878844>
- Villafuerte, J., Cevallos, Y. P., y Vidal, J. O. B. (2020). Rol de los docentes ante la crisis del Covid-19, una mirada desde el enfoque humano. *REFCaE: Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 8(1), 134-150. <http://bit.ly/36tw7Bt>

REVISIÓN SISTEMÁTICA DE INTERVENCIONES EDUCATIVAS DE PENSAMIENTO COMPUTACIONAL EN K-12

M.E.S. SANDRA ERIKA GUTIÉRREZ NÚÑEZ
Universidad Autónoma de Chihuahua, México

DRA. AIXCHEL CORDERO-HIDALGO
Universidad Autónoma de Chihuahua, México

DR. FIDEL GONZÁLEZ-QUIÑONES
Universidad Autónoma de Chihuahua, México

RESUMEN

Este capítulo parte de la revisión hecha a la literatura científica sobre intervenciones pedagógicas de Pensamiento Computacional (PC) en educación básica realizadas durante el período de 2017 a 2020, tuvo como objetivo conocer las tendencias actuales en torno a la integración del PC en los currículos escolares alrededor del mundo, rescatando sus características metodológicas y procedimentales, marco conceptual, recursos tecnológicos, duración, nivel educativo, participantes e instrumentos de evaluación del PC. Se localizaron 189 artículos publicados en la base de datos Web of Science, de los cuales se seleccionaron 29 con los siguientes criterios: año de publicación (2017 - 2020), tipo de publicación (artículo científico), estudios de tipo experimentales en intervenciones pedagógicas dirigidas a estudiantes de 3 a 14 años, que tuvieran como meta desarrollar el PC.

PALABRAS CLAVE

Pensamiento computacional, educación básica, programación informática, robótica, unplugged.

INTRODUCCIÓN

El PC tuvo su origen con Seymour Papert en 1980, al crear el primer lenguaje de programación para niños y cobró auge en el ámbito educativo con la definición de Wing (2006) como una habilidad de resolución de problemas del mundo real. El PC y la programación han sido reconocidos como competencias esenciales del ciudadano del siglo XXI (Kluzer, 2018).

Aún existen dudas sobre el enfoque pedagógico y el recurso didáctico más adecuados y eficientes a insertarse en un Plan de Estudios, a pesar de los ensayos alrededor del mundo, y en los diferentes niveles educativos, la evidencia empírica resalta la importancia de la iniciación temprana para potencializar la adquisición del PC.

Es relevante evaluar las ventajas y los resultados que presentan las intervenciones educativas en pensamiento computacional mismas que deberían ser una práctica en las actividades escolares desde la etapa de kínder, ya que proporcionan al estudiante los fundamentos del pensamiento lógico, crítico, analítico, creativo, divergente, lateral entre otros, necesarios no solo para el éxito académico sino como habilidades propias para la vida. Los tiempos actuales obligan a las personas a desarrollar capacidades que les permitan crear sus propios sistemas para enfrentar las distintas situaciones que se les presenten (Brackmann et al., 2016)

1. CONCEPTUALIZACIÓN DEL PENSAMIENTO COMPUTACIONAL

El concepto de PC ha evolucionado a partir de las aportaciones hechas por Edsger Dijkstra en 1979, al elaborar un inventario de sus hábitos mentales que empleaba para ayudarse a programar bien, fue Seymour Papert el primero en usar el término pensamiento computacional en 1980 al referirlo como la habilidad mental que los niños desarrollan al practicar la programación (Denning, 2017).

Existe una segunda corriente del PC, la cual aun se encuentra en desarrollo, cuya precursora Jeannette Wing, quien fungió como directora de

la National Science Foundation (NSF) en 2006, promovió la incorporación del PC dentro del currículum escolar de educación básica en los Estados Unidos, definiéndolo como una habilidad de resolución de problemas que toma elementos de los conceptos fundamentales de las ciencias computacionales (CC) para generar soluciones que puedan ser ejecutadas por un ordenador (humano o electrónico) (Wing, 2006).

Existe el reto de alcanzar un consenso sobre lo qué engloba y representa el PC (Roig-Vila & Moreno-Isac, 2020), los puntos en que convergen los teóricos hasta ahora incluyen los conceptos de abstracción y descomposición: la primera se refiere al modelado de problemas y sistemas capturando sus propiedades esenciales, considerando solo las características comunes y pasando por alto sus diferencias; mientras que la segunda implica pensar en problemas o artefactos (sistemas, procesos o algoritmos) en términos de sus componentes internos (Turchi & Malizia, 2016).

Una de las definiciones más completas de PC la ofrece Aho (2011), cuando afirma que el PC es el proceso de pensamiento involucrado en la formulación de problemas para que las soluciones puedan ser representadas como pasos y algoritmos computacionales, definición empleada por la organización K12cs, principal promotor del PC en los Estados Unidos.

2. EL PC EN EDUCACIÓN BÁSICA

Brackmann et al., (2016) declaran que el PC es un “enfoque” de enseñanza que utiliza una diversa gama de técnicas derivadas de la computación para la resolución de problemas, habilidad que se considera una de las competencias del siglo XXI (Valencia, 2019).

La aceptación del PC en el ámbito educativo se basa en la difusión que han hecho investigadores e informáticos de los beneficios cognitivos de programar computadoras (Grover y Pea, 2013), que se vinculan con la creatividad, el razonamiento, las destrezas matemáticas (Scherer, Siddiq, y Sánchez-Viveros, 2019) y de planeación; además de las oportunidades económicas que representa para los países el desarrollo de una fuerza laborar altamente capacitada en competencias tecnológicas.

La enseñanza de ciencias computacionales en la educación básica se presenta en dos vertientes, como nueva disciplina en el programa escolar o como programas multi, inter o transdisciplinarios (Brackmann et al., 2016).

Es en los sistemas educativos y el sector privado de los países donde se impulsan iniciativas centradas en el desarrollo de una alfabetización en Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas (STEM, por sus siglas en inglés) y se prioriza la inclusión de la programación y el pensamiento computacional en la educación (Manches y Plowman, 2017), el PC se ha incorporado de manera piloto, curricular, optativa u regional (Morales y Pacheco, 2021) (Ver Tabla 1).

Tabla 1. Naciones que han incorporado las habilidades del pensamiento computacional

2014≤	2015	2016	2017
Inglaterra	Italia	Finlandia	Polonia
Israel cc	Australia	Francia	Dinamarca
Austria cc	Portugal Piloto	Canada	Malta
Rep. Eslovaca cc	Suiza Región	Israel	Rumania
Holanda Optativo	Canada Región	Estados Unidos, cc, Región	Nueva Zelanda
Irlanda Piloto		Lituania cc, optativo	Suecia Optativo
Estonia Piloto		Croacia Piloto	Rep. Checa Plan
España Región		Noruega Piloto	Hungría Plan
Alemania Región, optativo		Grecia Plan	Corea del Sur Plan
			Japón Plan

En Europa este tipo de iniciativas surgen principalmente de los ministerios de educación, siendo el caso de Finlandia donde la enseñanza de la programación se combina con otras materias como un rasgo integrado (Finnish National Board of Education, 2015), en cambio en Inglaterra, se imparte como una disciplina más amplia con espacio curricular propio (Department for Education, 2013; Brown, Sentance, Crick, & Humphreys, 2014; Boulton & Csizmadia, 2018).

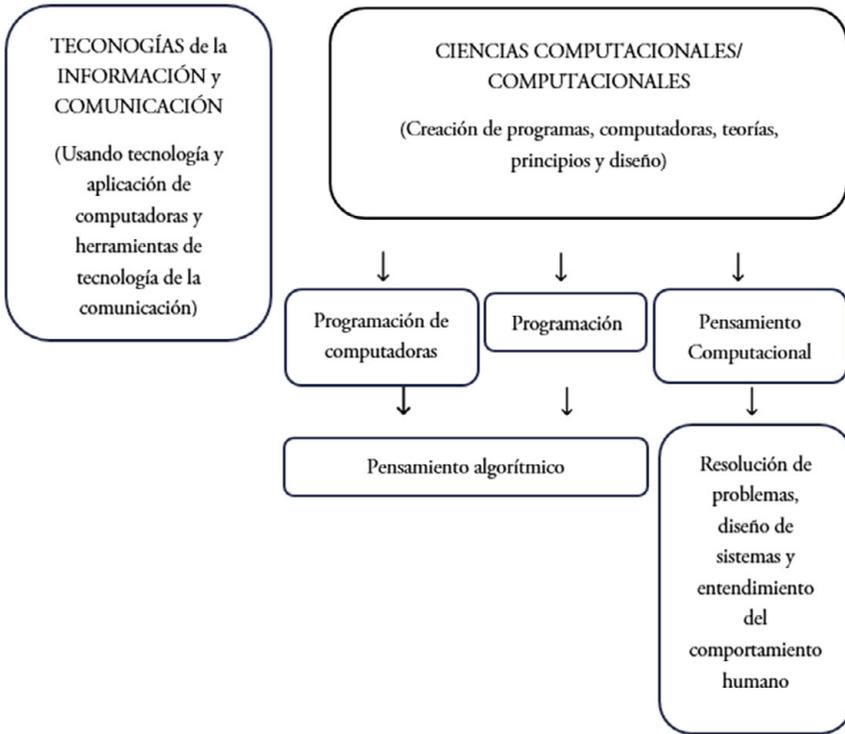
En Latinoamérica el PC se impulsa a través de la iniciativa privada (Cuantrix en México), las organizaciones civiles (Fundación Sadosky en Argentina, la Sociedad Brasileña de Computación en Brazil) y algunas instituciones educativas como el Departamento de Ciencias Computacionales de la Universidad de Chile (en Chile).

Cabe destacar que en Estados Unidos se ha logrado un trabajo colaborativo entre la iniciativa privada y el sistema educativo al integrar la programación dentro del currículo de formación básica en el 54% de los estados de la Unión Americana, donde el 90 % de los padres consideran de máxima importancia que sus hijos aprendan a programar (Brackmann et al., 2016).

Mientras en otros países apenas se desarrollan planes para la incorporación del PC, existen otros en los que no se contempla aún incluirlo en su currículum, donde el uso de computadoras y las clases de computación tienen como finalidad el desarrollo de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), es decir, habilidades generales para el uso eficiente de dispositivos informáticos y contenido digital relevante (software, documentos digitales, etc); lo que se encuentra lejos del desarrollo del PC que denota habilidades cognitivas de resolución de problemas más generales basadas en procedimientos sistemáticos y orientados a la computación (Balanskat & Engelhardt, 2015).

Es de suma importancia reconocer las diferencias entre lo que implica el desarrollo de las TIC y las Ciencias Computacionales (CC), la primera se centra en el uso de tecnologías de información y comunicación y sus aplicaciones; mientras que la segunda se enfoca en la creación de programas y soluciones computacionales y la adquisición del entendimiento de las teorías subyacentes y sus principios (Ver Figura 1).

Figura 1. Diferencia entre TIC y CC



A pesar de las iniciativas antes mencionadas en los países, no hay aún una metodología ni teoría claramente definida que despliegue el PC, situación que desde 1987 Salomon y Perkins observaban en la programación con Logo que si bien ayudaba a los niños a desarrollar habilidades de pensamiento de orden superior (HPOS), no existía un mapeo claro de cómo se lograban dichas habilidades o de lo que debía hacerse para alcanzarlas.

Una contribución significativa al desarrollo conceptual del PC es la propuesta de Brennan y Resnick (2012) llamada Computational Thinking Framework, esta incluye tres dimensiones: conceptos, prácticas y perspectivas computacionales, actualmente es una de las más utilizadas para el diseño de intervenciones educativas tales como de cursos y talleres.

Existe un creciente número de investigaciones que se han realizado durante la última década que solo analizan los elementos que componen el PC, sin embargo no se enfocan en estudiar los procesos cognitivos de orden superior que pueden ser aplicados en distintos contextos, es decir, transferidos.

Para tener un conocimiento general de la evolución de la implementación del PC en el campo de la educación es importante hacer una revisión sistemática de los estudios realizados. Dichas revisiones comprenden las siguientes áreas: introducción del PC a través de la programación (Lye & Koh, 2014); retos que la enseñanza de la programación y el PC implican para los maestros (García-Peñalvo et al., 2018); modelos curriculares adoptados en diferentes países para incorporar el PC, las Ciencias Computacionales (CC) y la programación en K-12 (Heintz, Mannila & Farnqvist, 2016); instrumentos para evaluar el PC (De Araujo, Andrade & Serey-Guerrero, 2016; Cutumiso, Adams & Lu, 2019); desarrollo del PC a través de Scratch en K-9 (Zhang & Nouri, 2019); pedagogía “desenchufada” para la enseñanza de PC y CC en K-12 (Huang & Looi, 2020); y la efectividad de los enfoques y condiciones de instrucción para el aprendizaje de la programación (Scherer, Siddiq & Sánchez-Viveros, 2020). Sin embargo ninguna de las siguientes abarca las variables que nos ocupan en este capítulo.

Tabla 2. Muestra los elementos analizados en esta revisión sistemática que la diferencian de otros estudios realizados

Estudio	País	Tipo de intervención	Participantes	Nivel educativo	Recurso tecnológico	Marco conceptual	Estrategia didáctica	Instrumento de evaluación del PC	Aproximación instruccional
Lye y Koh, 2014				X Todos			Programación		
Heintz, Manilla y Farnqvist, 2016)	X Integración del PC								
De Araujo, Andrade y Serey-Guerrero, 2016								X	
Cotumayo, Adams y Lu, 2019								X	
Zhang y Nouri, 2019				K-9	Scrath				
Huang y Looi, 2020			X Grupos subrepresentados						
Scherer, Sidding y Sánchez-Viveros, 2020									X
Gutiérrez, Cordero y González, 2021	X	X		X	X	X	X	X	

3. MÉTODO

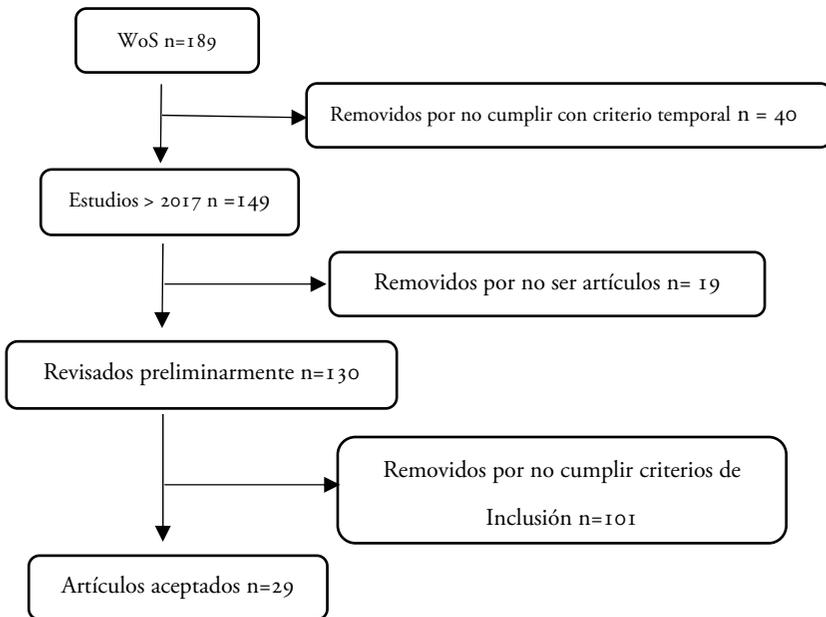
Este estudio tiene como propósito elucidar las tendencias actuales en torno a la integración del PC en los currículos escolares alrededor del mundo, a través de la recopilación y análisis de las intervenciones realizadas del 2017 al 2020, rescatando sus características metodológicas, procedimentales, marco conceptual, recursos tecnológicos, duración, nivel educativo, participantes e instrumentos de evaluación. Con esa finalidad se hizo una búsqueda en la colección principal de la base de datos de Web of Science con el término Computational Thinking in K-12, lo que arrojó 189 resultados de artículos publicados de 1980 a 2021. Tras aplicar el criterio temporal de inclusión por fecha de publicación (2017- 2020), el número de artículos se redujo a 149. El segundo criterio de inclusión fue el tipo de publicación, de modo que solo se aceptaron artículos científicos y esto redujo el número a 130 trabajos, de estos

43 atendían a cuestiones teóricas del PC y 21 se enfocaban en la problemática docente entorno al PC, 29 eran de diseño experimental, y el resto (37) abordaban tanto propuestas curriculares como diseño de artefactos e instrumentos de evaluación para el PC. El tercer criterio de inclusión fue el tipo de estudio y el nivel educativo, por lo que se aceptaron solo 29 artículos de diseño experimental de intervenciones realizadas en kínder, primaria y/o secundaria. (Ver figura 2).

Las preguntas que guían este trabajo son:

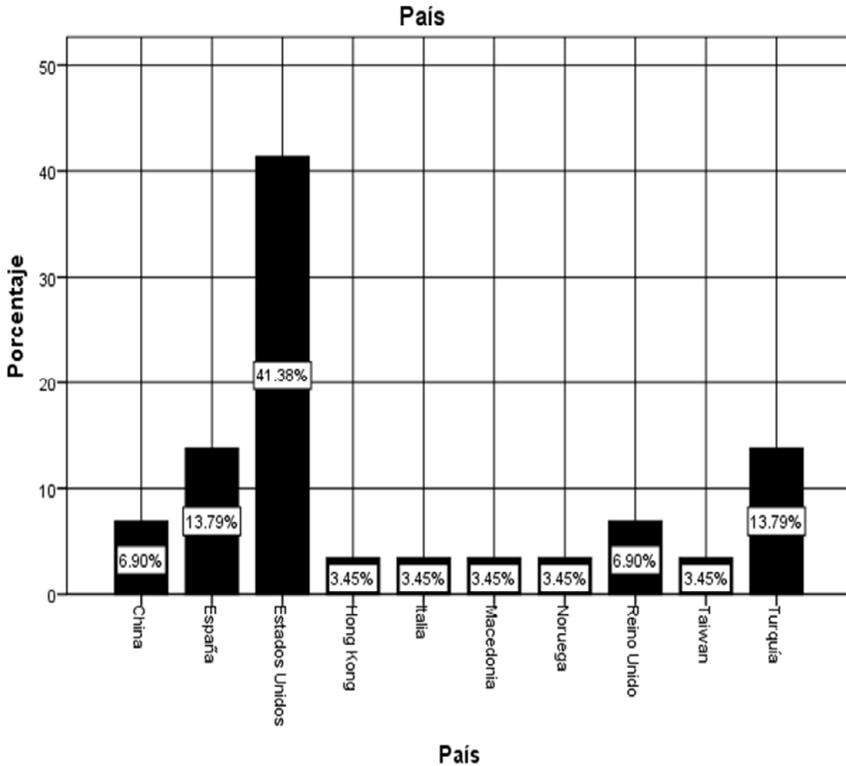
1. ¿Qué formato adquieren las intervenciones realizadas en cada país?
2. ¿Qué estrategias didácticas se aplican en cada nivel educativo?
3. ¿Qué instrumentos de evaluación del PC se utilizan dependiendo de la estrategia didáctica adoptada?
4. ¿Cuáles son los recursos más empleados por nivel educativo?

Figura 2. Diagrama de flujo del proceso de selección de los artículos



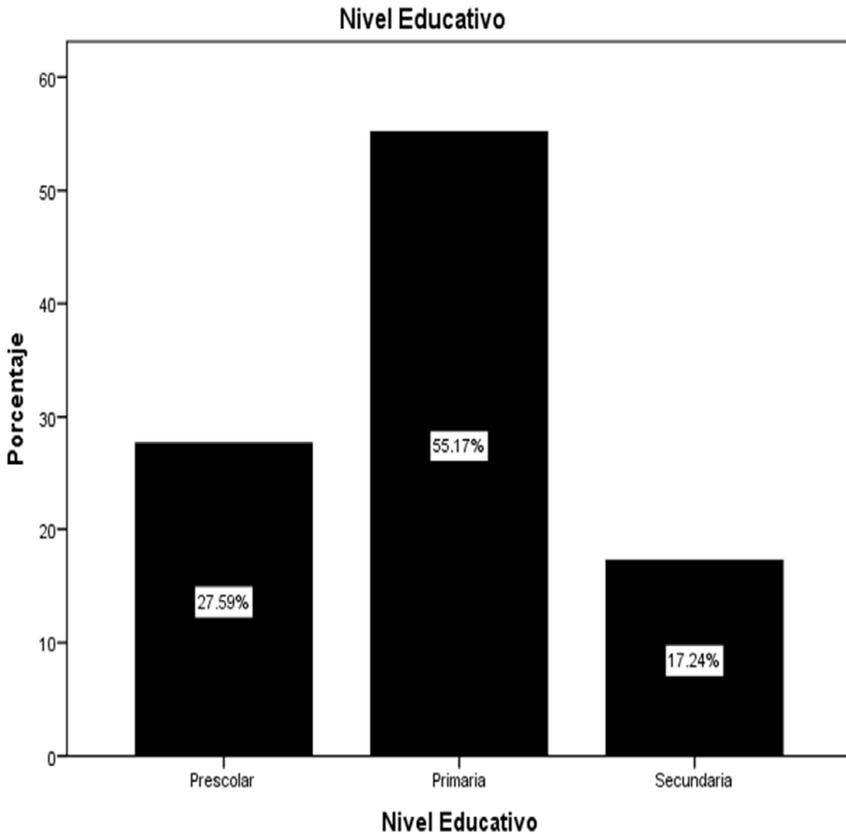
4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Figura 3. Intervenciones realizadas por país



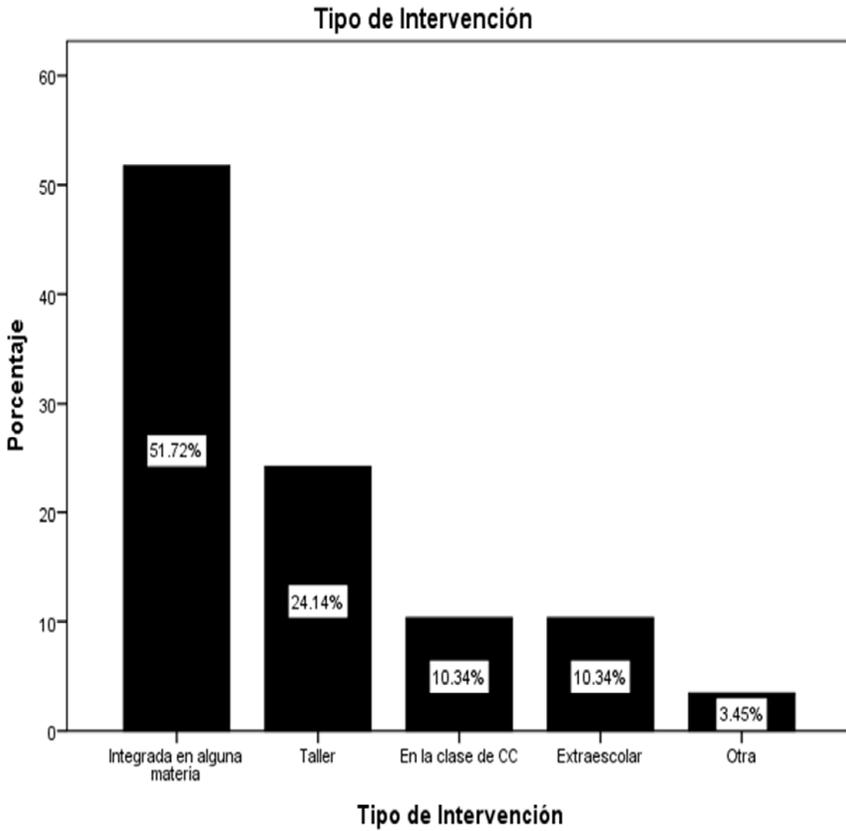
El 41.38% de las intervenciones se llevaron a cabo en Estados Unidos en el periodo estudiado, lo cual puede explicarse por la difusión y la aceptación que la enseñanza del PC ha logrado en ese país gracias al impulso de empresas como Google y Facebook y Code.org (Heintz, Manila y Farnqvist, 2016). Los países tienen múltiples razones para integrar el PC y la programación como su aliado en el plan de estudios, que van desde el desarrollo de habilidades de pensamiento lógico y resolución de problemas en los estudiantes (habilidades requeridas en los ciudadanos del siglo XXI), hasta el desarrollo de competencias clave y habilidades de codificación, por lo que resulta fundamental atraer a más estudiantes a carreras relacionadas con la informática o derivadas de esta (Balanskat, y Engelhardt, 2015).

Figura 4. Intervenciones por nivel educativo



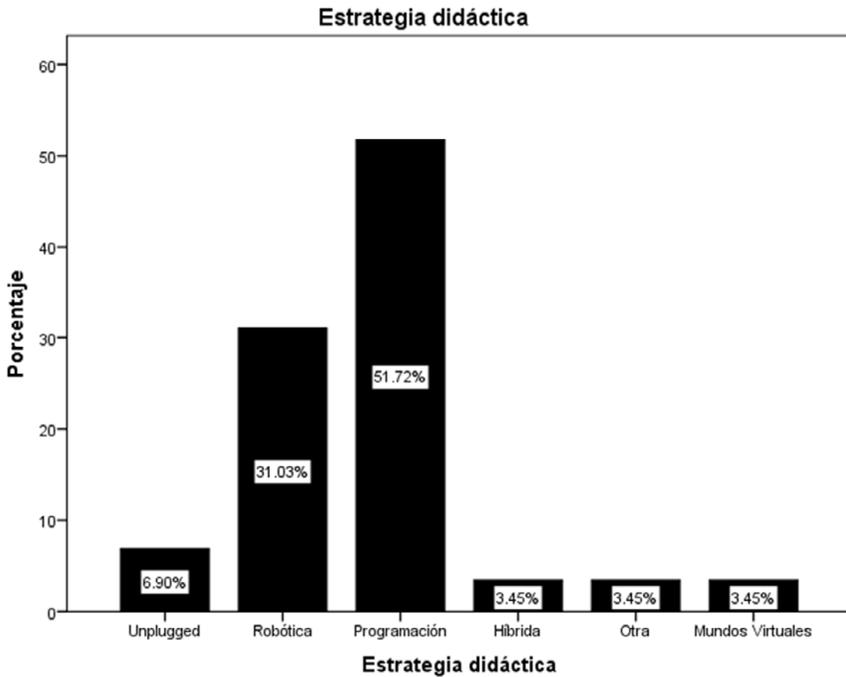
El 55.17% de las intervenciones se realizaron en primaria, 27.59% en preescolar y 17.24% en secundaria. Lo que afirma la postura de diversos autores sobre la importancia de impulsar el desarrollo del PC en las etapas iniciales de educación (Kazakoff, Sullivan y Bers, 2012; Bers et al., 2018), a la par de los resultados de estudios que subrayan las dificultades que experimentan los estudiantes de nuevo ingreso en las carreras de CC (Insausti, 2019). De acuerdo con la psicología cognitiva, la etapa de mayor neuroplasticidad cerebral comprende de los 0 a los 6 años, por lo que resulta el momento idóneo para comenzar el desarrollo de los pilares del PC: descomposición, reconocimiento de patrones, abstracción, algoritmos, evaluación y lógica (Bell y Lodi, 2018).

Figura 5. Tipo de intervención



El 51.72% de las intervenciones se realizó de manera integrada con otras asignaturas tomando temas de las clases de ciencias (Arastoopour Irgens et al., 2020), como biología (Farris, Dickes y Sengupta, 2020) y matemáticas (Saez-López, Sevillano-García y Vázquez-Cano, 2019). El segundo formato más común (24.14%) es el de taller que se realiza dentro del espacio académico de la escuela y se caracteriza por tener una duración muy corta. Al respecto cabe mencionar que es difícil analizar la duración de las intervenciones debido a que se reporta con unidades de medida temporal distintas en cada estudio.

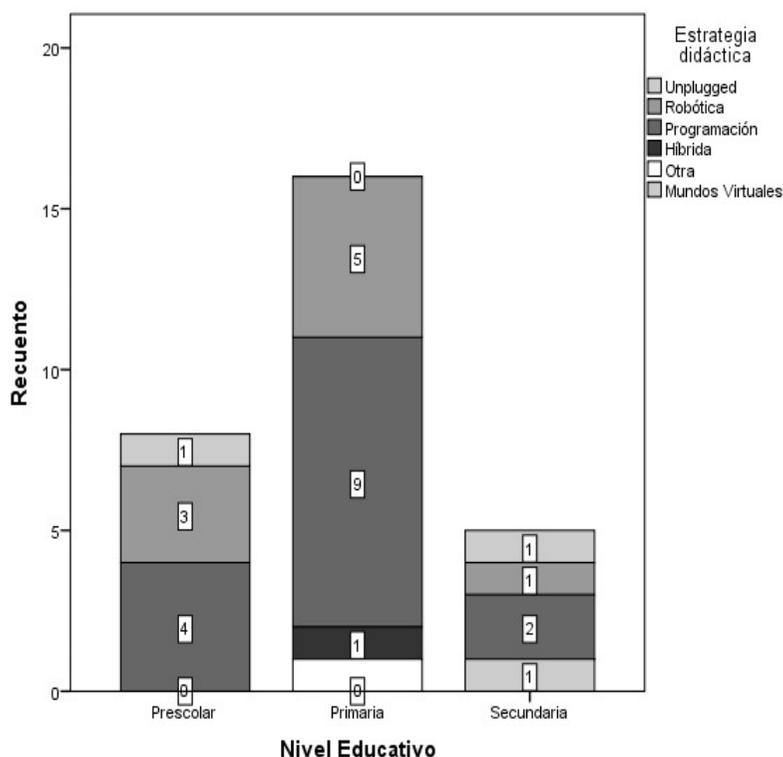
Figura 6. Tipo de estrategia didáctica.



La estrategia por excelencia para el desarrollo del PC continúa siendo la programación (51.72%), la cual requiere el desarrollo de soluciones a problemas, capacidad de transformar planes en comandos de ejecución precisos y habilidades analíticas necesarias para evaluar los resultados de estos comandos (Ismail, Ngah y Umar, 2010) (Ver Figura 6). El diseño de las intervenciones se está moviendo hacia un modelo híbrido (Tsarava et al., 2017) donde se utiliza más de una estrategia didáctica, sin embargo, la programación como estrategia didáctica se emplea en 8 de 10 países que formaron parte del análisis, China (16%), España (4%), Estados Unidos (8%), Hong Kong (16%), Italia (16%), Noruega (16%), Reino Unido (16%), Turquía (8%) (Ver Figura 10). La programación es la estrategia didáctica que se emplea en todo tipo de intervenciones (integrada en alguna materia, taller, en la clase de CC, extraescolar, otra), y de la misma forma es la que presenta más diversidad de instrumentos para evaluar el PC (Ver Figura 12 y 15).

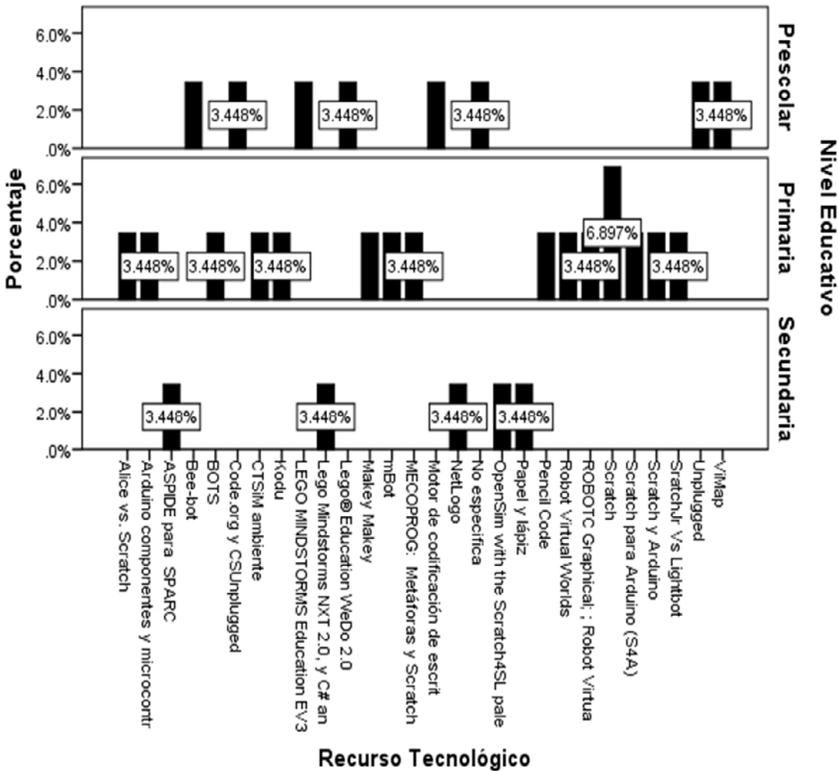
Sin embargo, no todos los investigadores creen en la idoneidad de la programación para el desarrollo del PC (Zapata-Ross, 2021). La segunda estrategia didáctica más recurrida fue la robótica (31.03%), la cual fue utilizada como recurso pedagógico por primera vez por Papert (Barr, Harrison, & Conery, 2011; Del Olmo-Muñoz et al., 2020). Su ventaja para desarrollar el PC a través de la robótica reside en que los estudiantes pueden obtener retroalimentación inmediata del sistema que han creado (Saritepeci & Durak, 2017; Muñoz-Repiso y Caballero-González, 2019). La tercera estrategia es la unplugged (6.90%), los trabajos que utilizan estas estrategias permiten el desarrollo del PC sin necesidad de usar dispositivos electrónicos y recuren en gran parte a elementos del Método Montessori (Zapata- Ross, 2015; Bell, 2018).

Figura 7. Estrategia didáctica por nivel educativo



La selección de una u otra estrategia didáctica depende principalmente de la carga cognitiva que se quiera asignar y la profundidad y complejidad con que se desee abordar cada concepto y práctica computacional. Las elecciones realizadas por los investigadores para la implementación de intervenciones de PC varían por nivel educativo, de modo que para educación inicial prefieren actividades desenchufadas (que pueden realizarse con objetos no electrónicos presentes en el mismo salón de clases, así como con juegos de mesa de tamaño real (Da Cruz Alves, Gresse Von Wangenheim, y Hauck, 2019); para trabajar con niños de primaria, se utiliza con éxito la robótica educativa cuyos kits favoritos son KIBO y Bee-Bot. Las plataformas para programación visual suelen introducirse en los últimos grados de primaria y secundaria (Brennan y Resnick, 2012; Burke, 2012; Lye & Koh, 2014).

Figura 8. Recurso tecnológico utilizado por nivel educativo



El recurso más empleado en preescolar fue Unplugged, BOTS y Lego Education WeDo 2.0; en primaria fue Scratch, Scratch para Arduino, Robot Virtual Worlds; y en secundaria ASPIDE para SPARC, lo que demuestra que cada nivel educativo requiere de no solo distintas estrategias didácticas sino además de recursos adecuados a la etapa de desarrollo del estudiante.

En Estados Unidos se llevaron a cabo el 100% de las intervenciones con formato extraescolar, así como el 66.67% de las intervenciones incorporadas en la clase de ciencias computacionales, el otro 33.33% fue en Turquía. Sin embargo las intervenciones llevadas a cabo en China no corresponden a ninguno de los formatos identificados (Ver Figura 9).

Figura 9. Tipo de intervención preferido según el país

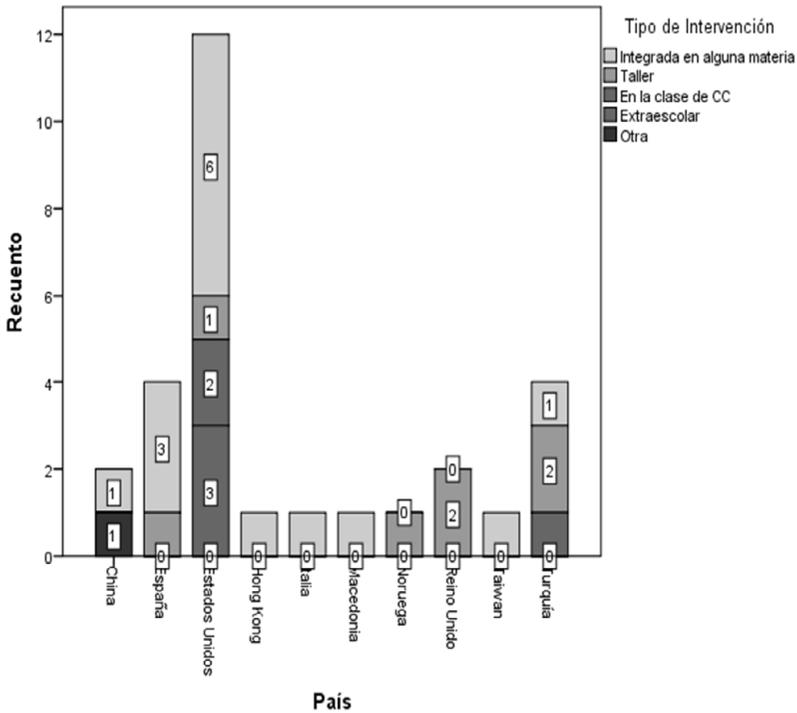


Figura 10. Estrategia didáctica por país

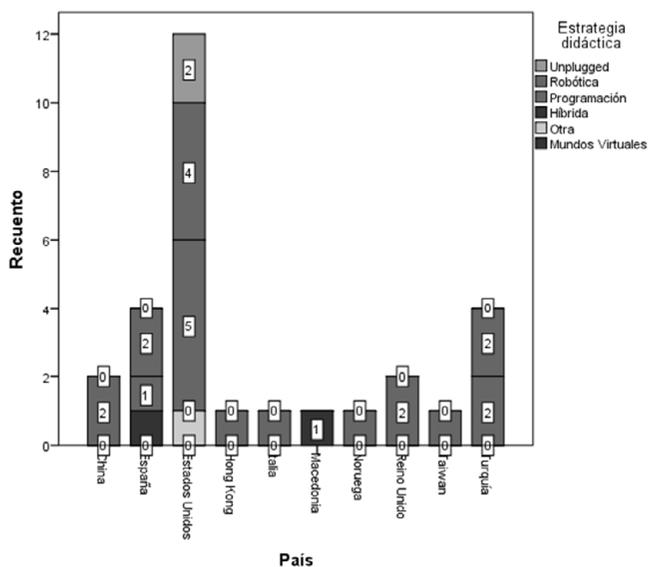


Figura 11. Tipo de estrategia didáctica empleada por nivel educativo

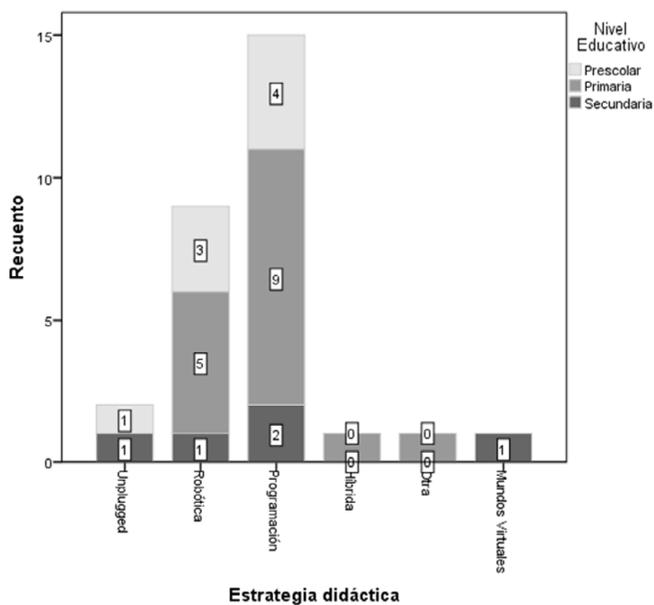
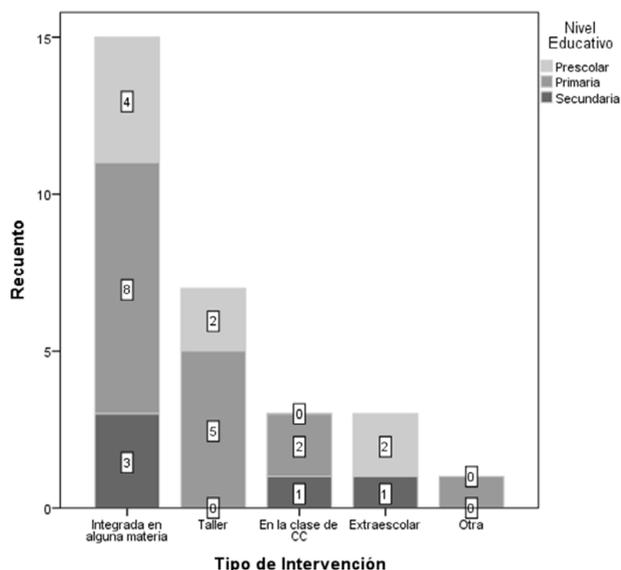
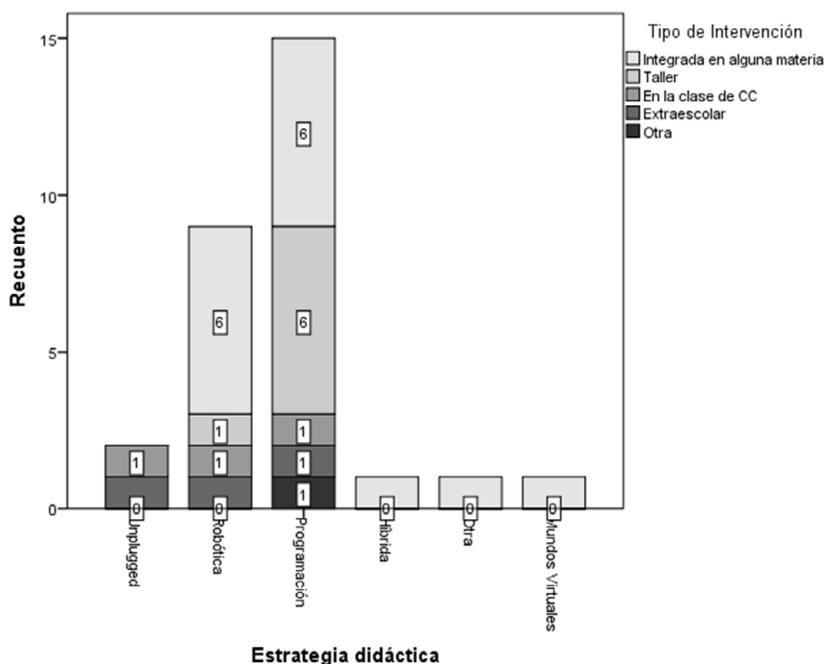


Figura 12. Tipo de intervención por nivel educativo



El tipo de intervención que se emplea de manera similar en los tres niveles es la integrada en alguna materia, es decir se puede deducir que de alguna manera se hace de forma transversal (37.5% secundaria, 31.25% en primaria, 31.25% en preescolar). El taller no se empleó en la secundaria, ni la clase de CC en preescolar, ni el extraescolar en primaria.

Figura 13. Estrategia didáctica utilizada en las intervenciones



El 27.59% de los instrumentos para evaluación del PC fueron desarrollados por autores o adaptados, el 48.28% utilizó otros instrumentos (rúbrica, cuestionario, interpretación humana, CTSiM plataforma, entre otros), el 6.90% empleo tareas de Bebras, 6.90% empleo el examen de pensamiento computacional de Román-González (2016) (Ver Figura 14).

Cuando la evaluación se da de manera integrada en alguna una materia, se observó que se emplea todo tipo de instrumentos, con el mismo porcentaje (25.45%) en los tres tipos (retos de Bebras, Dr. Scratch, y la prueba de pensamiento computacional) (Ver Figura 15).

Figura 14. Instrumentos de evaluación del PC utilizados en las intervenciones

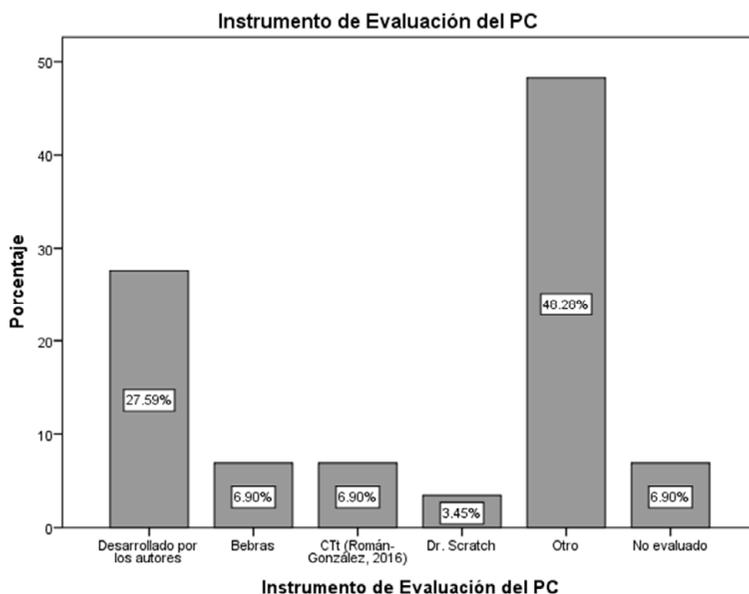


Figura 15. Instrumento de evaluación de PC utilizado en los distintos formatos de intervención

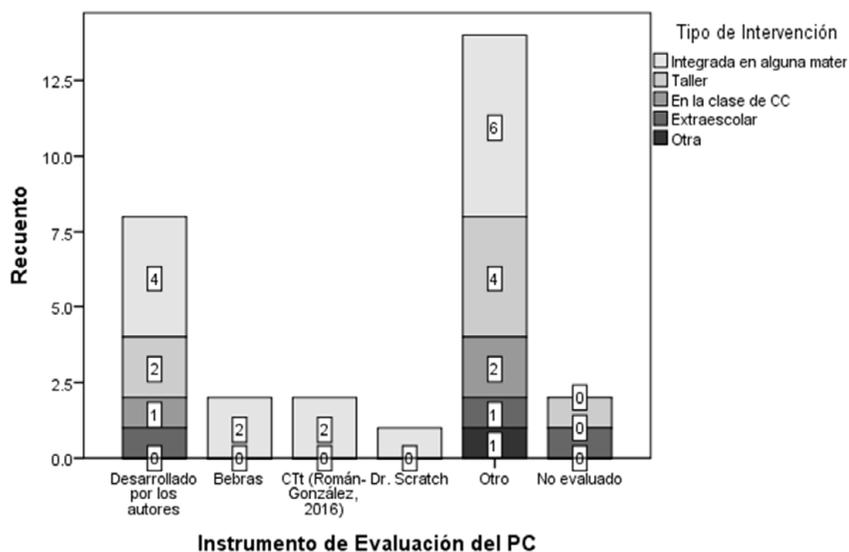
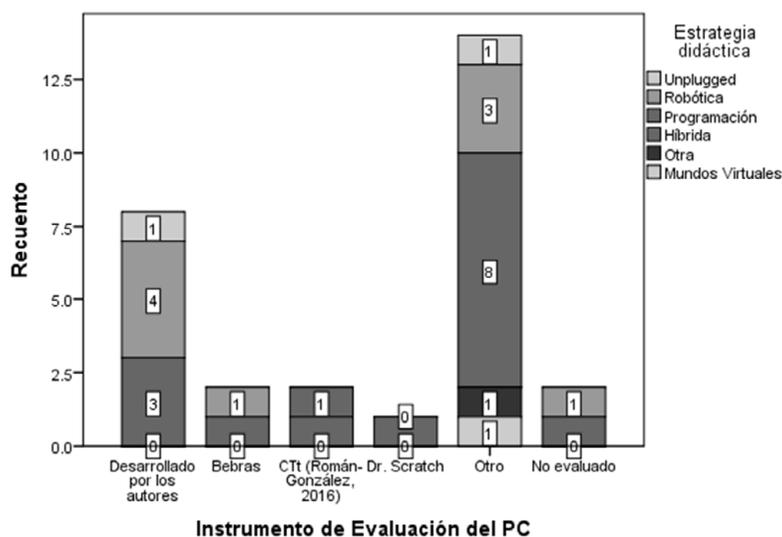


Figura 16. Instrumento por tipo de estrategia didáctica



De manera condensada, a continuación se presentan los resultados por nivel educativo en cuanto al tipo de intervención, estrategia didáctica aplicada, duración, número de participantes, recursos tecnológicos e instrumentos de evaluación del PC.

Tabla 3. Condensado de resultados por nivel educativo

NIVEL	KÍNDER	PRIMARIA	SECUNDARIA
TIPO DE INTERVENCIÓN	Curricular (4) Taller (2) Extraescolar (2)	Curricular 8 Taller 5 En la clase de CC 2	Curricular 3 En la clase de CC 1 Extra escolar 1
ESTRATEGIA DIDÁCTICA	Programación 5 Robótica 2 Unplugged 1	Programación 9 Robótica 5 Híbrida 1 Otro 1	Programación 2 Robótica 1 Unplugged 1 Mundos virtuales 1
DURACIÓN	*	*	*
PARTICIPANTES	La muestra promedio fue de 59 estudiantes.	La muestra promedio fue de 103 estudiantes.	La muestra promedio fue de 38 estudiantes.

RECURSO TECNOLÓGICO	Bee-bot, Code.org, CSUnplugged, Lego Mindstorms Education EV 3, Lego Education WeDo 2.0, ViMap, motor de codificación de escritura.	Alice, Scratch (2), Scratch para-Arduino (1), BOTS, CTSiM ambiente, Kodu, Makey Makey, mBot, MECOPROG, Pencil Code, Robot Virtual Worlds, ROBOTC graphical, Lightbot.	ASPIDE para SPARC, Lego Mindstorms NXT 2.0, C#, NetLogo, OpenSim con Scratch4SL, papel y lápiz.
INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DEL PC	Desarrollado por los autores (3) Bebras (1) Otro tipo (2)	Desarrollado por autores (4) Bebras (1) CTt (Román-González, 2016) (2) Otro (8)	Desarrollado por autores (1) Otro (4)

* Debido los distintos formatos presentados de los estudios no fue posible establecer un promedio de duración de las intervenciones realizadas por nivel educativo

Tabla 4. Resumen de las intervenciones de PC con diseño empírico 2017-2020

No.	Autores, año de publicación	País	Tipo de intervención	Nivel educativo/ edad	Duración	Muestra (# de estudiantes)	Recurso tecnológico / Unplugged	Marco conceptual	Estrategia didáctica	Instrumento de evaluación del PC
1	Deng et al, 2020	China	No específica	Primaria	Seis semanas*	99	Pencil Code	Brennan y Resnick (2012)	Programación en bloque y en texto	Rasch Model Test
2	Dickes, Farris & Sengupta, 2020	Estados Unidos	Curricular	Tercero	7 meses	15	ViMap	Modeleliciting activities (Lesh and Doerr 2003).	Programación en bloque	Rúbrica
3	Liu, Zhi, Hicks & Barnes, 2017	Estados Unidos	Taller	Sexto a octavo	2 horas	22	BOTS	Gaming	Juego basado en la web	Cuestionario e interpretación humana.
4	Irgens et al., 2020	Estados Unidos	Curricular	Secundaria	10 días	41	Netlogo	Taxonomía de PC en STEM (Weintrop et al. 2016)	Simulación de un ecosistema	CTSiM platform (Basu et al., 2014)
5	Sung & Black, 2020.	Estados Unidos	Extra escolar	Segundo a cuarto	6 sesiones de 50 min	134	Unplugged	Prácticas de perspectivas computacionales	Encarnamiento de las prácticas de perspectivas computacionales.	Test elaborado por los autores.
6	Witherspoon et al., 2017	Estados Unidos	Clase de Robótica	A. Sexto grado B. Sexto, séptimo y octavo	A. Un semestre B. 34 clases de 50 min.	123	Robot Virtual Worlds	El plan de estudios de robótica en línea, de la Universidad Carnegie Mellon y Robomatter.	Juego en 3D para programar robot virtual	Examen de PC elaborado por los autores
7	Price & Price-Mohr, 2018	Reino Unido	Taller	Niños de 2 a 6 años; y 13 estudiantes universitarios (solo se considera en esta revisión los resultados de los niños)	3 horas	18	Story-Writing-Coding, (motor de codificación de escritura de historias)	Marco de Ciencias de la Computación K-12	Esquemas Narrativos (Bruner, 1991). Los niños codifican usando la sintaxis de Java	Se establecieron 4 mediciones para evaluar las actividades de programación de los participantes

No.	Autores, año de publicación	País	Tipo de intervención	Nivel educativa/ edad	Duración	Muestra (# de estudiantes)	Recurso tecnológico / Unplugged	Marco conceptual	Estrategia didáctica	Instrumento de evaluación del PC
8	Tran, 2019	Estados Unidos	Curricular	Tercero	10 semanas	200	Code.org y CSUnplugged	Brennan & Resnick (2012); ISTE & CSTA (2011). El marco de la intervención se deriva del modelo teórico de Kolb (1984, 1999)	Programación en bloque	Examen de PC desarrollado por el autor
9	Wong & Cheung, 2020	Hong Kong	Curricular	Cuarto y quinto	14 sesiones de 35 minutos	358	Kodu	Construccionismo, (Papert, 1980)	Entorno de programación gráfica para el diseño de juegos simples.	Cuestionario
10	Alsit & Wiebe, 2020	Estados Unidos	Curricular	Séptimo	Una semana (cinco sesiones de 50 min)	82	Scratch	Marco de Affordances de Construcción Representación al (RCA) (Prain y Tytler 2012)	Programación	Examen de PC de Román-González (2016).
11	Wei et al., 2021	China	Curricular	Cuarto	17 clases de 40 min	171	Scratch	Brennan & Resnick, (2012)	Programación en bloque	Dr. Scratch
12	Durak, 2020	Turquia	Clase de computación	Quinto	8 semanas	110	Alice vs. Scratch	No específica	Programación en bloque	Escala de pensamiento computacional (Korkmaz et al., 2015).
13	Caballero-Gonzalez & Munoz-Repliso, 2020	España	Curricular	4 y 5 años	3 meses	40	Bee-bot	Brennan & Resnick, (2012)	Robótica	Rúbrica
14	Rose, Habgood & Jay, 2017	Reino Unido	No específica	6 y 7 años	1 hora	40	Scratch Vs Lightbot	No específica	Programación en bloque	Medición de la manipulación del programa
15	Chiazese et al., 2019	Italia	Curricular	Tercero y cuarto	4 sesiones de 2 horas	51	Legó® Education WeDo 2.0	ISTE & CSTA, 2011	Aprendizaje basado en Proyectos	Tareas de Bebras
16	Hsiao, et al., 2019	Taiwan	Curricular	Sexto	18 semanas	70	Arduino componentes y microcontroladores, y Scratch	Constructivismo (Piaget y Brunner) "Learning by doing" (Dewey); y Brennan & Resnick, 2012	Modelo GE: Proceso práctico de construir un robot	Bebras Challenge, 2018
17	Perez-Marin, Hizon-Neira, Baeilo & Pizarro, 2020	España	Curricular	9 a 12 años	6 semanas	132	MECOPROG: Meñaforas y Scratch	Brennan & Resnick, 2012	Híbrida	ROMT; examen de PC; PCNT; examen de PC
18	Witherspoon, Schunn, Higashi & Shoop, 2018	Estados Unidos	Curricular	Sexto a octavo	3 unidades didácticas	136	ROBOTC Graphical; Robot Virtual Worlds (RVW); y VEX IQ robots	K-12 Computer Science Framework (2016); Currículo del programa de robótica desarrollado por la Universidad Carnegie Mellon y Robomatter.	Juego en 3D para programar robot virtual	Instrumento elaborado por los autores.
19	Saez-Lopez, Sevillano-García & Vazquez-Cano, 2019	España	Curricular	Sexto	Una unidad didáctica en matemáticas y ciencias	93	mBot	ISTE & CSTA, 2011	Robótica integrada en una unidad de matemáticas y en otra de ciencias.	Escala de estimación

No.	Autores, año de publicación	País	Tipo de intervención	Nivel educativo/ edad	Duración	Muestra (# de estudiantes)	Recurso tecnológico / Unplugged	Marco conceptual	Estrategia didáctica	Instrumento de evaluación del PC
20	Ciftci & Bildiren, 2019	Turquía	Taller	4 y 5 años	8 sem	28		Brennan & Resnick, 2012	Curso de programación	No mide el PC
21	Ince & Koc, 2020	Turquía	Taller de verano	Quinto a sexto	2 sem	17	Scratch y Arduino	YEW Curriculum	Construcción de sistemas robóticos	Escala de PC
22	Basu, Biswas & Kinnebrew, 2017	Estados Unidos	Curricular	Sexto	3 sem	98	CTSIM ambiente		Andamiaje y modelado	La distancia del modelo computacional (Basu et al. 2014a, b). Cuestionarios basados en Korkmaz et al. (2017)
23	Pellas & Vosinakis, 2018	Macedonia	Curricular	Secundaria	4 sem con 6 sesiones	50	OpenSim with the Scratch4SL palette	ISTE & CSTA, 2011	Resolución de problemas con PC en mundos virtuales	Elaborado por los autores.
24	Cinar & Tuzun, 2020	Turquía	Curricular	Décimo	8 sem	41	Lego Mindstorms NXT 2.0, y C# and Robot C	No especifica	Robótica	Elaborado por los autores.
25	Yuen, Reyes & Zhang, 2020	Estados Unidos	Extra escolar	Décimo a doceavo	3 sem, de lunes a viernes, sesiones de 50 min	16	ASPIDE para SPARC	CSTA, 2012	Programa ToxREP en Texas Tech University	Rúbrica
26	Papavlasopoulou, Sharma & Giannakos, 2020	Noruega	Taller	8 a 17 años	1 día (4 horas)	44	Scratch para-Arduino (54A)	Construccionismo	Programación en bloque y creación de un juego	Adaptación del examen de Grover, Cooper, & Pea, 2014
27	Perez-Marin, Hijo-Neira, Romero & Cruz, 2019	España	Taller	Cuarto, quinto y sexto	1 clase de 40 minutos	62	Makey	No especifica	Programación	Test elaborado por los autores
28	Peel, Sadler & Friedrichsen, 2019	Estados Unidos	Clase de ciencias	Décimo	10 lecciones de 65 min (aprox)	41	Papel y lápiz		Construcción de algoritmos	Rúbrica
29	Ching et al., 2019	Estados Unidos	Extra escolar	Cuarto a sexto	8 sem	18	LEGO MINDSTORMS Education EV3	Plan de estudios de robótica "Vida en Marte"	ABP y Plan de estudios de robótica	No evaluado

Fuente: Elaboración propia con datos de Deng et al. (2020); Dicks, Farris y Sengupta (2020); Liu, Zhi, Hicks y Barnes (2017); Irgens et al. (2020); Sung y Black (2020); Witherspoon et al. (2017); Price y Price-Mohr (2018); Tran (2019); Wong y Cheung, (2020); Aksit y Wiebe (2020); Wei et al. (2021); Durak (2020); Caballero-Gonzalez y Munoz-Repiso (2020); Rose, Habgood y Jay (2017); Chiazzese et al. (2019); Hsiao et al. (2019); Perez-Marin, Hijo-Neira, Baceo y Pizarro, (2020); Witherspoon, Schunn, Higashi y Shoop (2018); Saez-Lopez, Sevillano-Garcia & Vazquez-Cano, 2019; Ciftci y Bildiren (2019); Ince y Koc (2020); Basu, Biswas y Kinnebrew (2017); Pellas y Vosinakis (2018); Cinar y Tuzun(2020); Yuen, Reyes y Zhang (2020); Papavlasopoulou, Sharma y Giannakos (2020); Perez-Marin, Hijo-Neira, Romero y Cruz (2019); Peel, Sadler y Friedrichsen (2019); Ching et al. (2019).

5. CONCLUSIONES

Existen dos grandes limitantes para la inclusión del PC en la educación básica: (i) la primera es la ausencia de una definición operativa universal de lo que es el PC; (ii) la segunda es la falta de docentes especializados en PC capacitados en CC, pedagogía y didáctica.

Los estudios sugieren que los docentes poseen la capacidad de adecuar sus contenidos curriculares para incorporar el PC en sus clases, también

demuestran que algunos de ellos se sienten inseguros y dudan de lo que están haciendo, ya que carecen de formación necesaria en PC, programación y CC.

Las investigaciones en torno al PC se han centrado, en gran parte, en desarrollar plataformas visuales de programación, robots educativos, e instrumentos de evaluación para aplicarlos en intervenciones donde cada investigador parte de su propio entendimiento del PC, sin analizar este fenómeno cognitivo que carece de comprensión en muchos sentidos.

La conceptualización del PC debe fortalecerse teóricamente y operacionizarse con todos sus elementos sin quedarse solo en un nivel de práctica de la programación y sus conceptos, es decir tendrá que abreviar de las ciencias cognoscitivas para su completa comprensión e integración ya que las intervenciones realizadas abarcan sólo ciertos aspectos del PC y se caracterizan por tener una duración muy corta, lo que reduce la significancia de los hallazgos.

Las estrategias, prácticas y recursos tecnológicos no deben excluirse sino complementarse mutuamente, lo que permitirá crear una estructura flexible en las escuelas para el desarrollo del PC que responda a diferentes niveles de complejidad conceptual y distintos momentos en el proceso de formación.

Para incorporar el PC en los currículos escolares de los países en vías de desarrollo se sugiere crear un currículum instruccional embebido como parte de la formación normalista del futuro docente, pero no como una competencia transversal, sino como un campo de formación nuevo y especializado, tal como el pensamiento matemático y la competencia de lectoescritura que son transversales y no obstante tienen su propia licenciatura dedicada a la formación de los maestros que las impartirán, pues de lo contrario se tendrá que recurrir a los egresados de los institutos de formación tecnológica profesional que carecen de los elementos de pedagogía y didáctica necesarios para desarrollar PC y fundamentos de CC en los estudiantes de K-12.

La recomendación final es desarrollar el PC de manera vivencial mediante el uso de estrategias desenchufadas que establezcan en los prescolares las bases cognitivas necesarias para desarrollar la forma de pensamiento que continuará perfeccionándose y afinándose a lo largo de sus años formativos en la educación básica. En esta etapa se puede complementar con actividades de robótica para establecer la comprensión de los conceptos fundamentales del PC y la transferencia de estos.

En la etapa de primaria, se sugiere utilizar los entornos visuales de programación en bloque para los niveles de primaria baja, mientras que en la primaria alta, la programación en bloque debe ser enriquecida con los componentes y sensores de Arduino, es decir, lograr la conjunción entre la programación y la robótica, para mejorar la comprensión de la relación que existe entre los ambientes de programación y el mundo real.

En nivel de secundaria el estudiante debe contar con la comprensión suficiente de los fundamentos de la programación y PC para poder transferir dichos conceptos, prácticas y perspectivas a cualquier lenguaje de programación, entorno de modelado, sistema de simulación y dominio académico en el que necesite ser aplicado.

Si bien es cierto que recurrir a la gamificación contribuye a atraer el interés del estudiante hacia el tema de estudio abordado mediante dicha técnica, también es cierto que en muchas ocasiones los estudiantes se pierden en la “novedad” de la estrategia y no logran el aprendizaje de los conceptos subyacentes, por lo que se recomienda abordar cada concepto de PC en varios niveles de abstracción, adecuados a la edad del educando y a través de estrategias diversificadas.

Se observó que los estudios no presentan un criterio unificado para reportar el número de horas efectivas de enseñanza y práctica, ni tampoco del periodo de intervención, se considera que podría ser útil el análisis del factor tiempo como una variable determinante para el éxito del desarrollo del PC.

Es imperante que todo tipo de recursos se concentren en establecer una definición del PC que abarque todas sus dimensiones y procesos, que brinde un punto de partida claro para el desarrollo de intervenciones,

talleres, programas piloto y diseños curriculares encaminados a encontrar las mejores prácticas para el desarrollo de este en edad temprana. Es en el nivel de preescolar, justo donde las intervenciones que se han realizado han mostrado tener mejores resultados porque multiplican su beneficio con el transcurso de los años y tienden a tener un efecto duradero, sin dejar de lado que estos estudiantes serán los próximos ciudadanos del mundo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aksit, O., y Wiebe, E. N. (2019). Exploring Force and Motion Concepts in Middle Grades Using Computational Modeling: a Classroom Intervention Study. *Journal of Science Education and Technology*, 29(1), 65-82. doi:10.1007/s10956-019-09800-z
- Irgens, G., Dabholkar, S., Bain, C., Woods, P., Hall, K., Swanson, H. y Wilensky, U. (2020). Modeling and Measuring High School Students' Computational Thinking Practices in Science. *Journal of Science Education and Technology*, 29(1), 137-161. <https://doi.org/10.1007/s10956-020-09811-1>
- Balanskat, A. and Engelhardt, K. (2015) 'Computing our future. Computer programming and coding Priorities, school curricula and initiatives across Europe', Brussels: European Schoolnet, pp. 4-7.
- Barr, D., Harrison, J. y Conery, L (2011). Computational Thinking: A Digital Age Skill for Everyone. *Learning and Leading with Technology*, 38(6), 20-23.
- Basu, S., Biswas, G., y Kinnebrew, J. S. (2017). Learner modeling for adaptive scaffolding in a Computational Thinking-based science learning environment. *User Modeling and User-Adapted Interaction*, 27(1), 5-53. <https://doi.org/10.1007/s11257-017-9187-0>
- Bell, T., & Lodi, M. (2018). Constructing computational thinking without using computers. *Constructivist Foundations*, 14(3), 342-351. Retrieved from <https://hal.inria.fr/hal-02378761>
- Bers, M. U. (2018). Coding and Computational Thinking in Early Childhood: The Impact of ScratchJr in Europe. *European Journal of STEM Education*, 3(3), 08. <https://doi.org/10.20897/ejsteme/3868>

- Boulton, H., & Csizmadia, A. (2018). Implementing the computing curriculum at national and regional level: lessons learnt from England. *INTED2018 Proceedings. 12th International Technology, Education and Development Conference, Valencia, España*. doi:10.21125/inted.2018.0265
- Burke, Q. (2012). The markings of a new pencil: Introducing programming-as-writing in the middle school classroom. *Journal of Media Literacy Education, 4*(2), 121-135. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ985683.pdf>.
- Brackmann, C., Barone, D., Casali, A., Boucinha, R., & Muñoz-Hernandez, S. (2016). Computational thinking: Panorama of the Americas. 2016 International Symposium on Computers in Education, SIIE 2016: Learning Analytics Technologies, 1–6. <https://doi.org/10.1109/SIIE.2016.7751839>
- Brennan, K. and Resnick, M. (2012). New frameworks for studying and assessing the development of computational thinking. In *Proceedings of the 2012 annual meeting of the American Educational Research Association, Vancouver, Canada* (pp. 1-25). Retrieved from <http://scratched.gse.harvard.edu/ct/files/AERA2012.pdf>.
- Brown, N.C.C., Sentance, S., Crick, T., & Humphreys, S. (2014). Restart: The resurgence of computer science in uk schools. *ACM Transactions on Computing Education, 14*(2), 1–22. doi:10.1145/2602484
- Caballero González, Y. A., & García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A. (2020). Fortaleciendo el pensamiento computacional y habilidades sociales mediante actividades de aprendizaje con robótica educativa en niveles escolares iniciales. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación, (58)*, 117-142. doi:10.12795/pixelbit.75059
- Çiftci, S., y Bildiren, A. (2020). The effect of coding courses on the cognitive abilities and problem-solving skills of preschool children. *Computer Science Education, 30*(1), 3–21. <https://doi.org/10.1080/08993408.2019.1696169>

- Çinar, M., y Tüzün, H. (2020). Comparison of object-oriented and robot programming activities: The effects of programming modality on student achievement, abstraction, problem solving, and motivation. *Journal of Computer Assisted Learning*, (May), 1–17. <https://doi.org/10.1111/jcal.12495>
- Chiazzese, Arrigo, Chifari, Lonaty, y Tosto. (2019). Educational robotics in primary school: Measuring the development of computational thinking skills with the Bebras Tasks. *Informatics*, 6(4), 43. doi:10.3390/informatics6040043
- Ching, Y. H., Yang, D., Wang, S., Baek, Y., Swanson, S., y Chittoori, B. (2019). Elementary School Student Development of STEM Attitudes and Perceived Learning in a STEM Integrated Robotics Curriculum. *Tech Trends*, 63(5), 590–601. <https://doi.org/10.1007/s11528-019-00388-0>
- Cutumisu, M., Adams, C., y Lu, C. (2019). A Scoping Review of Empirical Research on Recent Computational Thinking Assessments. *Journal of Science Education and Technology*, 28(6), 651–676. <https://doi.org/10.1007/s10956-019-09799-3>
- Da Cruz Alves, N., Gresse Von Wangenheim, C., y Hauck, J. C. R. (2019). Approaches to assess computational thinking competences based on code analysis in K-12 education: A systematic mapping study. *Informatics in Education*, 18(1), 17–39. <https://doi.org/10.15388/infedu.2019.02>
- De Araujo, A. L. S. O., Andrade, W. L., y Serey Guerrero, D. D. (2016). A systematic mapping study on assessing computational thinking abilities. *Proceedings - Frontiers in Education Conference, FIE*, 2016-Novem. <https://doi.org/10.1109/FIE.2016.7757678>
- Del Olmo-Muñoz, J., Cózar-Gutiérrez, R., y González-Calero, J. A. (2020). Computational thinking through unplugged activities in early years of Primary Education. *Computers and Education*, 150(January). <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103832>
- Deng, W., Pi, Z., Lei, W., Zhou, Q., y Zhang, W. (2020). Pencil Code improves learners' computational thinking and computer learning attitude. *Computer Applications in Engineering Education*, 28(1), 90–104. <https://doi.org/10.1002/cae.22177>

- Denning, P. J. (2017). Remaining trouble spots with computational thinking. *Communications of the ACM*, 60(6), 33–39. <https://doi.org/10.1145/2998438>
- Department For Education (2013). National curriculum in England: Computing programmes of study. <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-computing-programmes-of-study>.
- Farris, A., Dickes, A., y Sengupta, P. (2020). Sociomathematical Norms for Integrating Coding and Modeling with Elementary Science: A Dialogical Approach. *Journal of Science Education and Technology*, 29(1), 35–52. doi:10.1007/s10955-019-09795-7
- Finnish National Board Of Education (2015). Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015.
- García-Peñalvo, F., Reimann, D., Tuul, M., Rees, A., & Jormanainen, I. (2016). TACCLE 3, O5: An overview of the most relevant literature on coding and computational thinking with emphasis on the relevant issues for teachers KA2 project & quote; TACCLE 3 – Coding & quote; (2015-1-BE02-KA201-012307). 72. <https://doi.org/10.5281/zenodo.165123>.DISCLAIMER
- Heintz, F., Mannila, L., & Farnqvist, T. (2016). A review of models for introducing computational thinking, computer science and computing in K-12 education. *Proceedings - Frontiers in Education Conference, FIE, 2016-Novem*, 1–9. <https://doi.org/10.1109/FIE.2016.7757410>
- Hsiao, H. S., Lin, Y. W., Lin, K. Y., Lin, C. Y., Chen, J. H., y Chen, J. C. (2019). Using robot-based practices to develop an activity that incorporated the 6E model to improve elementary school students' learning performances. *Interactive Learning Environments*, 4820. <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1636090>
- Huang, W., y Looi, C. K. (2020). A critical review of literature on “unplugged” pedagogies in K-12 computer science and computational thinking education. *Computer Science Education*, 00(00), 1–29. <https://doi.org/10.1080/08993408.2020.1789411>

- Ince, E., y Koc, M. (2020). The consequences of robotics programming education on computational thinking skills: An intervention of the Young Engineer's Workshop (YEW). *Computer Applications in Engineering Education*, 29(1). doi.org/10.1002/cae.22321
- Ismail, M. N., Ngah, N. A., & Umar, I. N. (2010). Instructional strategy in the teaching of computer programming: A need assessment analyses. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9,2.
- Jung, S. E., & Won, E. S. (2018). Systematic review of research trends in robotics education for young children. *Sustainability*, 10(4), 905.
- Kazakoff, E., Sullivan, A., & Bers, M. (2012). The effect of a Classroom-Based Intensive Robotics and Programming Workshop on Sequencing Ability in Early Childhood. *Early Childhood Education Journal*, 41(4), 245-255. doi:10.1007/s10643-012-0554-5
- Kluzer, S., Pujol Priego, L., y Kluzer, S. (2018). DigComp into action, get inspired make it happen a user guide to the European Digital Competence framework.
- Liu, Z., Zhi, R., Hicks, A., & Barnes, T. (2017). Understanding problem solving behavior of 6-8 graders in a debugging game. *Computer Science Education*, 27(1), 1-29. Doi:10.1080/08993408.2017.1308651
- Lye, S. Y. y Koh, J. H. L. (2014). Review on teaching and learning of computational thinking through programming: What is next for K-12. *Computers in Human Behavior*, 41, 51-61. <https://pdfs.semanticscholar.org/64b5/f719a6f7bff3c58e620d859d7dd5a3d3fdci.pdf>.
- Manches, A., & Plowman, L. (2017). Computing education in children's early years: A call for debate. *British Journal of Educational Technology*, 48(1), 191-201.
- Morales, R. y Pacheco, P. (2021) Alfabetismo Digital 2.0: Pensar en un mundo digitalizado. Manuscrito en proceso.
- Muñoz-Repiso, A. G. V., y Caballero-González, Y. A. (2019). Robotics to develop computational thinking in early Childhood Education. *Comunicar*, 27(59), 63-72. <https://doi.org/10.3916/C59-2019-06>

- Papavlasopoulou, S., Sharma, K., y Giannakos, M. N. (2020). Coding activities for children: Coupling eye-tracking with qualitative data to investigate gender differences. *Computers in Human Behavior*, 105(7491), 105939. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.03.003>
- Peel, A., Sadler, T. D., y Friedrichsen, P. (2019). Learning natural selection through computational thinking: Unplugged design of algorithmic explanations. *Journal of Research in Science Teaching*, 56(7), 983–1007. <https://doi.org/10.1002/tea.21545>
- Pellas, N., y Vosinakis, S. (2018). The effect of simulation games on learning computer programming: A comparative study on high school students' learning performance by assessing computational problem-solving strategies. *Education and Information Technologies*, 23(6), 2423–2452. <https://doi.org/10.1007/s10639-018-9724-4>
- Pérez-Marín, D., Hijón-Neira, R., Bacelo, A., y Pizarro, C. (2020). Can computational thinking be improved by using a methodology based on metaphors and scratch to teach computer programming to children? *Computer in Human Behavior*, 105, 105849. doi: 10.1016/j.chb.2018.12.027
- Price, C. B., y Price-Mohr, R. M. (2018). An Evaluation of Primary School Children Coding Using a Text-Based Language (Java). *Computers in the Schools*, 35(4), 284–301. <https://doi.org/10.1080/07380569.2018.1531613>
- Roig-Vila, R., y Moreno-Isac, V. (2020). El pensamiento computacional en Educación. Análisis bibliométrico y temático. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 20(63). <https://doi.org/10.6018/red.402621>
- Rose, S. P., Jacob Habgood, M. P., y Jay, T. (2017). An exploration of the role of visual programming tools in the development of young children's computational thinking. *Electronic Journal of E-Learning*, 15(4), 297–309.
- Sáez-López, J., Sevillano-García, M., y Vazquez- Cano, E. (2019). The effect of programming on primary school students mathematical and scientific understanding: educational use of mBot. *Educational Technology Research and Development*, 67(6), 1405-1425. doi:10.1007/s11423-019-09648-5

- Salomon, G., & Perkins, D. N. (1987). Transfer of Cognitive Skills from Programming: When and How? *Journal of Educational Computing Research*, 3(2), 149–169. <https://doi.org/10.2190/6f4q-7861-qwa5-8pl1>
- Saritepeci, M., & Durak, H. (2017). Analyzing the effect of block and robotic coding activities on computational thinking in programming education. *Educational Research and Practice*, (May), 438.rusk
- Scherer, R., Siddiq, F., y Sánchez Viveros, B. (2020). A meta-analysis of teaching and learning computer programming: Effective instructional approaches and conditions. *Computers in Human Behavior*, 109(0318). <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106349>
- Sung, W., y Black, J. B. (2020). Factors to consider when designing effective learning: Infusing computational thinking in mathematics to support thinking-doing. *Journal of Research on Technology in Education*, 0(0), 1–23. <https://doi.org/10.1080/15391523.2020.1784066>
- Tran, Y. (2019). Computational Thinking Equity in Elementary Classrooms: What Third-Grade Students Know and Can Do. *Journal of Education Computing Research*, 57(1), 3-31.
doi:10.1177/0735633117743918
- Tsarava, K., Moeller, K., Pinkwart, N., Butz, M., Trautwein, U., & Ninaus, M. (2017). Training computational thinking: Game-based unplugged and plugged-in activities in primary school. *Proceedings of the 11th European Conference on Games Based Learning, ECGBL 2017*, (October), 687–695.
- Turchi, T., & Malizia, A. (2016). Fostering computational thinking skills with a tangible blocks programming environment. *Proceedings of IEEE Symposium on Visual Languages and Human-Centric Computing, VL/HCC, 2016-November*, 232–233.
<https://doi.org/10.1109/VLHCC.2016.7739692>
- Valencia, E. S. (2019). Pensamiento computacional: una nueva exigencia para la educación del siglo XXI. *Computational thinking: a new demand for education of the 21st century. Resumen Introducción Plantear el pensamiento computacional, como una estrategia de aprendizaje.* 323–337.

- Wei, X., Lin, L., Meng, N., Tan, W., Kong, S. -C., y Kinshuk. (2021). The effectiveness of partial pair programming on elementary school student 's Computational Thinking skills and self-efficacy. *Computers & Education*, 160, 104023. doi: 10.1016/j.compedu.2020.104023
- Wing, J. (2006). Computational Thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33-35. doi: [https:// doi. org/10.1145/1118178.1118215](https://doi.org/10.1145/1118178.1118215)
- Witherspoon, E. B., Higashi, R. M., Schunn, C. D., Baehr, E. C., y Shoop, R. (2017). Developing computational thinking through a virtual robotics programming curriculum. *ACM Transactions on Computing Education*, 18(1), 1–20. <https://doi.org/10.1145/3104982>
- Witherspoon, E. B., Schunn, C. D., Higashi, R. M., & Shoop, R. (2018). Attending to structural programming features predicts differences in learning and motivation. *Journal of Computer Assisted Learning*, 34(2), 115-128. doi:10.1111/jcal.12219
- Wong, G. K. W., y Cheung, H. Y. (2020). Exploring children's perceptions of developing twenty-first century skills through computational thinking and programming. *Interactive Learning Environments*, 28(4), 438–450. <https://doi.org/10.1080/10494820.2018.1534245>
- Durak, H. (2018). The effects of using different tools in programming teaching of secondary school students on engagement, Computational Thinking and Reflective Thinking Skills for Problem Solving. *Technology, Knowledge and Learning*, 25(1), 179-195. doi:10.1007/s10758-018-9391-y
- Zapata-Ros, M. (2015). Pensamiento computacional: Una nueva alfabetización digital. *RED*, 46, 1-47. <https://doi.org/10.6018/red/45/4>
- Zapata-Ros, M. (2021) Primer Seminario de Pensamiento Computacional. Academia Mexicana de Computación. México.
- Zhang, L. C., y Nouri, J. (2019). A systematic review of learning computational thinking through Scratch in K-9. *Computers and Education*, 141(June), 103607. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103607>

DESARROLLO Y VALIDACIÓN DE UN INSTRUMENTO SOBRE EL USO TIC DE LOS INVESTIGADORES EN FORMACIÓN DE LA ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA

MTR. MIRIAM MERCEDES CACHARI ALDUNATE
Universidad de Murcia, España

RESUMEN

En este capítulo se describe el proceso de validación del instrumento de recogida de información del proyecto de tesis doctoral “La investigación abierta y digital: análisis de la formación de estudiantes de doctorado de la Universidad de Murcia”. La validación del instrumento -un cuestionario online- pretende garantizar validez con la confección de un panel de expertos y la fiabilidad del proceso de recogida a través del coeficiente alfa de Cronbach. La revisión de la literatura define al constructo como un investigador aumentado que enriquece su investigación con procesos y herramientas que tienen como fin una mejor gestión del conocimiento, fundamentada en la digitalización y el acceso público y en abierto del mismo. Desde esta perspectiva, se propone identificar el dominio del constructo con un carácter multidimensional constituido por cinco fases interrelacionadas. El método de validación está basado en procedimientos sucesivos y complementarios: 1) un juicio de expertos llevado a cabo por el Panel Internacional de Tecnología Educativa (PI2TE); 2) un pretest o prueba piloto con una muestra invitada de 154 doctorandos y ponentes en las Jornadas Doctorales de la Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad de Murcia. Tras la realización de estos procedimientos y para su operativización se construyó una versión del instrumento conformado por siete dimensiones básicas (datos sociodemográficos, estado de la tesis, detonante, revisión teórica, estudio, difusión, y continuidad con TIC) y que resultan de gran utilidad en el estudio del uso de tecnologías digitales y herramientas de colaboración en el proceso de investigación doctoral.

PALABRAS CLAVE

Uso de TIC, validación de cuestionario, investigadores en formación, doctorado.

INTRODUCCIÓN

Los investigadores en formación cuentan con el apoyo de diversas herramientas y tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para el acceso a la información de su campo de estudio, la recopilación de datos para su análisis e interpretación, así como, para comunicar y difundir los resultados de su investigación adoptando de manera más frecuente los principios de la ciencia abierta. En su formación doctoral aprovechan una variedad de tecnologías a fin de llevar a cabo su investigación de manera eficiente, en términos de medios para un fin, y de manera efectiva, en términos de alcanzar objetivos dentro de una tarea (Sim y Stein, 2016). En numerosos estudios se abordan las diversas potencialidades en torno al uso de las TIC que realiza el investigador novel en sus prácticas correspondientes al proceso de investigación en un entorno digital interconectado de acceso abierto. Éstos proceden tanto del contexto internacional (Boulton, 2019; Carpenter, 2012; Pangen, 2017; Sigaroudi, Ghiyasvandian, y Nasabadi, 2016; Warburton y Macauley, 2014; (Wincentak, Cheung, y Kingsnorth, 2019) como del ámbito español (García-Peñalvo, 2018; González y Román, 2016; Rodríguez-Bravo y Nicholas, 2020; Salinas y Marín Juarros, 2019). Debido a ello consideramos la necesidad de investigar la utilización de recursos tecnológicos, herramientas tecnológicas que realiza el doctorando, en los distintos momentos de desarrollo de su tesis.

Ante la complicada situación debido a la pandemia por Covid-19, la cual ha afectado a todo el mundo, se tratan aspectos de reconfiguración de la actividad investigadora en la que se adoptan herramientas tecnológicas para el acceso a fuentes de información, así como, redes de colaboración académica y de producción científica. En la práctica se reafirma el potencial de incorporar el uso de tecnologías en investigación en torno a la ciencia abierta, debido al aumento de publicaciones científicas con acceso abierto adheridas a métricas normalizadas (índice h) y a métricas que cobran especial relevancia, las altmetrics o indicadores alternativos.

Con el fin de profundizar en torno a estos aspectos nuestro objetivo se centra en diseñar un cuestionario sobre la percepción del uso de tecnologías digitales en las fases de investigación ligadas al desarrollo de la tesis

doctoral del alumnado de doctorado de la Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad de Murcia (en adelante EIDUM).

1. REVISIÓN DE LA LITERATURA

En torno a la transformación de los procesos de investigación y la actividad científica mediados por tecnologías y a los cambios en el desempeño de los investigadores, destacan los términos como e-Research, Ciencia 2.0, Ciencia abierta en diversos campos de estudio. La Comisión Europea define Open Science o Ciencia Abierta como “el nuevo enfoque del proceso científico basado en el trabajo cooperativo y en nuevas formas de difundir el conocimiento mediante el uso de tecnologías digitales y nuevas herramientas de colaboración” (European Commission, 2016, p.33). A su vez, indican que el movimiento hacia el acceso abierto versa en la práctica emergente de la comunicación académica abierta, que aborda no solo las publicaciones y los datos, sino también el alcance académico, la evaluación de la investigación, la escritura colaborativa y el descubrimiento colaborativo en línea. Respecto a e-Research, se hace referencia a aquellas actividades, tareas de investigación en las cuales el doctorando incorpora el uso de herramientas tecnológicas, empezando por la búsqueda y acceso a la información mediados por motores de búsqueda, bases de datos, seguidos por la divulgación de resultados a través de redes sociales académicas (Carvalho, Borges, y Pestana, 2018). Inevitablemente convergen las habilidades vinculadas al uso de herramientas tecnológicas en investigación que se desarrollan durante la elaboración de la tesis, es decir, lo que subyace tras su mencionada utilización de TIC es la adquisición de habilidades enmarcadas en competencias investigadoras. Asimismo, aporta al investigador una autoevaluación de adquisición de habilidades de dominio de la literatura y redacción científica, así como, de procesamiento e interpretación de datos en investigación (Ezzahra, Islama, y Mohamed, 2015).

En esta línea, Dowling y Wilson (2015) proponen diversas posibilidades de uso de tecnologías para una serie de acciones y relaciones en el ejercicio de las tareas de investigación. Es decir, conciben la formación doctoral actual más allá de la realización de la tesis de doctorado, por ello

configuran una serie de prácticas, relaciones y resultados en dimensiones, a las cuales, corresponden una variada selección de herramientas digitales de uso potencial. En relación a las prácticas incluyen la formación en metodologías y teorías investigación, cursos de redacción académica, ética de investigación y gestión de proyectos.

Ahora bien, partiendo de las evidencias consultadas iniciamos el diseño del instrumento *ad hoc* que nos permitiera acceder a las percepciones en torno a las acciones investigativas con tecnologías que los doctorandos están realizando a lo largo del desarrollo de su tesis doctoral. Para ello iniciamos el proceso de elaboración y validación del cuestionario.

1.1. DEFINICIÓN DEL CONSTRUCTO Y SUS DIMENSIONES

En un primer momento del diseño del cuestionario identificamos que en los últimos años se ha presentado un aumento del interés por la formación doctoral dentro de la comunidad científica, de modo que encontramos instrumentos de recogida de datos utilizados desde diversos contextos dirigido al colectivo de estudiantes de doctorado (Gouseti, 2017; Sim y Butson, 2017; Stein y Sim, 2020). Estos a su vez abordan varios aspectos tratados en esta investigación.

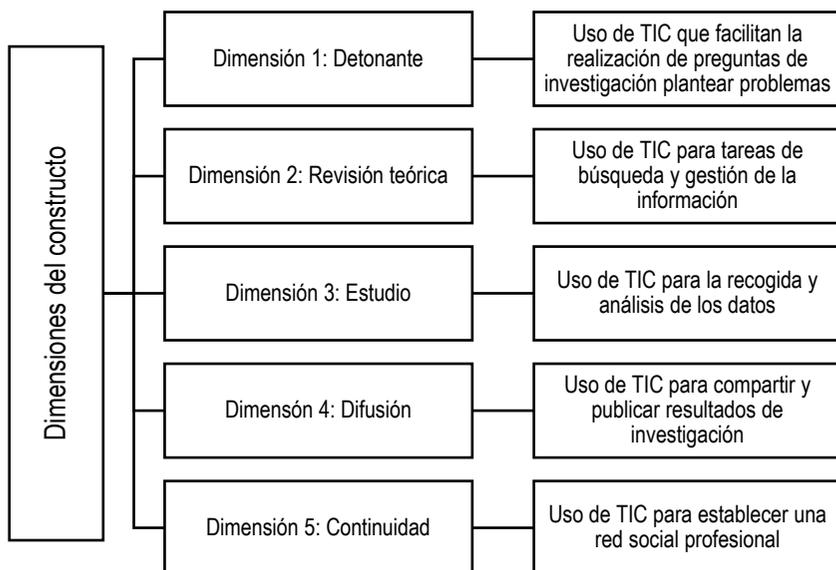
A efectos de claridad para presentar el dominio del contenido de la variable y sus principales dimensiones definidas por las siguientes aportaciones teóricas, empezaremos por el contexto en el que se desenvuelve el investigador en formación para luego enfocarnos en sus características y sus funciones. En todo caso, si la producción científica forma parte clave del resultado del proceso de formación investigadora, la ciencia abierta es, en parte, el espacio que le otorga accesibilidad y visibilidad al investigador novel. Como se indicó, e-Research incorpora el uso de herramientas y datos digitales para la producción colaborativa de conocimiento en un ecosistema en línea (Meyer y Schroeder, 2009). Por su parte, Pangen (2017) hace referencia a la investigación que utiliza las TIC, especialmente computadoras, herramientas web e Internet como medio, herramienta o método que apoyan a los investigadores en sus prácticas de acceso al campo de conocimiento, la recopilación de datos el análisis y su interpretación dentro de una comunidad virtual. Desde

el ámbito de las ciencias sociales, e-Research se entiende como un proceso transversal de incorporación de las tecnologías digitales a las prácticas epistémicas de la investigación social que incluye crear el contexto necesario para poner a prueba prácticas de producción de conocimiento actuales (Estalella y Ardévol, 2011).

Ahora centrándonos en el detalle del constructo, la conceptualización propuesta por Peña-López, (2013) otorga significado teórico a nuestro concepto que versa en torno a un “profesional que realiza una práctica enriquecida con procesos y herramientas que tienen como fin una mejor gestión del conocimiento, fundamentada en la digitalización y el acceso público y en abierto del mismo”, es decir, el investigador aumentado (pp.196). Un investigador que saca provecho de las posibilidades de su entorno conectado para aprender (leer, reflexionar, hacer compartir con otros) en un entorno personal de aprendizaje (PLE) de manera coherente a la misión y al compromiso social de su profesión (Castañeda y Adell, 2013). De forma más detallada, Castañeda, (2015) aborda ese enriquecimiento de los procesos que intervienen en la investigación con herramientas y procedimientos propios del momento participativo, a través de una básica línea de tiempo de investigación asociada al uso de TIC, la cual, está conformada: por detonante, revisión teórica, estudio, difusión y continuidad comunes a casi todas las prácticas.

En base a estas aportaciones, se propone identificar el dominio del constructo con las dimensiones explicitadas (Figura. 1). Cada una de las dimensiones son los momentos de una investigación junto al uso de herramientas tecnológicas pertinentes para la resolución de cada actividad o tarea.

Figura 1. Dimensiones del constructo “investigador aumentado”



Fuente: Elaboración propia a partir de Castañeda (2015)

Cada dimensión fue elaborada junto a sus respectivas subdimensiones que dan lugar a la especificación de variables y estas dan lugar a la redacción de los ítems del instrumento. Asimismo y tras la revisión bibliográfica previa elaboración una primera versión del cuestionario que posteriormente sería sometida a juicio o valoración de expertos.

2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Con el fin de poder conseguir el objetivo planteado con anterioridad, se ha diseñado en torno a una metodología cuantitativa con tipo de investigación No experimental transversal un cuestionario para la recogida de información. En su proceso de diseño se requirió un conocimiento de la complejidad del objetivo que subyace tras la creciente difusión de estudios teóricos y empíricos. Como instrumento de recopilación de datos, el cuestionario:

está constituido por una serie de preguntas o ítems que han de estar redactados y ordenados convenientemente, teniendo en cuenta el propósito con el que se realiza, la población a la que va dirigido y los recursos con los que se cuenta (García Sanz, 2012, p.264).

Un cuestionario con “un conjunto de preguntas diseñadas con la finalidad de indagar en una información específica en los encuestados” ((Polgar y Thomas, 2014, p.85). Para probar su fiabilidad y validez optamos fundamentalmente, tal y como señala Hernández, Fernández y Baptista (2014), por el análisis de la confiabilidad o fiabilidad que calcula el grado de obtención de resultados consistentes y coherentes a través de la medida de congruencia interna denominada “coeficiente Alfa Cronbach”. Por otra parte, elaboramos un análisis de la validez que consiste en medir realmente la variable que el cuestionario pretende medir a través de; el grado en que refleja un dominio específico de contenido de lo que se mide; el grado de relación de los conceptos “constructos” junto a la relación de sus dimensiones entre sí; y las puntuaciones de las validaciones de expertos en base a criterios.

Sobre la base de propuestas metodológicas de tipo cuantitativas detallamos las actividades realizadas correspondientes al diseño y validación del cuestionario, el cual, se sustenta a partir de procedimientos significativos de utilidad metodológica.

2.1. EL INSTRUMENTO

La evidencia de literatura sobre el uso de tecnologías empleadas por el investigador novel ofrece diversas propuestas para configurar instrumentos de medición como técnicas de recogida de datos cualitativos. Pero en este trabajo nos centramos en un cuestionario en el cual desglosamos todas partes del citado constructo de forma multidimensional (tabla. 1) siendo ésta la base del proceso de confección y redacción de los ítems junto a las preguntas del mismo.

Tabla 1. Dimensiones del cuestionario

Dimensión	Subdimensión	Variables
Datos socio-demográficos	Personales	Edad
		Género
	Académicos	Nombre del doctorado que cursa
		Rama de conocimiento a la que pertenece su doctorado
Tipo de dedicación que lleva a cabo en su doctorado		
Estado de la tesis doctoral	Ubicación en el proceso	Etapas de investigación en la que está trabajando
	Recursos tecnológicos para investigar	Revisión de asuntos sobre la tesis a través de recursos tecnológicos
Detonante	Formalizar ideas y problemas en red	Uso de tecnologías para refinar preguntas y plantear problemas de investigación
Revisión teórica	Búsqueda y gestión de la información en red	Uso de herramientas tecnológicas para el acceso a información válida y gestión de la bibliografía
Estudio	Tratamiento de los datos recogidos	Uso de tecnologías para la recogida de datos y programas para el análisis de datos cuantitativos y/o cualitativos
Difusión	Publicación y comunicación científica en red	Uso de los servicios de publicación en red para compartir datos y/o resultados de investigación
Continuidad	Interacción con investigadores en red	Uso activo de las redes sociales académicas e interacción en redes de investigación

Fuente: (Elaboración propia)

Respecto a la denominación de las dimensiones, la primera de ellas conforma preguntas que recogerán “datos sociodemográficos”, en los cuales, se han incluido variables personales y académicas. En la dimensión del “estado de la tesis doctoral” se han incluido dos variables, tanto la variable de la etapa en la que se encuentra trabajando el doctorando como la variable del uso de recursos tecnológicos para tratar asuntos sobre su

tesis doctoral. Las dimensiones sucesivas adoptan la perspectiva del investigador aumentado y se desglosan en las fases o los momentos “detonante”, “revisión teórica”, “estudio”, “difusión”, y “continuidad”. En sus subdimensiones se puntualiza en torno a las actividades en la red y las acciones con tecnologías conducentes a acceder, revisar, tratar, analizar, y/o difundir datos científicos. Además en las variables se especifica el uso de TIC para cada componente y/o actividad de investigación.

Una vez iniciamos con el proceso de generación de ítems optamos por construir una escala multidimensional completa, que permita recoger las dimensiones del constructo, y faculte en lo posible la medición con indicadores objetivos así como subjetivos. En aquellos indicadores que no pueden valorarse por procedimientos cuantitativos, se ha seleccionado la medición cualitativa a partir de escalas lingüísticas tipo Likert (tabla. 2). En la estructura de preguntas del cuestionario consideramos niveles de dominio, así como el nivel de uso de recursos tecnológicos, herramientas de la Web 2.0 para investigar y los grados de acuerdo o desacuerdo con los enunciados planteados en cada uno los ítems.

Tabla 2. Preguntas para cada dimensión

Dimensiones	Pregunta	Tipo de pregunta
Datos sociodemográficos	1,4	Cerrada dicotómica
	2,3	Abierta
Estado de la tesis doctoral	5, 6	Respuesta múltiple
Detonante	7	Escala tipo Likert
Revisión teórica	8	Escala tipo Likert
Estudio	9,10	Escala tipo Likert
	11	Respuesta múltiple
Difusión y continuidad	12, 13	Escala tipo Likert

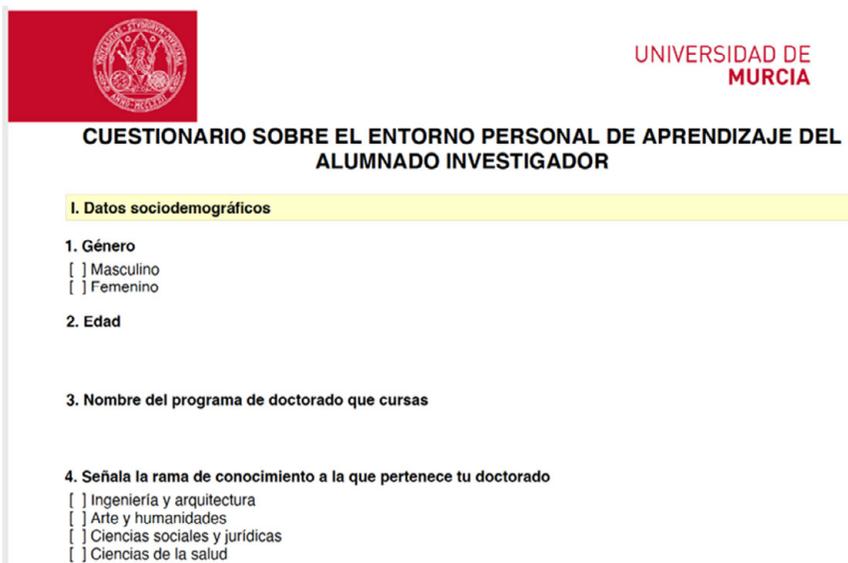
Fuente: (Elaboración propia)

Asimismo elaboramos el planteamiento de varias cuestiones, cuyos descriptores evalúan, en primera instancia, al constructo que define el uso

de TIC que emplea el doctorando en su investigación así como el conjunto de percepciones que, en este caso, los estudiantes tienen a partir de sus experiencias en la realización de su tesis doctoral.

Por tanto, confeccionamos un total de trece preguntas a través de la herramienta de Encuestas de la Universidad de Murcia²⁹.

Figura 2: Primera versión del cuestionario



 UNIVERSIDAD DE MURCIA

CUESTIONARIO SOBRE EL ENTORNO PERSONAL DE APRENDIZAJE DEL ALUMNADO INVESTIGADOR

I. Datos sociodemográficos

1. Género
 Masculino
 Femenino

2. Edad

3. Nombre del programa de doctorado que cursas

4. Señala la rama de conocimiento a la que pertenece tu doctorado
 Ingeniería y arquitectura
 Arte y humanidades
 Ciencias sociales y jurídicas
 Ciencias de la salud

Fuente. Encuestas UM

Tras confeccionar esta versión del instrumento iniciamos el procedimiento de validez de contenido enviando una solicitud de validación con el fin de recoger evaluaciones de jueces para que pueda ser aplicable el cuestionario a la investigación empírica. Sucesivamente en un pretest optamos por hallar la confiabilidad o fiabilidad que calcula el grado de obtención de resultados consistentes y coherentes a través de la medida de congruencia interna denominada “coeficiente Alfa Cronbach”. Con la consecución de estos procedimientos conseguiremos un cuestionario *ad hoc* con el fin de acceder a las percepciones en torno a las acciones

²⁹ Segunda versión del cuestionario basada en las valoraciones del PI2TE y al análisis correlacional. <https://encuestas.um.es/encuestas/MjAzOTA.w>

investigativas con tecnologías que los doctorandos de la EIDUM están desempeñando durante el desarrollo de su tesis doctoral.

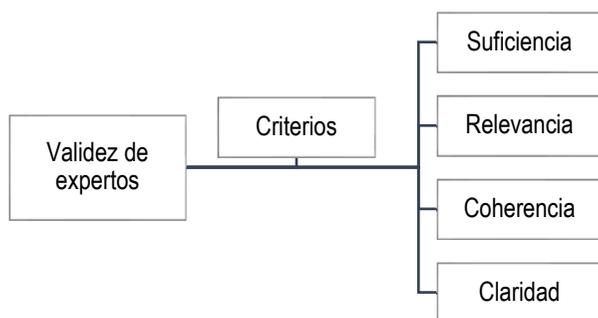
2.1.1. Validación del panel de expertos

Una vez elaborada la primera versión del cuestionario como parte del proceso de rigurosidad metodológica cuantitativa seleccionamos al Panel Internacional de Investigación en Tecnología Educativa³⁰ para desarrollar el juicio de expertos como pieza clave para obtener la validez de contenido del instrumento. El Panel (PI2TE) al que solicitamos la validación del instrumento está formado por varios jueces en el campo de la tecnología educativa nombrados por la junta directiva de EDUTEC, los cuales, garantizan la validez del procedimiento de selección y la acreditación de la participación por parte de los expertos en la materia.

Dicho juicio se define como una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008 p.29). De esa forma, la constitución del panel se realizó atendiendo a las propuestas de estos autores y otros más recientes en las que aportan cuatro criterios de validación, suficiencia, relevancia, coherencia y claridad (figura. 3) para dar respuesta al grado en que el instrumento realmente mide la variable de interés, de acuerdo con expertos en el tema (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Describimos los criterios en una plantilla de evaluación para que los jueces emitan sus valoraciones (ver tabla. 3).

³⁰ El Panel Internacional de Investigación en Tecnología Educativa (PI2TE), es un servicio de Edutec Asociación para el Desarrollo de la Tecnología Educativa.

Figura 3: Criterios de validación de contenido de un instrumento



Fuente. Elaboración propia a partir de Hernández-Sampieri y Mendoza (2018)

Tabla 3. Criterios e indicadores de validación por juicio de expertos

Categoría	Clasificación	Indicador
Suficiencia Los ítems que pertenecen a una misma área bastan para obtener la medición de ésta	1.No cumple con el criterio	Los ítems no son suficientes para medir la dimensión.
	2.Bajo nivel	Los ítems miden algún aspecto de la dimensión, pero no corresponden con la dimensión total.
	3.Moderado nivel	Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar la dimensión completamente.
	4.Alto nivel	Los ítems son suficientes.
Claridad El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas	1.No cumple con el criterio	El ítem no es claro.
	2.Bajo nivel	El ítems requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación.
	3.Moderado nivel	Se requiere una modificación muy específica de algunos términos del ítem
	4.Alto nivel	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis buena.
Coherencia	1.No cumple con el criterio	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.
	2.Bajo nivel	El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión.

El ítem tiene relación lógica con el área o indicador que está midiendo	3.Moderado nivel	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que esta midiendo.
	4.Alto nivel	El ítem se encuentra totalmente relacionado con la dimensión.
Relevancia El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido	1.No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.
	2.Bajo nivel	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
	3.Moderado nivel	El ítem es relativamente importante
	4.Alto nivel	El ítem es muy relevante y debe ser incluido

Fuente: (Elaboración propia a partir de PI2TE)

Con el fin de obtener una evaluación completa del instrumento en la tabla se asignan los indicadores para cada uno de los criterios de validación, en base a los cuales, los expertos evaluaron cada uno de los ítems según la puntuación (desde 1 no cumple con el criterio, 2 bajo nivel, 3 moderado nivel, hasta, 4 alto nivel) que correspondiera. Junto a la solicitud de validación y al documento de la primera versión del cuestionario, cada experto recibió el cuestionario en una tabla con varias columnas. En la primera columna se identificaba cada dimensión del instrumento con sus preguntas y sus ítems correspondientes en una segunda columna. De la tercera a la quinta columna se identifican los criterios con las puntuaciones a ser señaladas por los expertos. En una última columna de observaciones se identifican los comentarios para cada uno de los ítems.

A continuación, los resultados de las valoraciones y como éstas aportaron datos significativos al rediseño del cuestionario.

3. RESULTADOS

3.1. RESULTADOS EN BASE A LA VALIDACIÓN DE EXPERTOS

La evidencia sobre la validez del contenido se obtiene mediante las opiniones de expertos y al asegurarse de que las dimensiones medidas por el instrumento sean representativas del universo o dominio de dimen-

siones de las variables de interés. Tras la recolección de datos, en la presente fase de la investigación analizamos las puntuaciones obtenidas en plantillas de evaluación cumplimentadas por los expertos del PI2TE.

Como observamos en el ejemplo (Figura. 4), los datos obtenidos arrojaron como resultado un grupo de consideraciones tanto de tipo cualitativo, dadas las sugerencias que los expertos iban apuntando en la propia prueba, como cuantitativos, con las valoraciones realizadas en la escala Likert, resumiéndose en lo siguiente:

Los expertos evaluaron cada uno de los ítems de la prueba en base a los criterios citados de suficiencia, claridad, coherencia y relevancia. Asimismo, para realizar las modificaciones al instrumento consideramos los criterios derivados del cálculo de la media (de 3 o mayor) y de la desviación típica (de 1 o menor), así como las observaciones de tipo cualitativo que iban realizando los expertos y en las que coincidieron con frecuencia. De acuerdo con los resultados generales identificamos un grado moderado en relación al cumplimiento de los criterios evaluados.

De modo que las recomendaciones se centran en la revisión de algunos aspectos relacionados con la confección y el funcionamiento del instrumento, el estilo de redacción, la utilización de un lenguaje adecuado, así como el grado de dificultad en la contestación, lo que nos lleva a revisar entre otros elementos, por ejemplo las opciones de respuesta y los términos sobre recursos y herramientas tecnológicas concretas.

Figura 4: Valoración de la primera dimensión del cuestionario



DIMENSIÓN	ITEM	SUFICIENCIA	COHERENCIA	RELEVANCIA	CLARIDAD	OBSERVACIONES
DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS	1. Género	1 2 3 E3 E4 4 E1; E2	1 2 3 4 E1 E2 E3 E4 E5	1 2 3 4 E1 E2 E3 E4 E5	1 2 3 4 E1 E2 E3 E4 E5	E3 "Se sugiere ubicar al final de la encuesta, para evitar que el encuestado quiera seguir el estereotipo del género y edad indicados."
	2. Edad	E3 "OBSERVACIONES SUFICIENCIA DIMENSIÓN I: Revisar si para propósitos del estudio pudiera ser necesario no solo conocer el año en que se encuentra el estudiante, sino también el estado o nivel de avance de su investigación, es decir, alguien pudiera estar en el tercer año pero estancado en una etapa inicial o muy lejos de terminar. Revisar también, según el alcance que se pretenda, si pudiera ser útil preguntar por el país o algo similar."	1 2 3 4 E1 E2 E3 E4 E5	1 2 3 E1 4 E2 E3 E4 E5	1 2 3 4 E1 E2 E3 E4 E5	E3 "Se sugiere ubicar al final de la encuesta, para evitar que el encuestado quiera seguir el estereotipo del género y edad indicados. Por otro lado revisar si podría resultar más eficiente preguntar por rangos de edades y no por un número específico; puede ser más útil para el análisis de los datos."
	3. Nombre del programa de doctorado que cursas		1 2 3 4 E1 E2 E3 E4	1 2 E3 3 E1 4 E2 E4 E5	1 2 3 E1 4 E2 E3 E4	E3 "Revisar la relevancia de conocer el nombre del doctorado, teniendo en cuenta que se

Fuente: Panel PI2TE

A modo de detallar los resultados por criterio, los datos de tipo cuantitativo nos indican específicamente:

En cuanto a la **suficiencia** de indicadores en cada dimensión, el 100% de las puntuaciones indican que hay una suficiencia moderada de indicadores e ítems (el ítem es cada una de las partes de que se compone el cuestionario), por lo que entraría dentro de los parámetros de normalidad: media superior a 3 y desviación típica inferior a 1 en cada uno de los indicadores. Con ello interpretamos que los indicadores e ítems pertenecen a una misma dimensión y que se adecúan para obtener la medición de ésta, aunque siempre puede ser posible la incorporación de indicadores en alguna dimensión. En base a las recomendaciones de añadir indicadores en la parte cualitativa, optamos por incorporar ítems a determinadas dimensiones. Por ello revisamos la observación de agregar una opción de respuesta (no aplica) a la pregunta cinco y la de cambiar de posición dos ítems de datos sociodemográficos colocándolos al final del cuestionario. Aquí otros ejemplos: en cuanto a las opciones de las

escalas de respuestas recomiendan incluir “alguna vez”; en la dimensión de revisión teórica proponen añadir más ejemplos u opciones de herramientas tecnológicas “Scoop.it, Pearltree” al ítem 8.19 “Plataformas de curación (Symbaloo). Las demás observaciones fueron consideradas en la revisión del instrumento.

Al igual que los resultados del primer criterio, referidos a la **coherencia**, el 100% de las puntuaciones emitidas por los expertos coinciden en que existe un nivel moderado, por lo que entraría dentro de los parámetros de normalidad: media superior a 3 y desviación típica inferior a 1 en cada uno de los indicadores. Con ello, interpretamos que los apartados del instrumento tienen una relación lógica y moderada con la dimensión e indicador que está midiendo.

A diferencia de los criterios mencionados, **la relevancia** de los indicadores, es decir, si son esenciales o importantes, si deben ser incluidos y/o valorados en el cuestionario. El 68% de las puntuaciones han valorado dentro de la calificación 4 (alto nivel), y el 31% de las puntuaciones se clasifican dentro de la puntuación 3 (moderado nivel). Cercana a la puntuación más alta, la media se sitúa en 3,7. Con ésta media interpretamos que los expertos valoran que los indicadores tienen relevancia.

En el criterio de **claridad** referida a la formulación y redacción de las preguntas, el 61% de las puntuaciones obtenidas (4, nivel alto) nos indican que varios ítems se entienden bien y se comprenden fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas, sin embargo un 26% indica que la claridad de éstos es moderada, es decir, que requieren modificación muy específica en cuestión de algún términos de los ítem y el 13% de las puntuaciones corresponden a la calificación 2. La media se encuentra dentro de los parámetros de normalidad, dado que es superior a 3,5. Resaltar que la mayoría de los resultados de tipo cualitativo apuntan a la mejora de la claridad del instrumento, por ello, nos enfocamos en realizar cambios en la redacción de los indicadores y apartados de la prueba donde los expertos han aportado comentarios en sus anotaciones. Por ejemplo, en el ítem (8.8 Gestores de ideas como Cmaptools) se nos aconseja cambiar el término gestor de ideas por el de herramientas

para mapas mentales/conceptuales. En el ítem (8.20 ResearchGate) sugieren aclarar que es una red social académica. Por consiguiente, estas sugerencias que suponen cambios en la redacción que mejoran la claridad del instrumento.

Por último, a pedido del PI2TE enviamos el cuestionario rediseñado para su publicación en la página Web del panel.

3.2. RESULTADOS EN BASE A LA CONSISTENCIA INTERNA DEL CUESTIONARIO

Tras desarrollar validez de contenido en base a las valoraciones de los expertos se crea una nueva versión del instrumento que luego fue administrado a partir de un pretest a 154 doctorandos.

Los resultados del análisis correlacional a través de la obtención del Alfa de Cronbach para cada uno de los ítems estructurados en las distintas dimensiones nos dan información acerca de los ítems que contribuyen a dar respuesta a éstas, para lo cual, identificaremos los ítems que son incluidos, modificables y/o descartados.

Una vez empleado el método de consistencia interna basado en el Alfa de Cronbach que permite estimar la fiabilidad de un instrumento de medida compuesto por un conjunto de ítems, seleccionamos únicamente las preguntas (7,8,9,10,12,13) de tipo escala Likert 5, porque pretendemos que midan la misma dimensión teórica, es decir, el constructo. De esta manera son sumables en una puntuación única que mide un rasgo que es importante en la construcción teórica del instrumento.

En el marco del análisis de la fiabilidad de la escala, los resultados de ésta deben obtenerse siempre con los datos de cada muestra para garantizar la medida fiable del constructo en la muestra concreta de investigación. Para ello, George y Mallery, (2016) recomiendan evaluar el coeficiente alfa de Cronbach a partir de los siguientes valores: el coeficiente $\alpha < 0.5$ es inaceptable, el coeficiente $\alpha 0.5 < 0.6$ es pobre, el coeficiente $\alpha 0.6 < 0.7$ es cuestionable, el coeficiente $\alpha 0.7 < 0.8$ es aceptable, el coeficiente $\alpha 0.8 < 0.9$ es bueno y el coeficiente $\alpha > 0.9$ es excelente.

En cuanto al nivel de fiabilidad, el resultado del alfa de Cronbach general para todo el cuestionario es un alfa de .913, que se considera excelente. Asimismo los coeficientes obtenidos para cada bloque (constructo) 2, 4 y 5 son aceptables, mientras que en el bloque 2 el alfa es bueno.

En concreto, y tras agrupar por bloques siguiendo la estructura inicial del instrumento, los coeficientes Alfas de Cronbach obtenidos para cada bloque se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 4. Alfa de Cronbach para cada bloque

Bloque	Alpha
2	0,72
3	0,88
4	0,77
5	0,79

Fuente: (Elaboración propia)

En base a los datos obtenidos procedimos a elaborar una nueva versión y definitiva del instrumento.

Ciertamente en futuras recogidas ya planificadas, el análisis factorial exploratorio y confirmatorio completarían el análisis de la fiabilidad hasta aquí resuelto. A partir de estos, se establecería una versión definitiva del instrumento para tras su administración poner en marcha otras técnicas de validación.

5. EN CONCLUSIÓN

Ya inmersos en este trayecto optamos por optimizar el proceso de validación del instrumento a través del diseño y administración de un pretest cognitivo basado en entrevistas cognitivas, seguido por la administración de un pretest con tipo de análisis factorial exploratorio y desarrollar el concluyente análisis factorial confirmatorio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Boulton, H. (2019). Crossing boundaries: the affordances of new technologies in supporting a collaborative learning environment for doctoral students learning transnationally. *Technology, Pedagogy and Education*. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2018.1559761>
- Carpenter, J. (2012). Researchers of Tomorrow: The research behaviour of Generation Y doctoral students. In *Information Services and Use*. <https://doi.org/10.3233/ISU-2012-0637>
- Carvalho Gallotti, M. M., Manuel Borges, M., & Pestana, O. (2018). As práticas digitais de doutorandos em Ciência da Informação: contributo para uma cartografia do espaço Ibérico e Brasil. *Bibliotecas. Anales de Investigación*, 14, 138–148.
- Castañeda, L., & Adell, J. (2013). Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red. Alcoy: Marfil. Retrieved from <https://www.um.es/ple/libro/>
- Castañeda Quintero, L. (2015). Investigación, conocimiento y participación en la academia 2.0: de la torre de marfil a la galería de los espejos. *Temps d'educació*.
- COMMISSION EUROPEAN. (2016). Open science, open innovation open to the world. Bruselas. <https://doi.org/10.2777/061652>
- Dowling, R., & Wilson, M. (2015). Digital doctorates? An exploratory study of PhD candidates' use of online tools. *Innovations in Education and Teaching International*, 54(1), 76–86.
- Emami Sigaroudi, A., Ghiyasvandian, S., & Nasabadi, A. N. (2016). Understanding doctoral nursing students' experiences of blended learning: A qualitative study. *Acta Medica Iranica*, 54(11), 743–749.
- Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez De Contenido Y Juicio De Expertos: Una Aproximación a Su Utilización. *Avances En Medición*.
- Estalella, A., & Ardévol, E. (2011). E-research: Desafíos y oportunidades para las ciencias sociales. *Convergencia*, 18(55), 87–111.

- Ezzahra, K. F., Islama, O., & Mohamed, R. (2015). Assensment Skills of Doctoral Students in ICT and Communication with Doctoral Training in Moroccan University. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197, 1591–1596. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.116>
- García-Peñalvo, F. J. (2018). Identidad digital como investigadores. La evidencia y la transparencia de la producción científica. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 19(2), 7. <https://doi.org/10.14201/eks2018192728>
- García Sanz, M. P. (2012). Fundamentos teóricos y metodológicos de la evaluación de programas. Diego Marín, Murcia.
- George, D., & Mallery, P. (2016). *IBM SPSS Statistics 23 Step by Step: A Simple Guide and Reference* (14th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315545899>
- González Calatayud, V., & Román García, M. del M. (2016). Investigador novel: estrategias y herramientas en el mundo conectado. *Revista Interuniversitaria de Investigación En Tecnología Educativa*. <https://doi.org/10.6018/riite/2016/262241>
- Gouseti, A. (2017). Exploring doctoral students' use of digital technologies: what do they use them for and why? *Educational Review*, 638–654.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista, M. del P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill.
- Meyer, E. T., & Schroeder, R. (2009). The world wide web of research and access to knowledge. *Knowledge Management Research and Practice*, 7(3), 218–233. <https://doi.org/10.1057/kmrp.2009.13>
- Pangeni, S. K. (2017). Issues in E-research: Log in/out virtual fields. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 18(3), 156–167. <https://doi.org/10.17718/tojde.328946>

- Peña-López, I. (2013). El PLE de investigación - docencia: el aprendizaje como enseñanza. *Entornos Personales de Aprendizaje: Claves Para El Ecosistema Educativo En Red*.
- Polgar, S., & Thomas, S. (2014). *Introducción a la investigación en Ciencias de la Salud*. Elsevier.
- Rodríguez-Bravo, B., & Nicholas, D. (2020). Descubrir, leer, publicar, compartir y monitorizar el progreso: comportamiento de los investigadores junior españoles. *El Profesional de La Información*. <https://doi.org/10.3145/epi.2020.sep.03>
- Salinas Ibáñez, J., & Marín Juarros, V. I. (2019). Metasíntesis cualitativa sobre colaboración científica e identidad digital académica en redes sociales. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2), 97. <https://doi.org/10.5944/ried.22.2.23238>
- Sim, K. N., & Butson, R. (2017). Visualising the Doctoral Research Process: An Exploration into Empirical Research Processes of Emerging Researchers. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 16(9), 42–59.
- Sim, K. N., & Stein, S. (2016). Reaching the unreached: de-mystifying the role of ICT in the process of doctoral research. *Research in Learning Technology*, 24. <https://doi.org/https://doi.org/10.3402/rlt.v24.30717>
- Stein, S. J., & Sim, K. N. (2020). Enhancing the roles of information and communication technologies in doctoral research processes. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(1), 34. <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00212-3>
- Warburton, J., & Macauley, P. (2014). Wrangling the Literature: Quietly Contributing to HDR Completions. *Australian Academic and Research Libraries*. <https://doi.org/10.1080/00048623.2014.928992>
- Wincentak, J., Cheung, S., & Kingsnorth, S. (2019). Utilizing a Journal Club to Build Research Competencies in a Cross-Disciplinary Environment. *Scholarly and Research Communication*. <https://doi.org/10.22230/src.2019v10n3a337>

ENSEÑANZA COHESIONABLE, INTEGRALIDAD CIUDADANA Y RECEPTIVIDAD MENTAL EN PERIODISMO/COMUNICACIÓN

DRA. MARÍA-CONCEPCIÓN TURÓN-PADIAL
Universidad de Sevilla, España

RESUMEN

En las dinámicas docentes de Periodismo, y por extensión en Comunicación, poco se desarrolla en cuanto a una acción metodológica para captar la atención pedagógica del Alumnado de cara a que su formación sea integral y no sólo de contenidos temáticos de una disciplina que, en su conjunto, constituye parte de un Plan de Estudios, planificado desde despachos, donde, sin dejar de tener pautas y sistemáticas plenas de contenidos psicopedagógicos y profesionales, a veces se queda con falta de conexión con el entorno social según manifiestan muchos sectores externos al universitario.

Es objetivo de esta investigación analizar la necesidad de conocer la validez de planteamientos innovadores para la formación del periodista/comunicador y su dinámica docente dentro de las más vigentes pautas neurocientíficas donde la acción sea una interrelación del docente en captación reflexiva del discente. En sus ejes determinantes, entre la formación y el desarrollo profesional del entorno, existirá la indagación de un equilibrio docente con una mirada transversal hacia el exterior discente en la búsqueda de un cambio paradigmático donde la incorporación constante de la tecnología no sea un obstáculo humanístico.

El estudio se efectúa con rigor científico y desde un método empírico-analítico y, por consiguiente, un conocimiento autocorrectivo y progresivo, dentro de la lógica experimental con metodología deductiva y la observancia en el Alumnado. Tenemos presente las disciplinas STEM (acrónimo de Science, Technology, Engineering y Mathematics; en español, CTIM: Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas) en su alcance sobre la Humanidad con la posibilidad de corregir los desequilibrios, estableciendo un nuevo marco de relaciones medioambientales, económicas y sociales sobre la base de un nuevo contrato social con presencia esencial del nuevo humano cibernético o digital.

Sus resultados aportarán para una formación donde se engrane Teoría (Contenido Docente) y Entorno (Realidad Profesional) lo cual sería necesario para la sincronización integral de la persona en tiempos precisos para una heterodoxia social con planteamientos intelectuales y tangibilidad laboral donde es precisa la ética de la empresa.

Toda reflexión en la enseñanza plantea nuevos formatos y modelos de pensamiento que ayuda al diseño del mañana, abordándose siempre, junto a teorías de especialistas, para que la sociedad avance en la construcción de un nuevo tiempo y, en este estudio, concretamente sobre la formación en el Periodismo y Comunicación.

PALABRAS CLAVE

Selfie, Giro visual, Autoimagen digital, Posverdad, Apariencia.

1. INTRODUCCIÓN

Poco se desarrolla de captación docente del Alumnado, de acuerdo con objetivos/fines en la docencia en Periodismo y en concreto en la asignatura “Innovación Cibernética en Periodismo”, que en su desarrollo docente es donde se ha efectuado la sistemática investigadora, aunque sí se han realizado, con anterioridad, algunas pautas y pormenores, ya que el profesor coordinador de la misma han intervenido en dinámicas de innovación a través de cursos de formación y de proyectos diversos, con aportaciones en sus producciones científicas realizadas.

El Alumnado es de alto nivel, al impartirse dicha asignatura, como optativa, en el segundo cuatrimestre del cuarto curso –y último– del Grado de Periodismo. La acción se previó para su realización en el curso 2019-20, con 45 horas entre el 02-02-2020 y el 05-06-2020.

En tiempo y con planificación normativa se elaboró un diseño conformado con las siguientes características que detallamos a continuación:

1.1. PAUTAS, HABITUALIDADES

1.1.1. Los tiempos sociales, dentro de una realidad evolutiva y en un entorno cibernético, demandan inclusión en el día a día, dentro de un aprendizaje integrador, donde el discente sea plenitud como sujeto y no asumir el Conocimiento mediante memorización de datos cuando la proximidad ofrece variadas herramientas tecnológicas para la sistematización de ideas.

1.1.2. Ha de tenerse en valor cuanto nos ofrece el derredor social para lograr nuevas dinámicas educativas donde se produzca una cohesión in-

cluyente y donde se logre la atención del alumno/a como nuevo paradigma o proceso en el aprendizaje. Desde un momento inicial en el Aula para una sesión decente, desarrollar una dinámica a través de las imágenes y contenidos de datos que sean de viva actualidad en el entorno social/profesional con interrelación al contenido temático de la asignatura y así captar en plenitud la atención del receptor.

1.1.3. Necesidad aplicable en la formación de futuros comunicadores o periodistas pues ellos, al haberlo vivido o ejercitado en su formación, harán a través de sus cometidos mediáticos que la aplicación de un tiempo didáctico nuevo llegue a ser tangible en un devenir...

1.1.4. Estudiar la realidad de la docencia avanzada con integración personal del Alumnado de la expresada asignatura, tanto en su Contenido como Continente de la Comunicación, a través del proceso de captación motivacional de la atención docente sobre todo en la parcela comunicativa por aquello de que cualquier incidencia en el mañana para una sociedad incluyente ha de hacerse desde la práctica del profesional de la Comunicación (en este caso del Periodismo) al poder ellos mismos elegir entre una opción de sociedad memorística o inclusiva como sería aplicar o no la opción de una atención docente sobre la didáctica formativa con captación intelectual desde temática del entorno. Y para eso es necesaria la puesta en valor del conocimiento del profesor que desee caminar por ese sendero.

1.1.5. Para la aplicación metodológica se tuvieron en cuenta todos los apartados de la “Guía 2” del Programa FIDOP (Formación e Innovación Docente del Profesorado) de la Universidad de Sevilla.

1.2. METODOLOGÍA

1.2.1. Se midió mediante encuesta inicial la perceptividad u opinión del Alumnado para conocer su voluntaria disponibilidad.

1.2.2. Se mantuvo el desarrollo de un método empírico-analítico y, por consiguiente, un conocimiento autocorrectivo y progresivo, dentro de las lógicas empírica y experimental con metodología deductiva dentro de la observancia científica y analítica, así como aplicación del método

de la medición en el estudio de campo con cuanto abarca todo lo relacionado con lo empírico-estadístico, sin dejar atrás para todo el conjunto cuanto aporta el método dialéctico. Las conclusiones son fruto de los resultados de la experimentación de un modelo de trabajo pedagógico y su proyección ejecutiva dentro del orbe comunicativo con un planteamiento colectivo en su desarrollo social.

1.3. MAPIFICACIÓN

1.3.1. Se prepararon “power-points” con contenido temático que encajasen en la asignatura para su proyección inicial como captación de la atención del Alumnado, por parte del docente, más allá de la habitualidad del programa.

1.3.2. Dicho contenido temático versaría, dentro de la actualidad, sobre:

- A. La inversión publicitaria crecerá: sobre todo en Medios Cibernéticos o Digitales.
- B. Turismo, innovación y transformación cibernética o digital.
- C. Ley del Audiovisual de Andalucía y su realidad.
- D. Lo que el “smartphone” (esmarfón) ha hecho a la cámara de fotos.
- E. Facebook, atacado en millones de cuentas.
- F. Francisco y las Redes Sociales: de la Comunidad a las Comunidades.
- G. La Tecnología, la Cibernética y el Comercio.
- H. La Tecnología y su uso en la Agricultura.
- I. Robots: tangibilidad en un devenir.
- J. Tecnología, el móvil y su lanzamiento.
- K. Tecnología y tarjeta bancaria.
- L. China “estrena” presentador virtual.
- M. El “smartphone” (esmarfón) y sus circunstancias.
- N. Internet, Tecnología e Iglesia.
- O. El perfil tecnológico con empleo garantizado.
- P. La Tecnología, usada para subastar a una joven sudanesa.
- Q. La Tecnología y el Teletrabajo.
- R. La Tecnología y la brecha cibernética o digital.
- S. Tecnología y bancos.

T. Uso de la Tecnología en el transcurrir comunicativo al 2019-20.

1.4. SECUENCIALIDAD

1.4.1. Se procuró mantener una exposición, en cada sesión docente, de temática viva de la asignatura a través de proyecciones de imágenes y exposición temática de actualidad captada del entorno en una duración de 5/8 minutos, de acuerdo con el contenido temático anterior.

1.4.2. Se elaboraron los “power-points” de los contenidos temáticos, tras las búsquedas de imágenes de actualidad y considerando los accesos bibliográficos dentro del conocimiento. 1.4.3. Seguimiento y evaluación:

1.4.3.1. Quincenalmente se mantuvieron sesiones de despachos con el profesor coordinador de la asignatura el cual ya se ha indicado en punto anterior, donde se vertebraron las elaboraciones para las siguientes sesiones. También se dialogó sobre la aplicación/búsquedas de fuentes bibliográficas/hemerográficas en torno a la atención docente del Alumnado, captaciones de sus personas en la didáctica, aprendizaje desde el vivir social, cohesión social, inclusión en el entorno.

1.4.3.2. Al concluir el curso, se realizaron las sesiones necesarias para alcanzar una evaluación final, aparte de haberse tenido evaluaciones parciales a través de las sesiones realizadas con el coordinador de la asignatura.

1.4.3.3. Se obtuvieron conclusiones sistemáticas donde se deja constancia en la aportación, encontrándose parámetros implantes para poderlos utilizar de cara al devenir docente en cursos posteriores como nuevos paradigmas para una didáctica en Comunicación Social.

1.5. CUESTIONARIOS

Se pasaron al Alumnado, que voluntariamente lo deseó, los siguientes cuestionarios al comienzo y al final, con respuestas anonimizadas, según elaboración efectuada.

1.5.1. Las preguntas iniciales fueron:

- 1^a. ¿Consideras útil que el profesor, antes de comenzar el contenido temático de la sesión del día, efectuase una breve exposición en torno a algún aspecto relacionado con la asignatura y engarzado a la actualidad?
- 2^a. Razona tu respuesta anterior (sea afirmativa o negativa).
- 3^a. En caso de ser afirmativa, ¿la acompañaría con imágenes (fotos, vídeos, infografía)?
- 4^a. ¿De cuánto tiempo la exposición?
- 5^a. ¿Has tenido en alguna asignatura, bien en la Universidad o en estudios anteriores de Bachillerato o de Primaria/Secundaria, este enfoque de exposición inicial? (Concreta lo necesario).
- 6^a. Di, razona, comenta, si lo deseas, cuanto pienses en torno al tema de la encuesta.

1.5.2. El Cuestionario final tuvo estas pautas:

- 1^a. ¿Consideras útil que se haya efectuado cada sesión docente una breve exposición en torno a aspectos relacionados con la asignatura y engarzados a la actualidad?
- 2^a. Razona tu respuesta anterior (sea afirmativa o negativa)?
- 3^a. En caso de ser afirmativa ¿aumentarías las imágenes o las consideras tal cual se han usado?
- 4^a. ¿Aumentarías del tiempo de la exposición o lo aprecias acertado?
- 5^a. ¿Ha aumentado tu conocimiento, en torno a la asignatura, las indicadas exposiciones?
- 6^a. Di, razona, comenta, si lo deseas, cuanto pienses en torno a este tema de la encuesta y que no se pregunte en interrogantes anteriores.

2. APLICACIÓN

Comenzamos en febrero de 2020 la aplicación docente en la expresada asignatura, con la coordinación del profesor doctor José Manuel Gómez y Méndez, a cuyo frente está desde que se impartió por primera vez en el Grado de Periodismo en el curso 2013-14, y con anterioridad en la Licenciatura con nombre análogo desde los años noventa del siglo XX. Al ser una optativa, y con un día de opción en un viernes, la elección del Alumnado era pequeña en este curso, teniéndose un total de 51 inscritos (26 mujeres y 25 hombres) de los cuales aceptaron someterse a las encuestas un total de 49 como se recoge en la Tabla 1, habiéndose realizado presencialmente la primera encuesta, es decir la inicial, y la final de manera virtual ya a primeros de junio.

Tabla 1. Encuestados

Encuestados	Estudiantes de Periodismo - 4º. Grado	
Totalidades	49	
	Mujeres	Hombres
	26	23

Fuente: elaboración propia

Solamente se tuvo tres semanas presenciales, entre finales de febrero e inicios de marzo de 2020, ya que al lunes 16 de marzo se inició el confinamiento social del “Covid-19”, pasándose de inmediato a la docencia virtual mediante la Plataforma de la Universidad de Sevilla. Teníamos preparado todo el contenido para un contacto directo por sesión docente (dos semanales) hasta la primera semana de junio de 2020. Estaba planificado que tras la exposición diaria de un material audiovisual (mediante visionado de “power-point”) y explicación de cuanto podían ver, pues se produciría una reflexión colectiva.

Se procedió rápidamente hacia una docencia virtual aplicándose el Acuerdo, de 01-04-2020, de los Rectores de las Universidades de Anda-

lucía y la Consejería de Economía, Conocimiento, Empresas y Universidad de la Junta de Andalucía, donde se indicaba que se procurasen efectuar sistemas de evaluación alternativos al examen presencial. De acuerdo con el “Documento Marco para la adaptación de la docencia y evaluación en las Universidades Andaluzas a la situación excepcional provocada por el Covid-19 durante el curso académico 2019/20”, de 11-04-2020, elaborado por el indicado colectivo de de rectoras/es andaluzes y de la expresada Consejería, y con el “Acuerdo de REACU (Red Española de Agencias de Calidad Universitaria), de 3 de abril de 2020, ante la situación de excepción provocada”, se reelaboró, por el coordinador de la asignatura, el desarrollo del Plan Docente de la misma, respetándose que en vez de ser presencial pasó a ser virtual, con elaboración de “Orientaciones” al Alumnado de la misma fechadas al 13 de abril de 2020, las cuales estaban dentro de los “Criterios académicos de adaptación válidos para todas las titulaciones de la US durante el período excepcional provocado por el COVID-19”, aprobados por el Consejo de Gobierno de la Universidad de Sevilla en su sesión del 22 de abril de 2020 y de las “Pautas y Recomendaciones de la Universidad de Sevilla para la elaboración y realización de procedimientos de evaluación no presenciales ante la situación creada por el COVID-19. Herramientas virtuales disponibles” del Vicerrectorado de Profesorado del 24 del mismo mes y año.

Cuanto se había planificado para presencial, se dejó atrás y se entró en un tiempo virtual, donde se mantuvo la secuencia de actividades diseñadas aunque ahora en vez de efectuare presencialmente se realizó mediante tiempo/procedimiento cibernético. Y la aplicación de los “powers-points” quedó replanteada como se indicada más adelante.

Si en la planificación inicial se preveía, un debate/reflexión tras la proyección, lo cual se efectuó en la segunda semana de marzo, en las semanas tercera y cuarta de marzo, así como la mezclada entre marzo y abril, se “colgaron” sencillamente los materiales, en pdf, en la Plataforma Virtual con otros archivos por semana donde se explicaban los contenidos de cada visionado. A partir de las “Orientaciones” elaboradas por la coordinación de la asignatura (véase lo ya expresado en párrafos anteriores) de cara a la virtualidad docente en el segundo cuatrimestre de 2019-

20, y de acuerdo con esta profesora, se sustituyó el debate presencial por unas búsquedas en torno a las temáticas de las exposiciones virtuales, sobre las que había que focalizar cinco fuentes bien cibernéticas o en papel y comentarlas, con envío al profesor/a para constancia del cometido pues sin ellas no podía haber acción evaluativa final.

Dicha búsqueda por cada temática visionada en planteamiento inicial de la asignatura, cuando en un tiempo real suponía captar su primaria atención en el aula con su consiguiente contraste entre opiniones diversas de compañeros de la disciplina, ha supuesto un quehacer de más calado al imbuir al Alumnado en un trabajo de campo de fuentes sobre el contenido de cada tema, las cuales debía de comunicar por escrito mediante canal cibernético y no solo la ficha focalizada sino comentada.

Si inicialmente se había planificado un total de 20 temas para su proyección, ya señalados en punto anterior, marcados de A a S, ante la realidad virtual y sus previsiones de sesiones y semanas se tuvo que ampliar 5 nuevos temas (de T a X), los cuales fueron procesados y ofrecidos; son:

T). Inteligencia Artificial y Tecnología.

U). Teletrabajo, una realidad laboral

V). Publicidad, Tecnología y usuarios.

W). Los Medios y su diversidad tecnológica.

X). La Tecnología ante el consumo del confinamiento.

Cuatro fueron las etapas que se pautaron en la evolución metodológica en su doble vertiente de presencial y virtual, como queda visualizado en la Figura 1:

1. Análisis inicial: Interrogantes de la temática, planificación de retos y realización de Cuestionario Inicial.
2. Secuencias de elaboración: Vertebración de los pormenores de preparación de los temas y de sus contenidos, temporalidad de incidencias y proceso comunicativo con el Alumnado, quehaceres dinamizadores.

3. Exposiciones: proyecciones de las temáticas programadas con acciones involucrativas en cada una de ellas.
4. Tangibilidad final: aportaciones, resultados de Cuestionario Final, articulaciones armónicas.

Figura 1. Etapas evolutivas



Fuente: elaboración propia

Concretar que en todo momento tuve la asistencia del profesor de la asignatura (ya indicado con anterioridad), contando con su apoyo en todo instante dentro de los despachos periódicos que sostuvimos para articulación y encauzamiento de todo quehacer y estructuración del cometido de esta profesora.

3. EVALUACIÓN Y CONCLUSIONES

3.1. Aplicación de la acción desarrollada en futura docencia en los Grados de Periodismo, Comunicación Audiovisual y Publicidad-Relaciones Públicas en toda sesión docente, pues buscar un contenido de actualidad, que tenga que ver con la materia de la asignatura, supone una captación mental del Alumnado al iniciar presencial o virtualmente toda dinámica en tiempo de clase.

3.2. Principalmente en las asignaturas tecnológicas, como es en la que se ha aplicado; se logra una mayor atracción al subyugar con datos vivos del presente la siempre árida Tecnología.

3.3. Uso del derredor social como dinámica educativa, produciéndose una cohesión incluyente dentro de una pluralidad integradora.

3.4. El haber inducido a la búsqueda de cinco fuentes cibernéticas o bibliográficas supone una mayor involucración del receptor en cada una de las temáticas.

3.5. Ha faltado el contacto directo con el Alumnado, al haberse realizado mayoritariamente todo cometido mediante tiempo cibernético, lo cual es viable, sin embargo escasea la interacción de todo debate en torno a un tema y el flujo interpersonal que se produce en vivo con cualquier intercambio de ideas mediante canalizaciones plurales.

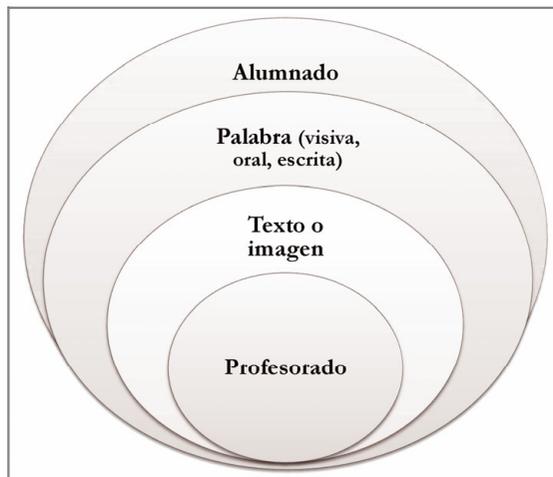
3.6. Dejamos a continuación algunas aportaciones del Alumnado a través de las respuestas a los cuestionarios:

- Es más atractiva la clase.
- No hay nada mejor que contenidos visuales para aclarar conceptos.
- Ayuda a afianzar los conocimientos y ofrece más oportunidades para resolver dudas.
- Dinamiza el aprendizaje.
- Captando toda atención de la clase se asimila muchos mejor cualquier tipo de información, con un entorno dinámico, para llevar la atención siempre a tope.
- Contextualiza el contenido de la asignatura.
- Así se aprecia el contenido de la asignatura aplicado a la vida real.
- Sirve para ver la aplicación práctica de lo que se aprende.
- Permite conocer y evaluar.
- Útil siempre que no entorpezca el desarrollo ordinario de la asignatura.
- El tiempo de clase es más atractivo y se convive mejor.

- Conocer la realidad del mundo en que vivimos con el tema nos ayuda a conocer la actualidad y a ser más críticos.
- Ayuda al correcto funcionamiento de la clase, dotándola de fluidez.
- Debería de realizarse en todas las asignaturas.

3.7. Toda acción produce un movimiento dentro de una animación positiva en el aferente del mensaje con su consiguiente eferente en la traslación directa del Alumnado en su propagación natural de la onda energética de contenido sobre la materia docente que se trate. Y con más paralaje si la concurrencia analítica se produce en contraste de campo colectivo pues si el acceso al tema es unitario, es decir en una docencia virtual, la dimensión asimilativa tendrá la falta del espacio del aula y su consiguiente elasticidad emotiva en la interacción viva entre semejantes a través de la diversidad de intervenciones mediante la palabra.

Figura 2. Integralidad cohesionable



Fuente: elaboración propia

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AA. VV. (2018). 50 estrategias para 2050. Madrid: Fundación Telefónica:
<https://tinyurl.com/y74l9nkc>

- AA. VV. (2013) “La Escuela en la nube”. Barcelona Metropolis, nº. 88, primavera, 10-25: <https://tinyurl.com/y9qumq87>
- AA. VV. (2012). Estándares sobre los conocimientos y destrezas iniciales que deben tener los profesores. Trad. de Javier Turón. Council for Exceptional Children: <https://tinyurl.com/ybo8xqwr>
- AA. VV. (2018). “Tips para captar la atención de tus alumnos”. UNIVERSIA: <https://tinyurl.com/y8rs5vq3>
- Baldiris Navarro, S. M. (ed.) et al. (2016). Recursos Educativos Aumentados. Una oportunidad para la inclusión. Cartagena de Indias (Colombia): Fundación Tecnológico Comfenalco.
- Boza, Á.; Méndez, J. M.; Monescillo, M. y Toscano, M^a. de la O. (coords.) (2010). Educación, Investigación y desarrollo Social. Madrid: Nancea.
- Cabero Almenara, J.; Marín Díaz, V. e Infante, A. (2011). “Creación de un entorno personal para el aprendizaje: desarrollo de una experiencia”. Edutec, 38, diciembre: <https://tinyurl.com/yd8jgb7m>
- Calatayud Salom, M^a. A. (2008). “La autoevaluación como estrategia de aprendizaje para atender a la diversidad”. Educaweb: <https://tinyurl.com/y84h929f>
- Carrizosa Prieto, E. y Gallardo Ballester, J. I. (2012). Autoevaluación, coevaluación y evaluación de los aprendizajes. Comunicación presentada en las “III Jornadas sobre Docencia del Derecho y Tecnologías de la Información y la Comunicación”. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona: <https://tinyurl.com/ybkquols>
- Chiara Conidi, M^a. (2014). La relación maestro-alumno y su influencia en el aprendizaje... Logroño: Universidad Internacional de La Rioja: <https://tinyurl.com/ya3x2b9t>
- Fernández García, A. y Juanas Oliva, Á. de (2015). Pedagogía Social, Universidad y Sociedad. Madrid: UNED.
- Gessa Perera, A. (2011). “La coevaluación como metodología complementaria de la evaluación del aprendizaje. Análisis y reflexión en las aulas universitarias”. Revista de Educación, 354: <https://tinyurl.com/ycabw5us>

- Gómez-y-Méndez, J.-M. y Turón-Padial, M^a-C. (2019). Periodismo y atención docente del Alumnado. Sevilla: Universidad, Equipo de Investigación de Análisis y Técnica de la Información:
<https://tinyurl.com/y93wdpgu> - <https://tinyurl.com/y8unh2lr>
- Informe de la Agencia Europea para el Desarrollo en la Educación Especial (2003). Integración educativa y prácticas eficaces en el Aula. Odense (Dianamarca): <https://tinyurl.com/yaza2ne3>
- Medina Rivilla, A. et al. (2005). La formación práctica del educador social, del pedagogo y del psicopedagogo. Madrid: UNED.
- Planella, J. (2017). Pedagogías sensibles. Barcelona: Universitat.
- Porlán Ariza, R. y Navarro Medina, E. (2019). Ciclos de Mejora en el Aula-año 2019: experiencias de innovación docente en la Universidad de Sevilla. Sevilla: Instituto de Ciencias de la Educación, Secretariado de Innovación y Formación de la Universidad de Sevilla.
- Puig i Guàrdia, M. (2013). “Formación, innovación, inspiración...”. Barcelona Metropolis, 88, primavera, 1-3:
<https://tinyurl.com/y9qumq87>
- Rabajoli, G. y García Cabeza, S. (comp.) (2018). Aula en línea. Rediseño de prácticas educativas. Montevideo, Uruguay: FLACSO:
<https://tinyurl.com/ycvz2tv9>
- Tourón, J. (2018): La formación de los profesores y la atención a los alumnos con alta capacidad (3/3): <https://tinyurl.com/ybg9nung>
- Turón-Padial, M^a-C.
- (2014). “Aplicación del entorno en una metodología inclusiva para la cohesión social en la enseñanza del Periodismo”. En AA. VV. Jornadas de Docencia Universitaria-2014. Sevilla: Universidad-Instituto de Ciencias de la Educación.
 - (2019). El Periodismo, su enseñanza y la cohesión social. Huelva: Asociación Cultural “Est Libri”: <https://tinyurl.com/y8426cq6> - <https://tinyurl.com/yb3jzr6c>
- Zacarías, N. y Leopardi, M. (2018): Aprender en la era digital. Madrid: Fundación Telefónica: <https://tinyurl.com/ycexx3s7>

SECCIÓN II
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

DÉFICIT DE NATURALEZA Y SU RELACIÓN CON EL TDAH. ESTUDIO PRELIMINAR DE CARA A LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA

DR. RAFAEL M. HERNÁNDEZ-CARRERA
Universidad Internacional de la Rioja, España

DR. JOSÉ M. BAUTISTA-VALLEJO
Universidad de Huelva, España

DRA. ELKE CASTRO LEÓN
Universidad Internacional de la Rioja, España

RESUMEN

La presente investigación pone de manifiesto los nuevos hallazgos que están permitiendo una explicación más amplia del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). Esta investigación muestra ciertos problemas de diagnóstico de este trastorno. Si fuera un trastorno de corte genético se diagnosticaría a través de una combinación de pruebas genéticas, marcadores biológicos y por neuroimagen y no a través de manuales de diagnóstico (DSM-5 o CIE-10), que se basan en la conducta, y que, por otro lado, describen la no existencia de esos marcadores biológicos o electrofisiológicos. Se ha llevado una revisión documental descriptiva de una serie de documentos seleccionados entre múltiples fuentes consultadas, en bases de datos y buscadores especializados, fundamentalmente Web of Science (WOS), Dialnet, Google Académico. Estas plataformas permitieron el manejo y análisis de un gran volumen de publicaciones científicas a través de una serie de categorías, que tienen las características de ser significativas, claras, excluyentes y replicables, en una espiral auto-reflexiva continua: Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), Trastorno por Déficit de Naturaleza (TDN), relación con el ambiente, biofilia, carencia de naturaleza. Se manejaron más de 200 documentos de entre los que fueron seleccionados 41. Los hallazgos de estos estudios ponen de manifiesto que hay un papel decisivo del ambiente en el desarrollo de los trastornos mentales, por cuanto el TDN y su relación con el TDAH sería una hipótesis a tener en cuenta, amén de otros factores ambientales en la que los investigadores, como se comprueba en repetidas ocasiones, insisten.

PALABRAS CLAVE

TDAH, déficit de naturaleza, trastorno, ambiente.

INTRODUCCIÓN

El “Trastorno por Déficit de Naturaleza” (TDN, en adelante) fue dado a conocer por primera vez en 2005 por Richard Louv, escritor y periodista estadounidense, en su libro titulado “Last Child in the Woods”, en español, *Los últimos niños en el bosque*. En esta obra describía lo que denominó el Trastorno por Déficit de Naturaleza como tal por primera vez, si bien otras obras habían descrito ciertos fenómenos en el ser humano privado de relación con la naturaleza de forma directa (Furnass, 1979). Por su parte, para Louv esencialmente este trastorno se refería a determinados fenómenos que aparecían en las personas, fundamentalmente en la etapa de la niñez, relacionadas con la falta de contacto con la naturaleza.

La expresión se basa en la hipótesis de que los individuos, especialmente niños y niñas, pasan cada vez menos tiempo fuera de espacios artificiales, al aire libre, jugando en la calle o en contacto con la naturaleza. Este “nueva” situación incide negativamente en las personas generando problemas conductuales, patologías o déficits que algunos denominan de forma genérica enfermedades psicoterráticas, las cuales quedarían enmarcadas dentro de la psicología ambiental (Martínez García, 2019).

La obra inicial de Louv despertó el interés de muchos investigadores de todo el mundo, para conocer los problemas derivados de esta falta de contacto con la naturaleza (Kellert, 2005; Corraliza y Collado, 2011; Carrus, Passiatore, Pirchio y Scopelliti, 2015), entre otros. La mayoría de los estudios confirman la importancia del contacto con la naturaleza para un desarrollo normal de niños y niñas.

Los estudios hasta la fecha han puesto de manifiesto los múltiples beneficios para la salud como consecuencia del contacto con la naturaleza. Ya en la década del 2000, las palabras de Maller, Townsend, Pryor, Brown y St Leger (2006) pueden usarse como punto de partida al hacer referencia en su artículo a la hipótesis de Furnass (1979). Así, afirman

que con el contacto con la naturaleza el cerebro se relaja de un exceso de circulación y la actividad del sistema nervioso se reduce.

Furnass (1979) encontró que la relación con la naturaleza puede ayudar a fortalecer las actividades del hemisferio derecho del cerebro, reforzando la armonía de las funciones del cerebro en general.

Durante la década de los 80 aparece el concepto de biofilia (Wilson, 1984). Este autor lo usa para describir de qué forma la naturaleza tiene efectos terapéuticos sobre las personas. Wilson se refiere a la afinidad innata que la humanidad siente por los seres vivos y la naturaleza.

Estos autores y otros como Kaplan (1992), Lovasi, Quinn, Neckerman, Perzanowski y Rundle (2008), o, más recientemente, Sánchez y De la Garza (2015), Adams y Savahl (2017), Little y Derr (2018), Tillmann, Tobin, Avison y Gilliland (2018), Vanaken y Danckaerts (2018) o Moens, Weeland, Beute, Assink, Staaks y Overbeek (2019) contribuyen con numerosos argumentos sobre los efectos terapéuticos o beneficios de la naturaleza en su conjunto. También aportan conclusiones sobre los beneficios de la naturaleza.

Aspectos en concreto de la misma como el color verde de las plantas, el aire que respiramos en ese entorno, la propia reproducción de los seres vivos en su hábitat natural o los distintos compuestos volátiles anticancerígenos que posee el entorno natural son considerados como beneficiosos. Estos beneficios se presentan, según estos autores, en los ámbitos cognitivo, físico, afectivo e, incluso, moral.

1. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

Así pues, el objetivo de este trabajo es doble. Por un lado, reunir información actualizada sobre la temática en cuestión, a saber, el impacto de las nuevas relaciones entre los miembros de la comunidad universitaria, en el contexto de una de las funciones de la universidad: la producción de conocimiento. Por otro lado, identificar los aspectos relevantes y la controversia que puede haber sobre la cuestión.

La estrategia seguida ha sido la de llevar a cabo una revisión documental descriptiva (Icart Isern y Canela-Soler, 1994; Kauark, Manhães y Medeiros, 2010) de una serie de documentos seleccionados entre múltiples fuentes consultadas, en bases de datos y buscadores especializados, fundamentalmente Web of Science (WOS), Dialnet, Google Académico. Estas bases permitieron el acceso a bases consistentes y confiables y el manejo y análisis de un gran volumen de publicaciones científicas a través de una serie de categorías, que tienen las características de ser significativas, claras, excluyentes y replicables (Bardin, 1996), en una espiral auto-reflexiva continua (Hernández Carrera, 2014). Las categorías usadas fueron: Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), Trastorno por Déficit de Naturaleza (TDN), relación con el ambiente, biofilia, carencia de naturaleza. Se manejaron más de 200 documentos de entre los que fueron seleccionados 41.

Las páginas que siguen presentan un análisis de los distintos beneficios de la naturaleza sobre las personas, así como los problemas que sobrevienen cuando hay una carencia de la misma en los individuos, para terminar con un análisis crítico sobre las posibles relaciones del TDN con el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH, en adelante).

2. HIPÓTESIS DE LA BIOFILIA Y LA RELACIÓN CON LA NATURALEZA

Los hallazgos de buena parte de las investigaciones refuerzan la idea de que el contacto con la naturaleza aporta infinidad de beneficios para la salud, especialmente en los niños. El contacto con el aire puro proporciona beneficios para todos los problemas de respiración así como para la relajación mental. El hecho de poder estar viendo y escuchando el paisaje verde lleva olvidar todas esas preocupaciones que en ocasiones producen estrés psicológico en los niños. La desinhibición por sentirse libre es lo que aporta muchas de las ventajas de la relación con la naturaleza.

El hecho de que buena parte de los estudios aportan hallazgos sobre los beneficios del contacto con la naturaleza no es óbice para considerar que

todas estas investigaciones están en su fase inicial más importante. Esto implica que la investigación necesita más trayectoria y aportes para conclusiones más seguras (Moens, Weeland, Beute, Assink, Staaks y Overbeek, 2019). Pese a ello, los resultados muestran que los parques y otros entornos naturales juegan un papel vital en la salud y el bienestar humanos al proporcionar acceso a la naturaleza.

En este sentido, la hipótesis de la biofilia de Wilson (1984) llevó a muchos investigadores a estudiar el fruto de las interacciones del ser humano con los espacios naturales. También llevó a evaluar o reevaluar su comprensión de que las plantas y los ecosistemas de ingeniería, tales como parques de cualquier tamaño, forma, calidad y carácter, satisfacen todo el espectro de oportunidades de contacto con lo natural de distinta forma.

Son muchas las consideraciones que se han hecho sobre estos espacios. Por su parte, Kaplan (1992) describe los llamados “entornos restaurativos”. De acuerdo con ellos, estos entornos requieren de cuatro elementos: fascinación, un sentido del estar lejos, una buena vista sintiendo que se es parte de un gran todo y compatibilidad con las inquietudes individuales. Siendo así, el entorno natural posee la propiedad de restaurar al ser humano, es decir, reparar o renovar lo que estaba dañado.

Otros autores como Frumkin, Bratman, Breslow, Cochran, Kahn Jr, Lawler, Levin, Tandon, Varanasi y Wood (2017) aportan una interesante revisión donde se muestran, fruto de esta relación con la naturaleza o espacios verdes, los beneficios pero también los efectos no tan positivos en algunos casos.

Entre los aspectos positivos las investigaciones muestran que hay cierta tendencia a la reducción del asma en los niños. Esto es, ciertamente, ambivalente pues parece que en algunos casos pueden empeorarse ciertos tipos de asma como consecuencia de su exposición a algunas variedades de árboles (Andrusaityte, Grazuleviciene, Kudzyte, Bernotiene, Dedele y Nieuwenhuijsen, 2016).

En relación al asma los estudios muestran que en los lugares urbanos donde hay un elevado número de árboles, el índice de aparición de niños con asma es menor. Este hecho se explica porque los árboles ayudan a

depurar las condiciones del aire, resultando así una atmósfera libre para respirar y reduciendo el índice de niños con asma (Lovasi, Quinn, Neckerman, Perzanowski y Rundle, 2008).

Otra dolencia que se ve afectada es la miopía. Los estudios sugieren que el contacto con la naturaleza puede estar detrás de una reducción de la misma (French, Ashby, Morgan y Rose, 2013). El creciente interés por el estudio de la miopía se debe a que en las últimas décadas parece estar aumentando el número de niños que desarrollan esta patología. Algunos estudios muestran que aquellos niños que pasaban más tiempo al aire libre tenían menos posibilidades de padecer miopía. La explicación a este hecho parece estar relacionada con el impacto que la luz natural produce, el cual evita la miopía.

Por su parte, Little y Derr (2018) han estudiado la influencia de la naturaleza en el desarrollo de niños y niñas. Estos autores explican que la exposición a la naturaleza está asociada en general con una mejor salud mental. Este aspecto lo corrobora también el estudio de Tillmann, Tobin, Avison y Gilliland (2018).

La naturaleza también afecta positivamente la autorregulación. Esto es, las variables medioambientales, incluyendo las experiencias visuales y auditivas, parecen influir en gran manera en la densidad de las respuestas neuronales. Es de esta forma como el entorno natural posibilita a niños y niñas hacer ejercicios de etiquetar, clasificar, identificar, etc., elementos naturales, actividades que, por otro lado, son comunes y básicas en la enseñanza formal y reglada, espacios ciertamente artificiales.

Otro campo que se ha sometido a la investigación es el de las emociones. El estudio de Vanaken y Danckaerts (2018) sugiere una asociación beneficiosa entre la exposición a espacios verdes y las dificultades emocionales y de comportamiento de niños y niñas, particularmente con problemas de hiperactividad e inatención. De igual forma, muestra una asociación beneficiosa con el bienestar mental en niños y los síntomas depresivos en adolescentes y adultos jóvenes.

Relacionado con los aspectos emocionales está el agotamiento o fatiga mental. Esta puede ser la consecuencia de un período intenso de trabajo

intelectual, en donde se emplean altos niveles de concentración y atención directas, placentera o no, uso de la memoria, razonamiento, resolución de problemas, etc., lo cual conduce a un estado mental desgastado con síntomas que incluyen irritabilidad y falta de concentración, disminución de la atención, del nivel de respuesta, de la motivación para hacer cosas. Lo que demostraron Kaplan (1992) y Tillmann, Tobin, Avison y Gilliland (2018) es que los entornos naturales son entornos ideales para fomentar la recuperación de este estado y la ausencia de contacto con la naturaleza significa, de alguna forma, abonar el terreno para un exceso de agotamiento mental. La razón de esto es que el acto de observar la naturaleza no requiere instrucciones o atención focalizada, en su lugar requiere atención no dirigida o sin esfuerzo, lo cual no es gravoso y puede restaurar las capacidades mentales.

3. CONSECUENCIAS DE LA FALTA DE CONTACTO CON LA NATURALEZA

Los aportes anteriores muestran la forma en que la relación con la naturaleza influye beneficiosamente en las personas, dando frutos en el ámbito físico, cognitivo y emocional. Dicho de otra forma, la mayoría del placer que las personas obtienen de la naturaleza deriva de la observación, contacto directo o interacción con la misma. Esto permite, por ejemplo, dejar la mente en calma y tener la oportunidad de reflexionar. Permite, además, recuperarse de la fatiga mental (Kaplan, 1992).

Son numerosos los estudios sobre las consecuencias de la falta de contacto con la naturaleza, algunos de ellos con hipótesis arriesgadas. Para una revisión más exhaustiva puede consultarse a Frumkin, Bratman, Breslow, Cochran, Kahn Jr, Lawler, Levin, Tandon, Varanasi y Wood (2017). A continuación vamos a hacer un recorrido por algunos de las más importantes investigaciones al respecto.

Como la mayoría de los estudios recogen, el impacto de la naturaleza en las personas incide, como poco, en el ámbito cognitivo, físico, emocional, etc. La falta de naturaleza aumenta el estrés y rompe ciertos límites de moderación de la conducta. Aquellos niños y niñas con problemas conductuales y privados de esa válvula de escape, difícilmente mejorarán

sus conductas, todo lo contrario, tanto en casa como en la escuela (Allred, 2011).

Allred menciona en su estudio de la “Biophobia” (o biofobia) como consecuencia de la falta de contacto con la naturaleza. Esta es considerada como el miedo y evitación de la naturaleza. Esta fobia no es más que el miedo a lo desconocido. Si niños y niñas no están acostumbrados a ese juego libre, esa libertad les produce inseguridad. Para Allred (2011), una de las consecuencias de esta “Biophobia” es la aparición de determinadas “filias”, como el caso de la “Videophilia”, es decir, la nueva tendencia hacia las actividades sedentarias dedicadas a los aparatos electrónicos.

La obesidad también se encuentra entre los más importantes problemas analizados cuando se analizan las formas de vida de los individuos hoy, especialmente niños y niñas. La pérdida de contacto con la naturaleza se refleja en un mayor número de horas que se pasan en los hogares en actividades propias de una vida sedentaria. En este sentido, el índice de niños y niñas con obesidad ha aumentado el doble en las últimas dos décadas (Ochoa, Ortiz, Cedeño, Zambrano, Ortiz y Alonzo, 2018). Las repercusiones de este hecho son importantes, es decir, esos niños y niñas tienen una mayor probabilidad de sufrir problemas cardiovasculares, hipertensión, diabetes, asma, problemas ortopédicos, trastornos del sueño, etc. (OMS, 2016).

La falta de naturaleza se ha relacionado, también, con los problemas de ansiedad (Bratman, Hamilton y Daily, 2012; Nutsford, Pearson y Kingham, 2013) o con la baja presión arterial (Shanahan, Franco, Lin, Gaston y Fuller, 2016) o con la insuficiencia cardíaca (Mao, Cao, Wang, Wang, Chen, Wang, Xing, Ren, Lv, Dong, Chen, Chen, Wang y Yan, 2017).

4. LAS RELACIONES ENTRE TDN Y TDAH

Uno de los temas que aparece relacionado con la falta de naturaleza y que forma parte de las más recientes investigaciones es la relación TDN-TDAH. Lo esencial de esta relación es que los sujetos que tienen TDAH son sujetos con perfiles de escasa exposición o relación con la naturaleza (Donovan, Michael, Gatziolis, Mannetje y Douwes, 2019).

En la base de estos estudios están los elementos más importantes del TDAH que se ven afectados: la atención y, relacionado con ésta, la concentración, al igual que la hiperactividad y la impulsividad de los sujetos. Todas éstas se suman con dificultades derivadas de las formas de vida descritas, sobre todo aquellas que tienen que ver con el déficit de naturaleza.

En relación a los efectos positivos de la naturaleza en sujetos con TDAH, los estudios consideran el efecto de la hipótesis de la biofilia. En el caso del TDAH podría formularse de la siguiente forma: el contacto con la naturaleza reduce los síntomas del TDAH (van den Berg, van den Berg, 2011; Amoly, Dadvand, Forns, Lopez-Vicente, Basagana, Julvez, Álvarez-Pedrerol, Nieuwenhuijsen y Sunyer, 2014). Investigaciones como las anteriores tienen entre sus hallazgos precisamente la confirmación de esa hipótesis.

Sin embargo, en el caso contrario, es decir, aquel en el que los sujetos con TDAH poseen una pobre relación con los espacios naturales, son necesarios aún más estudios para comprobar algunas de las líneas de investigación abiertas; de igual forma ocurre con el resto de las hipótesis lanzadas acerca de la relación entre el TDN y determinadas patologías (Adams y Savahl, 2017). A pesar de ello, hay interesantes hallazgos e investigaciones.

Abundando en esta idea, es necesario entender que los motivos para los efectos negativos en relación a la naturaleza forman parte de un binomio cuyos términos son: carencia-no carencia. Dicho de otra forma: falta de relación-exposición-interacción con la naturaleza vs relación-exposición-interacción con la naturaleza. Si se ha demostrado que el contacto directo con la naturaleza ayuda a los niños con estos trastornos a conseguir un mayor grado de concentración, aquellos lugares en los que los niños no tengan oportunidad de estar en relación con la naturaleza ni expuestos o interactuando con espacios verdes o al aire libre, tienen más probabilidad de desarrollar el trastorno (Hechter y Fife, 2019).

5. NUEVA EXPLICACIÓN DEL TDAH Y LA CARENCIA DE NATURALEZA

Los estudios con niños con TDAH comenzaron durante los años 80 del siglo pasado (véase por ejemplo Anastopoulos y Barkley, 1988), siendo pionero el Reino Unido. A lo largo de este tiempo hasta la actualidad, el número de casos y, también, de estudios se ha incrementado, así como la consideración por parte de algunos tratando la patología desde epidémica hasta fruto de errores en los diagnósticos (*Center for Disease Control*, 2018). En esa horquilla nos hemos movido durante los últimos 30 años.

El aumento del número de estudios no ha despejado, sin embargo, las muchas dudas que existen aún sobre este diagnóstico. No se conocen del todo los orígenes de esta patología. Esto no ha sido óbice para tratar los casos con protocolos psicoeducativos y médicos en donde los tratamientos han oscilado desde la estrategia puramente conductual, hasta la exclusiva toma de medicamentos en donde el principio activo metilfenidato era la herramienta esencial para neutralizar los principales síntomas. En el fondo se trata del amplio espectro del tratamiento psicofarmacológico.

Hoy se acepta que el TDAH es un trastorno neurobiológico, crónico y heterogéneo, es decir, un trastorno muy heterogéneo desde el punto de vista clínico (APA, 2015), que ya para autores como Kieling, Roman, Doyle, Hutz y Rohde (2006) presentaba una naturaleza compleja, tanto a nivel genotípico (múltiples genes) como fenotípico (heterogeneidad fenomenológica).

Su variabilidad clínica se ha expresado a través de la combinación de los síntomas cardinales y asociados, los inherentes a la comorbilidad y a los derivados o influenciados por los diferentes factores ambientales (Fernández-Jaén, Martín Fernández-Mayoralas, Calleja Pérez, Muñoz Jareño, López Arribas, 2012). Las hipótesis sobre su etiología, por tanto, abarcan desde la genética conductual y molecular, hasta los factores biológicos adquiridos, la neuroanatomía, la bioquímica cerebral, la neurofisiología, la neuropsicología y el entorno psicosocial. Siendo así es como afirmar que se conoce todo pero no se conoce nada.

Según Carboni, del Río, Capilla, Maestú y Ortíz (2006), el TDAH se ha relacionado con la hipoactivación en la corteza prefrontal derecha, núcleo caudado y en la corteza cingular anterior y está caracterizado por una actividad motora debido a los ganglios basales, como parte de los circuitos corticoestriados talamocorticales, ya que regula la interacción entre la corteza frontal y las estructuras periféricas, que son los nervios y músculos ejecutores de los actos voluntarios (Solovieva, Lázaro y Quintanar, 2008).

Para el DSM-5 (APA, 2015), el TDAH es un trastorno del neurodesarrollo definido por niveles problemáticos de inatención, desorganización y/o hiperactividad-impulsividad. Sin embargo, en la discusión que algunos autores presentan, ninguno de estos aspectos que se refieren al comportamiento de los niños están necesariamente relacionados con algún problema neurológico (Martinhago, Lavagnino, Folguera y Caponi, 2019). Es decir, y como consideran estos autores, esto no significa que de hecho haya alguna alteración neurológica en determinada región del cerebro, o algún déficit neurofisiológico, pues el manual menciona que, hasta el momento, no fueron encontrados marcadores biológicos para el TDAH.

Por tanto, si lo que se busca es una posible alteración en el cerebro o alguna alteración genética, el DSM-5 no menciona ningún estudio concluyente al respecto. Es más, Polanczyk (2015) afirma que no hay marcadores biológicos o electrofisiológicos, ni por neuroimagen, que tengan utilidad clínica para diagnosticar el TDAH.

Sin embargo, si nos ceñimos a algunos de los elementos más importantes que, en opinión de neurocientíficos ambientalistas, suponen probablemente los más significativos, éste y otros trastornos estarían fuertemente relacionados con los estilos de vida de hoy, muy influenciados por los elementos del entorno, estrechamente dependientes del ambiente que nos rodea (Schlaug, Forgeard, Zhu, Norton, Norton, Winner, 2009; Dzib Goodin, 2013).

Desde esta perspectiva, Dzib Goodin (2013) entiende que la investigación en neurociencia sugiere que las capacidades humanas dependen de la arquitectura de redes neuronales, la cual se relaciona con el ambiente

donde se desarrolla el cerebro y depende de la estimulación del medio, moldeando de manera particular cada estructura, algunas sobreexpuestas a estímulos que impiden el desarrollo de otras.

En este contexto, el DSM-5 (APA, 2015) menciona otra serie de factores de riesgo y pronóstico relacionados con el TDAH. Se trata de los factores temperamentales, ambientales, genéticos y fisiológicos. Se mencionan solo en términos probabilísticos y no aparecen como causa o relación directa entre factor y trastorno. Es necesaria más investigación sobre este tipo de factores para que sigan siendo considerados factores relacionados causalmente en algún grado o, tal vez, situaciones que generan sufrimiento psíquico, propio, por otro lado, de las sociedades contemporáneas.

El DSM-5, por otro lado, puede ser considerado como un sistema más laxo que el CIE-10, que tiene criterios más restrictivos, algo que lleva a un mayor número de diagnósticos. Esto está detrás de su uso masivo. Por ejemplo, el DSM-5 propone cifras del 8-10% de niños con TDAH, mientras que el CIE-10 establece la horquilla entre el 1% y el 5% (Pérez Álvarez, 2018).

Este autor también recuerda el caso de Francia, donde tienen su propio manual de diagnóstico para los casos de TDAH y otros trastornos, la llamada Clasificación Francesa de los Trastornos Mentales del Niño y del Adolescente (Misés y Garrabé, 2017), cuyos criterios son todavía más restrictivos que el DSM-5 y el CIE-10, algo que plantea un panorama en Francia de alrededor de un 0.5% de casos de TDAH. La explicación detrás de esta manera de entender las enfermedades mentales en Francia, incluido el TDAH, es que éstas deben ser entendidas en términos contextuales, en relación a las circunstancias familiares, la situación en las que ocurre, las pautas educativas y la alimentación en las que insisten los franceses (Pérez Álvarez, 2018).

No solo aquí está el problema. Para buena parte de la investigación actual los sesgos son importantes (Martinhago, Lavagnino, Folguera y Caponi, 2019). Así, las mismas conductas de desatención, hiperactividad e impulsividad propios del comportamiento infantil y sus complejidades, se transforman en señaladores de un trastorno a través de la mirada que

el adulto dirige al niño. Esto se convierte en una fragilidad o sesgo del diagnóstico que tiene que ser considerado.

El diagnóstico del TDAH tiene hoy, por tanto, una retórica dependiente de la concepción establecida, que se puede considerar estándar y en la práctica la oficial. Este indica las consecuencias desastrosas si no se diagnostica y trate (medique) a tiempo (Pérez Álvarez, 2018). Sobre esto hay un consenso. Incluso las propias controversias existentes sobre el TDAH formarían parte de esta retórica que, pese a todo, deja poco espacio para la disidencia.

6. CONCLUSIONES: PAPEL DECISIVO DEL AMBIENTE

Entre los factores ambientales, de los cuales se dice que responden a correlaciones ambiguas y variadas, se mencionan algunos como bajo peso al nacer, vínculos con la dieta o aspectos relacionados con la historia de vida, entre otros. Más allá de estos factores, para neurocientíficos ambientalistas como Dzib Goodin (2013), los factores ambientales y la estimulación del medio, es decir, las 4 potencialidades que influyen al ser humano (ambiente físico, mental, emocional y social), en éste como en otros trastornos y formas de desarrollo, moldean cada estructura bajo dos supuestos: la ley del más fuerte y el uso relacionado con las respuestas ambientales.

Volviendo al caso de la concentración. La falta de concentración es una característica asociada a niños y niñas con TDAH. Esta se relaciona con los problemas de atención, es decir, por lo general tienen dificultades para focalizar la atención en determinados estímulos. Las conductas derivadas de estos problemas de atención y concentración son las dificultades para mantener un orden en el trabajo, recordar determinadas responsabilidades, “arrancar” a la hora de trabajar, problemas de atención generales, pérdida u olvido de cosas, no escuchar cuando se les habla, olvido de trabajos cotidianos, problemas a la hora de seleccionar lo importante, prestar atención a varios estímulos a la vez, etc.

En este sentido, un estudio muy reciente de Hyatt (2019) analizó cómo impactaban las actividades realizadas en el exterior de la escuela en niños y niñas de 3 a 6 años, los cuales participaron en una investigación de seis

semanas de duración. La investigadora facilitó caminatas diarias por la mañana por espacios naturales para el alumnado, de la misma forma que los invitó a participar en presentaciones individuales y en grupos pequeños sobre el trabajo al aire libre.

Todos estos datos fueron recopilados a través de distintos instrumentos de recogida de información (notas de observación diarias, hojas de recuento de observaciones, diario de autorreflexión, una encuesta). Los hallazgos son de gran interés: los datos reflejan un aumento en la concentración durante el estudio.

Es decir, antes de la intervención el 72% de los niños mostró signos de concentración; sin embargo, el porcentaje semanal promedio de niños que se concentraron durante todo el estudio fue del 87%. Como indica la autora (Hyatt, 2019), apoyado en los estudios de Kellert (2015), Bitsko, Holbrook, Kaminski, Robinson, Ghandour, Smith y Peacock (2016) y Schutte, Torquati y Beattie (2017), con un aumento del 13-17%, el cambio fue sustancial y refleja un resultado positivo tras la exposición a la naturaleza.

La investigación de Johnson, Rainham, Lawrence y Snow (2018) destaca un hallazgo similar, esta vez en relación a las habilidades atencionales en niños y adolescentes, las cuales mejoran tras su exposición a la naturaleza.

La hipótesis relativa a la falta de concentración y atención podría venir dada, por tanto, por determinados estímulos ambientales o la carencia de ellos. Visto así y acudiendo a la moderna biología, lo que sabemos es que no existen “agentes instructores” o “instrucciones” de rasgos que algún día por ejemplo en la edad escolar o en la edad adulta se “expresarán” como conductas-TDAH (Pérez Álvarez, 2018).

Lo que sí pone de relieve insistentemente la investigación en genética es que hay un papel decisivo del ambiente en el desarrollo de los trastornos mentales (Sonuga-Barke, 2010), por lo que la hipótesis del TDN y su relación con el TDAH sería una a tener en cuenta, amén de otros factores ambientales en la que los investigadores, como hemos visto en repetidas ocasiones, insisten.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, S. y Savahl, S. (2017). Nature as children's space: A systematic review. *The Journal of Environmental Education*, 48(5), 291-321. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/00958964.2017.1366160>
- American Psychiatric Association (2015). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5)*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Amoly, E., Dadvand, P., Forn, J., Lopez-Vicente, M., Basagana, X., Julvez, J., Álvarez-Pedrerol, M., Nieuwenhuijsen, M.J. y Sunyer, J. (2014). Green and blue spaces and behavioral development in Barcelona schoolchildren: The BREATHE project. *Environ Health Perspect*, 122(12), 1351-1358. Recuperado de [10.1289/ehp.1408215](https://doi.org/10.1289/ehp.1408215)
- Anastopoulos, A.D. y Barkley, R.A. (1988). Biological factors in attention deficit-hyperactivity disorder. *Behavior Therapist*, 11(3), 47-53.
- Andrusaityte, S., Grazuleviciene, R., Kudzyte, J., Bernotiene, A., Dedele, A. y Nieuwenhuijsen, M.J. (2016). Associations between neighbourhood greenness and asthma in preschool children in Kaunas, Lithuania: a case-control study. *BMJ Open*, 6(4): e010341. Recuperado de [10.1136/bmjopen-2015-010341](https://doi.org/10.1136/bmjopen-2015-010341)
- Bitsko, R.H., Holbrook, J.R., Kaminski, J.W., Robinson, L.R., Ghandour, R., Smith, C., y Peacock, G. (2016). Health-care, family and community factors associated with mental, behavioral and developmental disorders in early childhood - United States, 2011-2012. *Morbidity and Mortality Weekly Report*, 65(9), 221-226. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.15585/mmwr.mm6509a1>
- Bratman, G.N., Hamilton, J.P. y Daily, G.C. (2012). The impacts of nature experience on human cognitive function and mental health. *Ann N Y Acad Sci* 1249: 118-136. Recuperado de [10.1111/j.1749-6632.2011.06400.x](https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2011.06400.x)
- Carboni, R.A., del Río, G.D., Capilla, A., Maestú, F. y Ortiz, T. (2006). Bases neurobiológicas de las dificultades del aprendizaje. *Rev Neurol*, 42(Supl. 2), S171-S175.

- Carrus, G., Passiatore, Y., Pirchio, S. y Scopelliti, M. (2015). Contact with nature in educational settings might help cognitive functioning and promote positive social behaviour / El contacto con la naturaleza en los contextos educativos podría mejorar el funcionamiento cognitivo y fomentar el comportamiento social positivo. *Psycology*, 6(2), 191-212. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/21711976.2015.1026079>
- Center for Disease Control (2018). Data and Statistics About ADHD. Recuperado de <https://www.cdc.gov/ncbddd/adhd/data.html>
- Corraliza, J.A. y Collado, S. (2011). La naturaleza cercana como moderadora del estrés infantil. *Psicothema*, 23(2), 221-226. Recuperado de https://www.miteco.gob.es/va/ceneam/articulos-de-opinion/2015-11-corralliza-collado_tcm39-163663.pdf
- Donovan, G.H., Michael, Y.L., Gatzliolis, D., Mannetje, A.T. y Douwes, J. (2019). Association between exposure to the natural environment, rurality, and attention-deficit hyperactivity disorder in children in New Zealand: a linkage study. *The Lancet Planetary Health*, 3(5), e226-e234.
- Dzib Goodin, A. (2013). La evolución del aprendizaje: Más allá de las redes neuronales. *Revista Chilena de Neuropsicología*, 8(1), 20-25.
- Fernández-Jaén, A., Martín Fernández-Mayoralas, D., Calleja Pérez, B., Muñoz Jareño, N. y López Arribas, S. (2012). Endofenotipos Genómicos del TDAH. Conferencia en el Instituto Valenciano de Neurología Pediátrica, Valencia. Recuperado de <https://invanep.com/curso-2012/endofenotipos-genomicos-del-tdah>
- French, A.N., Ashby, R.S., Morgan, I.G. y Rose, K.A. (2013). Time outdoors and the prevention of myopia. *Exp Eye Res*, 114, 58-68. Recuperado de [10.1016/j.exer.2013.04.018](https://doi.org/10.1016/j.exer.2013.04.018)
- Frumkin, H., Bratman, G.N., Breslow, S.J., Cochran, B., Kahn Jr, P.H., Lawler, J.J., Levin, P.S., Tandon, P.S., Varanasi, U. y Wood, S.A. (2017). Nature contact and human health: A research agenda. *Environmental health perspectives*, 125(7), 075001. Recuperado de <https://doi.org/10.1289/EHP1663>

- Furnass, B. (1979). Health values. En J. Messer y J.G. Mosley (Eds). *The Value of National Parks to the Community: Values and Ways of Improving the Contribution of Australian National Parks to the Community* (pp. 60-69). Sydney: University of Sydney and Australian Conservation Foundation.
- Hernández-Carrera RM. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, 23: 187-210.
- Hyatt, R. (2019). *The Effects of Outdoor Activity on Concentration*. Recuperado de Sophia. Repositorio de la St. Catherine University en <https://sophia.stkate.edu/maed/309>
- Johnson, S., Rainham, D., Lawrence, M. y Snow, S. (2018). Exposure to nature improves attention in typically developing children. Paper presented at the Healthy Living, Healthy Life: Collaborative Health Conference on Research, Practice and Community Innovations Conference, September. Halifax, NS: Dalhousie University. Recuperado de <https://ojs.library.dal.ca/HLHL>
- Kaplan, S. (1992). The restorative environment: Nature and human experience. The role of horticulture in human well-being and social development. En D. Relf (Ed). *The Role of Horticulture in Human Well-Being and Social Development* (pp. 134-142). Portland, OR: Timber Pnss.
- Kauark, F.D.S., Manhães, F.C. y Medeiros, C.H. (2010). *Metodologia da pesquisa: um guia prático*. Itabuna: Via Litterarum.
- Kellert, S. (2015). Build nature into education. *Nature*, 523(7560), 288.
- Kieling, C., Roman, T., Doyle, A.E., Hutz, M.E. y Rohde, L.A. (2006). Association between DRD4 gene and performance of children with ADHD in a test of sustained attention. *Biological Psychiatry*, 60(10), 1163-1165.
- Little, S. y Derr, V. (2018). The Influence of Nature on a Child's Development: Connecting the Outcomes of Human Attachment and Place Attachment. *Research Handbook on Childhoodnature: Assemblages of Childhood and Nature Research*, 1-28.

- Louv, R. (2005). *Last Child in the Woods: Saving Our Children from Nature-Deficit Disorder*. Chapel Hill, NC: Algonquin Books.
- Lovasi, G.S., Quinn, J.W., Neckerman, K.M., Perzanowski, M.S. y Rundle, A. (2008). Children living in areas with more street trees have lower prevalence of asthma. *J. Epidemiol Community Health*, 62(7), Jul, 647-479. Recuperado de [10.1136/jech.2007.071894](https://doi.org/10.1136/jech.2007.071894).
- Maller, C., Townsend, M., Pryor, A., Brown, P. y St Leger, L. (2006). Healthy nature healthy people: 'contact with nature' as an upstream health promotion intervention for populations. *Health Promot Int* 21(1), 45-54. Recuperado de [10.1093/heapro/dai032](https://doi.org/10.1093/heapro/dai032)
- Mao, G., Cao, Y., Wang, B., Wang, S., Chen, Z., Wang, J., Xing, W., Ren, X., Lv, X., Dong, J., Chen, S., Chen, X., Wang, G. y Yan, J. (2017). The salutary influence of forest bathing on elderly patients with chronic heart failure. *Int J Environ Res Public Health*, 14(4), 368. Recuperado de [10.3390/ijerph14040368](https://doi.org/10.3390/ijerph14040368)
- Martínez García, R. (2019). *Educación, ocio y espacios naturales: un estudio con el alumnado de educación secundaria de la provincia de Pontevedra* (Tesis Doctoral, Universidade de Santiago de Compostela).
- Martinhago, F., Lavagnino, N.J., Folguera, G y Caponi, S. (2019). Factores de riesgo y bases genéticas: el caso del trastorno por déficit de atención e hiperactividad. *Salud Colectiva*, 15, e1952. Recuperado de [10.18294/sc.2019.1952](https://doi.org/10.18294/sc.2019.1952)
- Misés, R. y Garrabé, J. (2017). *Clasificación Francesa de los Trastornos Mentales del Niño y del Adolescente / Clasificación Francesa de los Trastornos Mentales del Adulto*. Argentina: Polemos.
- Moens, M.A., Weeland, J., Beute, F., Assink, M., Staaks, J.P. y Overbeek, G. (2019). A Dose of Nature: Two three-level meta-analyses of the beneficial effects of exposure to nature on children's self-regulation. *Journal of Environmental Psychology*, 101326.
- Nutsford, D., Pearson, A.L. y Kingham, S. (2013). An ecological study investigating the association between access to urban green space and mental health. *Public Health*, 127(11), 1005-1011. Recuperado de [10.1016/j.puhe.2013.08.016](https://doi.org/10.1016/j.puhe.2013.08.016)

- Ochoa, D.C.M., Ortiz, V.P.R., Cedeño, J.P.M., Zambrano, R.G.M., Ortiz, F.J.M. y Alonzo, G.C.A. (2018). Factores de Riesgo más relevantes en el aumento de obesidad infantil. *RECIAMUC*, 2(4), 24-40.
Recuperado de <http://www.reciamuc.com/index.php/RECIAMUC/article/view/220>
- Organización Mundial de la Salud (2016). Informe de la Comisión para acabar con la obesidad Infantil. Ginebra: OMS, 2016. Recuperado de <http://www.who.int/end-childhood-obesity/publications/echo-report/es>
- Pérez Álvarez, M. (2018). Más Aristóteles y menos Concerta®: las cuatro causas del TDAH. Vol. 2025. Barcelona: Ned Ediciones.
- Polanczyk, G. (2015). Annual research review: A meta-analysis of the worldwide prevalence of mental disorders in children and adolescents. *Journal Child Psychology and Psychiatry*, 56(3), 345-365.
- Sánchez, M. y De la Garza, A. (2015). Biofilia y emociones: su impacto en un curso de educación ambiental. *Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 4(8), 1-21.
- Schlaug, G., Forgeard, M., Zhu, L., Norton, A., Norton, A., Winner, E. (2009). Training-induced neuroplasticity in your children. *Annals of the New York Academy of Science*, 1169, 205-208.
- Schutte, A., Torquati, J. y Beattie, H. (2017). Impact of urban nature on executive functioning in early and middle childhood. *Environment and Behavior*, 49(1), 3-30.
- Shanahan, D.F., Franco, L., Lin, B.B., Gaston, K.J. y Fuller, R.A. (2016). The benefits of natural environments for physical activity. *Sports Med*, 46(7), 989-995.
- Solovieva, Y., Lázaro, G.E. y Quintanar, R.L. (2008). Mecanismos de los lóbulos frontales en niños preescolares con déficit de atención y niños normales. *Acta Neurol Colomb*, 24(2), 64-75.
- Sonuga-Barke, E. (2010). Environmental influences in ADHD: experimental and observational studies. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 19, pS10-S10. 1-5.

- Tillmann, S., Tobin, D., Avison, W. y Gilliland, J. (2018). Mental health benefits of interactions with nature in children and teenagers: a systematic review. *J Epidemiol Community Health*, 72(10), 958-966.
- van den Berg, A.E. y van den Berg, C.G. (2011). A comparison of children with ADHD in a natural and built setting. *Child Care Health*, 37(3), 430-439. Recuperado de [10.1111/j.1365-2214.2010.01172.x](https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2010.01172.x)
- Vanaken, G.J. y Danckaerts, M. (2018). Impact of green space exposure on children's and adolescents' mental health: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(12), 2668.
- Wilson, E.O. (1984). *Biophilia*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

EL TDAH Y EDUCACIÓN FÍSICA: DEFINIENDO UN PERFIL PSICOSOCIAL PARA SU ATENCIÓN EDUCATIVA.³¹

DR. MIGUEL VILLA DE GREGORIO

DR. CÉSAR MÉNDEZ DOMÍNGUEZ

Universidad Complutense de Madrid, España

RESUMEN

El trastorno por déficit de atención/hiperactividad (TDAH), es uno de los trastornos más habituales entre la población escolar. Se caracteriza por una serie de síntomas, que desembocan en diferentes expresiones de inatención, hiperactividad e impulsividad, y en procesos que dificultan las funciones ejecutivas del escolar que lo padece.

Actualmente, la sociedad ejerce cierta presión para que nuestros escolares muestren un rendimiento académico muy alto, descuidando el tiempo libre y, sobre todo, el tiempo para que estos jueguen, se muevan y tengan experiencias sociales y emocionales. En el caso de los escolares con TDAH, este escenario es todavía más duro, pues normalmente, el tiempo que necesitan dedicar a tareas eminentemente académicas, suele ser superior a la media y, por tanto, disponen de muy poco tiempo para moverse, participar en actividades deportivas y/o lúdicas.

Este compendio de circunstancias, podría llevarles, sin duda, a adoptar estilos de vida sedentarios, con los consecuentes problemas derivados de las denominadas enfermedades hipocinéticas (obesidad, diabetes, hipercolesterolemia, etc). A este cóctel de dificultades, se pueden añadir problemas para el control de sus impulsos, mala gestión de la frustración o de sus errores, bajos niveles de autoestima, exclusión social, etc. Esta situación, que pudiera darse en cualquiera de los contextos escolares, y de hecho se da (en clase de matemáticas, de lengua, de ciencias, etc.), adopta especial relevancia en clase de Educación Física, ya que, por su naturaleza, es más probable que el escolar con TDAH tenga que enfrentarse a escenarios, en los que sus puntos débiles afloren, y que el profesorado de Educación Física, desconozca cómo abordar esta problemática, tan presente en las aulas.

³¹ Este capítulo está basado en una de las partes de la Tesis Doctoral: Análisis de las relaciones entre el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) y el trastorno en el desarrollo de la coordinación (TDC) en la edad escolar en Educación Física (Villa, 2020).

Por ello, se planteó el análisis sistemático de la literatura científica, relacionada con el estudio y definición de las características psicosociales de los escolares con TDAH. Así pues, dentro del análisis o revisión, se incluyó evidencia científica referente a: 1. hábitos de vida saludable de los escolares con TDAH, referentes a la práctica diaria de actividad física; 2. nivel de competencia motriz manifestado en las clases de Educación Física; 3. preferencias de participación social en las clases de Educación Física, es decir, si se muestran competitivos, cooperativos, individualistas, etc.; 4. motivación que manifiestan hacia el aprendizaje en las clases de Educación Física

PALABRAS CLAVE

TDAH, Educación Física, competencia motriz, motivación de logro, interacción social.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. LOS PROBLEMAS PARA EL BUEN DESEMPEÑO DE LAS TAREAS MOTRICES DE LOS ESCOLARES CON TDAH EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA

El buen desempeño de las funciones ejecutivas, permite a los escolares establecer objetivos e implicarse en las acciones de planificación y organización que se requieren para lograrlos (Haegele y Hodge, 2016). Además, les permite inhibir respuestas, regular las emociones, autoevaluar su comportamiento y rectificarlo, si el plan diseñado no le lleva al éxito en la resolución de cualquier tarea planteada en clase de Educación Física. A lo anterior, se ha de añadir que, los problemas ejecutivos, sobre todo la capacidad de planificar y organizar una tarea, presentan mayor relevancia en la predicción de conductas de aprendizaje en escolares con TDAH, que los propios síntomas de inatención o hiperactividad, propiamente dichos (Haegele y Hodge, 2016).

1.2. ¿CÓMO DE COMPETENTES SE PERCIBEN LOS ESCOLARES CON TDAH EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA?

Dadas las características de los escolares TDAH, es difícil afirmar que estos niños tengan una autoestima elevada. Aunque un alumno TDAH se esfuerce por resolver una tarea motriz en la clase de educación física, debido a la baja percepción de competencia motriz que tiene sobre sí

mismo, tendrá pensamientos negativos como “haga lo que haga, siempre me saldrá mal” o “no soy capaz”, desarrollando, por tanto, una autoestima pobre, que le llevará a afianzar una incompetencia motriz real. Los niños con TDAH, suelen tener la convicción de que no saben hacer determinadas tareas, o de que no tienen determinadas aptitudes, lo cual es totalmente extrapolable a las clases de educación física. Además, reciben constantemente comentarios despectivos hacia su nivel de competencia (en este caso, de naturaleza motriz), por parte de sus iguales e incluso, a veces, por parte de sus profesores, incluidos los de Educación Física (Gormley y Dupaul, 2014).

1.3. EDUCACIÓN FÍSICA Y MOTIVACIÓN ENTRE LOS ESCOLARES CON TDAH

El desarrollo de la competencia motriz, reclama la implicación y el compromiso de los escolares, deseando ser cada día mejores. Este deseo, se manifiesta como un compromiso progresivo, condicionado por factores de motivación intrínseca, que les lleva a iniciarse en actividades exploratorias y sociales (primeras etapas escolares), incluyendo cualquier tipo de escenario que pudiera darse durante el desarrollo de una sesión de Educación Física (Kiluk, Weden y Culotta, 2008).

Por otra parte, el desarrollo de la competencia motriz, también está condicionado por una serie de factores de motivación extrínseca que constituyen una necesidad para obtener placer desde la práctica, y para dominar el entorno social en el que se hallan. Así pues, se habla de motivación de logro, a la motivación inherente para explorar y tener control sobre el entorno, y que en el caso de la Educación Física, es muy relevante para que los escolares desarrollen su competencia motriz de forma adecuada (Gapin, Laban y Etnier, 2011).

El estudio de Alessandri (1992) es relevante porque concluye que, los escolares con TDAH, durante las clases de Educación Física, se involucran menos en tareas lúdicas, son menos competentes, y menos atentos y cooperativos en actividades de grupo.

Un estudio realizado por Dunn y Shapiro (1999) determinó que en torno al 80% de los escolares con TDAH, durante las clases de Educación Física, optan por tareas que les permitan mostrar sus destrezas a otros compañeros, más que por aprender habilidades nuevas. Por ello, se dice que no buscan desafíos, pero sí que solicitan el refuerzo social.

1.4. Las clases de Educación Física y los escolares con TDAH.

A veces, el contexto social en el que se hallan alumnos con TDAH, por ejemplo un exceso de énfasis en la competición y comparación con los demás compañeros, suele ser negativo, en términos de interacción social, creando así una barrera, en lugar de suponer un puente hacia la aceptación social (Qi y Wang, 2018). Este modelo de exclusión social en clase de educación física, que sufren los alumnos TDAH, coincide con anteriores estudios que confirmaron la misma situación (Devine y Lashua, 2002; Seymour, Reid y Bloom, 2009).

Otro hallazgo importante, hace referencia a cómo influyen los estilos de enseñanza de los profesores de educación física, pues, a veces, pueden provocar que los escolares con TDAH puedan interactuar menos con sus compañeros, y por tanto, disminuya el número de oportunidades para la participación en clase, provocando que la exclusión social de los mismos, sea más probable (Obrusnikova, Dillon y Block, 2011). Esto reclamaría que los profesores de educación física diseñaran estrategias de enseñanza que facilitarían la participación en las tareas propuestas, el compromiso con el aprendizaje y la interacción entre escolares con TDAH y sin TDAH (Qi y Wang, 2018). Sin embargo, son muchas las ocasiones, en las que los docentes de educación física, por falta de una formación específica, desconocen que estos problemas existan (Qi y Wang, 2018).

Los estudios de psicología social han mostrado cómo los individuos tienden a seleccionar aquellas relaciones sociales en función de su semejanza (Bukowski, Newcomb y Hartup, 1998; Hamm y Faircloth, 2005; Burhmester, 1990; Tesser, Campbell y Smith, 1984), lo que quiere decir que no parece descabellado que en una clase de Educación Física en la que se encuentran varios escolares con TDAH tiendan a interactuar únicamente entre ellos.

2. MÉTODO

Se realizaron búsquedas en PubMed / Medline, Google Scholar y SPORTDiscus entre el año 2000 y el 2020. Se utilizaron las siguientes palabras para la búsqueda de la literatura: competencia motriz, problemas de atención, trastorno en el desarrollo de la coordinación, *clumsy*, *developmental coordination disorder*. Para la búsqueda de la literatura que relacionaba la práctica de actividad física de los escolares con TDAH y la motivación hacia la misma, así como también, el estilo de participación en ésta, la búsqueda se hizo en Medline, incluyendo las siguientes palabras clave: *physical activity*, *achievement motivation*, *competitiveness*, *ADHD*, *physical education*.

Aquellos artículos con términos clave en su título y resumen, fueron seleccionados para su posterior revisión, quedando excluidos el resto de manuscritos que no cumplieran con dicho criterio. Para ambas búsquedas, estudios de observación, estudios de cohortes prospectivos, estudios de referencia, Se incluyeron estudios de intervención (si los datos previos a la intervención estaban disponibles) y estudios de validez, sin embargo, los artículos de revisión se excluyeron del análisis.

2.1. CRITERIOS DE INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN

Para el análisis de la competencia motriz, se establecieron 3 criterios de inclusión:

1. El artículo debía hacer referencia al TDAH, según la normativa del DSM-V (APA, 2013).
2. Para la evaluación de la competencia motriz deberían haber empleado alguno de los instrumentos reconocidos internacionalmente: Batería de Evaluación del Movimiento MABC-1 o MABC-2 (Henderson, Sudgen y Barnet, 2012); Test de Evaluación del Desarrollo Neuromuscular de McCarron (MAND) (McCarron, 1997); Batería de Rendimiento motor de Bruninks-Oserestky (BOTMP-1, BOTMP-2)(Deitz, Kartin y Kopp, 2012); Test de Desarrollo Motor Global TGMD (Ulrich, 2000); Sistema de Evaluación Cognitiva (Cognitive Assessment System) (CAS) (Naglieri y Das, 1997).

3. El diseño de la investigación debía ser de tipo experimental con un grupo control, o un diseño cuasi experimental, en el que no se contemple un grupo control.

Para el análisis de artículos en los que se estudiaron la práctica de actividad física en relación a la motivación de los escolares hacia la misma y cuáles eran las preferencias sociales de participación en ésta, los criterios de inclusión fueron:

1. El artículo debía hacer referencia al TDAH, según la normativa del DSM-V (APA, 2013).
2. Los instrumentos de evaluación debían alguno de los siguientes: HBSC (The Health Behavior in Schoolchildren), Test AMPET (Nishida, 1989) y Escala GR de Estilo Participativo en Educación Física y Deporte (Ruiz et al., 2010).

Los criterios de exclusión fueron:

1. Los participantes no tuvieran ningún tipo de enfermedad neurológica que pudiera interferir en la competencia motriz de los mismos.
2. Que el diagnóstico por TDAH de los participantes, no quedase definido de forma clara.

Por último, en la Figura 1, se detalla cuál fue el proceso de selección de la literatura en relación a los estudios que analizan la competencia motriz de los escolares con TDAH. De igual manera, en la Figura 2, se detalla el proceso que nos llevó a seleccionar los estudios más relevantes que ponen en relación la práctica de actividad física de los escolares con TDAH, con la motivación que estos presentan hacia la misma, así como también, con sus preferencias de participación en éstas.

Figura 1. Diagrama de flujo. Competencia motriz y TDAH.
Modelo PRISMA (Moher et al., 2009)

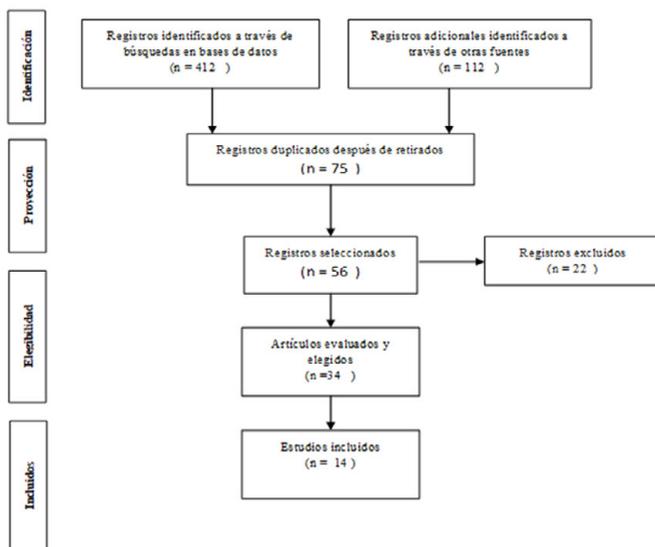
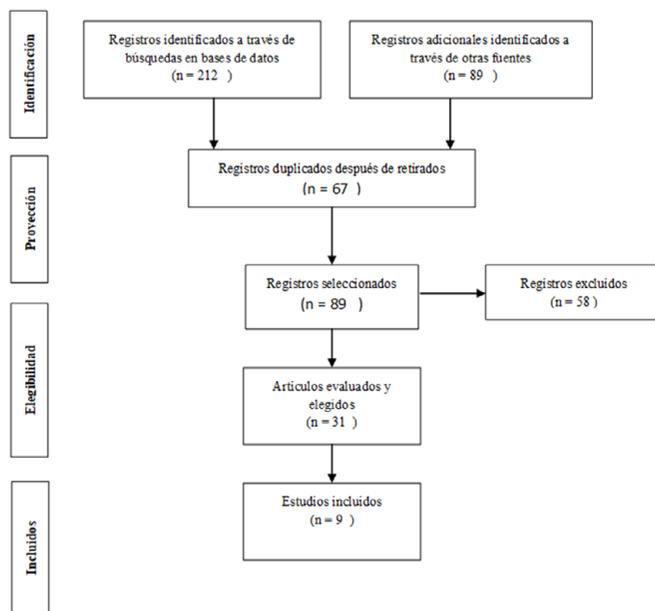


Figura 2. Diagrama de flujo. Actividad física, motivación y estilo de participación.
Modelo PRISMA (Moher et al., 2009)



3. Resultados

Tabla 1. Relación de artículos incluidos en la revisión:
la competencia motriz en los escolares con TDAH

Estudio	Objetivo	Participantes	Test	Resultados
Brossard-Racine et al. (2012)	Analizar la competencia motriz de los escolares con TDAH	337 (TDAH)	MABC-2	EL 50% de los escolares evaluados, presentaron problemas de competencia motriz. EL 43%, presentó problemas de destreza manual.
Du Toit et al. (2014)	Analizar la coordinación motriz, la integración visomotriz y el funcionamiento neurológico en niños diagnosticados por TDAH, y su relación con problemas de competencia motriz	95 (42 TDAH, 18 DT como grupo control, 14 TDAH medicados y 21 TDAH+TD C (sin medicar)	MABC-2, QNST-2 (Quick Neurological Screening Test 2, VMI-4 (Developmental Test of Visual-Motor Integration), DBS (Disruptive Behavior Scale)	Los escolares con TDAH y medicados con metilfenidato, obtuvieron valores más bajos de en la motricidad fina ($p < 0.05$) que aquellos alumnos TDAH no medicados o los considerados como alumnos con desarrollo típico/normal.
Eliasson et al. (2011)		110 (60 con TDAH y 50 con DT)	MABC-2	
Flapper et al. (2014)	Analizar la motricidad fina de niños con TDAH+TDC y las de un grupo control (DT). Evaluar qué	24 (12 TDAH+TD C, y 12 DT como grupo control)	MABC-2	La motricidad fina de los niños con TDAH+TDC, fue inferior antes de la ingesta de metilfenidato que después.

	efectos tiene el metilfenidato sobre las habilidades motrices finas.			
Gourdilans et al. (2017)	Estudiar las relaciones entre el TDAH y los problemas de competencia motriz	679 (380 TDAH y 299 DT)	TGMD	El 68, 3% de los escolares con TDAH evaluados, presentaron problemas de competencia motriz.
Hsun-Ying et al. (2014)	Analizar el equilibrio de los escolares con TDAH	89 (49 TDAH y 40 DT)	MABC-2	Los escolares con TDAH presentaron menores valores de competencia motriz que sus iguales con DT. Particularmente, manifestaron diferencias significativas en término de equilibrio.
Kokstejn et al (2012)	Descubrir el nivel de condición física entre niños con TDC y niños sin TDC, y ver qué impacto tiene sobre la atención de ambos grupos	42 (15 TDC y 27 sin TDC, como grupo control)	MABC-2, d2, <i>The Numerical Square Test</i> (Jirásek, 1972)	En términos de atención y concentración, se observaron diferencias significativas entre adolescentes con TDC y los adolescentes sin TDC (d= 0.56).
Lavasani y Stagniti (2011)	Analizar la coordinación segmentaria de los escolares con TDAH	68 (TDAH)	MABC-2	Los escolares con TDAH, presentaron problemas severos de destreza manual.
Piek et al. (2016)	Analizar los problemas del desarrollo	48 (16 de grupo control)	MABC-2	Los niños diagnosticados con TDAH, mostraron resultados inferiores en destreza manual y equilibrio que el grupo control (68%).

	llo de coordinación en niños con TDAH			
Scharonn et al. (2019)	Evaluar la competencia motriz de los escolares con TDAH	145 (80 TDAH y 65 con DT)	TGMD	Los escolares con TDAH manifestaron un pero rendimiento motor en términos de destreza manual, con respecto a sus iguales con DT
Slaats-Willems et al. (2005)	Analizar la comorbilidad entre el TDAH y el TDC o Trastorno en el Desarrollo de la Coordinación	532 (TDAH)	TGMD/M ABC-2	El 56, 1% de los escolares con evaluados, presentó problemas severos de competencia motriz, derivados de la coexistencia del TDC.
Tseng et al. (2014)	Analizar la competencia motriz de los escolares con TDAH	90 (TDAH)	MABC-2	Los escolares con TDAH, manifestaron severas dificultades de competencia motriz (destreza manual)
Villa et al. (2020)	Analizar la competencia motriz de los escolares con TDAH	26 (13 con TDAH y 13 con DT)	MABC-2	Los escolares con TDAH mostraron un pero rendimiento motor que sus iguales con DT.
Yang y Thomas (2002)	Analizar la competencia motriz de los escolares con TDAH en comparación con un grupo con DT	354 (180 TDAH y 174 con DT)	MABC-2	Los escolares con TDAH, presentaron un menor rendimiento motor en habilidades con balón que sus iguales con DT.

Tabla 2. Relación de artículos incluidos: práctica de actividad física, motivación de logro y estilo de participación social de los escolares con TDAH

Estudio	Objetivo	Participantes	Test	Resultados
Barnett et al. (2016)	Analizar la práctica de actividad física de escolares con TDAH en relación a su percepción de competencia motriz	80 (40 TDAH y 40 con DT)	HBSC	Los escolares con TDAH mostraron mayor predisposición futura para la práctica de A.F. cuanto más competentes se percibieron desde el punto de vista motor.
Castillo et al. (2002)	Evaluar y analizar la práctica de actividad física de los escolares con TDAH, en base a la motivación que estos tenían hacia la asignatura de Educación Física	67 (TDAH)	AMPET/AMPET-4	Los escolares con TDAH menos motivados hacia la asignatura de E.F., practicaban menos A.F. fuera de las aulas.
Cocca et al. (2014)	Analizar los hábitos de vida saludables en términos de práctica de actividad física de un grupo de escolares con TDAH.	185 (94 TDAH y 91 con DT)	HBSC	Los escolares con TDAH, mostraron mayor tasa de abandono de actividad física que sus iguales con DT, conforme iban pasando de etapas educativas.
Nilhom y Alm (2010)	Analizar la motivación hacia la práctica de actividad física de los escolares con TDAH	47 escolares con TDAH	AMPET	Los escolares con TDAH manifestaron una motivación de logro orientada hacia la tarea y poco compromiso con la práctica de actividad física.
Normand et al. (2013)	Analizar los estilos de participación social en las actividades físico-deportivas de los escolares con TDAH	55 (28 TDAH y 27 DT)	Escala GR	Los escolares con TDAH se mostraron menos competitivos que sus iguales con DT.

La- serna et al. (2014)	Estudiar el nivel de fomento de práctica de actividad física entre las familias de escolares con TDAH	54 (TDAH)	HBSC	En el entorno familiar de los escolares con TDAH, se fomenta menos la práctica de A.F.
Saave- dra et al. (2013)	Analizar la práctica de A.F. en el entorno familiar de los escolares con TDAH	40 (21 TDAH y 19 DT)	HBSC	En los círculos familiares de los escolares con TDAH, se practicó menos A.F. que en el contexto familiar de los escolares con DT
Smith et al. (2007)	Estudiar y comparar los estilos de práctica de actividad física de los escolares con TDAH y con DT	85 (50 TDAH y 30 DT)	HBSC/Escala GR	Los escolares con TDAH mostraron mayores niveles de afiliación y cooperación que sus iguales con DT.
Villa et al. (2020)	Analizar los hábitos de vida saludables en términos de práctica de A.F. de un grupo de escolares con TDAH	26 (14 TDAH y 12 DT)	HBSC/Escala GR/AMPET-4	Los escolares con TDAH, se mostraron menos activos que sus iguales con DT, tras tres meses de una intervención curricular de E.F. También se mostraron con menor motivación hacia la asignatura de E.F. que sus iguales con DT y con preferencias más individualistas para participar en las clases de E.F.

4. DISCUSIÓN

4.1. PROBLEMAS DE COMPETENCIA MOTRIZ DE LOS ESCOLARES CON TDAH

Son varios los estudios que evidencian el pobre rendimiento motor en destreza manual de los escolares con TDC-TDAH. Así pues, Tseng et al. (2014), determinaron que escolares preadolescentes, presentaban valores inferiores de rendimiento motor en destreza manual que aquellos

escolares con TDAH y con DT. De la misma manera, Lavasani y Stagnitti (2011), concluyen tras su estudio con escolares concurrentes, escolares con TDAH y escolares con DT, que la motricidad fina, relativa a la destreza manual, está muy por debajo en aquellos escolares que presentan ambos trastornos. Asimismo, Scharonn et al. (2013), tras medir destrezas manuales como el trazo de una espiral, llegaron a la conclusión de que los escolares concurrentes, registraban valores inferiores que sus compañeros con TDAH y mucho más inferiores que aquellos con DT.

Por último, Brossard-Racine et al. (2012), tras aplicar la batería MABC-2, observaron las grandes diferencias encontradas en términos de destreza manual, entre aquellos escolares en los que coexistían ambos trastornos y los escolares con TDAH y DT.

Relativo a las habilidades relacionadas con el equilibrio, investigaciones anteriores han demostrado que los escolares con TDAH-TDC, tienen problemas de equilibrio (estático y dinámico), provocándoles ciertas dificultades para mantener el tronco en una posición erguida e impidiendo un buen desempeño motor en aquellas actividades físicas que requieran este tipo de rendimiento (Hsun-Ying, Li-Chieh, Ai-Lun y Chia-Ting, 2014).

Hsun-Yin, Li-Chieh, Ai-Lun y Chia-Ting (2014), asocian estos problemas de equilibrio a una disfunción leve en el cerebelo de los escolares con TDAH. Asimismo, los problemas de las funciones ejecutivas de los escolares con TDAH-TDC, están en estrecha relación con el pobre control postural y de equilibrio que caracteriza a este tipo de escolares (Hsun-Yin et al., 2014).

Referente a los bajos niveles de rendimiento motor con las habilidades de balón de los escolares con ambos trastornos y con TDAH, cabe destacar que Yang y Thomas (2002), expresaron que, cuando se trata de solucionar una tarea motriz en la que se requiere un proceso sensorial complejo, como es un lanzamiento y una recepción de balón, los escolares de este tipo, presentan grandes dificultades.

(2006) no respaldaron en su estudio general. Sin embargo, el presente estudio sugiere que los síntomas del TDAH son, en parte, responsables

de los retrasos en el desarrollo de la coordinación, que conllevan. Aunque Goulardins, Marques y De Oliveira (2017), expresaron que el TDAH puede predisponer a los escolares a tener problemas motrices, sin embargo, no está muy claro si las dificultades motrices observadas en este tipo de escolares son inherentes al TDAH o si intercede el TDC comórbido.

4.2. CARACTERÍSTICAS PSICOSOCIALES DE LOS ESCOLARES CON TDAH EN LOS CONTEXTOS FÍSICO-DEPORTIVOS.

Práctica de actividad física de los escolares con TDAH

Aquellos escolares que se perciben con mayor competencia motriz, piensan en el futuro con mayor optimismo, en términos de práctica diaria de actividad física (Barnett et al., 2008).

Así pues, no resulta extraño que, los escolares con TDAH, al no sentirse competentes en las clases de Educación Física, tengan una frecuencia de práctica diaria de actividad física que no sea la recomendada, alejándose, por tanto, de un estilo de vida saludable, como el que muestran los escolares con desarrollo típico (DT) (Castillo et al., 2008).

En las variables sociales, se encuentran grandes diferencias entre ambos grupos (TDAH y DT). Los escolares con TDAH, presentan más dificultades para relacionarse con sus amigos y para hacer nuevas amistades, tanto dentro como fuera del instituto. Se trata, por ello, un hecho significativo, pues estaría estrechamente ligado con las preferencias de aprendizaje individualistas, que los escolares con TDAH, suelen manifestar (Villa et al., 2020). Además, una mayor facilidad para hacer amigos, tanto dentro como fuera del instituto, una mayor frecuencia semanal de estar con sus amigos después del instituto, han ido asociadas, según Castillo, Balaguer y Tomás (2002), con una mayor práctica deportiva por parte del adolescente (Wold et al., 1994).

Además, se observa que no se fomenta la práctica de actividad física en el contexto familiar, y tampoco existe afiliación a ningún club deportivo. Se trata de un comportamiento, por tanto, contrario al que muestra el grupo con DT, que sí que manifiesta mayor frecuencia de práctica de actividad física, entre otro motivos, porque se fomenta en sus familias

(Larsena, Stronga y Linkea, 2014).. Esto lo atribuyen al cambio de hábitos de práctica de actividad física que se está dando en las familias (Larsena et al., 2014; Salmon et al., 2007). Por ello, Ruiz algunos autores, definen la familia, como un entorno muy favorable para el fomento de la práctica saludable de actividad física (Saavedra et al., 2013). Por tanto, la práctica de actividad física de los adolescentes está estrechamente relacionada con la práctica de los padres, amigos y hermanos de éstos (Anderssen y Wold, 1992). Por su parte, los resultados de los estudios analizados, podrían situar a los escolares con TDAH, como población menos activa que sus iguales con DT. Así pues, Trudeau y Shephard (2008), expresan que los escolares adolescentes acumulan déficits de práctica deportiva moderada e intensa, nada favorable para su salud futura. En este sentido, la competencia motriz percibida de los escolares con TDAH, juega un papel muy relevante en relación al futuro del estilo de vida activo de los mismos, pues el hecho de no considerarse motrizmente competentes, les puede llevar a no participar en actividades deportivas. Por ello, en consonancia con el estudio de Pastor, Castillo y García-Merita (2006), en el que demostraron que, cuanto mayor era la percepción de competencia motriz, mayor sería la práctica de deporte y actividad física, se podría dar explicación a los resultados arrojados, por parte de los escolares con TDAH evaluados en los diferentes estudios analizados. Uno de los principales problemas actuales entre los escolares, es el creciente incremento del sedentarismo (Casajús et al., 2007). Además, es evidente que, conforme los niños van superando etapas de escolarización, desde primaria a la universidad, pasando por secundaria y bachillerato, el nivel de sedentarismo va creciendo, pues abandonan sus hábitos deportivos (Cocca et al., 2014).

Motivación de los escolares con TDAH en clase de E.F.

Es importante destacar que, durante las sesiones de Educación Física, los escolares además de divertirse, tratan de mostrar competencia (Ruiz, 2005). Así, la importancia psicológica de la capacidad percibida, tiende a ser la característica distintiva de la motivación de logro (Duda, 1993).

Suelen ser conductas propias entre los escolares con TDAH, el abandono repentino de las tareas planteadas por el docente de Educación

Física, no obedecer ni escuchar las indicaciones o consejos del profesor, no recurrir a la práctica concienzuda para mejorar, no ser pacientes en la práctica para mejorar y la falta de concentración para desempeñar de forma adecuada la tarea que se les plantea en clase de Educación Física. Por ello, atendiendo a la Teoría de las Metas de Logro (Ames, 1992; Nicholls, 1989), los escolares con TDAH, consideran el logro como el hecho de afianzar nuevos aprendizajes, basados en el esfuerzo y desarrollo personal, viéndose, por tanto, más comprometidos con la práctica de las tareas planteadas por el docente de Educación Física (Almagro et al., 2009; Torregrosa et al., 2009).

En esta forma de contemplar sus posibilidades de acción en la materia de Educación Física, es probable que tenga mucho que ver el clima de aprendizaje generado por los profesores correspondientes (Ames, 1995), ya que los docentes de la misma asignatura, pueden generar un clima de aprendizaje en el que aprender, progresar y alcanzar los objetivos personales a través del trabajo y el esfuerzo personal sea lo importante, o por el contrario, un clima en el que la competitividad sea el modelo a seguir, caracterizado por la comparación social entre iguales y la competencia interpersonal (Escartí y Gutiérrez, 2001). Es evidente la literatura que expresa la relación entre la percepción de un clima motivacional orientado hacia la tarea y el compromiso con el aprendizaje (Cecchini, González, López y Brusud, 2005; Leo et al., 2009; Torregrosa et al., 2008).

Por el contrario, los escolares con TDAH evaluados en el estudio de Villa et al. (2020), manifestaron mayores niveles de ansiedad ante el error. Aunque anteriormente se atribuía una mejora del compromiso con el aprendizaje que estos mostraron, a la percepción de un clima motivacional orientado al esfuerzo y al desarrollo personal, es cierto que los climas motivacionales son constructos independientes, y que un mismo escolar puede percibir un mismo clima orientado a ambas direcciones (hacia la tarea y hacia el ego, respectivamente) (Duda y Whitehead, 1998). Por ello, es muy probable que, en algunos contenidos curriculares a las que se vieron sometidos (torneos de bádminton, por ejemplo) considerasen el logro como el hecho de tener que demostrar ante sus iguales lo que es capaz de desempeñar, y por tanto, tuvieran una percepción de un clima motivacional hacia el ego. Así pues, algunos autores,

establecen una correlación positiva entre la percepción de un clima motivacional orientado hacia el ego y la ansiedad ante el error (Cecchini et al., 2005; Smith et al., 2007). De la misma manera, en la literatura científica revisada, la relación entre la percepción de un clima motivacional orientado hacia el ego y la ansiedad ante error, ha aparecido frecuentemente (Cecchini et al., 2005; Vazou y Duda, 2006).

Sería relevante destacar que, el clima motivacional orientado hacia la tarea, tiene una correlación significativa con una elevada competencia percibida por parte de los escolares (autocompetencia) (Gutiérrez, Ruiz y López, 2010) y con un elevado compromiso con el aprendizaje (Torregrosa et al., 2009), lo cual explicarían los valores obtenidos en ambas direcciones, por parte de los escolares con DT. Sin embargo, en lo referido a la autocompetencia, hay estudios que establecen una correlación positiva con ambos climas motivacionales (Castillo et al., 2011; González-Cutre et al., 2009).

Para justificar los bajos niveles ansiedad ante el error, cabe destacar que se correlaciona negativamente con un clima motivacional orientado hacia la tarea (Cecchini et al., 2005; Smith et al., 2007).

El efecto negativo en las cuatro dimensiones analizadas anteriormente, provoca desconfianza entre los escolares con TDAH, desmotivación para participar en actividades físico-deportivas, y a considerar las clases de Educación Física, como algo amenazante (Portman, 1995). Se muestran continuamente tensos, fatigados, irritados e inseguros.

Preferencias de participación e interacción social de los escolares con TDAH en las clases de E.F.

Las estructuras de aprendizaje en Educación Física, las conforman cuatro esferas de organización social básicas: cooperación, competitividad, afiliación e individualismo (Ruiz et al., 2010).

Atendiendo a la naturaleza de las estructuras de aprendizaje cooperativo, cabe destacar como principal característica, el objetivo común que todos los integrantes de un grupo tienen. Por ello, para lograr ese objetivo que comparten, los miembros que conforman el grupo de trabajo o el equipo (cuyas características distintivas se fundamentan en la heterogeneidad),

se ofrecen apoyo y ayuda mutua, y se instaura, así, una pequeña comunidad de aprendizaje (Johnson y Johnson, 1999).

En este sentido, los escolares con TDAH participantes en el estudio de Villa (2020) presentan valores de cooperación inferiores a los de sus compañeros con DT, tanto al inicio como al final de la intervención. Sin embargo, los escolares con TDAH, se caracterizan por querer trabajar en grupo para camuflar sus fallos, y así sentirse arropados, aunque no le motive la tarea. De esta manera, su ansiedad ante el error se ve disminuida, ayudándoles, por tanto, a tener la sensación de ser aceptados socialmente (Daley y Bichwood, 2010). No obstante, aunque se aprecia cierta controversia entre los resultados obtenidos en el estudio de Villa (2020) y lo que expresan los autores citados anteriormente, Nilhom y Alm (2010), afirmaron que este tipo de escolares (con TDAH), suelen estar expuestos a problemas de rechazo social en el ámbito escolar, lo cual puede dificultar su inclusión en ambientes cooperativos dentro del contexto escolar. Por tanto, se podría afirmar que los escolares con TDAH, no comparten las mismas preferencias de aprendizaje, es decir, aprendizaje cooperativo, que sus iguales con desarrollo normal, que suelen tender hacia un aprendizaje cooperativo o en grupo (Dyson et al., 2010; Kahila, 1993).

Asimismo, en el estudio de Villa (2020) se observa cómo después de los tres meses que transcurren entre la primera y la segunda evaluación, los niveles de cooperación se ven incrementados en los escolares con TDAH participantes. Este hecho, puede deberse a la naturaleza de los contenidos curriculares sobre los que trabajaron entre ambas evaluaciones, pues se establecieron estructuras de aprendizaje cooperativo, con el propósito de que los escolares con TDAH, se vieran beneficiados en términos sociales y pedagógicos (Barret, Dawes y Willmut, 2016; Dyson, 2010; Orlick, 2006).

En general, las estructuras de aprendizaje cooperativo, son más productivas en relación al desarrollo social del escolar, que situaciones de aprendizaje competitivo o individualista, en diferentes contextos, incluidos la Educación Física (Jonhson, Bjorkland y Krotee, 1994; Kahila, 1993).

Por último, el 56% de los escolares con TDAH, no tiene amistades recíprocas, casi el doble que el número de niños neurotípicos sin amigos (Hoza et al., 2002). Cuando los escolares con TDAH consiguen amistades, suelen ser de peor calidad y menos estables que la de los escolares neurotípicos. Un estudio realizado con escolares con TDAH, a lo largo de seis meses (Normand et al., 2013), encontró que, uno de cada cuatro escolares con TDAH, perdió a su amigo. Otros autores (Hodgens, Cole y Boldizar, 2000), expresaron que los escolares con TDAH, pueden experimentar rechazo social a las pocas horas de conocer a sus compañeros. Además, Miranda et al. (2007), afirman que los escolares con TDAH, tienden a participar más en aquellas actividades lúdicas de carácter individual.

5. CONCLUSIONES

La presente revisión sistemática, pone de manifiesto los problemas de competencia motriz que, la gran mayoría de los escolares con TDAH, manifiestan durante el desarrollo de las clases de Educación Física. Asimismo, ligados a los problemas de competencia motriz, se encuentra un determinado perfil psicosocial, cuyas características, podrían retroalimentar los ya citados problemas de competencia motriz. Por ello, se invita a que la comunidad científica española trate de investigar en esta línea, pues se trata de una realidad palpable en nuestras aulas de Educación Física, y el profesorado de dicha materia necesita de indicaciones metodológicas para atender las particularidades de las necesidades educativas que demanda este tipo de alumnado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alessandri, S.M. (1992). Attention, play, and social behavior in ADHD preschoolers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 20 (3), 289-302. <https://doi.org/10.1007/BF00916693>
- Almagro, B. J., Conde, C., Moreno, J. A., y Sáenz-López, P. (2009). Analysis and comparison of adolescent athletes' motivation: basketball players vs. football players. *Revista de Psicología del Deporte*, 18, 353-356.

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. 5th Edition. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
<https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84 (3), 261-271.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>
- Anderssen, N. y Wold, B. (1992). Parental and peer influences on leisure-time physical activity in young adolescents. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 63 (4), 341-348.
<https://doi.org/10.1080/02701367.1992.10608754>
- Barkley, R. A. (2009). Avances en el diagnóstico y la subclasificación del trastorno por déficit de atención/hiperactividad: Qué puede pasar en el futuro respecto al DSM-V. *Revista de Neurología*.
<https://doi.org/10.33588/rn.48S02.2009003>
- Barnett, A.L., Dawes, H., y Wilmot, K. (2016). Constraints and facilitators to participation in physical activity in teenagers with developmental coordination disorder: an exploratory interview study. *Child Care Health Developmental*, 17 (39), 393-403.
<https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2012.01376.x>
- Blinde, E.M. y McCalister, S.G. (2015). Listening to the voices of students with physical disabilities: experiences in physical education classroom. *Journal of Physical Education, Research & Dance*, 6 (69), 64-68. <https://doi.org/10.1080/07303084.1998.10605578>
- Bukowsky, W.M., Newcomb, A.F., y Hartup, W.W. (1998). *The company they keep: Friendships in childhood and adolescence*. Cambridge University Press.
- Burhmester, D. (1990). Intimacy of friendship, interpersonal competence, and adjustment during preadolescence and adolescence. *Child Development*, 34 (8), 289-297. <https://doi.org/10.2307/1130878>
- Casajús, J.A., Leiva, M.T., Villaroya, A., y Legaz, A. (2007). Physical performance and school physical education in overweight spanish children. *Annals of Nutrition & Metabolism*, 51, 288-296.
<https://doi.org/10.1159/000105459>

- Castillo, L., Balaguer, I. y Duda, J. L. (2002). Las perspectivas de meta de los adolescentes en el contexto deportivo. *Psicothema*, 14 (2), 280-287.
- Castillo, I., Duda, J.L., Álvarez, M.S., y Mercé. (2011). Clima motivacional, metas de logro de aproximación y evitación y bienestar en futbolistas cadetes. *Revista de Psicología del Deporte*, 20 (11), 149-164.
- Cecchini, J.A., González, C., López Prado, J., y Brustad, R.J. (2005). Relación del clima motivacional percibido con la orientación de meta, la motivación intrínseca y las opiniones y conductas del Fair Play. *Revista Mexicana de Psicología*, 22 (2), 469-479.
- Cocca, A., Liukonen, J., Mayorga-Vega, D., y Viciano-Ramírez, J. (2014). Health-related physical activity levels in Spanish youth and young adults. *Perceptual and Motor Skills. Adapted Physical Activity Quarterly*, 118 (45), 247-260.
<https://doi.org/10.2466/10.06.PMS.118ki6wi>
- Cronin, M. E. (1996). Life skill curricular for students with learning disabilities: A review of the literature. *Journal of Learning Disabilities*, 29(1), 53-68.
<https://doi.org/10.1177/002221949602900108>
- Daley, D., y Birchwood, J. (2010). ADHD and academic performance: why does ADHD impact on academic performance and what can be done to support ADHD children in the classroom? *Child: care, health and development*, 36 (4), 455-464.
<https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2009.01046.x>
- Devine, M.A., y Lashua, B. (2002). Constructing social acceptance in inclusive leisure contexts: the role of individuals with disabilities. *Therapeutic Recreation Journal*, 36 (1), 213-222.
- Dunn, P.B., y Shapiro, S.K. (1999). Gender differences in the achievement goal orientations of ADHD children. *Cognitive Therapy and Research*, 23 (3), 327-344. <https://doi.org/10.1023/A:1018747716137>
- Escartí, A., y Gutiérrez, M. (2001). Influence of the motivational climate in physical education on the intention to practice physical activity or sport. *Journal of Sport Science*, 4 (30), 1-12.
<https://doi.org/10.1080/17461390100071406>

- Gapin, J.I., Labban, J.D., y Etnier, J.L. (2011). The effects of physical activity on attention déficit hyperactivity disorder symptoms: the evidence. *Preventive Medicine*, 52 (1), 570-574.
<https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2011.01.022>
- González-Cutre, D., Sicilia, A., Moreno, J.A., y Fernández-Balboa, P. (2009). Dispositional flow in physical education: Relationships with motivational climate, social goals, and perceived competence. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8 (4), 422-440.
<https://doi.org/10.1123/jtpe.28.4.422>
- Gormley, M.J., y Dupaul, G.J. (2014). Teacher-to-teacher consultation: facilitating consistent and effective intervention across grade levels for students with ADHD. *Wiley Online Library*, 15 (6), 116-138.
<https://doi.org/10.1002/pits.21803>
- Goulardins, J.B., Marques, J.C., y De Oliveira, J.A. (2017). Attention Deficit Hyperactivity Disorder and Motor Impairment: A Critical Review. *Perceptual and Motor Skills*, 0(0) 1-16.
<https://doi.org/10.1177/0031512517690607>
- Gutiérrez, M., Ruiz, L.M., y López, E. (2010). Perceptions of motivational climate and teacher's strategies to sustain discipline as predictors of intrinsic motivation in physical education. (2010). *The Spanish Journal of Psychology*, 13 (2), 597-608.
- Haegle, J.A. y Hodge, S. (2017). Current practices and future directions in reporting disability in school-based physical education research. *Revista* , 1 (69)
<https://doi.org/10.1080/00336297.2016.1165122>
- Hamm, J.V., y Faircloth, B.S. (2005). The role of friendship in adolescent's sense of school belonging. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 24 (5), 322-331
<https://doi.org/10.1017/S113874160002274>
- Henderson, S.E., Hall, D. (1982). Concomitants of clumsiness in young school children. *Dev Med Child Neurol*, 24 448-460
<https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.1982.tb13649.x>

- Hoza, B., Pelham, W. E. Jr., Dobbs, J., Owens, J. S., y Pillow, D. R. (2002). Do boys with attention deficit/hyperactivity disorder have positive illusory self-concepts? *Journal of Abnormal Psychology*, *111*, 268-278.
<https://doi.org/10.1037/0022-006X.73.3.411>
- Hsun-Ying, M., Li-Chieh, K., Ai-Lun, Y. y Chia-Ting, S. (2014). Balance in children with attention déficit hyperactivity disorder-combined type. *Research in Developmental Disabilities*, *6* (35), 1252-1258.
<https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.03.2020>
- Johnson, D.W., y Johnson, R.T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory Into Practice*, *38* (2), 67-73.
<https://doi.org/10.1080/00405849909543834>
- Kiluk, B.D., Weden, S., y Culotta, V.P. (2008). Sport participation and anxiety in children with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, *12* (3), 444-456. <https://doi.org/10.1177/1087054708320400>
- Kokstejn, J., Psotta, R., y Frybort, P. (2012). Relationships between levels of motor coordination, attention and physical activity in children: the mediation model. In: *Acta Univ. Palacki. Olomuc., Gymn. v. 42, n.4.*
<https://doi.org/10.5507/ag.2012.021>
- Leo, F. M., Sánchez-Miguel, P. A., Sánchez-Oliva, D., Gómez, F. R., y García-Calvo, T. (2009). Análisis de las relaciones existentes entre la orientación y el clima motivacional con los comportamientos antisociales en jóvenes deportistas. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, *1*, 15-28.
- Miranda Casas, A., Presentación, M.J. y Siegenthaler, R. (2011). Effects of a psychosocial intervention on the executive functioning in children with ADHD. *Journal of Learning Disabilities*, *46* (12), 233-246.
<https://doi.org/10.1177/0022219411427349>
- Miranda-Casas, A., Berenguer-Forner, C., Baixauli-Fortea, I., Roselló-Miranda, B., y Palomero-Piquer, B. (2016). Funciones ejecutivas y motivación de niños con trastorno de espectro autista (TEA) y trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH). *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. *Revista INFAD de Psicología*.
<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2016.n1.v1.200>

- Nicholls, J. 1989. *The competitive ethos and democratic education.*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nilholm, C. y Alm, B. (2010). An inclusive classroom? On inclusiveness, teacher strategies, and children's experiences. *European Journal of Special Needs Education*, 23(3), 239-252.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2010.492933>
- Nishida, T. (1989). Reliability and factor structure of the achievement motivation in physical education test. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 10 (4), 418-430.
- Obrusnikova, I., Dillon, S., y Block, M.E. (2011). Middle school student intentions top lay with peers with disabilities in physical education: using the theory of planned behavior. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 23 (2), 113-127.
<https://doi.org/10.1007/s10882-010-9210-4>
- Piek, J.P., y Rigoli, D. (2016). Psychosocial and Behavioral difficulties in children with developmental coordination disorder. En J. Cairney (Ed). *Developmental coordination disorder and its consequences.* Toronto: Toronto University Press. p.108-137.
- Qi, J., y Wang, L. (2018). Social interaction between students with and without disabilities in general physical education: a Chinese perspective. *Journal in Physical Education and Sport Pedagogy*, 32 (6), 575-591.
- Ruiz, L.M., Palomo, M., Gómez, M.A., y Navia, J.A. (2018). When We Were Clumsy: Some Memories of Adults who were Low Skilled in Physical Education at School. *Journal of Physical Education and Sports Management*, 5 (1), 30-36.
- Saavedra, J.M., Escalante, Y., Domínguez, A.M., García-Hermoso, A., y Hernández-Mocholí, M.A. (2013). Prediction of correlates of daily physical activity in Spanish children aged 8-9 years. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 30 (5), 213-239.
- Salmon, J., Booth, M.L., Phongsavan, P., Murphy, N., y Timperio, A. (2007). Promoting Physical Activity Participation among Children and Adolescents, *Epidemiologic Reviews*, 29 (1), 144-159.
<https://doi.org/10.1093/epirev/mxm010>

- Seymour, H., Reid, C., y Bloom, G.A. (2009). Friendship in inclusive physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 26 (3), 201-219.
<https://doi.org/10.1123/apaq.26.3.201>
- Smith, A., Hoza, B., Linnea, K., McQuade, J., Tomb, M., Vaughn, A., Shoulberg, E., y Hook, H.(2013). Pilot Physical Activity Intervention Reduces Severity of ADHD Symptoms in Young Children. *Journal of Attention Disorders*,17 (1), 70-80.
<https://doi.org/10.1177/1087054711417395>
- Tesser, A., Campbell, J., y Smith, M. (1984). Friendship choice and performance: self-evaluation maintenance in children. *American Psychology Association Net*, 11 (3), 209-221.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.46.3.561>
- Torregosa, M., Sousa, C., Villadrich, C., Villamarín, F., y Cruz, J. (2008). EL clima motivacional y el estilo de comunicación del entrenador como predictores del compromiso en futbolistas jóvenes. *Psicothema*, 20 (2), 254-259.
- Trudeau, F., y Shephard, R.J. (2008). Physical education, school physical activity, school sports and academic performance. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 5 (10), 231-247. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-5-10>
- Vazou, N.N., y Duda, J.L. (2006). Predicting Young athlete's motivational indices as a function of their perceptions of the coach and peer-created climate. *Psychology of Sport and Exercise*, 7 (2), 215-233.
<https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2005.08.007>
- Villa, M., Ruiz, L.M., y Barriopedro, M.I. (2019). Análisis de las relaciones entre el trastorno en el desarrollo de la coordinación (TDC/DCD) y el trastorno por deficit de atención/hiperactividad (TDAH) en la edad escolar. *Retos*, 36, 625-632.
- Villa, M., Barriopedro, M.I., y Ruiz, L.M. (2020). Motor competence difficulties and attention deficit and hyperactivity disorder (ADHD) among secondary students. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 20 (2), 47-62.

- Wailling, M.D., Duda, J.L., y Likang, C. (1993). The perceived motivational climate in sport questionnaire: Construct and predictive validity. *Journal in Sport and Exercise Psychology*, 15 (2), 172-183.
- Wold, B., Oygard, L., Eder, A, y Smith, C. (1994). Social reproduction of physical activity: Implicaions for health promotion in young people. *European Journal Of Public Health*, 4 (3), 163-168.
<https://doi.org/10.1093/eurpub/4.3.163>
- Yang, X., Telama, R., y Viikari, J. (2006). Risk of obesity in relation to physical activity tracking from youth to adulthood. *Medicine Science of Sport Exercise*, 38 (9), 919-925.
<https://doi.org/10.1249/01.mss.0000218121.19703.f7>

INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA SOBRE CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN UN CASO DE TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA EN EL CONTEXTO FAMILIAR

JAVIER JAIME SÁNCHEZ

RESUMEN

Las conductas disruptivas tienen una alta prevalencia en las personas con Trastorno del Espectro Autista, dificultando, en gran medida, su tratamiento educativo. Estas suelen afectar negativamente al sujeto que las padece, causando, además, altos niveles de estrés entre los profesionales y familiares implicados en su educación. Este texto expone una intervención psicopedagógica, con resultados positivos, en un caso de conductas problemáticas de un niño de nueve años con Trastorno del Espectro Autista en el contexto familiar, a través de un programa de Apoyo Conductual Positivo diseñado con la intención de prevenir situaciones problemáticas, fomentar habilidades alternativas y reducir el nivel de estrés familiar.

PALABRAS CLAVE:

conductas disruptivas, autismo, Trastorno del Espectro Autista, modificación de conducta, Apoyo Conductual Positivo.

INTRODUCCIÓN

JUSTIFICACIÓN

El tratamiento educativo del Trastorno del Espectro Autista (en adelante TEA) no es una tarea fácil. Cualquier profesional que se dedique a ello, se habrá tenido que enfrentar en multitud de ocasiones a la gran cantidad de problemas asociados a este trastorno, los cuales afectan directamente al correcto tratamiento educativo de las necesidades especiales de las personas que lo padecen, así como a la creación de un clima familiar positivo.

Este trabajo nace con la intención de dar respuesta a una de las principales fuentes de estrés entre profesionales, familiares y cuidadores de personas con autismo: las conductas disruptivas. Autores como Martínez y Bilbao (2008) ya hicieron mención a la dura realidad que rodea a las personas que conviven con el autismo, explicando que, a las características propias del trastorno, se suman numerosos problemas de comportamiento difíciles de tratar, generándoles gran desgaste y frustración.

A pesar del amplio marco teórico que existe sobre esta cuestión y de su alta prevalencia, parece que buena parte de los profesionales que trabajan con personas afectadas por este trastorno, no poseen estrategias de intervención eficaces para el correcto tratamiento de las conductas disruptivas que presentan, posiblemente, debido a la falta de formación específica, inicial y permanente, que reciben sobre esta problemática. Tamarit, Palomo, Velayos, Garrido y González (2002) respaldan esta idea, señalando al precario sistema de formación especializado de profesionales, a la escasa y poco actualizada formación universitaria sobre este trastorno y a la falta de difusión de información adecuada, como causas que explican el desconocimiento actual sobre el autismo por parte de los profesionales. En esta línea, aunque refiriéndose al ámbito pediátrico, Martínez-Cayuelas et al. (2017) explican que, aunque existe un adecuado nivel general de conocimientos sobre el TEA, es deficiente el conocimiento en la parte práctica del manejo de estos pacientes, siendo necesaria la actualización de conocimientos sobre este trastorno.

A juicio de Gallego (2014), las publicaciones teóricas presentes en España tienen una relevancia indudable para la información y formación de los profesionales. No obstante, expresa, debido a su escasez, sería necesario incrementar el número de publicaciones sobre experiencias prácticas por su alto interés y valor en la aportación de modelos de aplicación.

ESTRUCTURA

Este trabajo, que adquiere la forma de un estudio de caso único, nace tras una revisión bibliográfica de los antecedentes históricos y la situación actual en el tratamiento educativo de conductas problemáticas en personas con TEA, que sustentará el posterior diseño de la intervención. Posteriormente, se describen tanto la situación problemática como las condiciones particulares que rodean al sujeto objeto de estudio, para dar paso a enumerar los objetivos principales que servirán de base a la intervención. Seguidamente, se dará paso al diseño de un programa de Apoyo Conductual Positivo que dé respuesta a la situación problemática, mediante una evaluación funcional previa de las conductas que presenta el sujeto, a través de estrategias de prevención, la enseñanza de habilidades alternativas y técnicas basadas en las consecuencias de las conductas. Una vez acabada la intervención, se procederá al análisis de los resultados obtenidos a través de diferentes instrumentos de evaluación, con el fin de obtener conclusiones que confirmen, o no, la hipótesis de trabajo inicial.

ANTECEDENTES HISTÓRICOS

El tratamiento educativo de las conductas problemáticas de las personas con autismo ha dado lugar a una densa y numerosa literatura científica en todo el mundo. No obstante, en España, Gallego (2014) distingue solo once artículos publicados en el campo de la educación, seis de ellos, homenajeando a Angel Rivière como una importante figura en este campo.

Volviendo la mirada hacia los antecedentes históricos sobre el tratamiento educativo de las conductas problemáticas, Rivière (1984) hace

mención a cómo, durante la segunda mitad del siglo XX, psicólogos y psiquiatras consiguieron demostrar la eficacia de las técnicas de modificación de conducta en el tratamiento de niños autistas. Años más tarde, declara, diversos estudios concluyeron que gracias al uso de técnicas como el reforzamiento primario y la economía de fichas, era posible disminuir y eliminar conductas alteradas y disfuncionales como rabietas, agresiones o conductas autolesivas e incluso consiguieron aumentar su lenguaje y mejorar su autonomía.

En este sentido, Granado (2002) destaca que, a lo largo del tiempo, los programas como el Análisis Aplicado de Conducta (en inglés *Applied Behavior Analysis* o ABA) y las técnicas de modificación de conducta se han convertido en estrategias científicas de intervención altamente eficaces, gracias a las cuales es posible mejorar conductas de índole social, afectiva o cognitiva. Esta autora hace referencia a dos objetivos principales de este tipo de estrategias:

Instaurar conductas nuevas y mantener y/o incrementar la frecuencia de aparición de aquellas otras que ya se encuentran en el repertorio conductual del sujeto. Desarrollar conductas adaptadas que favorezcan tanto los procesos de aprendizaje de interacción social, y eliminar o disminuir la frecuencia de aquellas otras que dificultan dichos procesos. (Granado, p. 247, 2002).

A pesar del respaldo científico y de los múltiples seguidores de esta metodología, autores como Piñeros y Toro (2012) aluden al debate surgido en torno a ella, en el que se cuestiona la eficacia de las terapias y se ponen de manifiesto conflictos éticos y altos costes económicos. Como consecuencia de estas controversias, Forteza et al. (2014) explican que en la década de los ochenta surge un movimiento en contra de la aplicación de técnicas aversivas e influidos por los principios de la psicología positiva, dando lugar a la aparición del llamado Apoyo Conductual Positivo, el cual recoge los principios empíricos del Análisis Aplicado de Conducta, aunque incorporando una línea teórica donde los valores éticos adquieren un papel protagonista en las intervenciones.

PROBLEMA Y OBJETIVOS

PROBLEMA

A comienzos del año 2019, acude al despacho de psicopedagogía la familia de un niño de nueve años, diagnosticado con Trastorno del Espectro Autista, requiriendo atención psicopedagógica a fin de tratar las necesidades especiales de su hijo. La familia refiere que el menor presenta graves problemas de conducta en el hogar, viéndose dificultada la vida familiar y la integridad física de sus miembros.

La madre del sujeto expresa que, de forma habitual, agrede físicamente a los miembros de la familia y tiene rabietas de una duración e intensidad desproporcionadas, desconociendo el origen de las mismas.

La madre refiere que esta situación es una gran fuente de estrés y preocupación en la familia, trayendo consigo un aumento considerable de los conflictos entre los progenitores y otros familiares implicados en la educación del niño.

OBJETIVO GENERAL

1. Reducir las conductas problemáticas de un niño con Trastorno del Espectro Autista en el ámbito familiar.
2. Instaurar habilidades comunicativas alternativas a las conductas problemáticas de un niño con Trastorno del Espectro Autista.
3. Reducir el nivel de estrés familiar.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

1. Identificar la funcionalidad de las conductas del sujeto.
2. Diseñar un programa de intervención basado en el Apoyo Conductual Positivo que dé respuesta a las conductas problemáticas del sujeto.

HIPÓTESIS

La intervención mediante un programa de Apoyo Conductual Positivo puede reducir las conductas problemáticas de un niño con autismo en el ámbito familiar, instaurando habilidades alternativas a ellas y mejorando las situaciones estresantes en la familia.

MARCO TEÓRICO

APOYO CONDUCTUAL POSITIVO

El Apoyo Conductual Positivo constituye una práctica basada en la evidencia, capaz de prevenir y reducir la frecuencia de conductas desafiantes en los colegios regulares, y de mejorar el logro académico y el clima social (Sugai y Horner, 2002, citados en González del Yerro et al., 2019).

Carr (1998), define el Apoyo Conductual Positivo (ACP) como un enfoque para hacer frente a los problemas de conducta, que implica remediar condiciones ambientales y/o déficits en habilidades, otorgando un importante papel a la prevención, en lugar de centrarse en la simple corrección de la conducta problemática, otorgando un importante papel a los clientes (padres, profesores, etc.) en la colaboración con los expertos, en lugar de tratarlos como meros ayudantes, como ocurre en otros enfoques. Según Goñi, Martínez y Zardoya (2008), el ACP hace hincapié en la modificación del contexto en el que se da el problema y, más que reducir la conducta problemática del sujeto, pretende conseguir un cambio en su estilo de vida.

Según el SIIS (2011), el Apoyo Conductual Positivo se estructura en torno a cuatro fundamentos básicos:

- Fundamento 1º: Las conductas problemáticas están directamente relacionadas con el contexto en el que se producen.
- Las conductas problemáticas suelen estar provocadas por elementos o acontecimientos del entorno del sujeto, es decir, ocurren por alguna razón o causa concreta que las provoca, no debiendo considerarse como un mero síntoma de discapacidad.

- Fundamento 2º: Las conductas problemáticas tienen una función muy concreta para la persona que las presenta.
- Estas conductas persiguen un objetivo específico, es decir, tienen una clara utilidad para el sujeto que las presenta. Cabe aclarar que la conducta puede tener una función operativa pero no tiene por qué presentarse de forma consciente e intencionada. El ACP parte de la idea de que el sujeto presenta este tipo de conductas porque no han adquirido la habilidad necesaria para ofrecer respuestas socialmente aceptables que les permitan conseguir los resultados deseados y que les resulten tan útiles como las conductas problemáticas para ese fin.
- Fundamento 3º: Las intervenciones más eficaces se basan en un profundo conocimiento de la persona, de sus contextos sociales y de la función que, en dichos contextos, desempeñan sus conductas problemáticas.
- Una vez determinadas las influencias ambientales y una vez conocida la función que desempeña la conducta problemática, el objetivo es triple:
 - Modificar las variables.
 - Enseñar conductas alternativas.
 - Motivar para que utilice las habilidades alternativas.
- Fundamento 4º: El Apoyo Conductual Positivo debe basarse en valores respetuosos de la dignidad de la persona, de sus preferencias y de sus metas individuales.

En este sentido, Canal y Martín (2007) hacen mención a las siguientes características del ACP:

- Está basado en la evaluación funcional, vinculando variables ambientales con las hipótesis relativas a la función de la conducta problemática.
- Es global e incluye intervenciones múltiples.

- Trata de enseñar habilidades alternativas y de adaptar el ambiente.
- Refleja los valores de la persona, respeta su dignidad y sus preferencias, y trata de mejorar su estilo de vida.
- Se diseña para ser aplicado en contextos de la vida diaria, haciendo uso de los recursos disponibles y basándose en una visión compartida del problema
- Mide el éxito de los programas por el incremento en la frecuencia de la conducta alternativa, el descenso de frecuencia de la conducta problemática y por mejoras en la calidad de vida de la persona.

INTERVENCIÓN: PROGRAMA DE APOYO CONDUCTUAL POSITIVO

DISEÑO METODOLÓGICO

La presente investigación se llevará a cabo bajo un método mixto. Según Pereira (2011), la utilización de métodos mixtos supone una excelente alternativa para abordar temas de investigación en el campo educativo. En este caso, se pondrá en práctica un enfoque cualitativo, desde la metodología del estudio de caso único, donde se tratará de analizar una situación problemática, implicando al investigador desde una posición autorreflexiva sobre la realidad a estudiar, entendiendo que las situaciones producidas no permanecen ajenas a la influencia del contexto inmediato, siendo difícilmente controlables y neutras (Rodríguez, 2005, p. 107). Para ello, se pondrá en práctica una metodología basada en el método inductivo ya que, a partir de enunciados específicos, se pretenden alcanzar otros de carácter general (Gento y Huber, 2012). Según Le Compte y Preissle (1984:4) citados en Pérez y Nieto (2009), este tipo de investigación mantiene una dimensión inductiva porque parte de la observación de un fenómeno dado y, a partir de ella, intenta establecer regularidades.

Además, esta metodología tiene cierto carácter cuantitativo ya que se tendrán que recoger, procesar y analizar datos numéricos sobre variables determinadas, tratando de determinar la fuerza de asociación o relación entre variables, así como la generalización y objetivación de los resultados.

CONTEXTUALIZACIÓN

La intervención se llevará a cabo en el hogar del sujeto, el cual se sitúa en un entorno socioeconómico medio-alto, donde ambos progenitores poseen estudios superiores y ocupan cargos de responsabilidad en sus respectivas empresas, trabajando a tiempo completo y, en ocasiones, ausentándose del domicilio durante varios días por motivos laborales. Existe un alto grado de implicación por parte de la madre en la educación de su hijo, con gran compromiso en el seguimiento diario de sus terapias y comunicación fluida con el centro educativo. A pesar de ello, generalmente, las pautas educativas familiares son inconsistentes, incoherentes y desproporcionadas; no usándose correctamente la aplicación y retirada de reforzadores y consecuencias. En ocasiones, la comunicación familiar queda lejos de ser respetuosa, fluida y tranquila, lo cual trae consigo situaciones de estrés y conflicto.

PARTICIPANTES

Se intervendrá sobre un niño de nueve años diagnosticado con Trastorno del Espectro Autista, matriculado en un centro específico de recursos para personas con autismo. El sujeto suele presentar conductas problemáticas en casa sobre las que es necesario intervenir a fin de mejorar la convivencia familiar.

Así mismo, para conseguir lo descrito anteriormente, será necesario implicar a la familia del niño, siendo fundamental su colaboración para lograr el éxito en la intervención. Sobre todo, debido a motivos laborales, se trabajará con la madre del sujeto para que ponga en práctica las técnicas conductuales del programa de intervención. También será incluido en la intervención el hermano menor del sujeto, de siete años, ya que suele estar implicado en las conductas disruptivas.

TEMPORIZACIÓN

	Sem. 1	Sem. 2	Sem. 3	Sem. 4	Sem. 5	Sem. 6	Sem. 7	Sem. 8
Recogida de datos	x	x						
Evaluación funcional de conductas			x					
Estrategias de prevención				x	x	x	x	x
Enseñanza de habilidades alternativas				x	x	x	x	x
Estrategias basadas en las consecuencias				x	x	x	x	x
Evaluación de los resultados								x

RECOGIDA DE DATOS

Durante la primera fase de la investigación, se tratará de identificar cuáles son las situaciones problemáticas sobre las que se va a intervenir. Para ello, se utilizarán los siguientes instrumentos de recogida de información:

Escala de Estrés Parental (Oronoz y Cols. 2007, adaptado de Merino et al., 2012)

De acuerdo con Merino et al. (2012), este instrumento consta de 25 ítems, encuadrados en una escala tipo *Likert* con cinco opciones de respuesta (1: muy de acuerdo, 2: bastante de acuerdo, 3: algo de acuerdo,

4: poco de acuerdo y 5: nada de acuerdo) donde se evalúan las siguientes categorías:

- Situaciones vitales particularmente estresantes.
- Afectación a la dinámica familiar.
- Grado de satisfacción.
- Vida social.

Los resultados obtenidos, indican que la madre del sujeto percibe un alto nivel de estrés derivado de las características del Trastorno del Espectro Autista. (Ver ANEXO)

ANÁLISIS DE DOCUMENTOS

A fin de recabar la mayor información posible sobre la conducta del sujeto, se procede al análisis de los informes psicopedagógicos emitidos durante los cursos 2015/2016 y 2017/2018 por la USMIJ y el Equipo de Orientación Educativa.

EVALUACIÓN FUNCIONAL DE LA CONDUCTA

Fase 1. Identificación de las conductas problemáticas

Se realiza una entrevista telefónica con la familia a fin de recabar información relevante y determinar las conductas problemáticas del sujeto.

Con relación a su comportamiento, su familia manifiesta lo siguiente:

- Pega a su hermano pequeño.
- A veces se pega a sí mismo. Se pellizca, se golpea la cabeza o se tira del pelo.
- No hace caso cuando le piden algo.
- Tiene rabietas cuando algo no le gusta.
- Escucha una y otra vez el mismo fragmento de videos. Cuando se le retira el teléfono móvil, reacciona de forma agresiva.
- Lleva una temporada que no come ni se viste solo, aunque sabe hacerlo.

- Cuando van por la calle tiene que ir con el móvil, viendo videos que le gustan. No obedece a instrucciones como “para” o “vamos”.

Fase 2. Priorización de conductas problemáticas.

Para establecer qué conductas deben ser tratadas de forma prioritaria, se tendrán en cuenta los siguientes criterios propuestos por el SIIS (2012):

Nivel de prioridad de las conductas problemáticas

1. ¿La conducta constituye una amenaza para la vida de la persona?
2. ¿La conducta constituye una amenaza para la integridad física de la persona?
3. ¿La conducta constituye una amenaza para la integridad física o para la vida de otras personas?
4. ¿La conducta dificulta u obstaculiza el proceso inclusivo de la persona?
5. ¿La conducta dificulta u obstaculiza el proceso inclusivo de otras personas?
6. ¿La conducta causa daños materiales?
7. ¿Se agravara o empeorara la conducta si no hay una intervención inmediata?
8. ¿La conducta dificulta o impide que otras personas acepten a quien presenta dicha conducta?

En base a estas preguntas, se consideran prioritarias las conductas de pegar a su hermano y autolesionarse, ya que suponen una amenaza clara a la integridad física de estos. En un segundo nivel de prioridad, se encuadran las rabietas, al ser una conducta que dificulta el proceso inclusivo del sujeto.

Las conductas relacionadas con la autonomía personal (comer y vestirse solo) no se someterán a una evaluación funcional formal ya que, se sospecha, pueden ser un intento de llamar la atención por parte del sujeto.

El resto de conductas quedan en un nivel más bajo de prioridad, por lo que tampoco se someterán a evaluación funcional formal.

Fase 3. Definición operativa de las conductas

La evaluación funcional se centrará finalmente en dos conductas:

- Pegar con la mano abierta a su hermano.
- Pegarse a sí mismo.

Fase 4. Formulación de hipótesis.

Para la formulación de las hipótesis relativas a la función de las conductas se pondrán en práctica los siguientes instrumentos de recogida de información:

- Entrevista estructurada a la madre del sujeto.
- Escala de observación Scatter Plots.
- Observación mediante análisis A-B-C.
- Escala de Evaluación de la Motivación (V. Mark Durand y Daniel B. Crimmins).

ANÁLISIS DE LA ENTREVISTA A LA MADRE DEL SUJETO

- El sujeto muestra conductas agresivas y de autolesión en momentos de juego con su hermano.
- Hay más posibilidades de que el sujeto tenga rabietas cuando, de repente, se le quita algo que le gusta.
- El sujeto tiene rabietas cuando quiere evitar una tarea que no le gusta.
- Las conductas no ocurren cuando el sujeto está solo.
- El sujeto obtiene la atención y el contacto físico de su madre cuando se producen las conductas.

ANÁLISIS DE LA ESCALA DE EVALUACIÓN DE LA MOTIVACIÓN (V. MARK DURAND Y DANIEL B. CRIMMINS)

Tras analizar la puntuación obtenida en el cuestionario cumplimentado por la madre del sujeto, se puede deducir que las conductas (pegar a su hermano, autolesionarse, rabieta) de este son motivadas, en primer lugar, para obtener algo tangible (televisión, teléfono móvil, etc.); en segundo lugar, para recibir atención de su madre; en tercer lugar, para evitar tareas. Se descarta la estimulación sensorial como motivo de las conductas.

SCATTER PLOT

Ante la imposibilidad de estar presente en el domicilio del sujeto por un período tan extenso de tiempo, se decide que sea la madre del sujeto quien realice una observación sistemática de las conductas mediante un *Scatter Plot* durante siete días consecutivos, anotando la ocurrencia de las estas durante intervalos de tiempo de treinta minutos.

Tras revisar la hoja de registro, se concluye que las conductas ocurren con mayor frecuencia entre las 18.30 y las 20.30 horas, por lo que se decide realizar una observación A-B-C durante esa franja de tiempo, a fin de registrar qué ocurre inmediatamente antes e inmediatamente después de dichas conductas.

ANÁLISIS A-B-C

Conductas:

- Pegar a su hermano: antes de que se produzca la conducta, el hermano intenta jugar con el sujeto o toca alguno de sus juguetes. Inmediatamente después, viene su madre y le regaña. El sujeto comienza a tener una rabieta y, finalmente, sigue jugando solo.
- Rabieta: antes de que se produzca, su madre apaga la televisión si avisa. Cuando el sujeto está teniendo la rabieta, la madre grita, después le abraza. Finalmente, el sujeto vuelve a poner la televisión y para la rabieta.

- Momentos después, la madre le quita el móvil al sujeto y este comienza a tener otra rabieta. La madre le dice “para”, pero este sigue llorando y gritando hasta que vuelve a coger el móvil.
- El sujeto vuelve a tener otra rabieta cuando su madre lo llama para ducharse (no le gusta la ducha). La madre va tras él, lo acaricia y le pide amablemente que vaya con ella.
- Autolesión: no se observa.

HIPÓTESIS

- El sujeto pega a su hermano cuando este interfiere en su ritual de juego, debido a su rigidez mental y a su dificultad para comunicar lo que quiere, para comunicarle que no toque sus juguetes y seguir jugando como él quiere. El sujeto obtiene atención de su madre inmediatamente para recibir su ayuda.
- El sujeto tiene rabietas para poder seguir viendo la televisión o el móvil de su madre.
- El sujeto tiene rabietas para comunicar su desacuerdo ante un cambio en su rutina.
- El sujeto tiene rabietas para recibir ayuda de su entorno.
- El sujeto tiene rabietas debido a su dificultad para comunicar sus necesidades.

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN: PLAN DE APOYO CONDUCTUAL POSITIVO

INTERVENCIÓN BASADA EN LOS ANTECEDENTES. ESTRATEGIAS DE PREVENCIÓN.

1. Enseñar al hermano del sujeto a no interferir en sus rituales de juego, haciéndole entender que no debe coger sus juguetes cuando los tiene ordenados de una determinada manera. Además, se le enseñará que cuando el sujeto diga “déjame solo”, tendrá que retirarse y dejarlo jugar solo hasta que esté más

tranquilo. Para ello, se reforzará positivamente al hermano, mediante elogios y verbalizaciones positiva, cuando actúe según lo indicado. Además, se utilizará un tablero semanal, a modo de economía de fichas, donde se registrarán las veces que el hermano ha actuado correctamente, ofreciéndole un refuerzo positivo tangible cada vez que actúe según lo indicado.

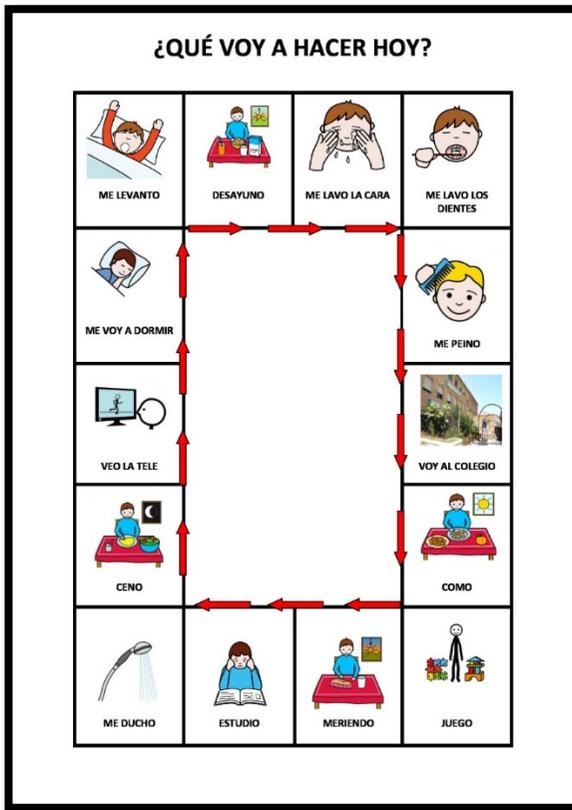
Tablero de economía de fichas para el hermano del sujeto

MIS TAREAS	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
 JUGAR BIEN CON MATEO							
 WOODHILL PREMIO							

Autor: elaboración propia

4. Establecer una rutina diaria y elaborar una agenda visual con pictogramas, para que conozca con antelación el lugar y la duración de cada actividad, con objeto de aprender a ajustar su respuesta emocional. Además, se enseñará a los miembros de la familia a avisar con antelación los cambios de actividad, así como los cambios en su rutina.

Agenda visual con pictogramas

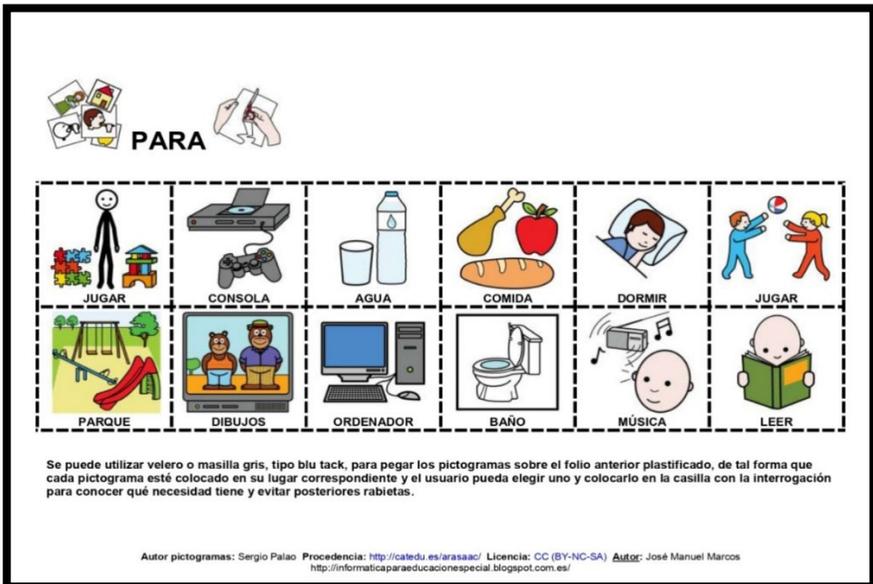


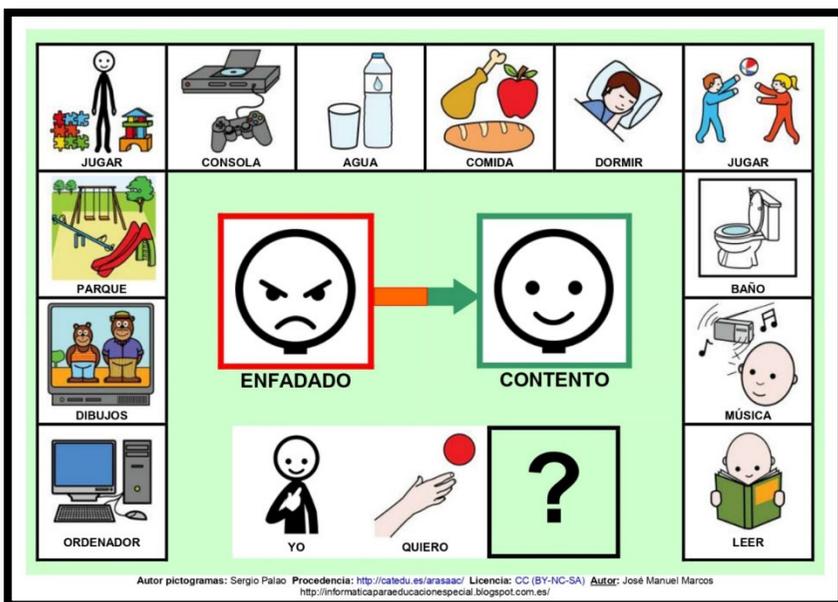
5. Enseñar a los dos hermanos a jugar juntos.

ENSEÑANZA DE HABILIDADES ALTERNATIVAS.

1. Enseñar al sujeto a decir “déjame solo”. Para lograr esto, se creará una situación artificial de juego con su hermano para provocar que el sujeto use la conducta alternativa. Si, durante tiempo el juego, el sujeto empieza a ponerse nervioso, se le dirá: “di déjame solo”. En un principio, las primeras dos semanas de intervención se le dará este apoyo para que, en semanas posteriores, lo diga de forma autónoma.
2. Enseñar al sujeto a decir “ayúdame” cuando lo necesite. Se avisará al sujeto de que no se le atenderá cuando utilice los berrinches para pedir algo, sino cuando este diga “ayúdame”.
3. Enseñar al sujeto a pedir cosas con la palabra “quiero”. Por ejemplo, “quiero la tele”. En el momento en que el sujeto empiece a ponerse nervioso, se le dirá; “¿qué quieres? Quiero...”. El apoyo se irá desvaneciendo hasta que lo diga de forma autónoma. Para que el sujeto aprenda a comunicar sus necesidades, se utilizarán como apoyo varios tableros de comunicación con pictogramas.

Tablero de comunicación de necesidades





4. Enseñar al sujeto conductas alternativas al enfado, a la agresión o la frustración mediante tablero de conductas alternativas con pictogramas.

Tabla de comunicación de necesidades



INTERVENCIÓN BASADA EN LAS CONSECUENCIAS

1. Cuando el sujeto diga “quiero jugar solo”, el hermano debe parar inmediatamente para que este entienda que esa conducta es más eficaz que llorar o pegar. En caso de que no lo haga, se le cogerá de la mano y se le retirará para que deje solo a su hermano.
2. La madre atenderá al sujeto solo cuando diga “ayúdame”, con la intención de que este entienda que es más eficaz verbalizar esta palabra que pedir las cosas pataleando.
3. Se reforzará al sujeto mediante elogios cuando pida las cosas con la frase “quiero...” y utilice el tablero de comunicación de necesidades.
4. Diseño de tabla de economía de fichas a fin de reforzar las conductas alternativas descritas en los puntos 1, 2 y 3. Se diseñará una tabla de economía de fichas para cada hermano.

Tablero de economía de fichas

MIS TAREAS	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
 PEDIR JUGAR SOLO							
 JUGAR BIEN CON ELÍAS							
 PEDIR LAS COSAS							
 PREMIO							

MIS TAREAS	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
 JUGAR BIEN CON MATEO							
 PREMIO							

5. Refuerzo social. Felicitar y elogiar al sujeto cuando pida que le dejen jugar solo.
6. Felicitar y elogiar al sujeto cuando no llora al apagar la televisión.
7. Redirigir al sujeto durante la crisis al tablón de conductas alternativas.
8. Ignorar cualquier conducta que no deseemos que se repita, excepto las agresiones físicas a su hermano.

INTERVENCIÓN SOBRE EL ESTILO DE VIDA

- Formar a la familia para que aprenda a poner en práctica técnicas que eviten las conductas problemáticas del sujeto.
- Fomentar actividades que incluyan a todos los miembros de la familia, donde se dé mayor prioridad a actividades al aire libre.
- Fomentar actividades de ocio para los progenitores, con la intención de rebajar el nivel de estrés familiar.

EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN

Para constatar que el programa de Apoyo Conductual positivo ha desarrollado los objetivos propuestos, se evaluarán las siguientes áreas:

- Disminución de la ocurrencia de conductas problemáticas.
- Incremento en el uso de habilidades alternativas.
- Mejora del Clima familiar.

Para ello, se utilizarán los siguientes instrumentos de evaluación:

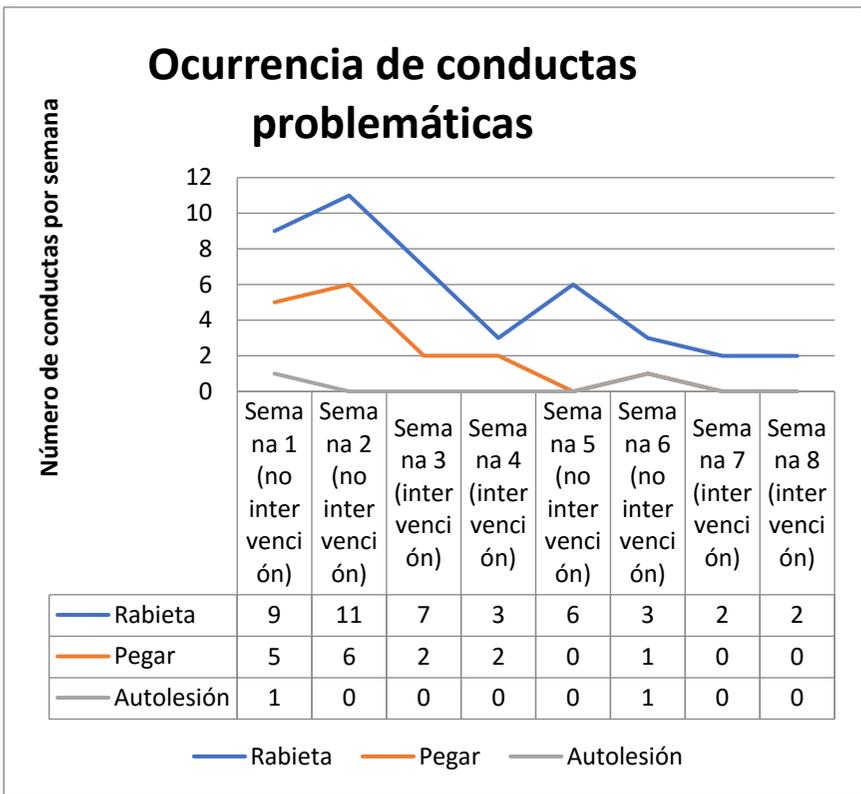
- Entrevista con la familia.
- Escala de observación de la conducta *Scatter Plott*.
- Diario de campo.
- Escala de Estrés Parental (Oronoz et al., 2007, adaptado de Merino et al., 2012).

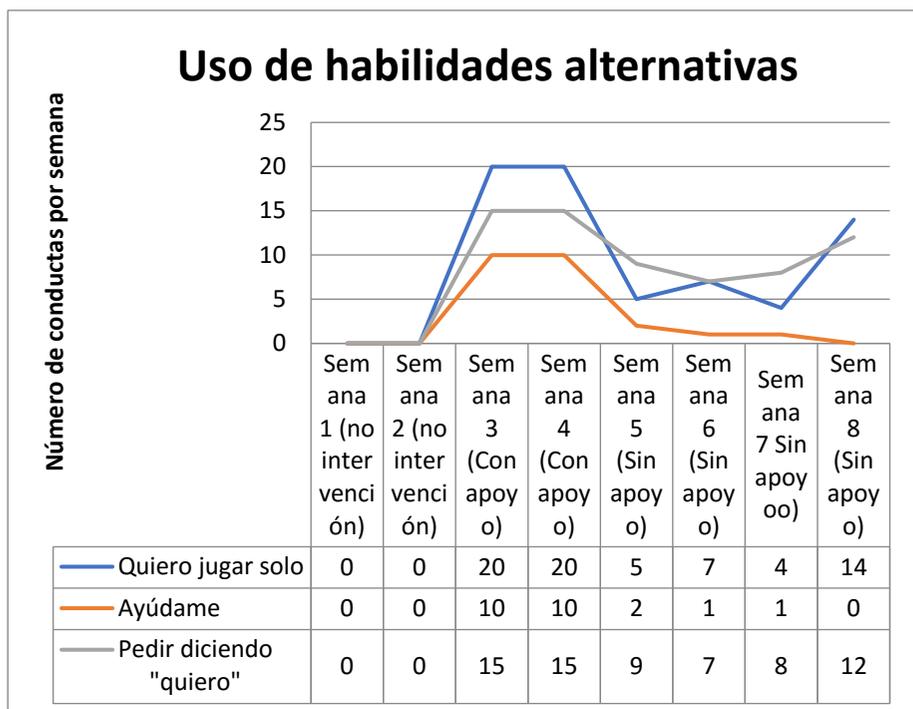
RESULTADOS

ANÁLISIS CUANTITATIVO

A continuación, se muestran los datos obtenidos a través de las escalas de observación de la conducta *Scatter Plott*. Como puede observarse en el Gráfico 1, se produce una disminución considerable en la ocurrencia de conductas problemáticas “pegar”, “rabieta” y “autolesión”. Con relación al uso de habilidades alternativas “quiero...”, “déjame solo” y “ayúdame”, el Gráfico 2 muestra cómo el sujeto ha puesto en práctica de forma notable las habilidad de hacer peticiones, pedir que lo dejen solo y pedir ayuda, siendo esta última la que menos ha utilizado, posiblemente, debido a que el número de rabieta ha disminuido considerablemente.

Ocurrencia de conductas problemáticas.





ANÁLISIS CUALITATIVO

Los datos recogidos en las entrevistas con la familia y los distintos diarios de campo, hacen referencia a una clara disminución de las conductas problemáticas y un incremento de habilidades alternativas. Además, la familia expresa su satisfacción con los resultados de la intervención, reconociendo que ha influido positivamente en la reducción del estrés y en la convivencia familiar.

Como puede verse en la siguiente tabla, los resultados obtenidos en la Escala de Estrés Parental, administrada a la madre del sujeto tras la intervención, muestran una disminución del estrés percibido, una sensación de culpabilidad menor, un grado de satisfacción mayor y una mejora de su vida social con relación a los resultados obtenidos antes de la intervención.

Resultados de la Escala de Estrés Parental

Categorías	Puntuación antes de la intervención	Puntuación después de la intervención
Situaciones vitales particularmente estresantes. Percepción de estrés (ítems 9 y 13)	9	7
Afectación a la dinámica familiar: - Tiempo de dedicación (ítems 3, 10, 18, 19 y 22) - Responsabilidad (ítems 2, 4, 12 y 15) - Grado de satisfacción (ítems 1, 6, 17, 16, 8 y 14. - Vinculación afectiva (ítems 5 y 7. - Recursos económicos (ítems 11, 20 y 21)	-Tiempo de dedicación: 24. - Responsabilidad: 20. - Grado de satisfacción: 19 - Vinculación afectiva: 8 - Recursos económicos: 6	- Tiempo de dedicación:18 - Responsabilidad: 15 - Grado de satisfacción: 23 - Vinculación afectiva: 8 - Recursos económicos:6
Vida social (ítems 23, 24 y 25)	6	10

CONCLUSIONES FINALES

DESARROLLO DE LOS OBJETIVOS Y CONTRASTE DE LA HIPÓTESIS

Esta intervención ha pretendido llevar a cabo un programa de Apoyo Conductual Positivo que pusiera fin a las conductas problemáticas de un niño de nueve años con Trastorno del Espectro Autista, instaurando habilidades comunicativas como alternativa a ellas. Para ello, se realizó una evaluación funcional de los comportamientos más problemáticos con objeto de averiguar antecedentes y consecuentes de cada uno de ellos para, finalmente, poner en práctica estrategias de intervención que dieran respuesta a los problemas prioritarios.

Una vez analizados los datos obtenidos a través de los diferentes instrumentos de evaluación, puede decirse que los objetivos principales de la intervención se han desarrollado satisfactoriamente, pues el programa

de Apoyo Conductual Positivo diseñado ha demostrado ser eficaz en la reducción de conductas problemáticas del sujeto con Trastorno del Espectro Autista, logrando, además, la instauración de habilidades alternativas a las mismas y la reducción del estrés familiar. Por tanto, se puede afirmar que la hipótesis de partida *La intervención mediante un programa de Apoyo Conductual Positivo puede reducir las conductas problemáticas de un niño con autismo en el ámbito familiar, instaurando habilidades alternativas a ellas y mejorando las situaciones estresantes en la familia* se ha cumplido.

LIMITACIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

La presente investigación ha tenido algunas limitaciones que caben señalar, sin que con ello se vea afectada la eficacia de la intervención. En primer lugar, a pesar de acabar con una sensación positiva tras constatar la eficacia del programa, es importante recalcar que muchos de los datos obtenidos a través de las escalas de observación, han sido registrados por los familiares del sujeto, por lo que se ha de tener presente la subjetividad de los resultados. A este inconveniente, se le suma que el programa de Apoyo Conductual Positivo ha sido llevado a cabo solo por un profesional, afectando esto, posiblemente, a la calidad del mismo, en lugar de haber sido llevado a cabo por un grupo multidisciplinar de profesionales, donde la forma de actuar podría haber sido más completa.

En segundo lugar, hay que destacar la importancia de seguir trabajando con la familia del sujeto y todos los agentes implicados en su educación, con objeto de afianzar lo aprendido, de lograr su generalización en los distintos contextos que rodean al menor y de que los avances se mantengan en el tiempo. Esto es fundamental ya que una de las principales trabas en la puesta en práctica de la intervención ha sido la falta de implicación por parte de la familia. Parece que el ritmo de vida de sus miembros ha influido mucho en la correcta ejecución del programa, pues se han dado situaciones en las que la madre del sujeto ha manifestado cierto escepticismo, alegando una sensación permanente de estrés debido a la sobrecarga de trabajo y responsabilidades diarias, aunque, sin embargo, al finalizar el programa de intervención, la familia ha ex-

presado su satisfacción, reconociendo una considerable reducción de situaciones de conflicto, así como del nivel de estrés en el hogar. Por este motivo, el trabajo de motivación con la familia debe mejorar en futuras intervenciones para lograr su participación desde las primeras fases de la intervención y encontrar la manera de hacerles entender las bondades de este tipo de técnicas, a fin de que confíen en ellas desde un primer momento.

Con relación a los costes, es preciso señalar que, a pesar de haberse llevado en un contexto laboral, al tratarse de un trabajo académico y, por tanto, gratuito, esta intervención no ha supuesto un desembolso económico para la familia. Pero, desde un punto de vista profesional, entiendo que podría ser difícil llevarla a cabo en ciertos contextos socioeconómicos, debido al coste del elevado número de sesiones de trabajo, lo cual sería accesible solo a familias con un nivel adquisitivo alto, por lo que sería muy interesante encontrar soluciones para que estas intervenciones lleguen a todo aquel que lo necesite.

Por último, me gustaría reseñar que se ha intentado realizar este trabajo desde el máximo respeto, procurando no perder nunca la prudencia y la humildad, pues soy consciente de que he puesto en práctica una metodología que requiere grandes conocimientos que deben realizarse de una forma muy seria y sistemática. En ningún momento he pretendido posicionarme como experto en este tipo de técnicas ya que no he tenido la oportunidad de aprenderlas durante mi formación reglada como psicopedagogo, sino de forma totalmente autónoma y autodidacta. El Apoyo Conductual Positivo se basa en principios, métodos y procedimientos procedentes de áreas como la educación, la psicología o la psiquiatría, por lo que la línea que separa al intrusismo profesional puede ser difusa, al ser la psicopedagogía una disciplina que se nutre de todas las áreas mencionadas con anterioridad. Teniendo esto muy en cuenta, se ha hecho lo posible por que esta intervención se ajustase a las guías disponibles de referencia, con total rigor y profesionalidad.

DISCUSIÓN Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Como se hizo mención en la fundamentación teórica, el Apoyo Conductual Positivo y las técnicas de modificación de conducta poseen una evidencia científica contrastada, sobre todo, en el tratamiento de conductas desafiantes de personas con algún tipo de discapacidad intelectual.

Sin embargo, no existen demasiados estudios sobre su aplicación en centros ordinarios con sujetos sin discapacidad o trastornos del comportamiento. Según González del Yerro et al. (2019), en España apenas existen artículos que se planteen como objetivo implantar el Apoyo Conductual Positivo en escuelas de Educación Infantil y Primaria como forma de prevenir conductas desafiantes, aunque sí se han comprobado sus efectos sobre la conducta y las habilidades sociales en muestras reducidas de Educación Infantil. Por esto, podría ser de gran interés comprobar su eficacia en centros de educación infantil, primaria y secundaria, donde las conductas disruptivas suelen ser un problema habitual, a fin de convertirse en una metodología más a tener en cuenta en el día a día de los profesionales de la educación. Por este motivo, sería realmente interesante incluir este tipo de prácticas en la formación inicial de futuros docentes y profesionales del Tratamiento Educativo de la Diversidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Artigas-Pallares, Josep, & Paula, Isabel. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 32(115), 567/587.
- American Psychiatric Association., Kupfer, D. J., Regier, D. A., Arango López, C., Ayuso-Mateos, J. L., Vieta Pascual, E., & Bagney Lifante, A. (2014). *DSM-5: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5a ed.). Madrid [etc.]: Editorial Médica Panamericana.
- Canal, R y Martín Cilleros, M.V. (2007). *Apoyo Conductual Positivo, Manuales de Trabajo en Centros de Atención a Personas con Discapacidad de la Junta de Castilla y León*. Ed: Consejería de Sanidad y Bienestar Social, Junta de Castilla y León.

- Carr, Edward G. (1998). El apoyo conductual positivo: filosofía, métodos y resultados. FEAPS. Siglo Cero
- Centro de Documentación y Estudios SIIS Dokumentazio eta Ikerketa Zentroa Fundación Eguía-Careaga Fundazioa (2011). Buenas prácticas en la atención a personas con discapacidad. Vivir Mejor. Evaluación Funcional de Conductas Problemáticas. Diputación foral de Álava.
- Centro de Documentación y Estudios SIIS Dokumentazio eta Ikerketa Zentroa Fundación Eguía-Careaga Fundazioa (2011). Buenas prácticas en la atención a personas con discapacidad. Vivir Mejor. Apoyo conductual positivo. Diputación foral de Álava.
- Cuesta, J. L., Sánchez, S., Orozco, M., Valenti, A y Cottini, L. (2016). Trastorno del espectro del autismo: intervención educativa y formación a lo largo de la vida. *Psychology, Society and Education*, 8, (2).
- Forteza Bauzá, S., Ferretjans Moranta, V., Cebrian Tunbridge, A., Font Jaime, T., Vicent Primo, J.E., Salva Obrador, M.R. (2014). Reflexiones sobre el apoyo conductual positivo. Ediciones Universidad de Salamanca Siglo Cero, 46, 254.
- Gallego Matellán, M. (2014). El autismo en la literatura científica pedagógica española, 1985-2011. *Aula*, 20, 203. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/view/12570/12889>.
- Garza, J. (2006). Autismo: manual avanzado para padres. Bogotá: Psicom Editores.
- Gento Palacios, S. y Huber, G. (2012). La Investigación en el Tratamiento Educativo de la Diversidad. Madrid: UNED
- González del Yerro, A., Escribano Burgos, L., de Antonio Pérez, M., Sánchez Rodríguez, A., Ruiz Leal, P., Arellano Lozano, M. (2019). El plan de apoyo conductual positivo en el primer ciclo de Educación Infantil. *Revista española de discapacidad*.7, 1, 67-68
- Goñi, M.J, Martínez, N y Zardoya, A. (2008). “Apoyo conductual positivo. Algunas herramientas para afrontar las conductas difíciles” *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, vol 39 (1), n. 225.

- Granado Alcón, M. C. (2002). Los programas y técnicas de modificación de conducta: una alternativa a la educación del niño autista. *Revista de Educación*, 4, 245-258. Universidad de Huelva. Recuperado de: <http://www.redined.mec.es/oai/indexg.php?registro=0142007300056>
I. 4.
- Jiménez Reyes, B. y Alegre de la Rosa, O. (1995). El autismo infantil y sus conductas. *Aula Abierta*, 66, 57-74.
- López Gómez, S., & Rivas Torres, R., & Taboada Ares, E. (2009). Revisiones sobre el autismo. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41 (3), 555-570.
- Martin, G. & Pear, J. (2008). *Modificación de conducta: qué es y cómo aplicarla*. Pearson: Madrid.
- Martínez-Cayuelas, E., Ibáñez-Micó, S., Ceán-Cabrera, L., Domingo-Jiménez, R., Alarcón-Martínez, H., Martínez-Salcedo, E. (2017). Nivel formativo sobre trastornos del espectro autista (TEA) entre los pediatras de atención hospitalaria. *Anales de Pediatría*. 86 (6), 329-336.
- Martínez Martín, M. Ángeles, & Bilbao León, M. Cruz. (2008). Acercamiento a la realidad de las familias de personas con autismo. *Psychosocial Intervention*, 17(2), 215-230. Recuperado en 25 de julio de 2019, de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-05592008000200009&lng=es&tlng=es.
- Merino Martínez, M., Martínez Martín, M., Cuesta Gómez, J. L., García Alonso, I. y Pérez de la Varga, L. (2012). *Estrés y familias de personas con autismo*. Burgos: Federación Autismo Castilla y León y Fundación ONCE.
- Organización Mundial de la Salud (1992), CIE-10. Décima revisión de la clasificación internacional de las enfermedades. *Trastornos mentales y del comportamiento. Descripción clínica y pautas para el diagnóstico*. Madrid. Editorial Méditor.
- Pereira Pérez, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15 (1), 15-29.

- Pérez serrano, G., & Nieto Martín, S. (2009). La investigación-acción en la educación formal y no formal. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de didáctica*, 10. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/4177>
- Piñeros-Ortiz, S., & Toro-Herrera, S. (2012). Conceptos generales sobre ABA en niños con Trastorno del Espectro Autista. *Revista de la Facultad de Medicina*, 60 (1), 60. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-00112012000100007&lng=en&tlng=es
- Rivière, A. (1984). La modificación de conducta en el autismo infantil. *Revista Española de Pedagogía*, 164-165 (Abril- Septiembre), págs. 283-316. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/23764136>
- Rodríguez Fuentes, A. (2005). Investigación sobre las necesidades educativas especiales: ¿qué y cómo investigar en Educación Especial. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3 (1), 97-111.
- Tamarit, J. (1995). Conductas desafiantes y autismo: un análisis contextualizado. En VV.AA. (Ed.): *La atención a alumnos con necesidades educativas graves y permanentes*. Pamplona: Gobierno de Navarra, Dto. de Educación, Cultura, Deporte y Juventud
- Tamarit, J., Palomo, R., Velayos, L., Garrido, M. J. y González, J. (2002) *Evaluación y Diagnóstico de Trastornos del Espectro Autista. Modelo IRIDIA*. Taller teórico practico presentado en el X Congreso Nacional de AETAPI. Santander, Noviembre de 2002

PONENCIA: EL BULLYING EN EL MARCO DE LA ESCUELA INCLUSIVA.

MARÍA GLORIA GALLEGO-JIMÉNEZ
Universidad Internacional de La Rioja, España

RESUMEN

El objetivo del presente estudio es aportar una revisión de la literatura científica sobre la influencia de la educación inclusiva en casos de bullying. Para ello, se aborda una revisión bibliográfica sistemática a través de las bases de datos ERIC, Scopus, Dialnet e ISI Web of Knowledge, identificando un total de 78 artículos. Los resultados revelan la relación entre los aspectos formativos de la comunidad educativa en materia de educación inclusiva con los procesos de intervención y los posicionamientos ético-políticos. Los cuales cuando se ejecutan de forma coherente y bajo un esquema predefinido y colegiado sirven como medio para favorecer la inclusión y prevenir la violencia entre pares.

PALABRAS CLAVE:

educación inclusiva, *violencia escolar*, relación escuela sociedad, prevención.

INTRODUCCIÓN

Gracias a una firme apuesta de las organizaciones internacionales por la inclusión educativa (UNESCO, 2015, 2017), puede afirmarse que actualmente la mayoría de los países presenta un perfil de alumnado más heterogéneo en las aulas ordinarias que hace unas décadas. La educación inclusiva busca favorecer un entorno escolar “sensible a las necesidades y demandas específicas de todos los alumnos que les permita el aprendizaje significativo de los contenidos curriculares, pero también desarrollar sus habilidades sociales y emocionales” (González-Rojas y Triana-Fierro, 2018, p. 203). Se trata por tanto de un enfoque de la educación inclusiva que, basándose en la atención a la diversidad y a la personalización de la educación, fomenta en cierta manera las relaciones humanas (López, 2004 en Leiva, 2017). Por ende, debería de fomentar un clima y una convivencia justa, ya que intenta que el propio alumno vaya adquiriendo al máximo sus capacidades. Así se debería ofrecer a la atención educativa: los recursos, materiales y herramientas que sean oportunas para que pueda aprender con y de sus iguales, en un proceso educativo basado en la equidad y la justicia social (García-Barrera, 2013). De esta forma se podría garantizar un clima enriquecedor, acogedor y grato en todas las aulas reduciendo así el acoso escolar (Quesada, 2018).

La educación inclusiva, como concepción, ha sido ampliamente abordada por múltiples autores, procedentes de diversos países, que han aportado su propia visión sobre esta teoría, permitiendo profundizar en su definición y aplicación (Calderero et al. 2014). Se fomenta y se intenta trabajar en la educación inclusiva pero se recogen datos donde se evidencia que no se promueve debido a las dificultades que encuentran los profesores (Weis et al. 2019)

Actualmente, todas las instituciones y agentes están trabajando para garantizar la equidad y la aceptación de la diversidad, y sin embargo, parece que estamos presenciando una despersonalización educativa cada vez más acusada, provocando procesos a través de los cuales se favorece el acoso escolar (Bandrés, 2015; López, 2003; Martínez, 2011; Molina y De Luca, 2009; Morchio, 2005; Moya, 2016; Salinas, 2007), observándose en la actualidad un mayor crecimiento de casos de bullying

(Ahmad y Smith, 1990; Cerezo y Esteban, 1992; García-Continente et al. 2010). Es decir, conductas de persecución física y/o psicológica que realiza un alumno o grupo de alumnos contra otro de forma reiterada con el objeto de producir un daño (Olweus, 1983). Las tasas de prevalencia difieren considerablemente de un país a otro, en España se cifra esta tasa en torno al 11.45% para el bullying en general siendo más alta para el bullying "tradicional" que para el cyberbullying (García-García et al. 2017). La literatura sobre acoso escolar y bullying con frecuencia resalta la importancia del clima escolar para reducir la violencia y crear un ambiente escolar seguro (Espelage y Hong, 2019).

Si se entiende la educación inclusiva como un modelo educativo sin exclusiones (Parrilla, 2002), acogiendo a todos y atendiendo a la diversidad del alumnado de un modo dinámico e integral (Ainscow, 2005a, 2005b), se debería reconocer el derecho inalienable de la persona. Por este motivo, se debe dar una reducción de maltrato, ya que la inclusión promueve cambios sistemáticos a nivel educativo para implementar ciertos valores preestablecidos (Booth y Ainscow, 2002).

La falta de personalización del proceso de aprendizaje se debe a varios motivos y/o circunstancias, entre las cuales se encuentran: la masificación de las aulas, una formación del profesorado alejada de la realidad educativa actual (Gallego-Jiménez et al. 2020) y una inadecuada percepción de que la diversidad la componen únicamente los estudiantes con dificultades (González-Rojas y Triana-Fierro, 2018; León, 2018). Todo ello redundando directamente sobre la motivación y el interés de los estudiantes (López, 2003), pero también sobre la calidad de la enseñanza, los resultados de aprendizaje y el clima de aula que se obtiene (González, 2018); dificultando la consecución de un entorno educativo inclusivo real.

Este paradigma educativo tanto a nivel teórico como práctico debería facilitar y promover habilidades sociales que ayuden al respeto y a la solidaridad mutua. Por esta razón, el presente trabajo se plantea discernir cómo se entiende el bullying desde el modelo educativo inclusivo.

Se debería empezar por cuestionarse si a nivel internacional existe una única percepción y concepción de este modelo educativo que estudie

delimitar sus parámetros, características, demandas y objetivos para acoger a todos y frenar cualquier asomo de bullying o acoso escolar. Para ello se ha acudido a la literatura científica existente en las bases de datos Scielo, ERIC, Dialnet, TESEO, DOAJ, Journ, Refseek, REDIB, EBSCO, Scopus y La Referencia. Se aborda una revisión sistemática con el objetivo de ofrecer una definición del constructo de educación inclusiva, su posicionamiento y marco de intervención frente a casos de bullying. Para ello, se debe averiguar si dicho concepto comprende la misma perspectiva dentro de la literatura internacional o si bien existen diferencias significativas en la interpretación de su significado.

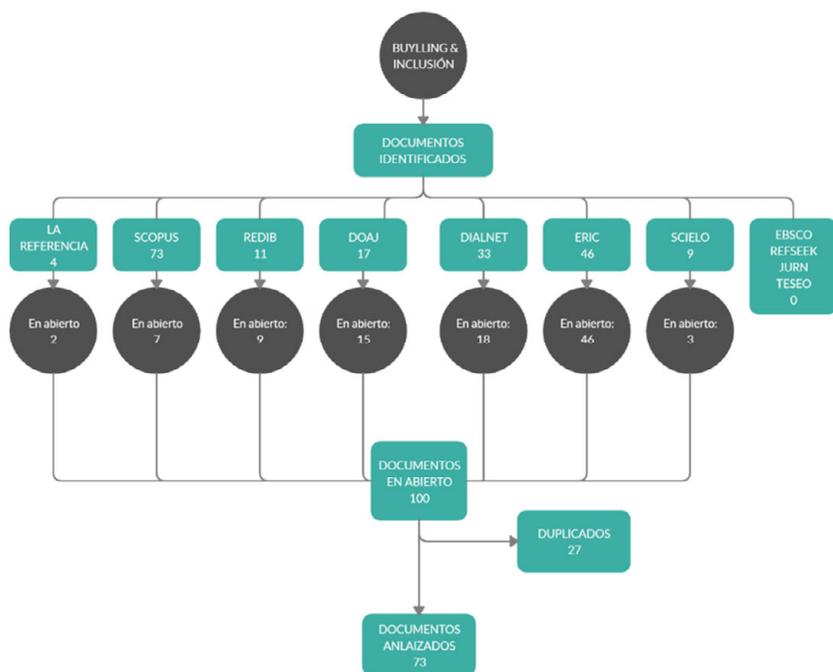
MÉTODO

Se realiza una revisión bibliográfica sistemática sobre la relación entre el bullying y la educación inclusiva siguiendo el procedimiento propio de las revisiones del sistema PRISMA (2009). Para lo cual se realiza un proceso de identificación, evaluación y síntesis en base a los documentos analizados, a través de un protocolo delineado, estandarizado y replicable (Guirao, 2015). Dicho proceso se aborda a través de la identificación de artículos científicos publicados entre 2010 y mayo de 2019 indexados en las bases de datos: Scielo, ERIC, Dialnet, TESEO, DOAJ, Journ, Refseek, REDIB, EBSCO, Scopus y La Referencia. En la búsqueda se utilizaron como términos descriptores las palabras bullying e inclusión, en español, inglés, portugués, gallego, italiano y catalán.

Los criterios de inclusión utilizados para seleccionar los documentos fueron: (1) artículos publicados en el intervalo de años definido, (2) publicados en lengua inglesa, español, portugués, italiano, catalán o gallego, (3) en acceso abierto, (4) artículos cuya temática principal es el bullying y se trate de forma directa o indirecta la educación inclusiva, (5) artículos que aporten datos teóricos a través de revisiones narrativas o sistemáticas y (6) trabajos empíricos originales en los que se utilicen metodologías cualitativas, cuantitativas o mixtas. Una vez identificados los artículos y a través del título, el resumen y el cuerpo del mismo se extrajo de cada uno: (1) el autor/es, (2) el año de publicación, (3) el tipo de artículo (revisión bibliográfica -narrativa o sistemática- o investigación cualitativa, cuantitativa o mixta), (4) el contexto en el que se realizó

la investigación, (5) la muestra participante y (6) las nociones a la educación inclusiva.

Figura 1. Artículos identificados según base de datos



El número de documentos identificados inicialmente fue de 193, de los cuales 100 estaban en abierto. Tras aplicar los criterios de inclusión y eliminar los que estaban duplicados (27) se incluyeron en el análisis 73 artículos.

Para el análisis de datos se utilizó el programa NVIVO, se realizó un análisis descriptivo de las variables: año de publicación, tipo de artículo, muestra y contexto. Por otro lado, utilizando las palabras claves “bullying” e “inclusión” en el motor de búsqueda del programa, se llevó a cabo un proceso minucioso de lectura de las referencias para abordar una categorización emergente de las mismas.

Los artículos identificados refieren tanto a revisiones bibliográficas (15 narrativas y 6 sistemáticas como a investigaciones empíricas (26 cualitativas, 23 cuantitativas y 3 mixtas), los cuales han sido publicados 3 en 2019, 10 en 2018, 18 en 2017, 9 en 2016, 7 en 2015, 9 en 2014, 2 en 2013, 5 en 2012, 2 en 2011 y 8 en 2010. En cuanto a la muestra que conforma los estudios se observa que el perfil más recurrente es el alumnado de diferentes niveles formativos y con necesidades especiales. Asimismo, España, Reino Unido y Estados Unidos representan los contextos en los que existe mayor interés sobre la temática.

RESULTADOS

A través del análisis realizado, tomando en consideración el contenido y las aportaciones de los artículos seleccionados, se han identificado 4 grandes metacategorías relativas a: (1) la formación, (2) la intervención, (3) los beneficios que tiene este tipo de educación tanto en el alumnado como en la comunidad y (4) los riesgos que implican el uso de ciertos posicionamientos. No obstante, destaca que en la mayoría de los artículos se hace alusión a la importancia de una sociedad o una educación inclusiva que debería abordarse de diferentes maneras como se especificará a continuación.

Dentro de la primera metacategoría (formación) se abordan 6 objetivos diferentes teniendo presente como eje central el bullying-inclusión: (1) tratar directamente el bullying, (2) potenciar las habilidades sociales, (3) promover la educación emocional, (4) conseguir una mejora en las relaciones interpersonales, (5) modificar el sistema educativo y (6) supeditar la ética.

Se identifican 21 artículos de la revisión que hacen referencia explícita a la formación que debe recibir el profesorado, alumnado, docente, familias y la comunidad educativa para resolver o frenar el bullying: 10 estudios se centran en la formación de tutores y profesorado en habilidades sociales, 2 puntualizan sobre la educación emocional aspecto fundamental para evitar acoso escolar, 5 de estos están centrados en el alumnado y 1 sobre el profesorado que a su vez atiende a la ética del docente, 2

artículos versan sobre las relaciones interpersonales y 1 estudio que gira en torno al sistema educativo.

Además, se debe matizar que Martxueta y Etxeberria (2014) no sólo hacen énfasis en el profesorado sino también en toda la comunidad educativa. Escribano y Martínez (2013) ponen énfasis más en la figura del tutor como agente de cambio, facilitador de habilidades sociales y como modelo referencial para los alumnos. Todos ellos citan el déficit de información y de recursos de la inclusión en la formación del profesorado y ven la necesidad de programas de prevención para promover más prácticas inclusivas.

Dentro de esta primera temática de formación, es preciso matizar que el estudio de Martín et al. (2018) demuestra el impacto de la educación inclusiva en los niños con discapacidad, en concreto en síndrome de Down. Afirman que debería eliminarse este estigma y facilitar una formación específica tanto al profesorado como a las familias. También, autores como Duque y Teixidó (2016) señalan que urge establecer una formación dirigida hacia el alumnado eliminando prejuicios de género, ya que provocan reacciones de acoso escolar.

Paralelamente, autores como Bali (2016) focalizan sus estudios potenciando las habilidades sociales a través del teatro u otras actividades que ayuden a una comunicación entre los alumnos de forma pacífica. Dentro de este mismo apartado, Aranda et al. (2017) fomentan esas habilidades para establecer estrategias de control e intervención para disminuir la incidencia del bullying en una escuela inclusiva; al igual que el estudio de Dávila et al. (2017), quienes inciden en esas relaciones interpersonales a través de dinámicas de grupo. Por último, concluyendo esta primera categoría, Muñoz et al. (2014) plantean cómo una comunidad inclusiva facilita unos aprendizajes de mediación que ayudan a la buena convivencia, aunque para ello se requiera formación en el docente.

En la segunda categoría se recoge la intervención que debería realizarse con el alumnado, con el profesorado, con las familias y en el centro educativo para trabajar el bullying a través de programas que existen dentro de una sociedad inclusiva. Este segundo bloque es el más extenso pues

se agrupan un total de 51 artículos. Se ha querido empezar citando 3 estudios: Arpal (2019) argumenta cómo la figura del educador social facilita la unión con el alumnado y coopera en casos de bullying. La investigación de Salguero y Seva (2017) sostiene cómo el trabajador social promueve acciones coordinadas y consensuadas para los protocolos de actuación ante el bullying de forma inclusiva. Además, en esta misma línea, el estudio de Rodríguez-Otero (2016) manifiesta la urgencia de los servicios sociales ya que son especialistas para el manejo de conductas antisociales que no ayudan entre los jóvenes.

En contraposición, los 48 estudios restantes se centran en tomar medidas con los diferentes agentes ya mencionados: el alumnado, el profesorado y las familias. La investigación de Steck y Perry (2018) suscita que el alumnado debe tomar conciencia y ser sensible ante cualquier tipo de discriminación y así se evitará el bullying. De esta forma, el estudio de Brandao et al. (2014) recoge la problematización de la violencia entre los adolescentes y se propone la intervención de la educación en salud para la prevención. Posteriormente, Potvin (2016) realiza una revisión bibliográfica sobre el papel del alumnado para tomar medidas que le ayude a favorecer la inclusión de todo tipo de compañeros. Una revisión similar es presentada por Esperanza-Casado (2016) que indaga sobre las causas de los problemas de convivencia como puede ser el estilo de ropa que utilizan los alumnos. Sostiene que, a través de la atención inclusiva, se fomentan medidas que colaboran a mejorar un buen ambiente para todos. Además, se debe mencionar la revisión bibliográfica realizada por Henning, et al. (2017) a través de 3278 artículos que versan sobre el acoso escolar dejando al margen la escuela inclusiva, a pesar de que se cita muy solapadamente.

Dentro de esta segunda categoría, existen investigaciones como la de Bissoto y Filho (2017) que indica cómo los alumnos que crecieron en el sistema escolar regular no han adquirido competencias necesarias para la autonomía personal y, eso puede provocar reacciones de bullying, porque en la mayoría de los casos no se ha fomentado una escuela inclusiva.

Menkin y Flores (2019) sostienen que la inclusión enseña la aceptación y permite un entorno que garantiza el bienestar y el éxito social. Paralelamente, otras revisiones sistemáticas como la de Downes (2017) demuestran cuatro factores determinantes para que se lleven a cabo acciones violentas como son: las variables sociodemográficas, las personales, las familiares y las escolares. López et al. (2011) priorizan la movilidad de los estudiantes —es decir que detectan cómo las razones sociodemográficas provocan acoso escolar— al igual que menciona Downes (2017). Este añade que también es debido a necesidades cognitivas de alumnado y de las familias, frente al estudio de Allen et al. (2012) que recogen recursos validados para ayudar a los alumnos a una buena integración y acogida ante aquellos alumnos que son de otra procedencia.

Paralelamente, otros estudios muestran la falta de recursos para socorrer al alumnado emigrante que, en ocasiones, se ve marginado y no se fomenta su participación por parte de toda la comunidad docente o del entorno social para integrarlos. Además, existe una investigación de Wong (2017) que recoge una experiencia en un colegio. Observa cómo 17 jóvenes con autismo asistiendo a una escuela inclusiva, perciben problemas al estar con los demás provocando casos de bullying y se determina cómo la inclusión por sí sola no es efectiva.

El interés de esta segunda metacategoría (intervención) está focalizado en el hecho de fomentar las relaciones del alumnado con todos los compañeros, de esta forma, se quieren potenciar: las relaciones personales y sociales, la integración, la tolerancia, el respeto y la convivencia, la comunicación, la empatía, la equidad y la igualdad de género. Además, se tiene en cuenta la intervención con el alumnado como encontramos en el estudio realizado por Folgearini y Schneider (2014). Se trata de una revisión bibliográfica narrativa partiendo de la premisa del reconocimiento de los derechos y de la educación para la ciudadanía para evitar cualquier acoso escolar o bullying.

En relación con las medidas con el profesorado, se aglutinan las investigaciones que presentan sobre el uso pedagógico de la inclusión en diferentes campos: en el deporte se encuentra el artículo de Haegele et al.

(2017); de la música Garrett (2012) y del uso de los medios digitales Oravec (2012). También, cobra especial interés el artículo de Carrington et al. (2017) en el cual describen una serie de recomendaciones para que el profesorado aumente la comunicación con el alumnado y las familias, de esta forma, se evitarán reacciones de bullying mediante una buena planificación de estrategias que faciliten la unión de ambas instituciones. Todos ellos son interesantes y como indica Cruz (2019, 8) “Cada uno de estos autores aporta al campo de los estudios de reforma educativa y política contemporánea argumentos para comprender los nuevos escenarios educativos”.

Dentro de esta segunda categoría se señalan las medidas que debería establecer el centro educativo. Por un lado, Murphy (2015) recoge experiencias de los colegios que tratan la inclusión desde una relación positiva con toda la comunidad educativa y, donde los profesores favorecen la integración de cualquier tipo de alumno beneficiándose de la diversidad que existe en las aulas. Por otro lado, estudios urgen la necesidad de llevar a cabo políticas escolares y procedimentales en los colegios (Anderson, 2014).

También se identifican 13 artículos que recogen los diferentes programas para ayudar a lograr una intervención adecuada y, así facilitar una prevención de posibles conflictos o acosos. A este respecto, se debe mencionar que la comunidad científica coincide en que la aplicación de programas de prevención es posible y eficaz (Matsubayashi y Ueda, 2011). A través del análisis de los 13 artículos se identifican 7 tipos de programas, los cuales tienen diferentes motivaciones para su aplicación como se observa en la siguiente tabla.

Tabla 1. Programas identificados en la revisión

Autores	Programa	Objetivo de su aplicación
Dessel (2010)	Intercultural	Promover la diversidad social, lenguas, orientación sexual y bagajes socio-culturales.
Poblete y Galaz (2017)	Intercultural	Aliviar la carga cultural de los alumnos y problemas derivados de la migración.
Prieto (2012)	Intercultural	Paliar una variedad de acciones asociadas a la agresión física que emana del vínculo cultural.
Montoya (2014)	Integración social	Promover estos programas para facilitar la unión entre los alumnos.
Frances y Potter (2010)	Integración social	Ayudar a romper barreras existentes logrando la inclusión.
Snapp, McGuire, Sinclair, Gabrion y Russell (2015)	Integración social	Facilitar la integración de todo tipo de alumnado cuando reciben la inclusión en el curriculum y lograr un menor índice de bullying.
Greytak, Kosciw, Boesen (2013)	Integración social	Fomentar esos recursos inclusivos logrando que los alumnos se sientan integrados.
León, Gómez, Castaño, López y García (2011)	Cooperación y afectivo-social	Lograr una mayor inclusión mediante los programas cooperativos que buscan el interés de compartir y conocerse.
Arias-Sandoval (2018)	Prevención violencia, no autoritario e integral	Construir propuestas participativas para atender de forma integral al problema.
Pérez de Villareal (2018)	Inclusión social	Contribuir a una mayor inclusión en la comunidad educativa
Zablotsky, Bradshaw, Anderson y Law (2014)	Educación especial	Integrar a alumnos de Asperger o de otras NEE de tal forma que se logre inclusión real.
Muniroha, Apriyantib, Musayarohc y Yulianad (2017)	Diseño atractivo y aprendizaje colaborativo	Fomentar la colaboración y la interacción social de forma activa disminuyendo así el etiquetado y la intimidación de ciertos alumnos.
López, Extabe y Montero (2016)	Aprendizaje colaborativo	Desarrollar su autonomía y habilidades para la vida adulta.

Elaboración propia

Además, dentro de esta segunda categoría, existe una revisión bibliográfica de 28 artículos realizada por Falkmer et al (2015) que centran su atención en la inclusión e integración de programas escolares que pretenden estimular la participación de la familia y el desarrollo de las relaciones familiares ante la diversidad del alumnado para prevenir el bullying. Detectan cómo los padres que están de acuerdo con la inclusión logran una mayor integración en los alumnos que presentan NEE y así se evita cualquier tipo de conflicto.

Paralelamente, las investigaciones de Dillenburger et al. (2017) demuestran en sus estudios cuantitativos la importancia de trabajar en grupos, aspecto que se fomenta en la inclusión, ya que de esta forma mejoran las políticas de respeto evitando sólo centrarse en casos de acoso escolar. En contraposición, los artículos como el de Chad et al. (2015) detectan cómo los alumnos con alguna discapacidad obtienen un nivel alto de experiencias como víctimas ya que al sentirse inferiores suelen ser foco de bullying. Indican que la inclusión si se aplica correctamente puede llegar a ser efectiva para disminuir el bullying. En esta misma línea, Smith (2013) analiza la relevancia del cyberbullying, puntualiza que aquellos alumnos que han recibido algún acoso o bullying en la secundaria, suelen ser agentes posibles de cyberbullying.

La tercera metacategoría hace alusión a las ayudas que obtiene el alumno cuando está en una escuela inclusiva, es decir sobre los beneficios que alcanza el estudiante si vive la inclusión en el aula, ya que esta promueve: la acogida, la protección, la seguridad, el respeto y una mayor comprensión entre los propios compañeros. Así se refleja en los estudios de Rudoe (2018); al igual que la importancia de generar confianza en uno mismo y con los demás como queda de manifiesto en el artículo de Humphrey y Symes (2010). También se debe mencionar el estudio cualitativo de Nixon y East (2010) que obtiene a través de un proyecto inclusivo beneficios para la creatividad y la motivación.

Este último artículo, Nixon y East (2010), abre la cuarta categoría de este estudio de revisión, es decir los riesgos que se detectan según el posicionamiento que la persona adquiera. Los cuales se vinculan con el ámbito religioso, moral o autoritario. Este estudio aborda lo religioso,

así como la investigación de Bissoto y Filho (2017) que se centra más en la moral al igual que Paulino y Pileggi (2010). Por último, el posicionamiento autoritario se ve reflejado en Arias-Sandoval (2018) fruto de su revisión sistemática.

CONCLUSIÓN

A pesar de la reiteración, es necesario reafirmar la importancia de centrar los esfuerzos de los diferentes protagonistas de los sistemas educativos para lograr una inclusión real en las aulas. Una inclusión que entienda la riqueza de la diversidad como agente de aprendizaje y que promueva una enseñanza personalizada centrada en las necesidades e inquietudes del alumnado. Una enseñanza que no olvide los aspectos sociales y emocionales de toda la comunidad educativa basada en el concepto de equidad y justicia entendiendo que en dicho modelo no tendría cabida el bullying.

A través del análisis de los diferentes estudios previos se ha podido comprobar que existen dificultades para que los investigadores y profesionales dedicados a la educación inclusiva y bullying puedan realizar avances en el cuerpo de conocimiento que les ocupa. Estas dificultades vienen dadas por varios factores que han sido evidenciados a raíz de la presente investigación. No obstante, se ha constatado cómo la vinculación entre ambos procesos está delimitada por la intervención de diferentes actores en tanto en cuanto a la formación que poseen al respecto (cuestión teórica), su perspectiva ontológica, ético-política y la forma de proceder (aspectos técnico-metodológicos).

Pese a que se considera que los filtros de búsqueda proporcionados por la base de datos: ERIC, DIALNET, DOAJ, SCOPUS, resultan suficientes para delimitar correctamente una búsqueda relativa al ámbito de la educación inclusiva y avances en el bullying, a partir de los resultados obtenidos en el presente estudio se observa una falta de claridad y precisión por parte de revistas científicas, revisores externos y autores a la hora de manejar y establecer unas palabras clave y descriptores adecuados al contenido de los artículos.

Por otra parte, el presente estudio ha puesto de manifiesto otra dificultad añadida para la comunidad científica, ya que la muestra estudiada en general presentaba una falta de referentes comunes a la hora de definir y fundamentar teóricamente la unión de ambos conceptos: inclusión y bullying. Esta situación agrava aún más la complejidad de realizar avances en el cuerpo de conocimiento sobre este tema, planteando varias cuestiones sobre las que sería necesario profundizar en futuros estudios profundizando acerca de si se tiene en cuenta la inclusión como la acogida con cada alumno y la atención personalizada.

No obstante, se ha podido constatar que los procesos formativos basados en la educación inclusiva coadyuvan a la minimización del estigma y los procesos devengados del etiquetaje, que a través de los procesos de socialización primaria (familia) y secundaria (entorno educativo), son caldo de cultivo para la existencia de situaciones discriminación. Asimismo, el trabajo desde una perspectiva intercultural reconoce las diferentes formas culturales, reduce las barreras existentes producto de los prejuicios y favorece la integración y la unión entre el alumnado. Por otro lado, el uso de propuestas participativas que fomentan el compartir y el conocerse también favorece los procesos de inclusión y desarrollan la capacidad de autonomía del alumnado. Es, por ello, que el conjunto de elementos citados, todos ellos rasgos distintivos de la educación inclusiva, son elementos que ayudan a hacer frente y a prevenir los casos de bullying.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahmad, Y. y Smith, P.K. (1990). Behavioral measures: Bullying in schools. *Newsletter of Association for Child Psychology and Psychiatry*, 12, 26-27.
- Ainscow, M. (2005a). Developing inclusive education systems: what are the levers for change?. *Journal of educational change*, 6(2), 109-124.
- Ainscow, M. (2005b). La mejora de la escuela inclusiva. *Cuadernos de pedagogía*, (349), 78-83.
- Allen, K.; Roper, R. y Lewis, C. (2012). Bully Prevention: Creating Safe and Inclusive Environments for Youth. *Journal of Youth Development*, 7(3), 65-76.

- Anderson, J. (2014). Providing a safe learning environment for queer students in Canadian schools: A legal analysis of homophobic bullying. *Journal of LGBT Youth*, 11(3), 212-243.
- Aranda, D., Ruíz, P. J., Munevar, P., Pedraza, C., Vargas, V., Medina, E., Borda, R., Donado, L. (2017). Análisis ético-descriptivo del comportamiento social del bullying un fenómeno epidemiológico susceptible de ser moldeado matemáticamente para su prevención en intervención. *Boletín Redipe*, 6(2), 139-173 . Disponible el 19 de abril del 2020 en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6132055>
- Arias-Sandoval, L. (2018). Reflections on bullying in Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 383-401. Disponible el 20 de abril del 2020 en https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S140942582018000300383&script=sci_abstract
- Arpal, E. (2019). La educación social en la escuela desde el punto de vista de los profesionales de la educación social. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 71, 181-20. Disponible el 23 de abril del 2020 en <http://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/view/262522>
- Bali, D. (2016). Role and challenges of school social workers in facilitating and supporting the inclusiveness of children with special needs in regular schools. *Academicus: International Scientific Journal*, 16(14), 148-157.
- Bandrés, F. (2015). Tres problemas y tres soluciones para la Universidad española del siglo XXI. *CIAN-Revista de Historia de las Universidades*, 18(1), 55-78.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). Index for inclusion: Developing learning and participation in schools. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE): United Kingdom.
- Bissoto, M. L. y Filho, D. (2018). O fenômeno do bullying em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais: um estudo a partir do cotidiano escolar. *Revista Cocar*, 11(22), 327-346.

- Brandão, W., Silva, A. R. S., Almeida, A. J. D., Lima, L. S. D., Aquino, J. M. D., y Monteiro, E. M. L. M. (2014). Educational intervention on violence with adolescents: possibility for nursing in school context. *Escola Anna Nery*, 18(2), 195-201.
- Calderero, J.F., Aguirre, A.M., Castellanos, A., Peris, R.M. y Perochena, P. (2014). Una nueva aproximación al concepto de educación personalizada y su relación con las TIC. *TESI*, 15(2), 4-178.
- Carrington, S., Campbell, M., Saggars, B., Ashburner, J., Vicig, F., Dillon-Wallace, J. yHwang, Y. S. (2017). Recommendations of school students with autism spectrum disorder and their parents in regard to bullying and cyberbullying prevention and intervention. *International Journal of Inclusive Education*, 21(10), 1045-1064.
- Cerezo, F. y Esteban, M. (1992): La dinámica bully-víctima entre escolares. Diversos enfoques metodológicos. *Revista de Psicología Universitat Tarraconensis*, 14, 131-145.
- Cruz, O. (2019). Configuración del discurso pedagógico y reformas educativas en México: una aproximación a su análisis. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/140/14062583010/index.html>
- Escribano, A. y Martínez, A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo. Aprender juntos para aprender a vivir juntos*. Madrid: Narcea.
- Esperanza-Casado, F. J. (2016). La problemática convivencial en nuestros centros educativos ¿Qué podemos hacer? *Avances en Supervisión Educativa*, (2). Disponible el 20 de abril del 2020 en <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/196>
- Dávila, O., Molina, M^a D., Pérez, A., (2017). Influencia del “bullying” y el “ciberbullying” en la motivación de los estudiantes de secundaria y su efecto en el rendimiento académico. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento Publicación en línea* 17(2), 220-246. Disponible el 20 de abril del 2020 en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6529952>

- De Chad, R. A., Espelage, D. L., Monda-Amaya, L. E., Shogren, K. A. y Aragon, S. R. (2015). Bullying and middle school students with and without specific learning disabilities: An examination of social-ecological predictors. *Journal of learning disabilities*, 48(3), 239-254.
- Dillenburger, K., Jordan, J. A., McKerr, L., Lloyd, K., & Schubotz, D. (2017). Autism awareness in children and young people: Surveys of two populations. *Journal of Intellectual Disability Research*, 61(8), 766-777.
- Downes, P. (2017). Conceptual foundations of inclusive systems in and around schools for early school leaving prevention: An emotional-relational focus. *Psihološka Istraživanja*, 20(1), 9-26.
- Duque, E. y Teixedó, J. (2016) Bullying and Gender. Prevention from School Organization. *Revista Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 6(2), 176-204 DOI: <http://dx.doi.org/10.17583/remie.2016.2108>
- Espelage, D. L., y Hong, J. S. (2019). School climate, bullying, and school violence. In M. J. Mayer y S. R. Jimerson (Eds.), *School safety and violence prevention: Science, practice, policy* (p. 45-69). American Psychological Association. Disponible el 1 de abril del 2020 en: <https://doi.org/10.1037/0000106-003>
- Falkmer, M., Anderson, K., Joosten, A. y Falkmer, T. (2015). Parents' perspectives on inclusive schools for children with autism spectrum conditions. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(1), 1-23.
- Folgearini, M. y Schneider, C. (2015). O despertar do fenômeno bullying nas instituições de ensino superior brasileiras. *Revista eletrônica pesquiseduca*, 6(11), 267-277.
- Frances, J. y Potter, J. (2010). Difference and Inclusion: Beyond Disfigurement--The Impact of Splitting on Pupils' Social Experience of Inclusive Education. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 15(1), 49-61.

- Gallego-Jiménez, G., Rodríguez, L. M. y Solís, P. (2020). Hacia una educación inclusiva y personalizada: opiniones e ideario educativo del profesorado. *Polyphōnia. Revista de Educación Inclusiva*, 4(1), 47-70.
- García-Barrera, A. (2013). *Proponiendo un concepto nuclear latente en educación: las Necesidades Educativas Personales (NEP)* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España.
- García-Continente, X., Pérez-Giménez, A., Nebot, N (2010). Factores relacionados con el acoso escolar (*bullying*) en los adolescentes de Barcelona. Factors related to bullying in adolescents in Barcelona (Spain). *Revista gaceta sanitaria*, 24(2), 103-108. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2009.09.017>
- García-García, J., Ortega, E., De la Fuente, L., Zaldívar, F., y Gil-Fenoy, M. J. (2017). Systematic review of the prevalence of school violence in Spain. *Procedia-social and behavioral sciences*, 237, 125-129.
- Garrett, M. L. (2012). The LGBTQ component of 21st-century music teacher training: Strategies for inclusion from the research literature. *Update: Applications of Research in Music Education*, 31(1), 55-62.
- González, C. (2018). El aprendizaje y el conocimiento académico sobre la enseñanza como claves para mejorar la docencia universitaria. *Revista Calidad en la Educación*, 33, 123-146. DOI: 10.31619/caledu.n33.141
- González-Rojas, Y. y Triana-Fierro, D.A. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y educadores*, 21(2), 200-218. DOI: 10.5294/edu.2018.21.2.2
- Greytak, E. A.; Kosciw, J. G. y Boesen, M. J. (2013). Putting the "T" in "Resource": The Benefits of LGBT-Related School Resources for Transgender Youth. *Journal of LGBT Youth*, 10(1-2), 45-63.
- Guirao, J. A. (2015). Utilidad y tipos de revisión de literatura. *ENE, Revista de Enfermería*. 9 (2), Disponible el 1 de abril de 2020 en <http://ene.enfermeria.org/ojs>
- Haegle, J. A., Sato, T., Zhu, X. y Avery, T. (2017). Physical education experiences at residential schools for students who are blind: A phenomenological inquiry. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 111(2), 135-147.

- Henning, M. A., Zhou, C., Adams, P., Moir, F., Hobson, J., Hallett, C., & Webster, C. S. (2017). Workplace harassment among staff in higher education: a systematic review. *Asia Pacific Education Review*, 18(4), 521-539.
- Humphrey, N. y Symes, W. (2010). Perceptions of social support and experience of bullying among pupils with autistic spectrum disorders in mainstream secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 77-91.
- Leiva, J.J. (2017). Estilos de aprendizaje y educación intercultural en la escuela. *Tendencias pedagógicas*, 29, 211-228.
- León, J.M. (2018). *La influencia de las actitudes de los profesores en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales en República Dominicana*. Tesis doctoral. Universidad del País Vasco.
- León, B.; Gómez, T. F.; Castaño, E.; López, V. y García, M. (2011). Análisis del acoso escolar en centros educativos de primaria en Extremadura. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 561-571.
- López, M.C. (2003). *Análisis de las características y necesidades de las familias con hijos superdotados: propuesta y evaluación de un programa de intervención psicoeducativa en el contexto familiar*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- López, R.; Amaral, A. F.; Ferreira, J. y Barroso, T. (2011). Fatores implicados no fenómeno de bullying em contexto escolar: revisão integrada da literatura. *Revista de Enfermagem Referência*, 3(5), 153-162.
- López, A. L., Etxabe, E. y Montero, D. (2016). Views of students with disabilities about their experience in secondary education in the Basque Country, Spain. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16, 1090-1094.
- Martín, J., Porro, C., Gil, O., Mancha, D., Gómez-Carmona, C., Gamonales, F. J. (2018). Inclusión de los alumnos con síndrome de Down en el aula de Educación Infantil Revista de Investigación Educativa. Disponible el 12 de abril del 2020 en: https://www.researchgate.net/publication/329424922_Inclusion_de_los_alumnos_con_Sindrome_del_Down_en_el_aula_de_Educacion_Infantil

- Martínez, B. (2011). Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70, 25(1), 165-183.
- Martxueta, A. y Etxeberria, J. (2014). Claves para atender la diversidad afectivo-sexual en el contexto educativo desde un enfoque global escolar. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. 25 (3) , 121-128. <https://www2.uned.es/reop/pdfs/2014/25-3->
- Matsubayashi, T., & Ueda, M. (2011). The effect of national suicide prevention programs on suicide rates in 21 OECD nations. *Social science & medicine*, 73(9), 1395-1400.
- Menkin, D. y Flores, D. D. (2019). Transgender students: advocacy, care, and support opportunities for school nurses. *NASN school nurse*, 34(3), 173-177.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G. y The PRISMA Group (2009). "Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and MetaAnalyses: The PRISMA Statement". *PLoS Medicine*, 6: e1000097. doi:10.1371/journal.pmed1000097.
- Molina, D.L. y De Luca, C. (2009). Orientación integral en los centros educativos y en el aula. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 19, 7(3), 1449-1460.
- Montoya, J. (2014). Inteligencia emocional como estrategia de afrontamiento frente el Bullying. *Revista Entornos*, (27), 57-65.
- Morchio, I. L. (2005). El desafío de promover la "conquista personal" de los alumnos a través de la interacción educativa. *Diálogos pedagógicos*, 3(6), 49-63.
- Moya, P. (2016). El Operativo Aprender: ¿calidad educativa? *El Toldo de Astier*, 13, 56-64.
- Muniroha, N., Apriyantib, M., Musayarohc, S. y Yulianad, S. (2017). The positive impact of collaborative learning for student with intellectual disability in inclusive school. *ournal of ICSAR*, 1(1), 68-71.
- Muñoz, M. T., Lucero, B., Cornejo, C., Muñoz, P. y Sarabia, A. (2014). Convivencia y clima escolar en una comunidad educativa inclusiva de la Provincia de Talca, Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 16 (2), 16-32. Disponible el 1 de abril del 2020 <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/497/923>

- Murphy, M. (2015). How Organisational Culture Influences Teachers' Support of Openly Gay, Lesbian and Bisexual Students. *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*, 15(3), 263-275.
- Nixon, D. y East, S. (2010). Stirring it up or stirring it in? Perspectives on the development of sexualities equality in a faith-based primary school. *Educational Action Research*, 18(2), 151-166.
- Olweus, D. (1983). Low school achievement and aggressive behavior in adolescent boys. *Human development. An interactional perspective*, 1, 353-365.
- Oravec, J. A. (2012). Bullying and mobbing in academe: Challenges for distance education and social media applications. *Journal of Academic Administration in Higher Education*, 8(1), 49-58.
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de educación*, 327(1), 11-29.
- Paulino, L. R. y Pileggi, T. (2010). Até quando? Bullying na escola que prega a inclusão social. *Educação (UFSM)*, 35(3), 449-464.
- Pérez de Villarreal, M. (2018). Design of Rare Disease Based Knowledge Model Net (RDKMN) in Schools Attended by Affected Students, as an Inclusive and Didactic Tool. *Universal Journal of Educational Research*, 6(7), 1575-1585.
- Poblete, R. M. y Galaz, C. (2017). Aperturas y cierres para la inclusión educativa de niños/as migrantes en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 43(3), 239-257.
- Potvin, L. (2016). Radical heterosexuality: Straight teacher activism in schools: Does ally-led activism work?. *Confero: Essays on Education, Philosophy and Politics*, 4(1), 9-36.
- Prieto, M. T. (2012). A violência que toca a todos nós: uma perspectiva a partir da história do maltrato na escola. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 20(75), 243-260.
- Quesada, L. (2018). La exclusión: una realidad presente en los centros educativos de la Dirección Regional de Educación de Occidente, San Ramón, Alajuela, Costa Rica. *Pensamiento Actual*, 18(30), 156-166.

- Salinas, P.V. (2007). El paradigma de la evaluación educativa y sus implicaciones en el aprendizaje constructivista. *Revista de antropología experimental*, 7, 93-97.
- Salguero, J. M. y Seva, M. (2017). Protocolo de actuación en los centros educativos ante la incorporación de alumnado trans/Protocol of action in educational centers with the incorporation of trans students,1(1), 95-107.
- Smith, J. A. (2013). Cyberbullying Presence, Extent, & Forms in a Midwestern Post-secondary Institution. *Information Systems Education Journal (ISEDJ)*,11(3), 52-78.
- Snapp, S. D., McGuire, J. K., Sinclair, K. O., Gabrion, K. y Russell, S. T. (2015).LGBTQ-Inclusive Curricula: Why Supportive Curricula Matter. *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*, 15(6), 580-596.
- Steck, A. K. y Perry, D. (2018). Challenging heteronormativity: Creating a safe and inclusive environment for LGBTQ students. *Journal of school violence*, 17(2), 227-243.
- Rodríguez-Otero, L. M. R. (2016). *El arraigo de las violencias: la violencia intragénero*. Grañén Porrúa.
- Rudoe, N. (2018). Lesbian and gay teachers and sexuality education policy enactment in schools. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 39(6), 926-940.
- UNESCO [United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization] (2015). Marco de Acción de Incheon. *La educación transforma vidas*. Adoptado en el Foro Mundial sobre la Educación. Incheon (República de Corea), 19-22 de mayo de 2015. París: UNESCO
- UNESCO [United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization] (2017). *La educación al servicio de los pueblos y el planeta: creación de futuros sostenibles para todos*. Informe de seguimiento de la educación en el mundo. París: UNESCO.

- Weis, E., Block, D., Civera, A, Dávalos, A., Naranjo, G (2019). La enseñanza de distintas asignaturas en escuelas primarias: una mirada a la práctica docente. *Teaching Various Subjects in Elementary Schools: A Look at Teaching Work*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/140/14062583002/index.html>
- Wong, S. W. (2017). Challenges Encountered by 17 Autistic Young Adults in Hong Kong. *Support for Learning*, 32(4), 375-386.
- Zablotsky, B., Bradshaw, C. P., Anderson, C M. y Law, P. (2014). Risk Factors for Bullying among Children with Autism Spectrum Disorders. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 18(4), 419-427.

UNA HISTORIA DE VIDA SOBRE LA INFLUENCIA DEL DIAGNÓSTICO EN LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE UN NIÑO CON ATROFIA CEREBRAL

ARTURO RODRÍGUEZ ZAMBRANO ³²

JOHN PLAZA MOREIRA ³³

JHONNY VILLAFUERTE HOLGUÍN ³⁴

FÉLIX RODRÍGUEZ ZAMBRANO ³⁵

RESUMEN

La práctica pre-profesional acerca al docente en formación a los complejos contextos socioeducativos en los que se desenvuelven los sujetos que aprenden. El objetivo formativo de este trabajo es reconocer el desarrollo evolutivo, los contextos y su influencia sobre el desempeño escolar. Este trabajo se centra en el caso de un menor que fue diagnosticado con atrofia cerebral a los siete meses de nacimiento. Sin embargo, trece años el menor asiste a clases en una escuela convencional en el cantón Manta, Ecuador. Sus representantes legales no han gestionado nuevos exámenes médicos de diagnóstico médico, por lo que se desconoce las áreas del cerebro que se encuentran afectadas. Para la investigación se utilizaron la observación participante, la entrevista a profundidad y el mapeo. Se evidencia que, la falta de un diagnóstico pertinente interfiere con la realización de adaptaciones curriculares en el marco de la atención a las necesidades educativas especiales de un estudiante.

³² Doctorando en Ciencias de la Educación de la Universidad César Vallejo. Magister en Educación Superior. Docente Facultad Ciencias de la Educación de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí. Miembro del proyecto de investigación Innovaciones y Procesos Educativos de ULEAM.

³³ Estudiante de la carrera de Educación Básica, Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí.

³⁴ Profesor de la Facultad Ciencias de la Educación. Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador. Doctor en Psicodidáctica de la Universidad del País Vasco, España. Miembro del proyecto de investigación Innovaciones y Procesos Educativos de ULEAM

³⁵ Magister en Psicología Clínica. Psicólogo Clínico Unidad Educativa Especializada "Angélica Flores Zambrano", Ministerio de Educación Ecuador, Distrito 13D02 Manta-Montecristi-Jaramijó.

PALABRAS CLAVES

Historia de vida, contextos educativos, atrofia cerebral, desempeño escolar, inclusión, diagnóstico.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo se ejecuta en el marco de las prácticas pre-profesionales de la carrera de Educación Básica y el proyecto Innovaciones y Procesos Educativos de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí. Para su ejecución se contó con la colaboración de institución educativa domiciliada en la provincia de Manabí, la que solicitó al equipo investigación considerar la historia de vida que se presenta en esta sistematización de experiencias.

La inclusión educativa es definida por La Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) como “derecho de todos los alumnos a recibir una educación de calidad que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje y enriquezca sus vidas, Siendo la inclusión y la igualdad los cimientos de una enseñanza de calidad” (UNESCO, 2019, p1).

La revisión de la política pública para la inclusión social y educativa de Ecuador señala a los capítulos 47, 48 y 49 de la Constitución, como el principal marco jurídico que garantiza el acceso a los servicios de salud, educación y empleo, a toda la población, sin ningún tipo de discriminación, (Pinoargote, 2019).

Otros instrumentos tales como la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) del año 2011 y sus reformas del año 2015, establecen las reglamentaciones que facilitan el acceso de estudiantes con discapacidad física, sensorial o intelectual a ser partícipes del proceso educativo en centros convencionales, esperando que esta decisión aporte a su bienestar actual y futuro.

El sujeto que aprende es un adolescente de trece (13) años, quien fuera diagnosticado con atrofia cerebral a los siete (7) meses de nacido, pero cuyo diagnóstico no ha sido nuevamente revisado. Sin embargo, el ha continuado sus estudios en un centro escolar convencional localizado en

el cantón Manta, Ecuador. Al no contar con diagnóstico actualizado, los docentes no pueden administrar ajustes curriculares que atiendan la necesidad educativa concreta del sujeto que aprende. Sin embargo, es notorio que él tiene complicaciones para seguir el ritmo de aprendizaje del grupo y su nivel de desarrollo intelectual no corresponde a su edad cronológica.

Esta investigación se desarrolló alrededor de la pregunta ¿Cuál es la influencia de los contextos sobre el desempeño escolar del sujeto que aprende?, y dada la naturaleza formativa de la práctica preprofesional, este estudio se realizó alrededor de la exploración de las categorías de la ecología del desarrollo humano y los contextos familiar y escolar en los que el sujeto desenvuelve.

El objetivo formativo de este trabajo es reconocer el desarrollo evolutivo, los contextos y su influencia sobre el desempeño escolar de un estudiante con necesidades educativas especiales con antecedentes de distrofia cerebral, pero que carece de seguimiento médico durante los recientes 12 de los 13 años de vida.

METODOLOGÍA

En el presente estudio, el equipo investigador optó por trabajar con la metodología historia de vida en el marco metodológico de la sistematización de experiencias y modelos de UNESCO (2016).

Se opta por la metodología historia de vida, ya que esta permite reconocer mediante la exploración de casos particulares, problemáticas de la estructura social. A pesar de que dicho método es utilizado mayormente en la sociología y la historia, su adaptación a al contexto educativo resulta novedoso (Rodríguez, Mera, Alcívar & Cedeño, 2020; Rodríguez, Toala & Álava, 2020).

El método biográfico es una descripción fenomenológica en la que las principales actividades a realizar: observar, escuchar, comparar y escribir, ayudarán a tener una mejor recopilación de información (Hernández, 2005; y Tarrés et al., 2014).

PROCEDIMIENTO

ETAPA 1: INSTALACIÓN DEL TRABAJO EMPÍRICO

Los directivos de la unidad educativa que colabora en este proyecto identificaron y asignaron para este estudio el caso de un niño con necesidades educativas especiales (NEE).

Luego de la firma del documento de consentimiento informado de los apoderados del niño, se procedió a la realización de observaciones dentro del aula, el mapeo en el hogar y entrevistas a docentes y compañeros de clase.

ETAPA 2: INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Se diseñó dos estrategias de enseñanza a través de juegos que involucraban la concentración y el razonamiento matemático. Se trabaja con las tablas de multiplicar. Este proceso, en su conjunto, se desarrolló en tres (3) meses.

ETAPA 3: ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

La información fue trabajada a partir de la exploración de las categorías de la ecología del desarrollo humano, conformadas por las subcategorías (a) concepción, (b) embarazo, (c) parto, (d) etapas del desarrollo, duelo.

Se añade el estudio de los contextos (1) familiar y (2) escolar en los que el sujeto desenvuelve, así como los (3) estilos parentales, (4) atención a sus necesidades educativas, (5) relaciones escolares, (6) rendimiento y (7) otras relaciones e instituciones.

Los resultados fueron socializados con profesionales de los campos de la medicina y psicología. La finalidad de esta etapa es aumentar la fiabilidad de los hallazgos. Se contó con la colaboración de un médico con xx años de experiencia, quien es funcionario del Ministerio/Hospital/clínica/ejercicio profesional independiente, etc. Igual para el psicólogo.

RESULTADOS

PRESENTACIÓN DEL CASO

El caso estudiado corresponde a un adolescente de 13 años, a quien llamaremos Alex por fines de confidencialidad que, durante la ejecución de este estudio, asistía al noveno curso de educación básica superior en una institución escolar localizada en el cantón Manta, Ecuador.

Su familia tiene una estructura y dinámica nuclear. Según lo observado y manifestado por los padres, la situación laboral les dificulta estar al tanto de las actividades diarias (académicas, sociales, personales, etc.) y suplir cabalmente las necesidades de su hijo.

Además de una pequeña deformación craneal, Alex presenta síntomas como memoria cortoplacista, problemas de lenguaje y alteraciones conductuales, las cuales notoriamente afectan a su desempeño escolar.

A este punto, Marcel (2012) expresa que cada uno estos síntomas ponen la alerta en los casos de la atrofia cerebral y además destaca que estos síntomas tienen repercusiones en el desempeño escolar de los menores afectados.

A nivel de fenotipo, Alex no presenta ninguna característica que aluda a un trastorno de origen cromosómico; es decir, que no evidencian microcefalia o anormalidades en cuanto al tamaño de sus órganos. Sin embargo, Alex tiene afectación de su capacidad visual, aunque no es claro si la misma tiene relación con algún trastorno.

1. EL CONTEXTO FAMILIAR DEL SUJETO QUE APRENDE

1.1 EMBARAZO, PARTO Y LAS PRIMERAS SEMANAS DE LA VIDA DE ALEX

La madre tuvo el embarazo de Alex a la edad de 48 años, 20 años después de haber concebido a su primer hijo. Su segundo embarazo fue considerado por los médicos sin anomalías. Durante dicho período fueron realizados todos los controles y exámenes médicos solicitados. Dadas las condiciones de edad de la madre, los doctores optaron por realizar una cesárea el día del nacimiento de Alex. Al terminar el procedimiento los

médicos dijeron: “felicitaciones (por tener) un niño sano y salvo” (Voz de la madre).

Según indican los padres, el desarrollo del niño fue (aparentemente) normal durante los primeros meses. No obstante, en un momento determinado, la abuela materna del bebé señaló: “El bebe no se está desarrollándose de manera adecuada” (Voz del padre).

Los padres, consternados por este comentario, decidieron compararlo con un bebé de la misma edad cronológica. En palabras de la madre: “allí fue cuando nos dimos cuenta de que (...el bebé...) no sostenía la cabeza y no intentaba ponerse en pies”.

Este hecho evidenció la posibilidad de que el niño tuviera un retraso en su desarrollo motor, por lo que decidieron inmediatamente llevarlo a revisar al centro médico.

1.2 LA FAMILIA ANTE EL DIAGNOSTICO DE ALEX.

Después de una serie de exámenes, los resultados fueron dados a los padres. El diagnóstico: atrofia cerebral, un trastorno neurodegenerativo.

Los padres estuvieron consternados, se negaron rotundamente a aceptar ese diagnóstico y buscaron opiniones de otros médicos. Pero, cada especialista al que asistían les daba el mismo diagnóstico: “fue muy duro para nosotros enterarnos” (voz de la madre).

La atrofia cerebral o atrofia del hipocampo es un trastorno neurodegenerativo. Se caracteriza por la degeneración lenta y paulatina de las células y los tejidos del cerebro, por lo que afecta al desarrollo físico, motor y cognitivo de la persona (Loewy, 2016; y Jiménez, Martínez, Herasme y Fermín, 2014). Puede tener causas tanto congénitas como adquiridas (Cavaria, Briceño, Bravo, Muñoz y Prieto, 2007; y Fleta, Jiménez, Vellilla, González, Pina y Olivares, 2005), aunque no existen indicadores determinantes o predictores (Krim y Tison, 2009). Su desarrollo puede manifestarse en de forma leve, moderada y severa. (Cavaria, Briceño, Bravo, Muñoz y Prieto, 2007; y Rojas, Patrucco, Besada, Funes, Bengolea et al., 2011).

Existen dos tipos de atrofia: la patológica y la benigna. Su diagnóstico es efectuado por medio de una serie de exámenes neuropsicológicos, aunque su efectividad y la apropiación de nuevos métodos aún se encuentran en proceso de exploración (Michigan Birth Injury y HIE Attorneys, 2020; Pérez-Álvarez, Suárez-Santos, González y Oliva-Nacarino, 2018; Sarria, Acevedo, Mitjana, Frascheri, Siurana et al., 2015; y Berciano, 2005).

Los síntomas de la atrofia guardan relación con la parte del cerebro que ha sufrido el daño. Físicamente se manifiesta asimetría facial, hemiplejía espástica (parálisis de una parte del cuerpo) y hemiparesia (pérdida de fuerza motora).

Cognitivamente se evidencia pérdida de memoria, pérdida en la velocidad de procesamiento, afectación al lenguaje y las funciones visuoespaciales posibles, presentación de alteraciones psicológicas, conductuales y de personalidad y dificultades motoras. El paciente puede sufrir crisis convulsivas y un mayor riesgo de sufrir alteraciones relativas al sistemas digestivo y cardiovascular (Narberhaus, Segarra, Verger, Serra, Salgado, Bartomeusy Mercader, 2003).

1.3. LA FAMILIA Y EL DUELO

El duelo es un estado de dolor emocional natural por el que transitan las personas tras una pérdida, un suceso catastrófico o un cambio drástico en la vida. Este dolor genera una serie de trastornos psicológicos y conductuales, generalmente temporales, cuyo propósito recae en la restructuración existencial de los aprendizajes personales (Garcíandía y Rozo, 2017), y en los impactos afectivos debido a la pérdida y la influencia por apego, así como por otros factores etológicos (Girault y Fossati, 2008).

Desde el ámbito de la inclusión social y educativa, se puede presentar el duelo tras la aparición de una enfermedad catastrófica o de una discapacidad. Dicha aparición es asociada con el miedo a la muerte y los sentimientos de pérdida, decepción o culpa.

El duelo se ve asociado con síntomas psicológicos y conductuales como la depresión y el aislamiento, la falta motivación y apetito, y con pensamientos negativos que, en los casos patológicos, pueden transformarse en ideas de muerte (Millán y Solano, 2010; Garvía, 2009).

Las etapas del duelo según Kübler y Kessler (2017) son cinco: (1) la negación, (2) la ira, (3) la negociación, (4) la depresión y (5) la aceptación. Hay que destacar sobre lo expresado por dichas autoras que, en ocasiones, cuando se da una determinada situación, no todas las personas pasan por cada etapa de forma lineal, sino de forma dinámica.

Las etapas del duelo pueden verse influidas por el medio familiar, social, experiencias previas, vínculos y significado de la pérdida y por los rasgos de personalidad que rodean a los implicados en dicha pérdida (Papalia, 2009).

El duelo se puede presentar de forma normal o patológica, siendo esta última asociada mayoritariamente a pérdidas hostiles (Fernández, Pérez, Catena, Pérez y Cruz, 2016) llegando a requerir cuidados paliativos (Lacasta, Limonero, García y Barahona, 2016).

En el caso de los padres de Alex, al hablar del duelo se plantea, desde una perspectiva psicológica, la posibilidad de un sentimiento de pérdida ‘simbólica’ del ‘hijo deseado’ (Lira, 2019). La transición entre conocer el diagnóstico y aceptar la situación de salud su hijo fue muy difícil. Los padres de Alex se sentían culpables de la enfermedad del niño. “En muchas ocasiones me preguntaba: ¿Qué hice mal?” “pensaba que no debería haberlo traído al mundo (siendo ella misma) tan mayor.” (Voz de la madre); “Fue muy duro cuando nos dieron el diagnóstico” (Voz del padre).

En base a lo observado y escuchado, el equipo de investigación considera que, la resolución del duelo de los padres del sujeto que aprende resulta ambivalente.

Entre las posibles manifestaciones de la resistencia al duelo se encuentra el abandono del seguimiento de la condición clínica del sujeto que aprende. Tomándose en cuenta que asistieron a varios profesionales para corroborar el diagnóstico inicial, se deduce que la etapa de aceptación o

duelo fue complicada y quizás inacabada, puesto que ha existido una forma de resistencia persistente a través de los años que posteriormente se vuelve a manifestar en la falta de seguimiento de la vida estudiantil del sujeto que aprende.

A pesar de ello, los padres como es natural muestran indicios de aceptación o resignación, a través de expresiones tales como “mi hijo es una prueba de amor y sacrificio durante todos estos años”.

1.4. LA FAMILIA Y LOS CUIDADOS INICIALES DE ALEX

Hasta la fecha en que se realizó este estudio 2019, no existe una cura para la atrofia cerebral. Por tal, su tratamiento consiste en atacar la patología que provoca el deterioro neuronal. El tratamiento consiste en la ejercitación cerebral por medio de programas de estimulación cognitiva, acompañada de suministros de vitamina B y fármacos como el fingolimod, cuyo objetivo es mantener el cerebro activo y retrasar el deterioro neuronal (Rojas, Patrucco, Besada, Bengolea y Cristiano, 2010; Smith, Smith, De Jager, Whitbread, Johnston, et al., 2010).

En los casos de atrofia cerebral, se hace énfasis en las alternativas para retrasar el deterioro cognitivo (Vademecum, 2014). En el caso de Alex, el inicio del tratamiento hace aproximadamente 12 años, consistió en terapias físicas para el desarrollo de la psicomotricidad, seguido por terapias del lenguaje para desarrollar las habilidades de comunicación y convivencia.

Durante los primeros dos años de vida, dichas terapias fueron cruciales para que el paciente desarrolle las habilidades motoras y cognitivas. Culminaron con mucho empeño, y deseosos de mejorar las expectativas de calidad de vida para su hijo. Como ellos lo expresan: “No faltamos ni a una sola terapia” (Voz del padre).

El médico especialista recomendó a la familia del sujeto que aprende, realizar una resonancia magnética de cabeza, o resonancia magnética nuclear (RMN) posterior a las terapias. La finalidad era determinar la evolución de la atrofia cerebral y el nivel de avance que llevase. Sin embargo, los controles no fueron realizados y la falta de seguimiento del caso y continuidad en las terapias parece haber eximido su avance.

Según lo manifestado por los familiares del sujeto que aprende, en su momento tuvieron respaldo de los organismos nacionales para la realización de los exámenes y controles, pero ellos no los realizaron: “Creo que fue por dejación (falta de prioridad) que después ya no lo llevamos a hacer los exámenes”. (Voz del padre); “Desde los dos años no ha vuelto a terapias” (Voz de la madre).

En concordancia de lo manifestado por De León (2011), las personas con atrofia cerebral parecen estar condicionadas en cuanto a su autonomía, especialmente en actividades cotidianas como preparar alimentos, asearse, cambiarse de ropa, etc., evidenciando una carencia de autonomía funcional que urge sea desarrollada en este caso.

El equipo investigador en base a lo observado y escuchado infiere que los padres del sujeto que aprende sienten que ya es muy tarde y realizar los controles médicos de su hijo sigue siendo procrastinado. A este punto se cita a Zanzzi Díaz y Arias Guevara (2015); y Casanova Zamora y Inga Gualpa (2018) quienes han trabajado temas relacionados a la negligencia de los adultos para gestionar las necesidades educativas especiales de sus hijos e hijas.

2. CONTEXTO ESCOLAR DEL SUJETO QUE APRENDE

2.1. LAS RELACIONES INTERPERSONALES

Con el paso de los años, el sujeto que aprende cursó por las diferentes etapas de escolaridad. Para la fecha en la que se ejecutó este estudio, él cursada el noveno año de educación básica superior. Sin embargo, los registros de las observaciones participantes evidencian que, las relaciones interpersonales del sujeto que aprende son escasas en su contexto escolar.

Él tiene poca cercanía con sus pares, quienes seguidamente lo excluyen y durante las observaciones participantes, no se observaron acciones tendientes a mejoras dichas relaciones.

Es necesario indicar que, los centros escolares pueden influir en la legitimación de las desigualdades sociales (Valenzuela, 2014) y esto persiste a pesar de la existencia de un marco jurídico que recalca la superación

de dichas debilidades en cuanto a la cultura inclusiva y practicas docentes. Incluso se conoce de casos de acoso escolar a estudiantes en condiciones de vulnerabilidad tales como minorías étnicas, discapacidad de cualquier tipo, obesidad, opción sexual, etc. (Villafuerte, Luzardo, Bravo y Romero, 2017) Cumbres 2018; Alcivar y Rodriguez-Hidalgo, 2019).

2.2. EL TRABAJO CON LOS DOCENTES

Los docentes del sujeto que aprende reconocen que el niño presenta dificultades para concentrarse lo que limita su comprensión de las instrucciones, contenidos y trabajo autónomo. Por tal motivo, ellos asumen que dichos problemas pueden estar relacionados a la atrofia cerebral. Sin embargo, la ausencia de un diagnóstico médico imposibilita el reconocimiento de una necesidad educativa especial.

Algunos docentes expresan haber llevado a cabo intentos superficiales para la identificación de las dificultades que se presentan en el sujeto que aprende: “en su momento se le hicieron pruebas y se le diagnosticó disgrafía y discalculia” (Voz de la profesora).

Los docentes también indican que el sujeto que aprende no ha desarrollado la motricidad fina ni gruesa en un nivel correspondientes a su edad. Aunque esto no le imposibilita realizar actividades académicas básicas, como escribir y desplazar objetos, se le dificultan actividades aplicadas en su nivel etario.

El sujeto que aprende muestra anomalías en su desplazamiento: caminar y correr. Lo observado corrobora lo expresado por el docente encargado de la educación física en la institución: “el estudiante camina con un pequeño cojeo que no es severo, pero cuando corre parece que se va hacia un lado y corre erguido” (Docente del área de educación física)

El equipo investigador declara que durante la observación participante no se realizaron adaptaciones curriculares. Según lo expresado por algunos docentes, es difícil hacer más por el sujeto que aprende: “tenemos poca formación en la materia”; “es muy poca la colaboración en el hogar”; “al no contar con un diagnóstico no podemos aplicar adaptaciones

curriculares”; “las funciones de adaptación curricular pertenecen al Departamento de Consejería Estudiantil y del maestro sombra” (transcripciones de entrevistas a docentes).

Desde la perspectiva de la inclusión educativa, los miembros de una comunidad escolar deben identificar y responder a las necesidades de todos los estudiantes y trabajar en la reducción de las barreras educativas (Aranda, 2019). Esto implica la modificación o adaptación de contenidos y estrategias (Echeverría, Posso, Galárraga, Gordón y Acosta, 2017; Ponce, 2016; Guijarro, Aguerro, Ouane y Shaeffer, 2008; e Inclusión Internacional, 2006).

La inclusión educativa no se trata de buenas personas que desean ayudar a personas en necesidad. La inclusión educativa está normada en la Ley Orgánica de Educación Intercultural de Ecuador (Argüello, 2013; Función Ejecutiva de la República del Ecuador, 2011; y Luzuriaga y Pérez, 2011) por lo tanto, su incumplimiento es materia de la administración de justicia.

El proceso de aplicación de adaptaciones curriculares debe iniciar tan pronto como el docente identifica la presencia de dificultades en el sujeto que aprende (Scrich, Fonseca, de los Ángeles, Bembibre y Torres, 2017).

No obstante, en este caso en particular, se ha omitido la adaptación de contenidos y/o de recursos aludiendo a la carencia de un diagnóstico médico a pesar del conocimiento de los antecedentes del sujeto que aprende y de las pruebas que los mismos docentes administraron.

2.3. LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA: SEÑALES DE QUE EL SUJETO APRENDE

Durante la aplicación de actividades lúdicas centradas en el desarrollo de habilidades matemáticas, las mismas que fueron diseñadas ad-hoc, el estudiante mostró interés por aprender y comprender. En palabras de los docentes en formación que aplicaron la intervención educativa: “Cuando aplicamos el juego (de concentración), nos dimos cuenta de que, con esta forma, se llamó más la atención de Alex. Él se disponía al

aprendizaje”; “Hacíamos explicaciones de forma lenta y entonces, él automáticamente entendía y podía a las preguntas y problemas a resolver muy bien”.

Este hecho se hace evidente en los resultados encontrados en la actual historia de vida que se ha presentado. A pesar de que las capacidades cognitivas del sujeto que aprende pueden ser potencializadas poniendo énfasis en la estimulación educativa, los resultados logrados por el sistema en las condiciones actuales.

El uso de materiales didácticos tiene como objetivo capturar el interés y facilitar la comprensión. Este debe ser aplicado en función de las características particulares de los estudiantes (Saquicuya, Urgilez y López, 2019; Morales Muñoz, 2012; Duk, Loren y Fuenzalida, 2009). Además, los recursos cumplen una importante función como intermediario para la socialización entre docentes y su alumnado (Contreras y Barrera, 2017; y González, 2015; y Castro y Morales, 2015).

CONCLUSIONES

Las actitudes y el compromiso de los miembros de una comunidad educativa son un importante factor que aporta a la consecución del éxito escolar de todos los estudiantes, incluidos aquellos con necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad.

La literatura científica y la experiencia presentada en este documento corroboran la necesidad de fortalecer el trabajo conjunto entre la familia y el centro educativo donde asisten los sujetos que aprenden.

La implicación de los docentes en el proceso de desarrollo de los estudiantes es el motor que pone en marcha los instrumentos, planes y programas de bienestar estudiantil y sobre todo, es el referente del cumplimiento de los derechos que los niños, niñas y adolescentes tienen a una vida de calidad en una sociedad equitativa, sostenible y progresista.

Según lo manifestado durante las entrevistas presentadas en este estudio, a pesar de que los padres reconocen las dificultades académicas de su representado, delegan totalmente la función de educación a los docentes

de turno, justificándose con razones económicas y laborales. Es necesario reconocer, que el descuido académico de los padres es uno de los principales factores de fracaso escolar, pues genera desinterés académico y otros tipos de trastornos de aprendizaje que deben ser resueltos para la atención debida del sujeto que aprende.

Estamos en el deber de insistir en la aplicación de estrategias, procedimientos y recursos adaptados que permitan el mejoramiento de los contextos para alcanzar mejores desempeños en los sujetos que aprenden.

La escasa aplicación de acciones de tipo tutorial, las carencias del ambiente educativo y social, y el abandono familiar en temas académicos, salud y bienestar de los menores es considerado como una forma de negligencia y exclusión. Así, la falta de atención a las necesidades de acompañamiento psicológico de un niño con una enfermedad como la atrofia cerebral es claramente una negligencia.

El acompañamiento profesional de estos casos no solo es competencia de un centro educativo, sino que se debe brindar las garantías sociales de manera equitativa y por el tiempo que sea necesario. Para que las intervenciones posibiliten el desarrollo integral del alumnado, es necesario fortalecer los sistemas multidisciplinarios que permitan definir acciones a largo plazo. A este punto, los autores planteamos una nueva interrogante: ¿Es factible entonces delegar esta responsabilidad totalmente a los apoderados, quienes en muchos casos carecen del conocimiento y medios para gestionar las necesidades educativas especiales de sus hijos e hijas?

Los autores consideran que la presente historia de vida es un caso de muchos observados. Por lo tanto, es la clara manifestación de una problemática a atender en la estructura social que debe ser resuelta de manera urgente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcivar, A. y Rodríguez Hidalgo, A. (2019). *“Bullying”: una amenaza para la inclusión educativa en estudiantes con necesidades educativas especiales*. En. A. Bon y M. Pini. Cultura, Ciudadanía, Participación - Perspectivas de la Educación Inclusiva. Págs. Holanda
- Argüello, M. (2013). *Guía de Trabajo-Adaptaciones Curriculares para la educación especial inclusiva*. Presidencia de la República del Ecuador, Ministerio de Educación y la Organización de Estados Iberoamericanos.
- Aranda, G. I. (2019). Socialización, edad y calificaciones en estudiantes con necesidades educativas especiales. *RICSH Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 8(15), 18-42.
doi:<https://doi.org/10.23913/ricsh.v8i15.158>
- Berciano, J. (2005). Contribución de la SPECT cerebral de trazadores de dopamina en el diagnóstico de la atrofia multisistémica. *Medicina Clínica*, 124(2), 78. doi:10.1157/13070463)
- Casanova Zamora, T. A., & Inga Gualpa, M. A. (2018). *El acompañamiento de los padres en el rendimiento académico con los niños de tercer año de educación básica unidad educativa “Camilo Gallegos” periodo 2017–2018 (Tesis de grado)*. Riobamba: Universidad Nacional de Chimborazo.
- Castro Pérez, M., & Morales Ramírez, M. E. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista electrónica educare*, 19(3), 132-163.
- Cavariá, B. C., Briceño, J. V., Bravo Oro, A., Muñoz, I. C., & Prieto, A. E. (2007). Atrofia de un hemisferio cerebral: Síndrome de Dyke-Davidoff-Masson. Reporte de casos en el Hospital San José-Tec de Monterrey. *In Anales de Radiología, México* (Vol. 6, No. 2, pp. 149-155).
- Centers for Disease Control and Prevention. (02 de febrero de 2020). *Información básica sobre defectos de nacimiento | CDC*. Obtenido de Centers for Disease Control and Prevention:
<https://www.cdc.gov/ncbddd/spanish/birthdefects/facts.html>

- Contreras Rodríguez, D. E., & Barrera Ortiz, J. J. (2017). Gestión del conocimiento para la adaptación curricular de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Gestión, competitividad e innovación*, 10-21.
- De León Sánchez, B. (2011). La relación familia-escuela y su repercusión en la autonomía y responsabilidad de los niños/as. (págs. 1-20). Barcelona, España: Universitat de Barcelona. Obtenido de https://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/5385/repercusiones8.pdf
- Duk, C., Loren, C., & Fuenzalida, I. (2009). *Criterios y orientaciones de flexibilización del currículo para atender la diversidad en los distintos niveles y modalidades de enseñanza*. Chile: Gobierno de Chile / Universidad Central.
- Echeverría, O., Posso, M., Galárraga, A., Gordón, J., & Acosta, N. (2017). *La adaptación curricular inclusiva en la educación regular*. ECOS DE LA ACADEMIA, 3(05), 118-129.
- Fernández-Alcántara, M., Pérez-Marfil, M. N., Catena-Martínez, A., Pérez-García, M., & Cruz-Quintana, F. (2016). Influencia de la psicopatología emocional y el tipo de pérdida en la intensidad de los síntomas de duelo. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 7(1), 15-24. doi:10.1016/j.rips.2015.10.002
- Fleta Zaragoza, J., Jiménez Vidal, Á., Velilla Picazo, M., González Castro, G., Pina Leita, I., & Olivares, L. L. J. (2005). Anorexia nerviosa y atrofia cerebral en adolescentes. *Medicina Clínica*, 124(15), 571-572. doi:10.1157/13074136
- Función Ejecutiva de la República del Ecuador. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Quito, Ecuador: Segundo Suplemento del Registro Oficial. Obtenido de <https://www.wipo.int/edocs/lexdocs/laws/es/ec/eco23es.pdf>
- Garvía Peñuelas, B. (2009). Duelo y discapacidad. *Revista Médica Internacional Sobre El Síndrome de Down*, 13(1), 13-16. doi:10.1016/S1138-2074(09)70004-1 .
- Garciandía Imaz, J. A., & Roza Reyes, C. M. (2017). Dolor crónico y duelo. *Revista Colombiana de Psiquiatría*. doi:10.1016/j.rcp.2017.05.008

- Girault, N., & Fossati, P. (2008). Duelo normal y patológico. *EMC - Tratado de Medicina*, 12(3), 1-8. doi:10.1016/s1636-5410(08)70594-4
- González, I. (2015). El recurso didáctico. Usos y recursos para el aprendizaje dentro del aula. *Escritos en la Facultad*, 109, 1-106.
- Guijarro, B. R., Aguerro, I., Ouane, A., & Shaeffer, S. (2008). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. En I. c. Organización de las Naciones Unidas para la educación, *Conferencia internacional de educación. Cuadragésima octava Reunión Centro Internacional de Conferencias*. Ginebra.
- Hernández, A. S. (2005). El método biográfico en investigación social: potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y los documentos personales. *Asclepio*, 57(1), 99-116.
- Inclusión Internacional. (2006). *Educación Inclusiva*. Obtenido de ¿Que es la educación inclusiva?: <http://www.inclusioneducativa.org/ise.php?id=1>
- Jiménez Caballero, P. E., Martínez Velasco, P., Herasme Grullón, A. T., & Fermin Marrero, J. A. (2014). Prosopagnosia progresiva asociada a atrofia temporal derecha en paciente con demencia hereditaria. *Revista Española de Geriatria y Gerontología*, 49(4), 195-196. doi:10.1016/j.regg.2014.02.007
- Krim, E., & Tison, F. (2009). Atrofia multisistémica. *EMC - Neurología*, 9(1), 1-12. doi:10.1016/s1634-7072(09)70517-3
- Kübler-Ross, E., & Kessler, D. (2017). *Sobre el duelo y el dolor*. Luciérnaga CAS.
- Lacasta Reverte, M. A., Limonero García, J. T., García Penas, A., & Barahona, H. (2016). La atención al duelo en Cuidados Paliativos. Análisis de los servicios prestados en España. *Medicina Paliativa*, 23(4), 192-198. doi:10.1016/j.medipa.2014.05.006
- Lira Fabian, A. R. (2019). *Los padres de familia ante el diagnóstico del niño con discapacidad intelectual (Tesis de Grado)*. Lima, Perú.

- Loewy, M. A. (2016). Atrofia cerebral: Su papel en las disfunciones cognitivas en pacientes con esclerosis múltiple. *Memoria: IX Congreso Latinoamericano de Esclerosis Múltiple - LACTRIMS 2016*.
- Luzuriaga, E., & Pérez, L. (2011). *Estrategias pedagógicas para atender a las necesidades educativas especiales en la educación regular*. Vicepresidencia de la república del ecuador
- Marcel, G. (2012). *Atrofia Cerebral: Características, Síntomas y Causas*. Obtenido de lifeder. Recuperado de <https://www.lifeder.com/atrofia-cerebral/>
- Michigan Birth Injury & HIE Attorneys. (02 de febrero de 2020). *Daño cerebral en un bebé: exploraciones cerebrales para evaluar el riesgo de parálisis cerebral, retrasos en el desarrollo | Michigan Birth Injury & HIE Attorneys*. Obtenido de <https://www.abclawcenters.com/dano-cerebral-exploraciones-cerebrales-riesgo-paralisis-cerebral-retrasos-desarrollo/>
- Millán-González, R., & Solano-Medina, N. (2010). Duelo, duelo patológico y terapia interpersonal. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 39(2), 375–388. doi:10.1016/S0034-7450(14)60257-2
- Morales Muñoz, P. A. (2012). *Elaboración de material didáctico*. México: RED TERCER MILENIO S.C.
- Narberhaus, A., Segarra-Castells, M. D., Verger-Maestre, K., Serra-Grabulosa, J. M., Salgado-Pineda, P., Bartomeus-Jené, F., & Mercader-Sobrequés, J. M. (2003). Evaluación de la atrofia cerebral difusa en pacientes con antecedentes de traumatismo craneoencefálico y su relación con el deterioro cognitivo. *Revista de neurología*, 36(10), 925-929.
- National Institute of Neurological Disorders and Stroke (NINDS). (enero de 2020). *Degeneración cerebelosa : National Institute of Neurological Disorders and Stroke (NINDS)*. Obtenido de [Español.ninds.nih.gov: https://espanol.ninds.nih.gov/trastornos/degeneracion_cerebelosa.htm](https://espanol.ninds.nih.gov/trastornos/degeneracion_cerebelosa.htm)
- Papalia, D. E. (2009...). *Desarrollo humano*. Bogotá: McGraw-Hill.

- Pérez-Álvarez, A. I., Suárez-Santos, P., González-Delgado, M., & Oliva-Nacarino, P. (2018). Cuantificación de la atrofia cerebral en esclerosis múltiple mediante medidas bidimensionales. *Neurología*. doi:10.1016/j.nrl.2018.04.004
- Rojas, J. I., Patrucco, L., Besada, C., Bengolea, L., & Cristiano, E. (2010). Atrofia cerebral en pacientes con síndrome desmielinizante aislado. *Neurología Argentina*, 25(7), 430-434.
- Pinoargote, J. (2019). La inclusión social de personas con discapacidad en Ecuador; mitos o realidad. 3era. Jornadas de Investigación, Innovación y Desarrollo. Pp. 35-46. Editorial ULEAM. <http://www.munayi.uleam.edu.ec/3era-jornadas-de-investigacion-innovacion-y-desarrollo/>
- Ponce, Z. A. C. (2016). Las adecuaciones curriculares como elemento clave para asegurar una educación inclusiva. *Educación en Contexto*, 2(3), 56-78.
- República del Ecuador. (2008). Constitución de la República del Ecuador http://www.asambleanacional.gov.ec/documentos/constitucion_de_bolsillo.pdf
- República del Ecuador. (2015). Ley Orgánica de Educación Intercultural del Ecuador LOEI. Reforma. <http://educacion.gob.ec/ley-organica-de-educacion-intercultural-loei/>
- Rodríguez, A. D., Mera, M. N., Alcívar, G. A., & Cedeño, R. (2020). Influencia de la Beta talasemia en el Rendimiento Escolar: una Historia de vida. *Universidad y Sociedad*, 12(2), 318-324. Disponible en <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/1521/1539>
- Rodríguez, A. D., Toala, M. J. & Álava, K.M. (2020): “Incidencia de la epilepsia del lóbulo temporal: una historia de vida en la escuela”. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo (enero 2020)*. En línea: <https://www.eumed.net/rev/atlante/2020/01/epilepsia-lobulo-temporal.html>

- Rojas, J. I., Patrucco, L., Besada, C., Funes, J., Bengolea, L., & Cristiano, E. (2011). La tasa de atrofia cerebral al año de inicio predice la progresión de la esclerosis múltiple. *Neurología Argentina*, 3(2), 88-93.
- Sarria-Estrada, S., Acevedo, C., Mitjana, R., Frascheri, L., Siurana, S., Auger, C., & Rovira, A. (2015). *Reproducibilidad de la valoración cualitativa de la atrofia del lóbulo temporal por RM*. *Radiología*, 57(3), 225-228. doi:10.1016/j.rx.2014.04.002
- Saquicuya, J. A., Urgilez, C. F., & López, M. E. (2019). Perspectiva de los docentes sobre la escuela de calidad. *Revista ESPACIOS*, 40(39).
Obtenido de
<http://dc.revistaespacios.com/a19v40n39/19403907.html>
- Scrich Vázquez, A. J., Fonseca, C., de los Ángeles, L., Bembibre Mozo, D., & Torres Céspedes, I. (2017). La dislexia, la disgrafía y la discalculia: sus consecuencias en la educación ecuatoriana. *Revista Archivo Médico de Camagüey*, 21(1), 766-772.
- Smith, A. D., Smith, S. M., De Jager, C. A., Whitbread, P., Johnston, C., Agacinski, G., & Refsum, H. (2010). Homocysteine-lowering by B vitamins slows the rate of accelerated brain atrophy in mild cognitive impairment: a randomized controlled trial. *PLoS one*, 5(9).
- Tarrés, M. L., Peón, F. V., Serrano, R. S., García, R. R., Wiesner, M. L., Margel, G., & ...Gonzales, O. (2014). *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: El Colegio de México/FLACSO.
- UNESCO (2016). Sistematización de experiencias innovadoras. Serie “Herramientas de apoyo para el trabajo docente” UNESCO, Lima.
<http://docentesinnovadores.perueduca.pe/wp-content/uploads/2017/06/Texto3-sistematizacion.pdf>
- UNESCO (2019). Definición de Inclusion educativa. (en línea)
<https://es.unesco.org/themes/inclusion-educacion>

- Vademecum. (12 de 09 de 2014). *Vademecum*. Obtenido de Confirman la importancia de reducir la atrofia cerebral en EM por su relación con el avance de la enfermedad a largo plazo:
https://www.vademecum.es/noticia-140912-confirman+la+importancia+de+reducir+la+atrofia+cerebral+en+em+por+su+relaci+oacute+n+con+el+avance+de+la+enfermedad+a+largo+plazo_8382
- Valenzuela, B. A. (2014). Recursos para la inclusión educativa en el contexto de educación primaria. *Infancias Imágenes*, 13(2), 64-75.
- Villafuerte, J., Luzardo, L., Bravo, S. y Romero, A. (2020). Implicaciones y tensiones del proceso de inclusión educativa, los adolescentes con discapacidades físicas cuentan sus experiencias. *Revista Cumbres*, 3 (2). 9-16.
- Zanzzí Díaz, F., & Arias Guevara, L. A. (2015). Desempeño Académico del escolar sin padres: Reducción y Recuperación. *Ciencia Unemi*, 6(9), 9-19.

LA DIVERSIDAD SEXUAL DESDE LA EDUCACIÓN MUSICAL CRÍTICA. UNA PROPUESTA PARA LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

DR. ANTONIO FERNÁNDEZ-JIMÉNEZ
Universidad de Granada, España

RESUMEN

El modelo educativo actual está influido por el neoliberalismo, promoviendo una educación basada, principalmente, en el aspecto económico. Desde la pedagogía crítica se cuestiona este enfoque y se aboga por la inclusión de una formación en el ámbito ciudadano que permita desarrollar una educación transformadora para las personas a través de la reflexión y el pensamiento crítico. Uno de los temas presentes en la sociedad y en la escuela es la diversidad de las personas, pero cada vez más se hace visible la diversidad sexual de las personas, así como las identidades de género que cuestionan el marco binario hegemónico. De este modo, desde un planteamiento educativo-musical crítico para conectar la escuela con el contexto se promueve la inclusión de esta temática en las clases de música al igual que se hace con la atención a otro tipo de diversidades para generar en el estudiantado un pensamiento crítico en acción a través de la música.

Con este estudio se ha pretendido conocer las reflexiones del futuro profesorado de Educación Primaria sobre el tratamiento de la diversidad sexual dentro del ámbito de la educación musical y el papel que otorga a la educación musical para abordar la diversidad sexual dentro del aula mediante un pensamiento crítico en pro de la justicia social. Esta propuesta de innovación consistió en la lectura y reflexión por escrito de una serie de artículos científicos sobre la temática LGTBI en educación musical por parte de cuatro grupos de estudiantes de la asignatura “Educación Musical” del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Granada, durante los cursos académicos 2018/2019 y 2019/2020. El análisis de contenido de los datos reflejó la toma de conciencia por parte del estudiantado sobre la existencia de una discriminación hacia las personas LGTBI dentro de las aulas, así como la identificación y propuesta de varias estrategias para abordar la atención a la diversidad sexual y las identidades de género desde la asignatura de Música. De esta manera, la asignatura “Educación musical” puede ampliar la visión sobre la atención a la diversidad en la escuela y suplir las carencias formativas que presentan los planes de estudio de formación inicial del profesorado de Educación Primaria en relación con la diversidad sexual. Además, desde un

enfoque de educación musical crítica se fomenta el pensamiento crítico en el aula como herramienta educativa para el aprendizaje, pero también para la reflexión de la futura práctica docente en pro de la justicia social.

PALABRAS CLAVE

Educación musical crítica, Diversidad, Personas LGTBI, Educación Primaria, Formación inicial docente

INTRODUCCIÓN

La influencia del neoliberalismo en el terreno educativo ha generado currículos escolares de competencias basados en el modelo empresarial, pues la educación es considerada como un servicio más dentro de la sociedad neoliberal (Aróstegui, Louro, & de Oliveira, 2015), teniendo así las artes y las humanidades cada vez una menor presencia dentro de los currículos escolares obligatorios. Ante esta realidad, autores como Rusinek y Aróstegui (2015) retoman la idea de un planteamiento educativo que forme personas tanto en el ámbito económico como en el ciudadano (Apple, 1987; Fernández, 1997; Gimeno y Pérez, 1994). Pero en un posicionamiento más crítico con el neoliberalismo educativo, encontramos voces que cuestionan ese modelo educativo neoliberal basado únicamente en el aspecto económico, y que, además, no incluye una formación en el ámbito ciudadano. Estas voces surgen de la pedagogía crítica como alternativa para que, a través de la educación, se vuelva hacia una sociedad de ciudadanos críticos y emancipados que reflexionan y participan activamente en la transformación social de su contexto (Freire, 1970, 1997). De este modo, se fomenta la reflexión como una de las herramientas que contribuyen a la formación de ciudadanos críticos que actúan para la transformación y mejora del entorno.

Uno de los temas siempre latentes en la sociedad y en la escuela es la diversidad de las personas. Cuando se habla de atención a la diversidad del estudiantado en Educación Primaria solo se contempla para el estudiantado que presenta dificultades de aprendizaje, discapacidad y trastornos en diversos aspectos, al inmigrante y al que cuenta con altas capacidades intelectuales. Pero no se contemplan realidades cada vez

más visibles fuera y dentro de la escuela, como es la diversidad sexual y las identidades de género que cuestionan el marco binario hegemónico (Sánchez, 2019). Desde la teoría *queer*, pero con el prisma del ámbito educativo, se aboga por la inclusión de estas realidades a través del fomento del pensamiento crítico (Barozzi, 2015). Este paradigma de ruptura con lo hegemónico se puede relacionar con el enfoque de la pedagogía crítica mencionado anteriormente, entendiendo la reflexión y el diálogo como herramientas educativas para la transformación del contexto. Desde estos postulados teóricos, Bedford (2009) desarrolla el concepto de *pedagogía transformadora* que ayude al cambio pedagógico y social que permita el empoderamiento de identidades subordinadas como son las denominadas como LGTBI (Lesbianas, Gays, Transexuales, Bisexuales e Intersexuales); dando paso a una corriente pedagógica conocida como *pedagogías queer* (Sánchez, 2019).

Ese cambio pedagógico, desde de la educación musical es promovido por autores como Woodford (2005) quien habla de un planteamiento educativo-musical crítico y transformador conectado con temas que afectan al entorno que rodea a la escuela. Desde esta perspectiva, Abrahams (2005, 2008) y Allsup (2016) desarrollan este nuevo enfoque de educación musical centrado no solo en el aspecto técnico del lenguaje musical o práctico de hacer música, sino también en generar un pensamiento crítico en acción a través de la música; pues la música debe ser percibida como una acción (Small, 1999). En el campo de la literatura inglesa ya encontramos estudios que presentan este nuevo enfoque, aunque no ocurre lo mismo en la literatura de lengua española (Fernández-Jiménez y Jorquera, 2017). Si acotamos esta nueva perspectiva de conectar la educación musical con la realidad de las identidades subordinadas o no heteronormativas presentes en la sociedad y en la escuela, podemos encontrar estudios que tratan esta temática desde el campo de la educación musical, como en el caso de la diversidad sexual y de género (Bergonzi, 2014, 2015), personas transgénero (Palkki, 2020), discriminación desde una perspectiva interseccional: homofobia y racismo (Carter, 2013), e identidades sexuales en el profesorado de Música (Paparo & Sweet, 2014; Talbot & Hendricks, 2016).

En este sentido, y debido a que es una temática que cada vez va teniendo un mayor recorrido dentro de la investigación en educación musical, parece plausible que los planes de estudio de formación inicial del profesorado en general, y del profesorado de Música en particular, incluyan alguna referencia a esta temática, como ocurre en el contexto norteamericano (Spano, 2011). Sin embargo, encontramos cómo en el contexto español, no aparece ninguna referencia a la diversidad sexual en la formación inicial del profesorado de Música de Educación Primaria (Fernández-Jiménez, 2021).

De esta manera, surgió la idea de diseñar una actividad de aula que abordara la temática de la diversidad sexual en el ámbito de la educación musical para el estudiantado del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Granada. El estudiantado tenía que elaborar un documento escrito que plasmara una reflexión tras la lectura de uno de los seis textos científicos propuestos sobre temática LGTBI en educación musical. Una vez recopiladas las reflexiones del estudiantado la investigación contempló los siguientes objetivos:

1. Conocer las reflexiones del futuro profesorado sobre la temática de la diversidad sexual dentro del ámbito de la educación musical.
2. Identificar el papel que el futuro profesorado otorga a la educación musical para abordar la diversidad sexual y las identidades de género dentro del aula.
3. Determinar el posible valor de la educación musical para ampliar la visión sobre la atención a la diversidad en la escuela mediante un pensamiento crítico en pro de la justicia social.

1. METODOLOGÍA

La actividad se llevó a cabo en cuatro grupos de estudiantes de la asignatura “Educación Musical” del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Granada, durante los cursos académicos 2018/2019 y 2019/2020. Participaron un total de 220 estudiantes.

La asignatura “Educación Musical” forma parte del módulo de formación didáctica y disciplinar, siendo así una materia obligatoria para todo el estudiantado de este Grado, independientemente de que, posteriormente, curse o no la Mención en Educación Musical. En el plan de estudio de la Universidad de Granada, esta asignatura se cursa en el tercer curso de la titulación, concretamente en el segundo cuatrimestre.

Partiendo de una perspectiva de investigación cualitativa, realicé una lectura respaldada por el método científico de las reflexiones elaboradas por el estudiantado sobre los textos científicos trabajados en el aula (*v.g.*, Bergonzi, 2014, 2015; Carter, 2013; Palkki, 2020; Paparo & Sweet, 2014; Talbot & Hendricks, 2016). A continuación, llevé a cabo un análisis descriptivo de contenido por suma categórica (Andréu, 2002), pero también por interpretación directa de algún dato por la información relevante que contenía para el tema (Stake, 1998).

Los temas emergentes en el análisis permitieron clasificar los datos en dos categorías: por un lado, la conciencia del estudiantado sobre la discriminación hacia el colectivo LGTBI en las aulas y, por otro lado, las estrategias propuestas por el estudiantado para abordar la atención de la diversidad sexual y las identidades de género desde la asignatura de Música en Educación Primaria.

2. RESULTADOS

A continuación, se exponen los testimonios de los participantes, quedando clasificados dentro de las dos categorías que se exponen de forma detallada junto con otros subtemas o subcategorías encontrados.

2.1. CONCIENCIA DEL ESTUDIANTADO SOBRE LA DISCRIMINACIÓN HACIA EL COLECTIVO LGTBI EN LAS AULAS

2.1.1. Descubrimiento de un problema

El estudiantado del Grado en Educación Primaria incluyó en sus reflexiones que haber tratado esta temática dentro de la asignatura había supuesto el descubrimiento de la existencia de un problema de discriminación hacia las personas LGTBI.

Coral: Me he percatado de la gran cantidad de aspectos que, como persona heterosexual, en ningún momento habían supuesto para mí un problema a lo largo de mis distintas etapas educativas y que, sin embargo, sí lo habían sido para una persona homosexual o transgénero, por ejemplo.

Julieta: El leer esto me ha hecho reflexionar si hoy en día estas situaciones se siguen produciendo de manera constante y desgraciadamente me he dado cuenta de que sí.

La toma de conciencia de este problema por parte del estudiantado no solo fue a nivel de conocimiento personal sino también como un aprendizaje para su futuro ejercicio profesional como docente.

Irene: Es algo que nunca me había planteado como futura docente, por lo que me ha parecido realmente interesante descubrir que es una realidad que puede ocurrir y ante la cual hay que actuar conociendo este tipo de experiencias.

Nuria: Creo que leer este artículo me ha servido para desarrollar la empatía como futura docente, ser capaz de ponerme en el lugar de mis alumnos y ver cómo se sentirían más cómodos con ellos mismos.

Por otro lado, hay voces entre el estudiantado que consideran que el colectivo LGTBI se encuentra en una situación de discriminación similar a la que puede sufrir cualquier otra persona.

Fina: ¿La discriminación homosexual es mala? Todo acto de maldad es malo, todo aquella que humilla, deprime o exaspera a otro es malo. Pero la raza humana siempre ha salido adelante ante estos actos. Por ejemplo, si una empresa no contrata a un trabajador cualificado y responsable que hará su trabajo con excelencia por motivos como su sexo, raza u orientación, el único perjudicado es la propia empresa. Y creo que ahí está la oportunidad de demostrar que se equivocaron juzgándote; seguir adelante con tu carrera, tu vida personal, trabajando duro y siendo mejor cada día, así se demuestra a todo el que te rechazó que estaba equivocado. Porque la otra opción es entrar en la espiral de la queja, repitiendo lo injusto que es todo y no avanzando. La vida es injusta, pero lo es con todos.

2.1.2. Identificación de un privilegio heteronormativo en las aulas

El estudiantado indicó haber identificado la existencia de un privilegio heteronormativo en las aulas que reproduce prácticas discriminatorias hacia quien no se sienten identificados dentro de ese marco normativo.

Felipe: Con esta lectura he visto cómo existe una serie de privilegios hacia los estudiantes heterosexuales y también hacia los docentes heterosexuales.

Marisa: Tanto alumnos como profesores heterosexuales gozan de privilegios de los que ni sospechan al poder hablar libremente sobre su vida, sentirse cómodos en diversas situaciones.

Lucía: Encontramos a los docentes pertenecientes al colectivo LGTBI, que al igual que los alumnos, carecen de ventajas respecto a los demás e incluso añadiendo comentarios de sus compañeros de profesión. Esto nos lleva a que no es posible hablar de inclusión si los mismos profesores no son capaces de respetar y aceptar a sus compañeros.

Rebeca: Uno de los motivos por el cual la gente tiene esta mentalidad es la heteronormatividad, que hace referencia al régimen impuesto en la sociedad, el cual impone las relaciones afectivo-sexuales heterosexuales, con esto lo único que se consigue es marginar a todas aquellas personas que no lo son y las clasifican como diferentes.

2.2. ESTRATEGIAS PROPUESTAS POR EL ESTUDIANTADO PARA ABORDAR LA ATENCIÓN DE LA DIVERSIDAD SEXUAL Y LAS IDENTIDADES DE GÉNERO DESDE LA ASIGNATURA DE MÚSICA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

2.2.1. Inclusión de temas LGTBI en el currículo escolar

Una de las primeras estrategias propuestas por el estudiantado es la inclusión de temática relacionada con las personas LGTBI como recurso para que el alumnado de Educación Primaria pueda conocer y reflexionar sobre una realidad presente en la escuela y en la sociedad.

Joaquín: Sería interesante que los alumnos recibieran esta formación desde los niveles más bajos, que es una realidad que se vive en la actualidad y que está presente.

Ruth: Se tendría que tratar la diversidad en el aula para que los alumnos tomen conciencia del problema que supone esa discriminación para así desafiarlo y criticarlo.

Mario: Se debe brindar información del tema a los niños y adolescentes, poder generar en ellos un pensamiento crítico y constructivo frente a la realidad que se presenta, haciendo incidencia por el respeto y reconocimiento de los derechos y valores de cada ser humano.

Adolfo: Me gustaría que en las escuelas se implementasen protocolos y talleres sobre la orientación sexual, género y diversidad en los cuales desde una edad temprana se enseñara unos valores que promuevan y adecuen a la sociedad a integrarse en la diversidad en la que estamos viviendo.

Inés: Algunas actividades que pueden realizar respecto a esto pueden ser: trabajar canciones que traten de la sexualidad y el género, inventar por grupos alguna letra con palabras que estén relacionadas, buscar ejemplos de músicos, compositores que fueran bisexuales, transexuales... y hacer trabajos sobre ellos, etc.

2.2.2. Visibilizar personas LGTBI en el ámbito de la música

Esa inclusión de temas en el currículo escolar, de manera general, puede concretarse en el campo de la asignatura de Música con la incorporación de músicos, cantantes y compositores LGTBI para visibilizar las creaciones musicales de estas personas y su contribución al mundo de la música y de la cultura.

Carolina: Incluir en el currículo las contribuciones de personas LGTBI como compositores, educadores, músicos e intérpretes con la finalidad de visibilizar este colectivo.

Claudia: Hablar acerca de cantantes o compositores que pertenecen al colectivo LGTB, no únicamente de sus obras sino también de sus vidas. Con ello se aprendería, además de música, historia y cultura, cómo la sociedad ha ido evolucionando y aceptando a estas personas.

Miriam: Podemos usar videos y canciones que representen la unión de este colectivo para concienciar a nuestros alumnos que todos somos personas y da igual que seas gay, homosexual, heterosexual o lesbiana.

2.2.3. El papel de la música para la atención de la diversidad sexual

Los testimonios del estudiantado muestran la valoración de la música como recurso que permite la creación de un espacio que facilita la expresión de las emociones y la libertad de ser de cada persona.

Roberto: Podríamos tratar millones de temas con la música, no solo aprender las notas y tocar la flauta, sino que podríamos enseñar valores,

trabajar las emociones y expresarnos a través de la música. Con esto no solo estaríamos ayudando al colectivo LGTB si no a todos los alumnos sin distinción alguna.

Luna: La música es un ambiente que suele transmitir tranquilidad al colectivo LGTBIQ, así como libertad y respeto. Las personas pueden mostrarse como son, sin ser juzgados ni oprimidos de ninguna de las maneras posibles, generando seguridad y afirmación sobre si mismos.

Juan: Creo que la música como arte debe acoger a todas las personas, ya que tiene la capacidad de transmitir emociones y contar historias, así como transmitir mensajes. Estos mensajes deben ser reivindicativos y de justicia social para, de esta manera, crear una sociedad más justa y libre de cualquier tipo de discriminación.

2.2.4. El rol del profesor para atender la diversidad sexual

Para poder llevar a cabo estas estrategias en el aula el estudiantado destaca la figura del profesor como propulsor de un enfoque educativo que aborde la diversidad sexual en la escuela.

Carla: El maestro tiene un importante rol en el desarrollo social y emocional de los estudiantes. Tiene que ser consciente sobre la presencia de los estudiantes LGTB en su clase.

Gabriela: Los profesores debemos ser los principales referentes de nuestros alumnos, por lo que tenemos que promulgar un clima de igualdad.

Anita: El profesor debe abordar la presencia de música y compositores con orientaciones sexuales distintas a la heterosexual.

Roberto: Debemos estar siempre preparados para esos nuevos cambios que debemos hacer y adaptarnos a todo, y más nosotros como futuros profesores, para así poder atender a todas las necesidades de los alumnos.

Además, el estudiantado valora el papel del profesorado no solo como profesor que apuesta por abordar la temática LGTBI en el aula, sino también como una figura que debe transmitir seguridad y confianza para que el alumnado pueda expresarse tal como es.

Maite: Veo a los profesores como “salvadores” de aquellas personas que sufren dicha discriminación ofreciéndoles un lugar donde estar tranquilos y puedan sentirse cómodos y, por otro lado, como agentes principales que se esfuerzan en la lucha contra la opresión y a favor de la diversidad y que pretenden transmitirla a sus alumnos.

Rosa: También juegan un papel muy importante los profesores de música o los directores del coro ya que son aquellas personas en las que más confían y en las que buscan ser comprendidos. Estos profesionales los ayudan a quererse a sí mismos y a encontrar un lugar dentro del coro en el que se sienta seguro y cómodo y puedan ser ellos mismos.

Zaira: Recuerdo una situación de discriminación hacia un compañero gay en el colegio y lo que más me llamaba la atención era la escasa intervención e interés que mostraba el docente por tomar medidas, o bien, intentar evitar esos comportamientos por parte de los compañeros.

Maite: Veo también la incompetencia de algunos profesores conformistas que prefieren quedarse con una heteronormatividad clásica en vez de centrarse en avanzar y en las necesidades y el desarrollo de sus alumnos.

2.2.5. Formación del profesorado para la atención a la diversidad sexual

El estudiantado indicó la carencia de formación en temática de diversidad sexual dentro del plan de estudio del profesorado de Educación Primaria.

Carmen: Considero que falta formación al respecto, tanto entre los profesores que se encuentran ejerciendo en las aulas, como aquellos que se están formando. En mi caso, este tema fue abordado únicamente en la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales de 2º curso durante un breve período de tiempo, lo cual fue, desde mi opinión, insuficiente. Me gustaría tener más formación, por parte de la propia universidad, sobre cualquier aspecto de la educación.

Ruth: Hay poca formación de los profesores de hoy en día ante la solución de este problema siendo la clave en este ámbito la formación de todo el profesorado en lo que respecta a la diversidad y a la influencia de ésta en la educación adaptándonos y respondiendo a las necesidades que tienen los alumnos en la actualidad.

Inés: En las asignaturas de diversidad en la carrera de maestro en Educación Primaria sólo se tratan la diversidad de capacidades intelectuales y la de situaciones socioeconómicas y culturales; pero se deja de lado la diversidad sexual y de género, que hoy en día debería ser primordial.

Ante esta situación los participantes señalaron la formación en diversidad sexual para el profesorado como la herramienta adecuada para atender a la diversidad adecuadamente dentro de la escuela.

Mateo: Es un pilar fundamental que los docentes de nuestras escuelas estén bien formados en un tema tan presente actualmente para tener recursos de todo tipo ante cualquier situación que se pueda dar en el centro o en el aula.

Bea: Lo primero que se debe de hacer es preparar a todos los docentes en este tema, ya que no podrán trabajar algo de lo cual no saben, y esto hoy en día solo lo suelen trabajar los docentes jóvenes al igual que las nuevas tecnologías, y esto no debería de ser así ya que un buen docente debe de estar en formación constante de cualquier tema.

2.2.6. Investigación sobre temas LGTBI en el campo de la educación

La investigación en esta temática es otra de las estrategias que el estudiantado propone para abordar la diversidad sexual con alumnado LGTBI.

Sandra: Falta más investigación en estos temas para generar una respuesta educativa más efectiva.

Miguel: Apenas existen investigaciones acerca de la influencia de la música sobre este tipo de colectivos, lo que haría falta desarrollar.

3. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio muestran la toma de conciencia por parte del estudiantado sobre la discriminación que se produce hacia las personas LGTBI en la sociedad y dentro de las aulas. El mero hecho de abordar la temática de la diversidad sexual permite al estudiantado, como futuro profesorado que será, conocer otro tipo de diversidad que no está teniendo una adecuada atención educativa, a pesar de quedar recogida en la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (Trujillo, 2015). Sin embargo, nos encontramos con una dinámica escolar impregnada por los privilegios que subyacen de una sociedad y una escuela enmarcada en la heteronormatividad (Sánchez, 2019; Trujillo, 2015). Ante esta situación, el futuro profesorado señalaba la actividad como una oportunidad de descubrir la realidad a la que se enfrentan tanto el estudiantado como el profesorado LGTBI dentro de las aulas.

No obstante, siguen encontrándose voces que tienen una visión diferente sobre esa situación de discriminación en la sociedad y en la escuela hacia el colectivo LGTBI. El discurso de estas voces no es una negativa

a reconocer la existencia del problema, sino a considerarlo como un inconveniente más con la que el ser humano tiene que lidiar como parte del juego social. En otras palabras, este tema no es tratado como una injusticia fruto de un problema estructural de la sociedad que funciona bajo un modelo cisheteronormativo (Sánchez, 2019).

Por otro lado, el estudiantado guió sus reflexiones en torno a la propuesta de estrategias didácticas y medidas educativas que permitan una atención por parte de la escuela a la diversidad sexual y a las identidades de género. Una de ellas es la formación del profesorado en la temática de la diversidad sexual. Los planes de estudio de formación inicial del profesorado, ya sea de Educación Primaria o de Educación Secundaria, no incluyen la diversidad sexual dentro de las temáticas a tratar como conocimiento necesario para los docentes (Barozzi, 2015; Penna, 2012; Platero, 2018; Trujillo, 2015). Tampoco los planes de estudio para el profesorado de Música de Educación Primaria de las universidades españolas incluyen este aspecto (Fernández-Jiménez, 2021). Por esta razón, el profesorado en formación expresa el interés y la necesidad por obtener herramientas formativas para saber actuar de la forma más inclusiva posible en pro de atender la diversidad sexual del estudiantado en las aulas.

Ante la carencia de formación el profesorado cae en una dinámica de reproducción del modelo social encuadrado dentro de un marco heteronormativo (Penna, 2012, 2013), por lo que parece necesario ofrecer al profesorado esta formación, la cual favorecerá la actuación de los docentes para eliminar actitudes de homofobia y transfobia dentro de la escuela (Barozzi, 2015; Trujillo y Sánchez, 2013). Algunas de las iniciativas que propusieron el estudiantado como futuro profesorado es la inclusión de temas LGTBI dentro del currículo escolar de manera general. Desde el ámbito de la educación musical los participantes indicaron la necesidad de que en las aulas se presenten músicos, compositores y cantantes LGTBI para la visibilización de la diversidad de identidades sexuales y de género en el mundo de la música y la cultura. En este sentido, Trujillo (2015) habla de lo acertado que resultaría incluir modelos que representen a personas que no forman parte de la heteronormatividad hegemónica, lo cual abre paso a una mayor diversidad en el aula y a

generar un espacio de autoestima y bienestar para el estudiantado LGTBI. De igual manera, en el trabajo coordinado por Pichardo (2015) aparecen estas ideas como propuestas para que el personal docente pueda abordar la diversidad sexual en las aulas.

Precisamente este papel de espacio seguro para las personas LGTBI dentro de la escuela es el que ofrecieron los participantes a la asignatura de Música como una materia idónea para fomentar la diversidad sexual del estudiantado. Esta materia favorece la libre expresión a través de la música mediante la letra de una canción o a través de la expresión corporal en esa alineación entre cuerpo, escucha y sonido de la que habla Palazón (2020) en referencia a la identificación sonora de la música *queer*. Así, la música participa en la construcción de la identidad de la juventud (Hormigos y Martín, 2004) y contribuye en el proceso de reforzar la propia identidad dentro del colectivo LGTBI (Carter, 2013). La asignatura de Música puede ser un ambiente idóneo para abordar estos temas, como por ejemplo a través de las historias de amor no heteronormativo que cuentan algunas canciones. También mediante la inclusión de músicos LGTBI y su papel en la historia de la música (Bergonzi, 2015) cuyas aportaciones junto con las de otros artistas LGTBI han contribuido a fortalecer la cultura del siglo XX (Woods, 2019).

Este planteamiento puede ser posible bajo un enfoque educativo musical crítico que conecta el aula de música con los problemas o asuntos que afectan al entorno (Woodford, 2005). En otras palabras, las clases de música no están orientada únicamente a aspectos de lenguaje musical o a la interpretación de música, sino también a generar un pensamiento crítico para la acción a través de experiencias musicales, como indican los estudios desarrollados por autores como Abrahams (2005, 2008) y Allsup (2016). De este modo, el futuro profesorado percibe la música como un recurso que permite abordar la atención de la diversidad sexual en el aula, ya sean en la propia asignatura de Música o en cualquier otra asignatura del currículo. Pero también, y desde un enfoque de la pedagogía crítica, la música puede contribuir a la formación de ciudadanos críticos comprometidos con la transformación hacia la mejora del contexto (Fernández-Jiménez, 2019).

Para desarrollar en el aula la diversidad sexual y las identidades de género, partiendo del enfoque de la pedagogía crítica, aparece el planteamiento de las pedagogías *queer* (Britzman, 1995; Platero, 2018; Sánchez, 2019; Trujillo, 2015). Esta perspectiva educativa es el resultado de un empoderamiento de identidades subordinadas como las LGTBI dentro de los procesos educativos y de una deconstrucción del término *normalidad*, gracias al debate que propone la *pedagogía transformadora* (Bedford, 2009). En este sentido, el futuro profesorado indica cómo a través de la música se puede contribuir a la atención de la diversidad sexual por el propio clima de libertad y seguridad de expresión que ofrece, así como por la posibilidad de visibilizar músicos, cantantes y compositores con identidades LGTBI y su contribución a la historia de la música. Sin embargo, para desarrollar esta línea es preciso que esté enfocada bajo ese planteamiento de educación musical crítica anteriormente mencionado. Así, las experiencias musicales del aula podrán contribuir a un modelo de arte en el que el ciudadano considera la práctica artística como un recurso para reflexionar y comprometerse por la transformación y mejora del entorno (Elliot, Silverman, & Bowman, 2016).

Así, para que se pueda abrir las puertas a ese enfoque es necesario que se desarrollen más investigaciones sobre temática en LGTBI en el ámbito de la educación en general, y de la educación musical en particular. El estudiantado demandaba conocer más investigaciones sobre la diversidad sexual para poder ofrecer una respuesta educativa más acertada, lo cual parece indicar que es un campo de conocimiento que genera interés sobre el futuro profesorado (Penna, 2012). Por otro lado, vemos cómo esta parcela de la educación va consolidándose como oferta formativa de posgrado y como punto de partida para desarrollar más investigaciones sobre diversidad sexual e identidades de género en el ámbito de la educación. Algunos ejemplos los encontramos en el Máster Universitario en Estudios LGBTIQ+³⁵ y en el curso de Experto en Pedagogías Feministas y Queer³⁶, ambos ofertados por la Universidad Complutense de Madrid;

³⁵ <https://bit.ly/3i3TyWr>

³⁶ <https://bit.ly/3nzhv9g>

o en el Diploma en Educación y relaciones afectivo-sexuales en Secundaria: entre la investigación sociológica y la práctica educativa³⁷, de la Universidad de Granada.

En definitiva, que el futuro profesorado demande conocer más investigaciones sobre diversidad sexual, que detecte que hay carencia de formación sobre esta temática, lo que le impide ofrecer una atención a la diversidad sexual en las aulas; o que toma conciencia de una discriminación, a veces invisible, llegando así a reflexionar sobre cuál será su papel como docente parece indicar que la formación inicial del profesorado, en general, está caminando hacia planteamientos más críticos. En este sentido, López-Peláez (2020) comenta que la formación del profesorado debe de estar basada en el desarrollo del pensamiento crítico y la práctica democrática para que la acción educativa sea transformadora. Esto en el ámbito específico de la educación musical, se traduce a una asignatura de Música que contemple su actuación más allá del aprendizaje de destrezas musicales por parte del estudiantado, sino en un recurso que pueda contribuir a dar una respuesta educativa, a través de la música, a los problemas que acontecen en el contexto. En este sentido, autores como Allsup (2016) hablan de la necesidad de una educación musical que permita actuar en escenarios cambiantes, pero también que pueda ser un espacio donde el significado y el aprendizaje pueden ser construidos mediante la reflexión (Benedict & Schmidt, 2012). De esta manera, la educación musical con un enfoque crítico dentro del plan de estudio del Grado en Educación Primaria puede contribuir a la formación de profesorado críticos y comprometidos con los temas que rodean el contexto social y escolar.

A modo de conclusión, podemos decir cómo una actividad de estas características ha supuesto para el estudiantado participante, de manera general, un conocimiento y toma de conciencia acerca de una realidad escolar que vive el alumnado en las aulas. Las investigaciones contempladas en los artículos utilizados en la actividad sirvieron al estudiantado para reflexionar sobre esta situación, pero también para demandar como

³⁷ <https://bit.ly/3btm4Q4>

futuro profesorado la necesidad de incluir ciertas estrategias en su formación inicial para abordar la diversidad sexual en las aulas. Todas esas estrategias o iniciativas dejan entrever un futuro profesorado interesado en ampliar su formación inicial hacia temas que le capacite para atender todo tipo de diversidad en la escuela en pro de la justicia social. Además, la música aparece como un recurso idóneo para abordar la diversidad sexual en las aulas. El clima creado en la realización de experiencias musicales es considerado por el futuro profesorado como una oportunidad ideal para que el alumnado pueda expresarse en un entorno de seguridad y respeto. De este modo, es necesario trabajar bajo un planteamiento de educación musical con un enfoque crítico, conectado con el entorno, que permita al profesorado fomentar en el alumnado la reflexión y el pensamiento crítico a través de la música para participar de la transformación del contexto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrahams, F. (2005). Transforming Classroom Music Instruction with Ideas from Critical Pedagogy. *Music Education Journal*, 92(1), 62-67.
<https://doi.org/10.2307/3400229>
- Abrahams, F. (2008). Musicando Paulo Freire: Una pedagogía crítica para la educación musical. En P. McLaren y J. L. Kincheloe (Eds.), *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (pp. 305-322). Graó.
- Allsup, R. E. (2016). *Remixing the classroom: Toward an Open Philosophy of Music Education*. Indiana University Press.
- Andréu, J. (2002). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. Fundación Centro de Estudios Andaluces.
- Apple, M. W. (1987). *Educación y poder*. Paidós/M.E.C.
- Aróstegui, J. L., Louro, A. L., & de Oliveira, Z. L. (2015). Las políticas educativas de reforma y su impacto en la Educación Musical Escolar. De dónde venimos y hacia dónde podemos ir. *Revista da ABEM*, 23(35), 24-34. <https://bit.ly/2LDqEjT>
- Barozzi, S. (2015). *Teacher training on gender and sexual identities in a Spanish context* [Tesis doctoral, Universidad de Granada].

Repositorio Institucional de la Universidad de Granada.
<https://bit.ly/39kMErM>

- Bedford, T. (2009). Promoting Educational Equity through Teacher Empowerment. *Web-assisted Transformative Action Research as a Counter-heteronormativity Praxis*. Oulu University Press.
- Benedict, C., & Schmidt, P. (Eds.). (2012). *The place of music education in the 21st century: A global view*. Teacher College, Columbia University.
- Bergonzi, L. (2014). Sexual Orientation and Music Education. *Music Educators Journal*, 100(4), 65-69.
<https://doi.org/10.1177/0027432114530662>
- Bergonzi, L. (2015). Gender and Sexual Diversity Challenges (for socially just) Music Education. En C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce, & P. Woodford (Eds.), *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education* (pp. 221-237). Oxford University Press.
- Britzman, D. P. (1995). Is there a queer pedagogy? Or, stop reading straight. *Stop Reading Straight. Educational Theory*, 45(2), 151-165.
<https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1995.00151.x>
- Carter, B. A. (2013). “Nothing better or worse than being black, gay, and in the band”: A qualitative examination of gay undergraduates participating in historically Black college or university marching bands. *Journal of Research in Music Education*, 61(1), 26-43.
<https://doi.org/10.1177/0022429412474470>
- Elliott, D., Silverman, M., & Bowman, W. (2016). *Artistic Citizenship: Artistry, Social Responsibility, and Ethical Praxis*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199393749.001.0001>
- Fernández, M. (1997). *La escuela a examen*. Pirámide.

- Fernández-Jiménez, A. (2019). El impacto de la educación musical en la sociedad y en la economía del conocimiento: las Comunidades de Aprendizaje como estrategia educativa de éxito [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. Repositorio Institucional de la Universidad de Granada. <https://bit.ly/3bpQ3bv>
- Fernández-Jiménez, A. (2021). Diversidad sexual y formación inicial del profesorado de Música de Educación Primaria. Manuscrito presentado para su publicación.
- Fernández-Jiménez, A. y Jorquera, M. C. (2017). El sentido de la educación musical en una educación concebida como motor de la economía del conocimiento: una propuesta de marco filosófico. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 14, 95-107. <http://dx.doi.org/10.5209/RECIEM.54834>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. El Roure.
- Gimeno, J. y Pérez, A. I. (1994). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.
- Hormigos, J. y Martín, A. (2004). La construcción de la identidad juvenil a través de la música. *Revista Española de Sociología*, 4, 259-270. <https://bit.ly/3iqjeNh>
- López-Peláez, M. P. (2020). El profesorado de Música ante la escuela del siglo XXI. Un reto para la formación en la universidad. En A. Murillo, J. Tejada, M. E. Riaño, N. Berbel y R. Morant (Coords.), *Escuelas creadoras: escuelas del cambio. El arte como herramienta de transformación* (pp. 141-153). EdictOràlia Llibres i Publicacions.
- Palazón, E. V. (2020). Romper el canon es también romper tus prejuicios: música queer, feminismo y lucha en la música actual. En P. Alcalde y M. Hervás (Eds.), *Terremotos musicales. Denarraciones de la música en el siglo XXI* (pp. 39-49). Antoni Bosch editor.
- Palkki, J. (2020). “My voice speaks for itself”: The experiences of three transgender students in American secondary school choral programs. *International Journal of Music Education*, 38(1), 126-146. <https://doi.org/10.1177/0255761419890946>

- Paparo, S. A., & Sweet, B. (2014). Negotiating sexual identity: Experiences of two gay and lesbian preservice music teachers. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 199, 19-37. <https://doi.org/10.5406/bulcouresmusedu.199.0019>
- Penna, M. (2012). Formación del profesorado en la atención a la diversidad afectivo-sexual [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]). Repositorio digital de la Biblioteca de la Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/16718/>
- Penna, M. (2013). La formación de los futuros docentes de Educación Secundaria en la atención a la diversidad afectivo-sexual y la prevención de la homofobia. En S. Castillo (Coord.), *Reflexiones, Análisis y Propuestas sobre la Formación del Profesorado de Educación Secundaria (Vol. I)* (pp. 153-155). Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Pichardo, J. I. (Coord.). (2015). *Abrazar la diversidad: propuestas para una educación libre de acoso homofóbico y transfóbico*. Instituto de la Mujer para la Igualdad de Oportunidades.
- Platero, L. (2018). Ideas clave de las pedagogías transformadoras. En A. Ocampo (Coord.), *Pedagogías Queer* (pp. 26-46). Ediciones CELEI.
- Rusinek, G., & Aróstegui, J. L. (2015). Educational Policy Reforms and the Politics of Music Teacher Education. En C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce, & P. Woodford (Eds.), *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education* (pp. 78–90). Oxford University Press.
- Sánchez, M. (2019). *Pedagogías Queer. ¿Nos arriesgamos a hacer otra educación?* Catarata.
- Small, C. (1999). El musicar: un ritual en el espacio social. *Revista Transcultural de Música*, 4, 1-16. <https://bit.ly/3nVkdWE>
- Spano, F. P. (2011). The inclusion of sexual orientation topics in undergraduate music teacher preparation programs. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 188, 45-50. <https://bit.ly/38xP5YP>
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Talbot, B. C., & Hendricks, K. S. (2016). Including LGBTQ Voice: A Narrative of Two Gay Music Teachers. *Diversity Research Symposium Journal* 2014, 49-77. <https://bit.ly/2LdCykJ>

- Trujillo, G. (2015). Pensar desde otro lugar, pensar lo impensable: hacia una pedagogía queer. *Educação e Pesquisa*, 41(spe), 1527-1540.
<https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508142550>
- Trujillo, G. y Sánchez, M. (2013). Discursos y prácticas sobre “diversidad sexual” en el ámbito educativo: situación actual y retos. En S. Castillo (Coord.), *Reflexiones, Análisis y Propuestas sobre la Formación del Profesorado de Educación Secundaria (Vol. I)* (pp. 178-179). Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Woodford, P. (2005). *Democracy and Music Education: Liberalism, Ethics, and the Politics of Practice*. Indiana University Press.
- Woods, G. (2019). *Homintern. Cómo la cultura LGTB liberó al mundo moderno. Dos Bigotes*.

ESTRATEGIAS DOCENTES PARA EL DESARROLLO DE PEDAGOGÍAS INCLUSIVAS EN LA UNIVERSIDAD

DRA. ALMUDENA COTÁN FERNÁNDEZ
Universidad de Cádiz, España

RESUMEN

El propósito principal de este trabajo es abordar las principales estrategias educativas y de aprendizaje que los docentes en instituciones de Educación Superior (ES) desarrollan en sus aulas para el logro de prácticas educativas eficaces. A través de una revisión sistemática, dos fueron los objetivos a perseguir: 1. Conocer las principales estrategias que desarrollan los docentes para el logro de prácticas inclusivas y eficaces en las aulas y, 2. Indagar, desde un punto de vista literario, sobre las principales claves para el desarrollo de una pedagogía en la Universidad. Los resultados obtenidos reflejan la formación docente en materia de atención a la diversidad, la realización de ajustes razonables y la participación del alumnado del en el aula como importantes predictores hacia la consecución de prácticas inclusivas. Se finaliza con un apartado de conclusiones donde, desde el enfoque de la pedagogía inclusiva, se aclara la importancia de creer que todo el alumnado puede aprender en el mismo aula, bajo las mismas condiciones, pero con los apoyos y ajustes necesarios

PALABRAS CLAVE

Pedagogía inclusiva, Universidad, Estrategias, Docente, Inclusión.

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva es reconocida como un derecho humano, básico y esencial (Forlin, 2013). Autores como Ainscow (2015), indican que a través de los procesos educativos inclusivos, se consigue dar respuesta de calidad a todos los estudiantes aumentando sus opciones de participación en los espacios educativos. En los últimos años, se ha visto proliferar estudios centrados en analizar la situación y vivencia del alumnado con discapacidad en las instituciones de Educación Superior (ES) (Anderson, Carter, & Stephenson, 2018; Gibson, 2012). Apoyos requeridos, políticas para la inclusión o prácticas educativas eficaces, han sido los principales intereses investigadores que han originado estos estudios (Brown, 2017; Gale & Hodge, 2014). Numerosas son las acciones y las políticas que han desarrollado algunos países para favorecer la inclusión de estudiantes con discapacidad en las instituciones de Educación Superior (ES). Un buen ejemplo de ello se puede encontrar en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) o la Estrategia Europa 2020 para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador (2014). Si bien, aunque desde estas medidas se garantiza el acceso a la universidad para estudiantes con discapacidad, faltan acciones educativas para permitir su permanencia y éxito académico (Gibson, Baskerville, Berry, Black, Norris, & Symeonidou., 2016; Moraña, 2017). En consonancia, se torna imprescindible que, para garantizar al alumnado con discapacidad el derecho de acceder y, lo que es más importante, permanecer y participar en la universidad a través de una educación de calidad sin ningún tipo de discriminación (Thomas, 2016), ofrecer determinados apoyos.

Los estudios que visibilizan la situación de estudiantes con discapacidad en la universidad, identifican al profesorado como la principal barrera que obstaculiza su estancia en las instituciones universitarias (Morña, López-Gavira, & Molina, 2016). Señalan, entre otros aspectos, las actitudes negativas hacia la discapacidad, la falta de voluntad para hacer ajustes o la falta de capacitación para satisfacer sus necesidades (Collins, Azmat, & Rentschler, 2018). En este sentido, diferentes estudios han encontrado que el profesorado universitario tiene poca experiencia con

estudiantes con discapacidad, poca capacitación específica y poco conocimiento de prácticas educativas inclusivas (Langørgen, Kermit, & Magnus, 2018). Teniendo en cuenta esta realidad, se convierte en una prioridad para las universidades contar con un personal docente universitario informado, capacitado y consciente (Vickerman & Blundell, 2010).

La mayoría de los estudios realizados se han centrado en escuchar a los estudiantes con discapacidad. Sin embargo, son escasos aquellos que han dado voz al profesorado universitario. Estos estudios indican que, en general, el profesorado muestra buena predisposición para realizar ajustes razonables y tiene interés en recibir formación en educación inclusiva (Becker & Palladino, 2016). No obstante, se encuentra que el profesorado tiene poca experiencia docente con este colectivo de estudiantes, escasa o inexistente formación en materia de discapacidad que les permita atender adecuadamente a sus necesidades (Love et al., 2015), pocos conocimientos sobre el desarrollo de prácticas educativas inclusivas (Langørgen, Kermit, & Magnus, 2018), carencia de recursos (Sharma & Deppeler, 2005) y, en ocasiones, actitudes negativas (Strnadová, Hájková, & Květoňová, 2015). Estas cuestiones, dificultan de forma notoria la inclusión y participación en los espacios universitarios del alumnado con discapacidad (Collins, Azmat, & Rentschler, 2018). Derivado de esta situación, se considera que las universidades deben adquirir compromisos y responsabilidades para atender a las necesidades de todos sus estudiantes (Doughty & Allan, 2008). Y, como se refleja en la literatura, el profesorado juega un papel clave en este proceso.

Ante estos resultados, el papel del profesorado se torna esencial en el desarrollo e implementación de prácticas inclusivas en las universidades. Y, pese a que existen numerosos trabajos que indagan y analizan esta situación desde las propias voces de los estudiantes (Langørgen & Magnus, 2018), también se considera importante conocer desde la perspectiva de los docentes cuáles son las principales barreras y obstáculos con los que se enfrentan en sus aulas para poder desarrollar pedagogías inclusivas (Carballo, Cotán & Spínola-Díaz, 2019^a).

Dentro de este contexto, cobraría importancia el enfoque ofrecido por autores como Black-Hawkins y Florian (2012), Florian (2010), o Walton y Rusznyak (2017), cuando defienden el desarrollo de una pedagogía inclusiva en el marco educativo. La idea principal que subyace bajo este nuevo planteamiento, es ofrecer apoyo para todos pero diferenciados para algunos (Black-Hawkins & Florian, 2012; Florian, 2010). Enfoque diferente al ofrecido por la educación especial o educación inclusiva, aún presente en el sistema educativo de todas las etapas. Así, autores como Geldenhuys y Wevers (2013), afirman que, el uso de esta pedagogía y estrategias de apoyo apropiadas a las necesidades del estudiante, es el cauce más adecuado para el logro de una educación inclusiva (Walton & Rusznyak, 2017). A través de ella, al estudiante se le posibilita un amplio abanico de oportunidades de aprendizaje mediante un sistema social inclusivo, justo y equitativo.

Sin embargo, desde el ámbito universitario pocos estudios se han centrado en la aplicación de los principios de la pedagogía inclusiva (Aguirre, Carballo & López-Gavira, 2020; Carballo et al., 2019^a; Moriña, 2020). Destacar en esta área los trabajos de Gales y Mills (2013) o Gale, Mills y Cross (2017) desde donde se analizan el concepto de 'pedagogía social inclusiva' y los beneficios resultantes al aplicar sus principios en las instituciones de ES. Desde su perspectiva, la pedagogía inclusiva se desarrolla a partir de tres categorías: creencias, diseño y acción. A partir de estas tres dimensiones, en sus trabajos exponen los principios sobre los que consideran que ha de construirse una pedagogía socialmente inclusiva:

1. la creencia de que todos los estudiantes aportan cosas de valor al entorno de aprendizaje;
2. Un diseño que valora la diferencia al tiempo que proporciona acceso y permite el compromiso con el dominio; y,
3. Acciones que "trabajan con" en lugar de "actuar" en los estudiantes y sus comunidades (Gale & Mills, 2013, p.8).

Derivado de este contexto, nace este trabajo cuyo objetivo principal es realizar un análisis sistemático sobre trabajos internacionales de los últimos años que aborden este enfoque y, analicen e indaguen, cuáles son

las principales acciones y estrategias que los docentes universitarios desarrollan en sus aulas para tal fin. Dos fueron las preguntas de investigación que guiaron el análisis de los documentos:

- ¿Cuáles son las principales estrategias que desarrollan los docentes para el logro de prácticas inclusivas y eficaces en las aulas?
- ¿Cuáles son las claves para el desarrollo de una pedagogía inclusiva en la Universidad?

1. MÉTODO

Para el desarrollo de este trabajo, se ha optado por el método de revisiones sistemáticas propuesto de la literatura (SLR) propuesto por Fink (2005) y seguido por García-Martínez y Martín-Romera (2019). A través del mismo, se ha podido identificar, evaluar e interpretar sistemáticamente los trabajos seleccionados en el campo de estudio: pedagogía inclusiva en las instituciones de Educación Superior.

Dos fueron los objetivos de investigación planteados: 1. Conocer las principales estrategias que desarrollan los docentes para el logro de prácticas inclusivas y eficaces en las aulas y, 2. Indagar, desde un punto de vista literario, sobre las principales claves para el desarrollo de una pedagogía en la Universidad.

Cinco han sido los pasos esenciales desarrollados: I. Identificación de la temática a investigar; II. Búsqueda y localización de los estudios; III. Selección de los estudios a analizar; IV. Análisis de los estudios; v. Presentación de los resultados.

Para el desarrollo de la segunda fase, se ha realizado una búsqueda exhaustiva en tres bases de datos: Taylor&Francis y Scopus. El período de esta búsqueda ocupa desde septiembre de 2016 hasta enero de 2021, dando como resultado. Cinco fueron los conceptos de búsqueda: pedagogía inclusiva; prácticas educativas; inclusión; Educación Superior; Discapacidad. Para la selección de los trabajos relevantes y actuales, se atendió a una franja cronológica: desde 2010 hasta 2020. Así, de un total de 567 trabajos, la selección final de los artículos quedó configurada en

79. Los criterios de selección de trabajos se centraron en el año de publicación, etapa educativa (universidad), tipo de muestra (docentes y estudiantes), tipo de trabajo (artículos) e idioma (inglés). Sin embargo, por extensión, los resultados que en este capítulo se van a presentar son los relativos a los años 2019 y 2020, siendo un total de once trabajos.

El análisis de contenido se realizó atendiendo a las siguientes categorías: autores; año de publicación; tipo de estudio; objetivo; muestra; técnica y/o instrumento de recogida de datos; resultados.

2. RESULTADOS

A lo largo del presente apartado, se presenta los datos obtenidos en el análisis de los once trabajos seleccionados. A continuación, se refleja en la tabla 1 los principales resultados obtenidos y que, posteriormente, se detallarán atendiendo a las categorías establecidas.

Tabla 1. Análisis esquemático de los artículos que componen el trabajo

Autores y Año de publicación	Tipo de estudio	Muestra	Objetivo	Técnica y/o instrumento de recogida de datos	Resultados
Aguirre et al., (2020)	Cualitativo	25 docentes universitarios	Identificar los elementos clave para desarrollar una pedagogía inclusiva en el universidad	Entrevistas semiestructuradas individuales	Formación específica para los docentes en materia de atención a la diversidad. Buena relación con el estudiante. Realización de ajustes razonables.
Carballo et al., (2019 ^a)	Cualitativo	24 docentes universitarios	Analizar las acciones desarrolladas por un grupo de docentes de	Entrevistas semiestructuradas individuales	Planificar la docencia. Atender a la opinión del alumnado.

			la facultad en el campo de las Artes y Humanidades para lograr la inclusión de todos sus estudiantes		<p>Conocer los intereses del alumnado.</p> <p>Adaptar la metodología a las características del alumnado.</p> <p>Se recomienda variedad metodológica en los procesos de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>Trabajo en equipo.</p> <p>Identificación de la teoría en la práctica.</p> <p>Ofrecer espacios de participación y prácticas basadas en la igualdad de oportunidades y accesibilidad.</p> <p>Realización de ajustes razonables.</p>
Carballo Morgado, y Cortés-Vega, (2019b)	Cualitativo	20 docentes universitarios	Analizar la evolución de las concepciones de los docentes universitarios sobre el concepto discapacidad después de participar en un programa de capacitación sobre edu-	<p>Entrevistas grupales e individuales semiestructuradas</p> <p>Cuestionarios abiertos</p> <p>Observación</p>	<p>Impacto positivo de la capacitación en el conocimiento de los participantes sobre la discapacidad.</p> <p>La formación docente en atención a la diversidad mejora las prácticas educativas.</p> <p>Los docentes identificaron los apoyos y las ba-</p>

			cación inclu- siva y disca- pacidad		rreras encontra- das por los estu- diantes. DUA como enfo- que para ajustar el proceso de en- señanza-aprendi- zaje a todos los estudiantes.
Gibbs Hart- viksen, Lehtonen y Spruce, (2019)	Cualita- tivo	90 estudian- tes	Analizar prácticas educativas basadas en la participa- ción y su contribución a la inclu- sión	Observa- ción	Importancia de la participación del alumnado en el aula. El debate como estrategia meto- dológica. Estimular la refle- xión en el alum- nado. Los métodos de enseñanza y las actividades de- ben ser combina- dos con otros recursos y estrat- egias para fo- mentar la inclusión en el aula.
Khoury, Lipka y Shecter- Lerner, (2019)	Mixto	56 docentes	Examinar la disposición de los do- centes de una univer- sidad del norte de Is- rael para realizar ajustes a los estudiantes con disca- pacidad	Cuestiona- rio Entrevista	Actitud positiva de los docentes para realizar ajustes razona- bles. Importancia de apoyos externos y académico. Importancia apoyo emocional y empatía por parte del do- cente.
Lister, Coughlan	Mixto	723 estu- diantes	Investigar las preferen-	Cuestiona- rio Entrevistas	La terminología que se refiere a los estudiantes

y Owen, (2020)		(cuantitativo) 12 estudiantes (cualitativo)	cias lingüísticas del alumnado con discapacidad en las comunicaciones y el nivel de aceptación del mismo	Grupos de discusión	como "discapacitados" resultaba incómoda para muchos (en particular, para aquellos con problemas de salud mental o dificultades específicas de aprendizaje, como la dislexia). También se identificó grupos con perspectivas significativamente diferentes sobre el lenguaje dentro de la población. Se deberían explorarse enfoques diferenciales e inclusivos, en lugar de centrarse únicamente en un único modelo de lenguaje apropiado.
Lorenzo-Lledó Lorenzo, Lledó, y Pérez-Vázquez, (2020)	Cuantitativo	313 profesores	Analizar la aplicación de metodologías inclusivas en los estudiantes universitarios con discapacidad desde una perspectiva docente	Cuestionario	Los profesores utilizan frecuentemente ayudas visuales y utilizan los mismos materiales tanto en la teoría como en la práctica. Los profesores consideran que los estudiantes con discapacidades deben adquirir las mismas habilidades que

					<p>el resto de sus compañeros de clase y que no les fue difícil enseñarles.</p> <p>Existen diferencias significativas en las percepciones según la categoría profesional y la rama de conocimiento de los profesores</p> <p>Los cambios en la metodología de enseñanza son considerados positivos.</p>
Moriña (2020)	Cualitativo	119 profesores universitarios	<p>Analizar qué hacen los profesores que practican la pedagogía inclusiva para motivar y fomentar el aprendizaje de todos los estudiantes, incluso de los que tienen discapacidades.</p>	Entrevistas semiestructuradas individuales	<p>Los docentes creen y confían en las capacidades de todos sus estudiantes.</p> <p>Los docentes diseñan meticulosamente su programa de estudios para asegurar el aprendizaje práctico.</p> <p>Utilizan una diversa gama de estrategias y proporcionar una continua retroalimentación.</p> <p>Adoptan estrategias didácticas centradas en el estudiante.</p> <p>Dan valor a las emociones y los</p>

					aspectos afectivos, como una estrategia efectiva para el aprendizaje.
Moriña y Orozco (2020)	Cualitativo	19 profesores universitarios	<p>Analizar la experiencias de profesores inclusivos que garantizan el acceso y permanencia a los estudios del alumnado con discapacidad</p> <p>Ofrecer recomendaciones a otros docentes universitarios para el desarrollo de prácticas justas y equitativas</p>	<p>Entrevistas semiestructuradas individuales</p> <p>Observaciones</p>	<p>Los participantes tuvieron experiencias positivas en la enseñanza de estudiantes de enfermería con discapacidad.</p> <p>El impacto de los estudiantes con discapacidad fue mayor a nivel profesional.</p> <p>Es necesario realizar una pedagogía inclusiva que contemple las necesidades de los alumnos y desarrolle prácticas que permitan su aprendizaje y la participación.</p> <p>Los estudiantes con discapacidad pueden completar con éxito sus carreras siempre que se les ofrezca el apoyo necesario.</p> <p>Es importante que los docentes estén sensibilizados, informados y formados.</p>
Perera y Moriña (2019)	Cualitativo	44 estudiantes con discapacidad	Analizar los apoyos y obstáculos de los recur-	<p>Grupos focales</p> <p>Línea de vida</p> <p>Entrevistas</p>	El uso de tecnología emergente en educación ga-

			<p>Los tecnológicos que los estudiantes universitarios con discapacidad identifican en las aulas universitarias</p>	<p>Autoinformes Entrevistas con otros participantes</p>	<p>garantiza el aprendizaje del alumnado. Los recursos tecnológicos favorecen la inclusión en la universidad. Los recursos tecnológicos favorecen la motivación y atención del alumnado. Los docentes desconocen las necesidades reales del alumnado con discapacidad y esto les impide hacer un uso eficaz de la tecnología educativa. La actividad académica del profesorado en el ámbito de la tecnología educativa no estaba orientada a los estudiantes con discapacidad. Problemas de accesibilidad para el alumnado con discapacidad. Algunos docentes no están formados técnica ni pedagógicamente para el uso de los recursos y herramientas tecnológicas.</p>
--	--	--	---	---	---

					La informatización de los servicios de facultad y universidad fue valorada positivamente.
Sandoval, Morgado y Doménech, (2020)	Cualitativo	119 profesores de universidad	Determinar las creencias y conocimientos del profesorado sobre los ajustes razonables. Analizar los diferentes tipos de ajustes que realizan en sus asignaturas para atender las necesidades de los alumnos con diferentes tipos de discapacidad. Conocer las implicaciones que tiene para el profesorado realizar ajustes razonables y qué apoyos tienen para llevarlos a cabo.	Entrevistas semiestructuradas individuales	Los profesores realizaron diferentes tipos de ajustes razonables en las aulas. Los profesores mostraron predisposición y una actitud favorable hacia la realización de ajustes. Los participantes realizan diferentes tipos de ajustes en función de las características de los estudiantes. El profesorado universitario necesita apoyo para atender a las necesidades de los estudiantes con discapacidad. Los estudiantes con discapacidad son un reto profesional para el profesorado, proporcionando nuevos aprendizajes y una mayor satisfacción profesional.

Fuente: elaboración propia

2.1. IDIOMA, TIPO DE ESTUDIO, MUESTRA Y TÉCNICAS UTILIZADAS DE LAS INVESTIGACIONES REVISADAS

Todos ellos redactados en habla inglesa, lo que lleva a pensar que es en este contexto internacional donde más proliferación y difusión de contenido existe del tema de estudio: pedagogía inclusiva. Asimismo, este tipo de investigación se caracteriza por utilizar un enfoque metodológico cualitativo ya que nueve de los trabajos abordados optan por este enfoque y dos por un enfoque mixto (Khouri et al., 2019; Lister et al., 2020). Esto podría deberse a su carácter fenomenológico y a la búsqueda propia de la significatividad de las historias narradas y su comprensión desde un punto de vista social, político o personal (Cotán, 2016).

Referente a la muestra, nueve trabajos se han centrado en docentes universitarios. Tan sólo los trabajos de Lister et al., (2020) y Perera y Moriña (2019), contaron con una muestra participante de estudiantes. Característica propia de los estudios cualitativo, la muestra participante no supera los 100 participantes a excepción de los estudios de Moriña (2020) y Sandoval et al., (2020). También cabría mencionar el trabajo de Gibbs et al., (2019) con 90 docentes. La muestra más baja de participantes la encontramos en Lister et al., (2020) con 12 participantes en la parte cualitativa y en Moriña y Orozco (2020) y Carballo et al., (2019b) con 19 participantes y 20, respectivamente. Respecto a los estudios cuantitativos, destacar los de carácter mixto, cabe destacar el estudio de Lister et al., (2020) con 723 participantes en su cuestionario (la muestra más alta de los estudios abordados) y Lorenzo-Lledó et al., (2020), con 313 profesores.

Entre las principales técnicas de recogida de datos, la entrevista es el principal instrumento utilizado en los trabajos de Aguirre et al., (2020), Carballo et al., (2019^a), Moriña (2020) y Sandoval et al., (2020). En el estudio de Moriña & Orozco (2020) lo combina con observaciones y, en el de Carballo et al., (2019b), Khouri et al., (2019), Lister et al., (2020), además de las entrevistas y las observaciones emplean también grupos de discusión y cuestionarios que, en el caso de Carballo et al., (2019b) es de carácter abierto. Cabe destacar el trabajo de Perera y Moriña (2019) por ser el estudio que más técnicas utiliza: grupos focales,

línea de vida , entrevistas, autoinformes y entrevistas con otros participantes.

2.2. OBJETIVOS Y RESULTADOS ALCANZADOS EN LOS ESTUDIOS ANALIZADOS

Los estudios abordados se han centrado fundamentalmente en conocer e identificar elementos y acciones que permitan al docente desarrollar prácticas educativas justas, equitativas y eficaces. Bajo ese marco, y tema central del presente estudio, los trabajos han perseguido específicamente los siguientes objetivos: 1. Identificar los elementos clave para desarrollar una pedagogía inclusiva en el universidad (Aguirre et al., 2020; Moríña, 2020); 2. Analizar las experiencias, prácticas y acciones que los docentes desarrollan en sus aulas y que contribuyen a la inclusión (Carballo et al., 2019^a; Gibbs et al., 2019; Lorenzo-Lledó et al., 2020; Moríña & Orozco, 2020); 3. Examinar las concepciones que los docentes tienen sobre discapacidad y las preferencias lingüísticas del alumnado con discapacidad (Carballo et al., 2019b; Lister et al., 2019); 4. Conocer la disposición, creencias y conocimientos del profesorado sobre los ajustes razonables (Khouri et al., 2019; Sandoval et al., 2020); 5. Identificar las barreras y ayudas tecnológicas que el alumnado con discapacidad identifican en las aulas (Perera & Moríña, 2019).

El análisis de los resultados refleja una clara realidad: los docentes muestran disposición hacia el desarrollo de prácticas inclusivas en sus aulas pero, en algunas ocasiones, carecen de recursos y formación específica. De hecho, los estudios reflejan que el profesorado no está formado ni capacidad, o técnica ni pedagógicamente, para responder a las necesidades que el alumnado con discapacidad pueda presentar. Por lo que la formación docente en atención a la diversidad es necesaria y mejora las prácticas educativas (Carballo et al., 2019b; Moríña & Orozco, 2020).

Otro de los resultados obtenidos hace alusión al diseño y realización de ajustes razonables. Moríña (2020) afirma que los docentes diseñan meticulosamente su programa de estudios para asegurar el aprendizaje práctico. Frente a ello, se identifica que los docentes realizan ajustes razonables para que el alumnado con discapacidad pueda seguir la materia y tienen una actitud positiva frente a la misma (Aguirre et al., 2020;

Khouri et al., 2019). Los estudios manifiestan cómo los docentes creen y confían en las capacidades de todos sus estudiantes (Moriña, 2020) y, además, consideran que los estudiantes con discapacidades deben adquirir las mismas habilidades que el resto de sus compañeros de clase (Lorenzo-Lledó et al., 2020). Por ello, la realización de ajustes razonables para que el alumnado con discapacidad pueda seguir la materia se torna esencial. En consecuencia, se recomienda que sean ajustados a las características y necesidades del alumnado (Sandoval et al., 2020). Actuaciones como la escucha activa de las opiniones del alumnado, conocer sus intereses, trabajar en equipo, planificar la docencia y ofrecer espacios para la participación y el desarrollo de prácticas basadas en la igualdad y accesibilidad, fueron identificados como elementos básicos para el desarrollo de prácticas educativas eficaces. Sin embargo, no es suficiente con ello. También es importante que el alumnado cuente con apoyos externos y académicos, como es el caso de la unidad de atención al estudiante con discapacidad (Khouri et al., 2019; Sandoval et al., 2020).

Por tanto, para el desarrollo una pedagogía inclusiva es importante desarrollar prácticas que permitan el aprendizaje y la participación del alumnado (Carballo et al., 2019^a; Gibbs et al., 2020; Moriña & Orozco, 2020). Por ello, optar por el uso de diversas metodologías y estrategias centradas en el estudiante (Moriña, 2020), como puede ser el caso del debate o la reflexión; combinar la teoría con la práctica; ajustar la enseñanza a los principios del DUA y, adaptar los recursos para ofrecer diversas alternativas de acceso al conocimiento, son elementos esenciales para el logro de un mayor éxito académico, mayor participación y más motivación por parte del alumnado.

Frente a estos resultados, Lorenzo-Lledó et al. (2020) aseguran que los profesores utilizan frecuentemente ayudas visuales y utilizan los mismos materiales tanto en la teoría como en la práctica. En consonancia con ello, el uso de tecnología emergente en educación supone garantía de éxito en el aprendizaje del alumnado (Perera & Moriña, 2019).

Otro de los factores claves para el logro de pedagogías inclusivas en los espacios de universitarios son las relaciones afectivas y emocionales con el alumnado (Aguirre et al., 2020; Khouri et al., 2019; Moriña, 2020).

Mantener una buena y estrecha relación con el alumnado, ofreciendo respeto, empatía, disponibilidad y mostrando una buena actitud hacia sus necesidades es un elemento de éxito para una enseñanza inclusiva.

Para finalizar, el análisis de las investigaciones hace mención a la terminología que se utiliza para referirse al alumnado con discapacidad. Existen diferentes conceptos para describir a la discapacidad en base a las creencias ideológicas existentes. Esto puede suponer una respuesta diferente en base al enfoque posicionado. De hecho, se ha reflejado cómo existe diferencias significativas de percepciones según la categoría profesional y la rama de conocimiento de los profesores (Lorenzo-Lledó et al., 2020). Además, el uso propio de “discapacitado” suele llevar al alumnado a una posición incómoda, especialmente, para aquellos con problemas de salud mental o dificultades específicas de aprendizaje, como la dislexia (Lister et al., 2020). Derivado de este contexto, se propone el uso de un lenguaje diferencial, inclusivo y ajustado a las preferencias, sus circunstancias y el contexto de comunicación del alumnado.

3. CONCLUSIONES

Los resultados hallados en este trabajo permiten conocer ejemplos de estrategias y actuaciones docentes para caminar hacia una educación inclusiva en los espacios universitarios. Una de las principales conclusiones obtenidas, radica en la importancia de ofrecer espacios y oportunidades de formación al profesorado. Algunos estudios aluden que esta falta de formación suele ocasionar situaciones de inseguridad para el desarrollo de las prácticas educativas, poder atender a la diversidad del aula o diseñar estrategias metodológicas y de enseñanzas que fomenten la participación y la motivación (Kendall 2017; Martins, Borges & Gonçalves 2017). Además, trabajos como los de Langørgen y Magnus (2018) y Moriña (2017) indican que los docentes han de estar formados en materia de atención a la diversidad para el desarrollo de prácticas inclusivas.

Los resultados aquí obtenidos manifiestan que existen docentes que sí se interesan por el buen desarrollo de prácticas educativas inclusivas en sus aulas (Carballo et al., 2019^a). En consonancia con ello, el diseño de ajustes razonables se considera esencial para atender a todo el alumnado

y que todos alcancen el éxito académico. Desde el enfoque de la pedagogía inclusiva (Florian, 2010), las prácticas educativas han de estar diseñadas para garantizar que llegue al mayor número de participantes posibles aunque, en ocasiones se necesiten ajustes para algunos de ellos. Por tanto, se torna esencial la creación de políticas y agendas institucionales que atiendan a la formación del profesorado (Cotán, 2019). A través de ellas, este colectivo podrá responder a la diversidad de su alumnado (Love et al., 2015).

En los estudios analizados también se pone de manifiesto que es importante atender a las necesidades del alumnado fomentando su participación en las aulas. Además, es importante generar una comunicación estrecha y fluida con el alumnado, teniendo en cuenta su opinión y atendiendo a sus necesidades (Vickerman & Blundell, 2010). A través de esta actuación, los docentes podrán diseñar y ajustar el proceso de enseñanza-aprendizaje a los intereses y preferencias del alumnado (Carballo et al., 2019^a).

Desde estas líneas, se considera que el éxito de las aulas inclusivas depende de muchos factores pero, la formación permitirá que el docente conozca cómo atender y diseñar programas inclusivos centrados en los principios del DUA; optar por el uso de diversas estrategias metodológicas que permitan al alumnado la participación y aumenten su reflexión; escuchar sus opiniones y necesidades y, lo que es más importante desde el enfoque de pedagogía inclusiva, creer que todo el alumnado puede aprender en el mismo aula, bajo las mismas condiciones, pero con los apoyos y ajustes necesarios (Florian, 2010).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, A., Carballo, R. & López-Gavira, R. (2019). Improving the academic experience of students with disabilities in higher education: faculty members of Social Sciences and Law speak out. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, 1-17.
<https://doi.org/10.1080/13511610.2020.1828047>
- Ainscow, M. (2015). *Towards self-improving school systems: Lessons from a city challenge*. Routledge.

- Anderson, A., Carter, M. & Stephenson, J. (2018). Perspectives of university students with Autism Spectrum Disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 48(3), 651-665.
- Becker, S. & Palladino, J. (2016). Assessing Faculty Perspectives about Teaching and Working with Students with Disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability* 29(1), 65-82. Available at: <https://tinyurl.com/y3uxey8c>
- Black-Hawkins, K. & Florian, L. (2012). Classroom teachers' craft knowledge of their inclusive practice. *Teachers and Teaching*, 18 (5), 567-584. <http://doi.org/10.1080/13540602.2012.709732>
- Brown, R. (2017). Higher education and inequality. *Perspectives: policy and practice in Higher Education*, 22(2): 37-43. <http://doi.org/10.1080/13603108.2017.1375442>
- Carballo, R., Cotán, A. & Spínola-Díaz, Y. (2019^a). An Inclusive Pedagogy in Arts and Humanities University Classrooms: What Faculty Members do. *Art y Humanities in Higher Education*, 1–21. <https://doi.org/10.1177/1474022219884281>
- Carballo, R., Morgado, B., & Cortés-Vega, M.D. (2019^b). Transforming faculty conceptions of disability and inclusive education through a training programme. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1579874>
- Collins, A., Azmat, F. & Rentschler, R. (2018). 'Bringing everyone on the same journey': revisiting inclusion in higher education. *Studies in Higher Education*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1450852>
- Cotán, A. (2010). ¿Es la universidad un entorno accesible? Historias de vida de estudiantes con discapacidad. *Revista Fuentes*, 21(1), 85-101. <http://doi.org/10.12795/revistafuentes.2019.v21.11.06>
- Cotán, A. (2016). El sentido de la investigación cualitativa. *Escuela Abierta*, 19, 33-48. <https://tinyurl.com/y42ebyv5>
- Doughty, H. & Allan, J. (2008). Social capital and the evaluation of inclusiveness in Scottish further education colleges. *Journal of Further and Higher Education*, 32(3), 275-284. <http://doi.org/10.1080/03098770802220454>

- European Commission (2010). *Estrategia Europa 2020 para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador* (2014). Bruselas: Unión Europea.
- Fink, A. (2005). *Conducting literature research reviews: from the Internet to paper*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Florian, L. (2010). Special education in the era of inclusion: The end of special education or a new beginning? *The Psychology of Education Review*, 34(2), 22-29.
- Forlin, C. (2013). Changing Paradigms and Future Directions for Implementing Inclusive Education in Developing Countries. *Asian Journal of Inclusive Education*, 1(2): 19–31.
<https://vcut.org/indexweri.pdf>
- Gale, T. & Hodge, S. (2014). Just imaginary: Delimiting social inclusion in higher education. *British Journal of Sociology of Education*, 35(5), 688-709.
- Gale, T. & Mills, C. (2013). Creating Spaces in Higher Education for Marginalised Australians: Principles for Socially Inclusive Pedagogies. *Enhancing Learning in the Social Sciences*, 5(2), 7-19.
<http://doi.org/10.11120/elss.2013.00008>
- Gale, T., Mills, C. & Cross, R. (2017). Socially Inclusive Teaching: Belief, Design, Action as Pedagogic Work. *Journal of teacher education*, 68(3), 345-356. <http://doi.org/10.1177/00224871166685754>
- García-Martínez, I. y Martín-Romera, A. (2019). Potenciando la coordinación pedagógica a través del liderazgo de los mandos medios en educación secundaria. *Revisión sistemática. Bordón*, 81(2), 55-70.
<http://doi.org/10.13042/Bordon.2019.67324>
- Geldenhuys, J. L., & Wevers, N. E. J. (2013). Ecological aspects influencing the implementation of inclusive education in mainstream primary schools in the Eastern Cape, South Africa. *South African Journal of Education*, 33(3). <http://doi.org/10.15700/201503070804>
- Gibbs, J., Hartvinksen, J., Lehtonen, A. & Spruce, E. (2019). Pedagogies of inclusion: a critical exploration of small-group teaching practice in higher education. *Teaching in Higher Education*.
<http://doi.org/10.1080/13562517.2019.1674276>

- Gibson, S. (2012). Narrative Accounts of University Education: Socio-Cultural Perspectives of Students with Disabilities. *Disability and Society*, 27(3), 353–369.
- Gibson, S., Baskerville, D., Berry, A., Black, A., Norris, K. & Symeonidou, S. (2016). 'Diversity' 'Widening Participation' and 'Inclusion' in Higher Education: An International study. *Widening Participation and Lifelong Learning*, 18(3), 7-33.
<http://doi.org/10.5456/WPLL.18.3.7>
- Kendall, L. (2017). Supporting Students with Disabilities. UK University: Lecturer
- Khouri, M., Lipka, O., & Shecter-lerner, M. (2019). University faculty perceptions about accommodations for students with learning disabilities. *International Journal of Inclusive Education*.
<http://doi.org/10.1080/13603116.2019.1658812>
- Langørgen, E. & Magnus, E. (2018). We are just ordinary people working hard to reach our goals! Disabled students' participation in Norwegian higher education. *Disability & Society*, 33(4), 598-617.
<https://doi.org/10.1080/09687599.2018.1436041>
- Langørgen, E., Kermit, P., & Magnus, E. (2018). Gatekeeping in professional higher education in Norway: Ambivalence among academic staff and placement supervisors towards students with disabilities. *International Journal of Inclusive Education*.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1476599>
- Lisyer, K., Coughlan, T., & Owen, N. (2020) Disability' or 'Additional study needs'? Identifying students' language preferences in disability-related communications. *European Journal of Special Needs Education*. <http://doi.org/10.1080/08856257.2020.1743409>
- Lorenzo-Lledó, A., Lorenzo, G., Lledó, A., & Pérez-Vázquez, E. (2020). Inclusive methodologies from the teaching perspective for improving performance in university students with disabilities. *Journal of Technology and Science Education*, 10(1), 127-141.
<https://doi.org/10.3926/jotse.887>

- Love, T. S., Kresier, N., Camargo, E., Grubbs, M., Kin, E. J., Burge, P. L., & Culver, S. M. (2015). STEM Faculty Experiences with Students with Disabilities at a Land Grant Institution. *Journal of Education and Training Studies*, 3(1), 27–38.
<https://doi.org/10.11114/jets.v3i1.573>
- Martins, M. E., Morges, M. L., & Gonçalves, T. (2018). Attitudes Towards Inclusion in Education in a Portuguese University. *International Journal of Inclusive Education*, 22(5), 527–542.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1377299>
- Moriña, A. (2017). Inclusive education in higher education: challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 3-17. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254964>
- Moriña, A. (2020). Faculty members who engage in inclusive pedagogy: methodological and affective strategies for teaching. *Teaching in Higher Education*. <http://doi.org/10.1080/13562517.2020.1724938>
- Moriña, A. & Orozco, I. (2020). Facilitating the retention and success of students with disabilities in health sciences: Experiences and recommendations by nursing faculty members. *Nurse Education in Practice*, 49, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2020.102902>
- Moriña, A., López-Gavira, R. & Molina, V.M. (2016). What if we could Imagine an Ideal University? Narratives by Students with Disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 64(4). 353-367.
<http://doi.org/10.1080/1034912X.20161228856>
- Naciones Unidas (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo. Extraído de <https://bit.ly/1pX3OTp> (26 de febrero de 2019)
- Perera-Rodríguez, V.H. & Moriña, A. (2019). Technological challenges and students with disabilities in higher education. *Exceptionality*, (27)1, 65-76. <https://doi.org/10.1080/09362835.2017.1409117>
- Sandoval, M., Morgado, B., & Doménech, A. (2020). University students with disabilities in Spain: faculty beliefs, practices and support in providing reasonable adjustments. *Disability & Society*.
<https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1751078>

- Sharma, U. & Deppeler, J. (2005). Integrated education in India: Challenges and prospects. *Disability Studies Quarterly*, 25(1).
<https://tinyurl.com/yxeazmbp>
- Strnadová, I., Hájková, V., & Květoněová (2015). Voices of university students with disabilities: inclusive education on the tertiary level – a reality or a distant dream? *International Journal of Inclusive Education*, 19(10), 1080-1095.
<http://doi.org/10.1080/13603116.2015.1037868>
- Thomas, L. (2016). Developing inclusive learning to improve the engagement, belonging, retention, and success of students from diverse groups. En M. Shah, A. Bennett, & E. Southgate (Eds.), *Widening higher education participation. A global perspective* (pp. 135-159). Oxford, UK: Elsevier
- Vickerman, P., & Blundell, M. (2010). Hearing the voices of disabled students in higher education. *Disability & Society*, 25(2), 21-32.
<http://doi.org/10.1080/09687590903363290>
- Walton, E., & Rusznyak, L. (2017). Choices in the Design of Inclusive Education Courses for Pre-service Teachers: The Case of a South African University. *International Journal of Disability, Development and Education*, 64(3), 231-248.
<https://doi.org/10.1080/1034912X.2016.1195489>

SÍNDROME DE TOURETTE. INTERVENCIÓN EDUCATIVA. ESTRATEGIAS QUE FAVORECEN LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.

MARÍA ELENA GÓMEZ ATIENZA

RESUMEN

Este artículo pretende realizar una aproximación conceptual sobre el Síndrome de Tourette o Síndrome de Gilles de la Tourette, enfermedad englobada dentro de las denominadas “raras”, resaltando aquellos aspectos considerados más importantes como son la definición actual del síndrome, etiología, diagnóstico, características clínicas (tics), comorbilidad (TOC, TDAH) y tratamientos. Este síndrome de base genética, que cursa con tics crónicos y patología comórbida, en muchos casos incapacitante socialmente, provoca un gran estrés en el afectado, así como problemas de adaptación a nivel social y educativo. Se presenta una revisión de la intervención educativa existente para el manejo del alumno/a en la escuela donde se engloba al equipo docente, grupo de pares y familiares. Los centros educativos y sus docentes deben estar preparados para intervenir ante este tipo de necesidades especiales, cuyo número de casos son aislados, pero no por ello menos importantes. Los recursos y estrategias necesarias se consideran especialmente relevantes para favorecer la atención a la diversidad, actuando sobre la conducta adaptativa e interviniendo sobre los trastornos del desarrollo del sujeto con Síndrome de Tourette.

PALABRAS CLAVE

Síndrome de Tourette, Enfermedad rara, Tics, TOC, Intervención educativa, Diversidad, Conducta adaptativa, Trastornos del desarrollo.

1. INTRODUCCIÓN

Las enfermedades denominadas “raras” (ER), son poco conocidas por su baja prevalencia en la comunidad. La información que nos llega de alguna de ellas es mínima, a través de noticias de actualidad o por la experiencia propia de haber conocido algún caso. Otras de estas ER, nunca oídas para muchos de nosotros, son prácticamente inexistentes. Todo lo anterior trae consigo la estigmatización social de los afectados.

El Síndrome de Tourette, englobado en las anteriores, es un cuadro neuropsiquiátrico de base genética, que cursa con tics crónicos y patología comórbida. Es incapacitante socialmente en muchos casos, ya que provoca un gran estrés y problemas de adaptación en el afectado.

Por todo lo anterior, surge la necesidad de llevar cabo, la aportación de conocimientos sobre el Síndrome de Tourette a la comunidad educativa, englobando el equipo docente, grupo de pares y familiares, así como las estrategias que favorezcan la integración. Lo que se pretende conseguir llevando a cabo esta intervención es lo siguiente:

- Educar sobre el Síndrome de Tourette.
- Atender a la diversidad.
- Disminuir el fracaso escolar.
- Ofrecer una visión optimista del mundo laboral.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 HISTORIA DEL SÍNDROME DE TOURETTE

El síndrome de Gilles de la Tourette (SGT) o Síndrome de Tourette (ST) fue descrito inicialmente por el médico francés Jean Marie Itard³⁸ en el año 1825, el mismo que describió el caso de Víctor, “el niño salvaje” de los bosques de La Chapelle. Su paciente, la Marquise de Dampierre, una joven francesa perteneciente a la nobleza se vio obligada a vivir aislada a raíz de la manifestación de tics corporales persistentes,

³⁸ Jean Marie Itard, año 1825. Autor de: Mémoire sur quelques fonctions involontaires des appareils de la locomotion, de la prehension et de la voix. Archives of General Medicine

vocalizaciones de ladrido y emisiones vocales obscenas, muriendo recluida en una casa de campo a la edad de 85 años.

En 1885, Georges Gilles de la Tourette ³⁹(Figura 1) describió a nueve pacientes con el síndrome que actualmente lleva su nombre y que se caracteriza por la presencia de tics motores y vocales; algunos presentaban emisiones vocales obscenas (coprolalia) y repetición de palabras de terceras personas (ecolalia).

Figura 1- George Gilles de la Tourette



Fuente: Marcelo, et al., 1999. Enfermedad de los tics (síndrome de Gilles de la Tourette): características clínicas de 70 pacientes. Artículo Revista Médica Chile.

En 1899, catorce años más tarde, G. Gilles de la Tourette ⁴⁰amplió el estudio en este grupo de pacientes describiendo la presencia de problemas neurobiológicos asociados como comportamientos obsesivoscompulsivos, ansiedades y fobias. Mayoritariamente fueron descritos estos

³⁹ Georges Gilles de la Tourette, 1885. Autor de: Étude sur une affection nerveuse caractérisée para de l'incoordination motrice accompagnée d'echolalie et de coprolalie. Archives of Neurology

⁴⁰ Georges Gilles de la Tourette, 1899. Autor de: La maladie des tics convulsifs. Sem Medicales

problemas neurobiológicos en adultos, aunque más tarde se identificara como su inicio en la infancia.

Esta patología neuropsiquiátrica llamada Síndrome de Gilles de la Tourette (SGT), desde su primera descripción y por todas las incógnitas que aún conlleva, ha sido de gran interés para un grupo de especialistas como son los psiquiatras, neurólogos y psicólogos. (Espert & Navarro, 1998).

Tal y como aparece en el artículo, Síndrome de Gilles de la Tourette: espectro clínico y tratamiento (Calderón-González & Calderón-Sepúlveda, 2003) la etiología del síndrome de Gilles de la Tourette (ST) se adjudicó a causas psicogénicas (base psicológica o emocional) durante muchos años. Aunque durante mucho tiempo se consideró como una condición rara con manifestaciones extrañas, ahora se reconoce que el ST es bastante frecuente y que se presenta con un amplio espectro de manifestaciones clínicas y de intensidad.

Según muchas teorías psicoanalíticas, la causa de los tics era debido a una educación errónea y represión sexual del niño.

El haloperidol, como fármaco neuroléptico utilizado en el tratamiento sintomático del ST (Síndrome de Tourette) fue publicado en 1961 por Seignot, dando la primera descripción clínica de su uso. A partir de ahí se abrió la puerta a la interpretación neuroquímica del ST (Rickards, et al., 1997). Esta interpretación dio un giro a la atención de una etiología psicogénica a una orgánica del sistema nervioso central (SNC).

A finales de los setenta fue cuando se demostró el origen hereditario del ST de forma convincente.

2.2. DEFINICIÓN

Actualmente el síndrome de Tourette (ST), trastorno de la Tourette o Gilles de la Tourette se considera un cuadro neurológico, relativamente común, con una base genética, cursa con la ocurrencia de tics motores y fónicos, que pueden cambiar en localización y tipo, disminuir y aumentar en número, frecuencia, complejidad y severidad, con una evolución natural de remisiones y exacerbaciones. En su forma completa está acompañado de patología comórbida (Jankovic, 2001).

2.3. EPIDEMIOLOGÍA

El concepto de ‘Enfermedad Rara’ nace a mediados de los años 80 en los Estados Unidos de Norte América (EE. UU.) es, por tanto, un concepto relativamente nuevo. Este grupo de enfermedades, llamadas “raras”, engloban gran variedad, la mayoría de ellas son enfermedades con base genética y baja prevalencia, aunque el componente ambiental nunca puede ser excluido.

El desarrollo de la epidemiología de las enfermedades raras es muy complejo, ya que son invisibles en los sistemas de información sanitaria, esto significa, que “casi” no existen, ya que no figuran en una lista de enfermedades debido a la falta de sistemas apropiados de codificación y clasificación (Posada, et al., 2008).

No existe un inventario consensuado que permita conocer este tipo de enfermedades.

La Unión Europea define enfermedad rara como aquella que tiene una prevalencia de menos de 5 casos por 10.000 habitantes, lo que equivale a un 6-8 % de la población europea. Esto se traduce en una estimación de 29 millones de afectados en la UE-27 y de 3 millones en España.

La prevalencia y la epidemiología del Síndrome de Tourette dependen en parte de la definición del síndrome y de los métodos diagnósticos empleados. Se desconoce la prevalencia de este síndrome en toda regla (Robertson & Cavanna, 2010)

El fenotipo y el diseño de estudio utilizado, puede provocar variaciones en las estimaciones de la prevalencia del Síndrome de Tourette.

La existencia de este síndrome ha quedado ampliamente demostrada en todas las razas y estratos sociales (Jin, et al., 2004).

EL ST es más común en varones que en mujeres (ratio 4:1), siendo la edad típica de inicio entre los 5 y 7 años. Los tics tienden a empeorar entre los 10 y 14 años. Durante la adolescencia (a partir de los 16 años) tienden a mejorar y en aproximadamente la mitad de los individuos remiten en la edad adulta.

2.4. DIAGNÓSTICO

El diagnóstico definitivo del ST es clínico. Según el DSM-V (Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales) de la APA (American Psychiatric Association, 2013), el Síndrome de Tourette, está englobado dentro de los trastornos de desarrollo neurológico (trastornos de movimientos estereotipados) y debe cumplir unos criterios diagnósticos. Estos criterios son los siguientes:

Trastornos de tics

Nota: un tic es una vocalización o movimiento súbito, rápido, recurrente, no rítmico.

Trastorno de la tourette

- A. Los tics motores múltiples y uno o más tics vocales han estado presentes en algún momento durante la enfermedad, aunque no necesariamente de forma concurrente.
- B. Los tics pueden aparecer intermitentemente en frecuencia, pero persisten durante más de un año desde la aparición del primer tic.
- C. Comienza antes de los 18 años.
- D. El trastorno no se puede atribuir a los efectos fisiológicos de una sustancia (p.ej., cocaína) o a otra afección médica (p. ej., enfermedad de Huntington, encefalitis posviral).
- E. El Síndrome de Tourette es uno de los Trastornos por Tics descritos en el DSM-V. Para poder diagnosticar, según el DSM-V a un paciente con Síndrome de Tourette debe incluir todos y cada uno de los criterios anteriormente citados.

Para evitar diagnósticos erróneos, hay que diferenciar el Síndrome de Tourette de otras patologías o condiciones que cursen con síntomas similares al síndrome, como son los siguientes:

Trastorno de tics motores o vocales persistentes (crónico)

- A. Los tics motores o vocales únicos o múltiples han estado presentes durante la enfermedad, pero no ambos a la vez.

- B. Los tics pueden aparecer intermitentemente en frecuencia, pero persisten durante más de un año desde la aparición del primer tic.
- C. Comienza antes de los 18 años.
- D. El trastorno no se puede atribuir a los efectos fisiológicos de una sustancia (p. ej., cocaína) o a otra afección médica (p.ej., enfermedad de Huntington, encefalitis posviral).
- E. Nunca se han cumplido los criterios de trastorno de la Tourette.

Trastorno de tics transitorio

- A. Tics motores y/o vocales únicos o múltiples.
- B. Los tics han estado presentes durante menos de un año desde la aparición del primer tic.
- C. Comienza antes de los 18 años.
- D. El trastorno no se puede atribuir a los efectos fisiológicos de una sustancia (p.ej., cocaína) o a otra afección médica (p.ej., enfermedad de Huntington, encefalitis posviral).
- E. Nunca se han cumplido los criterios de trastorno de la Tourette o de trastorno de tics motores o vocales persistente (crónico).
- F. La falta de información de una gran cantidad de médicos en lo referente al Síndrome de Tourette hace que muchos pacientes reciban diversos e incorrectos diagnósticos antes de llegar al correcto. Actualmente en el mundo existen muchas personas sin diagnosticar.

2.5. CARACTERÍSTICAS CLÍNICAS

El artículo de psicología conductual, Espert & Navarro, (1998), indica que las principales características clínicas básicas del Síndrome de Tourette son los tics motores múltiples y uno o más tics vocales, suelen producirse muchas veces al día y debutan antes de los 18 años (entre los 2 y los 15 años, con una media de 7 años).

El trastorno suele durar toda la vida, aunque puede haber períodos de remisión que duran semanas o incluso años. En la mayor parte de los casos (60%), la gravedad, frecuencia y variabilidad de los síntomas disminuyen durante la adolescencia y la vida adulta.

Normalmente los tics motores simples afectan a la cabeza y a la cara (en forma de sacudidas bruscas, parpadeo brusco, bizquear en exceso, fruncir la nariz, abrir la boca y extrañas muecas faciales) y, con frecuencia, a otras partes del cuerpo como el tronco (contraer abdomen) y las extremidades superiores e inferiores (encogimiento brusco de hombros, dar patadas, estirar los brazos).

Los tics motores complejos consisten en movimientos más coordinados y complicados como tocarse partes del cuerpo, agacharse, doblar las rodillas, olisquear, lamer objetos, golpear, lanzar objetos, dar saltitos, giros al caminar, entre otros.

Aproximadamente en la mitad de los sujetos con este trastorno los primeros síntomas que aparecen son episodios de un tic simple, principalmente parpadeo, siendo menos frecuentes los que afectan a otras partes del rostro o cuerpo. Los síntomas de manifestación inicial en el SGT suelen incluir protrusión de la lengua, ponerse en cuclillas, olisquear, saltar, hacer cabriolas, aclarar la garganta, tartamudear, emitir sonidos nasales, guturales o palabras y coprolalia. También existen otros casos que pueden debutar con síntomas múltiples.

Los tics vocales simples incluyen sonidos repetitivos como chasquidos de lengua, gruñidos, ladridos, olfateos, bufidos y toses. La coprolalia, un tic vocal complejo que implica la pronunciación de obscenidades, se presenta en unos pocos individuos (10-15%) diagnosticados con SGT. Esta última es muy llamativa, no siempre se presenta, pero en quienes la manifiestan sufren mayor exclusión social y problemas afectivos.

Otros síntomas que pueden aparecer en esta patología son la copropaxia (actos obscenos como “cortes de manga” o levantar el dedo corazón con el puño cerrado), la ecopraxia (imitar lo que hacen otras personas), la palilalia (repetirse a uno mismo sin parar, sobre todo la última frase o palabra dicha), la palipraxia (movimientos repetitivos, por ejemplo, subirse constantemente la cremallera del pantalón).

En situaciones de ansiedad, estrés, fatiga, excitación, aburrimiento, uso de fármacos psicoestimulantes y síndrome premenstrual (26% de las mujeres estudiadas), los tics y las vocalizaciones suelen incrementarse. Siendo al contrario e implicando una desaparición o alivio temporal de los síntomas del Síndrome de Tourette durante el sueño, ingesta de alcohol, el orgasmo, el sueño, el ocio y la relajación.

Muchos pacientes intentan aliviarse de algunos de estos síntomas manifestados, enmascarándolos (tosiendo, estirándose, etc.).

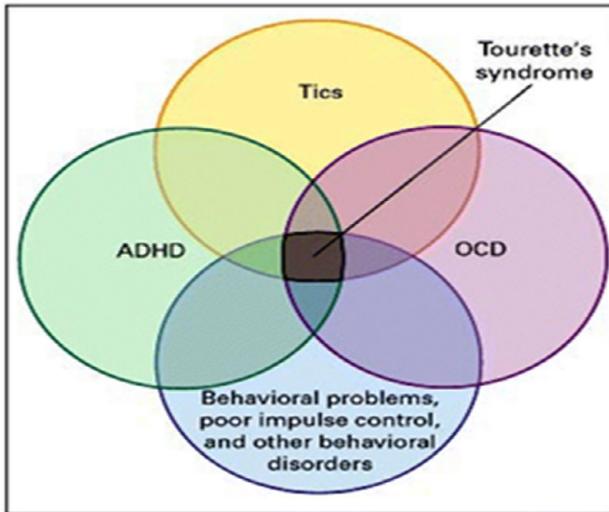
Existen otros rasgos y trastornos relacionados con el Síndrome de Tourette, como son, las obsesiones, compulsiones, TDAH, depresión, ansiedad, entre otros.

2.6. COMORBILIDAD

El síndrome de Tourette (ST) puede ir acompañado de importante patología comórbida, produciendo en los pacientes graves problemas de discapacidad social.

Los tics pueden ser lo suficientemente graves como para ser incapacitantes, sin embargo, la asociación con otros trastornos psicopatológicos puede ser todavía más incapacitantes que los mismos tics, aun cuando no se observen fácilmente. Las comorbilidades que se han descrito asociadas al ST son múltiples e incluyen trastorno obsesivcompulsivo, trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH), depresión y manía. (Comings, 1994)

Figura 2 - Relación del ST y trastornos asociados



Fuente: Jankovic, 2001. *Tourette's Syndrome*. The New England Journal of Medicine.

Los trastornos del neurodesarrollo comprenden un grupo heterogéneo de trastornos crónicos relacionados, viéndose afectadas la adquisición de habilidades cognitivas, motoras, del lenguaje y/o sociales. Todo ello impacta significativamente sobre la conducta adaptativa y sobre el funcionamiento personal, social y académico.

2.7. TRATAMIENTO

Los fármacos son un pilar muy importante en el tratamiento de los tics y trastornos asociados en pacientes con ST, sin embargo, hay que tener en cuenta el tratamiento no farmacológico, ya que apoya la educación social y evita la sobremedicación de los pacientes.

El primer paso para tratar el ST es:

1. Identificar el grado de incapacitación del ST. Hay que tener en cuenta los tics y la patología comórbida.

2. Informar al paciente y familia. Informar de manera clara y sencilla, sobre la evolución natural de la enfermedad, los trastornos asociados y su pronóstico, es fundamental para rebajar la ansiedad.

3. Técnicas y terapias individuales. La psicoterapia individual resulta muy útil para disminuir y enfrentarse a las dificultades diarias de vivir con tics, ya que contribuye a reducir el estrés, la ansiedad y la depresión, probablemente no como un mecanismo directo, sino más bien al reducir las condiciones comórbida que los empeoran o exacerban, aun así, es una técnica poco eficaz, por lo que deberían ser objeto de tratamiento. Las técnicas de relajación se han recomendado para reducir el estrés que exacerba los tics, suelen utilizarse combinadas con otros métodos, esta técnica consiste en hacer ejercicios como tensar y relajar los músculos a la vez que respiraciones profundas. La práctica negativa masiva, es una técnica muy empleada y consiste en repetir sin descanso el tic en cuestión durante un periodo de tiempo concreto. Esta técnica se basa en la práctica masiva y el esfuerzo necesario para la repetición del tic, generando un impulso inhibitorio contrario a la ejecución del tic. Es una terapia limitada, ya que no es efectiva en todos los pacientes, provocando en algunos pacientes una mayor ansiedad y exacerbación de tics. La terapia cognitivo-conductual de exposición-respuesta (EPR). Esta terapia ha sido propuesta para el tratamiento del trastorno obsesivo compulsivo. Básicamente consiste en exponer a la persona directamente o con la imaginación a algo que le obsesiona (objeto, idea); el paciente tiene que frenar la respuesta durante un período de tiempo. Reduce los tics en algunos pacientes. No obstante, son necesarios más estudios para demostrar la eficacia de esta técnica. La técnica de inversión del hábito es una técnica conductual prometedora para tratar el ST. Esta técnica consiste en el entrenamiento del sujeto para desarrollar una respuesta incompatible o sustituta al tic. La persona sustituye el tic, por otra conducta nueva. Un ejemplo de ello es contrarrestar el tic de tocarse la cabeza, con cruzar los brazos o poner las manos en las rodillas al mismo tiempo.

4. Educación social e intervención educativa

5. Servicios de apoyo y asociaciones de afectados: Hoy en día existen una gran variedad de Asociaciones de Síndrome de Tourette a nivel Nacional e Internacional. Existen grupos de apoyo, convivencias, talleres, foros, etc. Por otra parte, desempeñan una labor divulgativa importante, a través de conferencias y otros actos. La existencia de estas Asociaciones rebaja mucho el estrés de la familia y afectados, y favorecen la integración social, ya que son conscientes de que “no están solos”.

6. Farmacoterapia. El tratamiento farmacológico de los tics y trastornos asociados no siempre es necesario, ya que en ocasiones el paciente sólo necesita ser diagnosticado y conocerse, a la vez que conocer sus tics y otras conductas asociadas. Hay que valorar el uso de fármacos cuando los tics y la patología comórbida en pacientes con ST, influyen negativamente en su calidad de vida. Es preciso tener en cuenta el estado actual del paciente y la evaluación del síndrome. (Calderón-González & Calderón-Sepúlveda, 2003). En el caso de que la medicación fuera necesaria, se comenzaría de forma gradual, con revisiones periódicas y con la mayor eficacia y menores efectos secundarios. Hay que tener en cuenta que los pacientes con ST son muy sensibles a los cambios, tanto sea aumento o disminución de la dosis del fármaco, de ahí la importancia de las revisiones anteriormente citada.

3. METODOLOGÍA

La metodología utilizada para la elaboración y desarrollo de este trabajo consistió en partir de los conocimientos que hay sobre el Síndrome de Tourette (ST) y su relación con el contexto socioeducativo. Dicha revisión la podríamos dividir en dos bloques:

Un primer bloque, consistió en la revisión bibliográfica sobre el Síndrome de Tourette haciendo un recorrido histórico, englobado en el marco teórico. La revisión está basada en numerosas revistas y artículos científicos, antiguos y actuales, de neurología, neuropsiquiatría y psicología, en su mayoría. También han sido utilizados libros de neurología y psicología. Los informes de epidemiología de enfermedades raras (ER) de los centros de investigación y las asociaciones de enfermedades raras,

a través de recursos web, también han aportado valiosa información a esta parte del trabajo.

A continuación, un segundo y último bloque, donde se realiza un análisis de la intervención educativa para el manejo del afectado por ST, aportando un plan de acción. Las fuentes de mayor fuerza en este bloque han sido las asociaciones de afectados de ST, tanto nacionales como internacionales, a través de recursos web. Los informes elaborados por especialistas y científicos de todo el mundo han aportado una valiosa actualidad a esta parte del trabajo. Los testimonios de los afectados y la asistencia a las jornadas de las asociaciones han aportado ideas, estructura y sentido a esta investigación.

4. INTERVENCIÓN EDUCATIVA

La probabilidad de que un profesor, al comienzo del nuevo curso, se percate de que tiene un alumno que cumple las características de un afectado por Síndrome de Tourette, es baja, debido al limitado número de casos. Sin embargo, es una situación que se puede dar. Así que se hace un llamamiento a la reflexión, ¿y si usted como profesor se encuentra en el aula con un estudiante de estas características, que haría?

Para dar respuesta a esa pregunta, los profesionales de la educación deben ser informados sobre la existencia del Síndrome de Tourette y como los tics y la patología asociada, pueden afectar en el rendimiento y comportamiento educativo de los afectados. Hay que tener en cuenta que el ST no afecta a la inteligencia, en general poseen una capacidad intelectual media, e incluso superior, en ocasiones.

A partir de la educación social del Síndrome de Tourette, invitar al lector a poner en prácticas las estrategias o sugerencias mostradas en este trabajo.

4.1. ALUMNO CON SÍNDROME DE TOURETTE

Tras un peregrinaje continuo de médicos, desde temprana edad, y posiblemente tras recibir diversos diagnósticos fallidos, por parte del médico de familia, psicólogos, psiquiatras y neurólogos. Un día, un médico, tiene el valor de decirte, a ti y a tu familia, con la mayor certeza posible,

tienes una enfermedad denominada “rara”, llamada Síndrome de Tourette. Tras el diagnóstico el afectado y sus familiares sufren un gran impacto emocional. En ese momento te pasan miles de ideas por la cabeza, ¿qué tengo qué?, ¿me voy a morir de eso?, ¿se cura?, ¿podré jugar, ir al instituto, tener hijos?, ¿me volveré loco/a? etc., probablemente el especialista no tenga respuestas para esa batería de preguntas, sin embargo, sólo existe una respuesta de alivio, “lo que me pasa a mí” o “lo que le pasa a mi hijo/a, existe, tiene un nombre”.

Las reacciones emocionales ante el diagnóstico de ST suelen ser variadas, tanto para el afectado como para los familiares, así como las repercusiones en la convivencia familiar.

4.1.1. Efectos del ST en la calidad de vida

Para los padres, no es tarea fácil, explicarle a su hijo que tiene ST, explicarles que tienen un problema y cómo influirá en sus vidas. Muchos niños con ST preguntan por qué son distintos a otros niños y se van dando cuenta con el paso del tiempo que su enfermedad tiene una repercusión cada vez más evidente en sus vidas. En la adolescencia, ese periodo de transición a la edad adulta con características peculiares, donde comienzan a descubrir su propia identidad y su autonomía individual, es donde surgen los mayores problemas. Los tics, la patología comórbida y la ansiedad, dificultan las relaciones con los grupos de pares. Algunos adolescentes entran en un estado de infelicidad e incluso depresión, con el consecuente aislamiento social y empeoramiento de la calidad de vida.

Hay que tener en cuenta ciertas limitaciones en el afectado, con la consecuente desmejora en la calidad de vida, relacionadas con el síndrome que padece:

- A nivel cognitivo y conductual: en algunos casos las limitaciones se relacionan con el bloqueo que precede la aparición de tics. En otros casos, la ansiedad generada por los pensamientos obsesivos o los actos compulsivos, con la consecuente pérdida de tiempo y energía y la incapacidad para concentrarse en otras actividades.

Todo ello provoca limitaciones relacionadas con la rutina y la organización.

- A nivel comportamental: las capacidades del control de impulsos y conductas agresivas tanto a uno mismo como a su entorno pueden verse disminuidas. Para garantizar la seguridad del afectado, la familia debe reforzar cuidados para tenerlo vigilado. Tras ese descontrol de impulsos, automáticamente, sienten un gran remordimiento.
- A nivel afectivo, emocional y social: el ST suele estar asociado a altos niveles de ansiedad, lo que favorece la aparición de patología comórbida, como son la ansiedad, depresión, TDAH, TOC. Esta patología asociada provoca desmotivación y afectan las capacidades de aprendizaje, rendimiento y socialización.

Socialmente los afectados por el ST son más vulnerables ante situaciones potencialmente estresantes, produciéndose un empeoramiento o exacerbación de los tics y la patología asociada. Este empeoramiento hace que aumente la probabilidad de que sean el centro de burlas y rechazo, con el consecuente aislamiento social en ambientes escolares, laborales y de tiempo libre. Todo esto provoca por una parte un aumento del riesgo de fracaso escolar y por otra, una disminución en las probabilidades de inserción sociolaboral.

4.1.2. Reacciones de los padres ante el ST

Las reacciones emocionales de los padres de un afectado por el ST son diversas:

- Miedo: angustia y preocupación ante como afectará la sintomatología de su hijo en el ámbito escolar o social. Miedo al rechazo y a las opiniones sociales. Estos temores irán decreciendo con el tiempo, al valorar las capacidades de sus hijos, y al encontrar los recursos adecuados para enfrentar las dificultades del ST.
- Culpa: culpabilizarse por el origen genético del ST, por haber sido portadores de “genes anormales”. Otro problema relacionado con la genética es la acusación a un lado de la familia por

ser portadora, muy perjudicial para la relación de pareja. Hay que tener en cuenta que los factores educativos y ambientales, a parte de la genética, son decisivos en el desarrollo de la sintomatología del ST.

- Frustración: las expectativas de los padres se suelen ver amenazadas, esto trae consigo enfado y frustración. Una dosis de enfado puede ser útil para luchar por sus hijos, sin embargo, la amargura mantenida en el tiempo puede traer consigo, el abandono y la depresión. Los padres de niños con ST corren el riesgo de padecer problemas psiquiátricos. Si es necesario hay que buscar ayuda a través de profesionales de la salud o a través de otros padres que están viviendo la misma situación con su hijo.
- Soledad o marginación: el desconocimiento que existe en torno al ST puede hacer que familiares y amigos se distancien. Los padres deben aportar información de lo que realmente le ocurre a su hijo.

4.1.3. Efectos en los demás hijos de la familia

Tras el impacto emocional de recibir el diagnóstico de ST, muchas familias sufren desestructuración, con la consiguiente adquisición de roles. Los hermanos de los afectados por ST, suelen pasar a un segundo plano e incluso adquirir roles de cuidadores de sus otros hermanos. Muchos hermanos adquieren un rol protector hacia el afectado por ST.

Todos los hijos necesitan de la atención de sus padres, y percibir que son atendidos, brindándoles amor y comprensión, para evitar sentimientos de celos y frustración.

Para favorecer la convivencia familiar, los padres deben explicar claramente a sus hijos en que consiste el ST y que capacidades y limitaciones provocan en su hermano, como pueden colaborar ante las dificultades que el ST le produce.

4.1.4. Reacciones ante el ST de parientes y amigos

Para evitar la marginación y que familiares y amigos se distancien, a pesar de la gran pena que sienten, como he dicho anteriormente, es necesario que los padres expliquen sin prejuicios, en que consiste el ST, cómo afecta la calidad de vida de su hijo y cuáles son sus necesidades.

Esta reacción social se debe a la “falta de educación” con respecto al tema. Una misión de los padres es invitar a familiares y amigos a que asistan a reuniones de las Asociaciones de ST, a que lean artículos, libros de texto etc., todo lo que sea útil para evitar el estigma social.

4.1.5. Reacciones del grupo de pares.

Los tics y la patología asociada que presentan dificultan de manera elevada las relaciones de los niños y adolescentes afectados por el ST. En tablar o mantener una amistad, en algunos casos, suele ser un problema.

La falta de información de los niños y adolescentes sobre este síndrome, hacen que el afectado sea, en ocasiones, un objeto de burlas, críticas, humillaciones y acoso ya sea dentro o fuera del ámbito educativo. De ahí la importancia de la divulgación de la información a los niños y adolescentes, así como a sus padres y familiares.

4.2. ESTRATEGIAS EDUCATIVAS

La información al Centro Educativo sobre el Síndrome que padece el alumno, previa al comienzo del curso, es fundamental para poder llevar a cabo un plan de acción. Lo más acertado es que los padres se pongan en contacto con el centro educativo, haciendo acto de presencia y con un informe médico donde aparezca diagnosticado el síndrome que padece su hijo. En el informe junto al diagnóstico debe aparecer, la sintomatología que presenta, así como la patología asociada y como esto repercutiría en el ámbito educativo y social. Es importantísimo, señalar los fármacos que está tomando el afectado y sus posibles efectos secundarios.

En algunas ocasiones, los especialistas, por petición de los padres, mandan a la escuela un informe completo sobre lo anteriormente citado, e incluso con recomendaciones muy útiles para su manejo.

Una vez que el equipo docente, conoce la novedosa situación y teniendo en cuenta que no presume de las mismas necesidades ni respuestas educativas que otros alumnos, se plantea llevar a cabo un plan de acción.

Lo primero que hay que hacer es poner en marcha unas medidas de atención a la diversidad para asegurarnos de que la incorporación del alumno al centro y al aula sea lo más normalizada posible. Estas medidas de atención a la diversidad se llevarán a cabo a través de campañas de formación, divulgación y sensibilización en el centro educativo, para profesores, alumnos y familiares, con el fin del acercamiento a conocimientos sobre las Enfermedades Raras (ER) en general y el Síndrome de Tourette en particular. Estos conocimientos pueden hacerse llegar a través de charlas, experiencias como profesionales de la salud o educación, testimonios de afectados, folletos, recomendaciones de libros, páginas web, etc. La Asociación Madrileña de Pacientes y Afectados con el ST y Trastornos Asociados (AMPASTTA) sería un recurso excelentemente preparado para esta labor.

El profesorado debe tener una gran implicación en esta tarea, poniendo el mayor interés posible en su educación sobre el tema, así podrá responder con la mayor normalidad a todas aquellas preguntas y dudas que surjan por parte de otros alumnos. En referente a lo anterior, es difícil dar a los profesores estrategias para que se denote en ellos un mayor interés en el caso concreto, eso probablemente sea labor de cada uno, aunque sí que es cierto, que el papel divulgativo de la escuela a través de ayuda por parte de profesionales y especialistas de asociaciones generosamente implicados, puede provocar en los profesores ese entusiasmo e interés. Se presume que los resultados positivos obtenidos en relación con el caso, así como experiencias propias positivas en ese manejo, puede hacer que su implicación sea mayor.

Educar a los compañeros es fundamental para que “comprendan mejor sus tics y TOC”. La educación al grupo de pares debe ser la adecuada. Existen testimonios de experiencias reales de afectados por ST, que cuentan que sus compañeros de clase, una vez entendido lo que les pasan, los han defendido ante la burla social.

Otra forma de evitar el acoso escolar es llevar a cabo un programa de prevención del bullying, a través de alumnos mayores del Instituto. Esto quiere decir que alumnos mayores protegen o tutorizan a alumnos de cursos inferiores. A cada alumno potencialmente víctima de acoso o que haya sido acosado, se les asigna un tutor. Estos alumnos a efectos del colegio tienen un amigo o hermano mayor. Este programa de “tutorizar a iguales” es llevado a cabo en diferentes centros.

El alumno puede “desahogarse” con su “tutor”, haciendo al mayor responsable y útil. Los acosadores, al ser señalados por un alumno mayor, pierden su “fuerza social”, siendo señalados y haciendo que se rompa “la cadena de silencio” en torno al acoso escolar.

El enfoque global del acoso escolar, relacionado con el ST, es importantísimo, ya que estos estudiantes son muy propensos a la depresión, haciéndolos aún más vulnerables.

Los recursos personales del centro como es el Equipo de Orientación Educativa (EOE) se pondrá en contacto con otros especialistas como son los psicólogos de centros educativos colaboradores para ponerles al corriente del caso. Así mismo, este equipo concertará citas programadas con el alumno y sus familiares, donde se evaluarán las expectativas académicas y laborales del alumno. El objetivo de estas citas no sólo proporcionará al alumno y a su familia los recursos necesarios para buscar información académica y laboral si no que rebajará el estrés y aumentará la autoestima del núcleo familiar.

A través de los psicólogos, se llevarán a cabo terapias periódicas con la familia para que aprendan a manejar situaciones habituales que sufren los alumnos con este síndrome, como es el manejo de la ansiedad frente a la asistencia a clase o la continuidad del trabajo de la materia educativa desde casa.

Los psicólogos también programaran visitas continuas donde le enseñaran recursos a partir de técnicas y terapias individuales, explicadas anteriormente en el tratamiento no farmacológico, para el manejo de los tics y TOC, así como rebajar la ansiedad. Los ejercicios de relajación se pueden llevar a cabo incluso en el aula, a través de la respiración.

Los efectos secundarios del tratamiento farmacológico, como es el sueño, pueden afectar la asistencia. Para contrarrestar estas ausencias y la consecuente pérdida de materia educativa, se podría utilizar como recurso especial la atención educativa domiciliaria a través de un profesor de la Comunidad de Madrid. Este recurso también podría ser utilizado en caso de gravedad del síndrome y hospitalización del alumno.

El equipo docente del centro, por petición del tutor, profesores, especialistas o equipo directivo, se reunirá extraordinariamente para valorar el caso, así como los logros y dificultades en el centro escolar y en el aula. Es necesario que el psicólogo asista a algunas de estas reuniones, para proporcionar la información precisa, así como la resolución de dudas y recomendación de actuaciones. La presencia del especialista en el tema rebajará el nivel de ansiedad del equipo docente, así como aportará optimismo a la situación. Si el tiempo lo permite, una útil herramienta por parte del psicólogo sería proyectar algún vídeo o película de interés sobre el ST en el ámbito educativo, con un posterior debate y conclusiones.

El tutor proporcionará con su mejor voluntad, aun siendo una difícil labor, las mejores condiciones en el aula, creando un ambiente de respeto y colaboración entre todos sus alumnos. El manejo de la sintomatología se puede llevar a cabo a través de una “guía para el profesorado”.

4.2.1. Guía para el Profesorado de alumnos con Síndrome de Tourette.

¿Qué es el Síndrome de Tourette?

El Síndrome de Tourette (ST) o Síndrome de Gilles de la Tourette está definido como un cuadro neurológico, con una base genética, que cursa con tics motores, fónicos (emisión de sonidos o vocalizaciones) y patología comórbida asociada, en su fase más completa.

¿Cuáles son sus causas?

Las investigaciones más actuales indican que la etiología del ST tiene base hereditaria, aunque la patogenia del síndrome es compleja y no bien conocida. Otros factores que se pueden implicar como causa del ST son el factor hormonal androgénico, los mecanismos bioquímicos fisiológicos y los procesos autoinmunes o infecciones.

¿Qué son los trastornos asociados al ST? ¿Cómo afectan al alumno?

El ST puede ir acompañado de patología comórbida o asociada, que normalmente es más incapacitante que la propia sintomatología del síndrome, los tics.

Las comorbilidades más graves asociada incluyen trastorno obsesivo-compulsivo (TOC), trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH), depresión y manía.

Otros trastornos asociados más leves, pero que dificultan también la vida social y educativa del afectado por el ST son las discapacidades visoperceptivo-motrices y la conducta oposicional, entre otros.

¿Qué necesitan los estudiantes con ST?

Los estudiantes con ST necesitan un ambiente comprensivo y flexible, que los anime a trabajar y potencie sus capacidades, así como, que esté adaptado a sus necesidades académicas y sociales.

4.2.2. Recomendaciones en el aula.

Hoy día no existe un tratamiento único o técnicas de manejo únicas en el aula, por ello, esta guía se va a enfocar, en los diferentes casos, sintomatología o patología asociada al ST, para favorecer su manejo.

A) Alumnos con ST y Tics (vocales y fónicos).

- Imprescindible, informar al grupo de manera adecuada, para crear un ambiente de normalidad y aceptación en el aula. Eso hace que el alumno se sienta seguro en el grupo y rebajará la ansiedad y los tics.
- Hacedles realizar los exámenes en un lugar a parte con flexibilidad de tiempo.
- Proporcionar al alumno un sitio donde pueda rebajar el estrés, dejando salir los tics. Cualquier despacho sería el adecuado, exceptuando el del director, que se podría interpretar como un castigo.

- Permitirles salir de clases a través de un gesto de complicidad, para poder ir al lavabo, lavarse las manos o ir a beber agua. Esta salida rebajará el estrés del alumno pudiendo soltar los tics contenidos en clase.
- Asignarle una labor o recado ficticio, cada cierto tiempo, como darle un sobre para que lo lleve a secretaría, al rato, el profesor enviará al alumno de nuevo a recogerlo. El fin de esta salida siempre es el mismo.
- Hacedles sentar en un lugar menos embarazoso donde se perciban menos los tics, no hacedle sentar en la primera fila de la clase, menos aún en el centro de esta fila. Si el alumno se siente menos expuesto a miradas, estará más relajado y no se potenciarán los tics.
- Para los tics más incapacitantes socialmente, como son escupir, dar golpes en la mesa, etc., hay que buscar estrategias de cómo resolverlos, por ejemplo, dar un pañuelo para que escupa en él, poner gomaespuma pegada en el sitio de la mesa donde golpea, para evitar el ruido del golpe y que se haga daño el alumno.
- Programar, en la medida de lo posible, las materias más importantes al principio del día, ya que los tics tienden a empeorar con el cansancio, y esto provoca en el alumno y en el grupo un peor rendimiento.
- Comunicar a los padres con frecuencia los tics que realiza el alumno en clase, eso hará que los padres se lo puedan comunicar a los especialistas, y a su vez enseñen al alumno estrategias, para poder rebajarlos en el aula.
- Utilizad un tono adecuado, de aceptación y normalidad ante los tics del alumno, hace que el grupo aprenda por imitación, como se deben tratar los síntomas.

B) Alumnos con ST y TOC.

- Dar más tiempo para terminar sus tareas y actividades al alumno con comportamientos obsesivos-compulsivos.
- Dar un tiempo de descanso entre las actividades.
- Las obsesiones y las compulsiones pueden adoptar muchas formas, pueden ser muy diferentes en afectados por ST. Los profesores junto a los padres, que son los que conocen mejor a sus hijos, deben buscar adaptaciones creativas, normalmente difíciles, para este trastorno asociado en el aula. Una vez valorada la compulsión u obsesión, si se busca la adaptación adecuada, suelen ser un tratamiento muy eficaz. Los psicólogos también pueden aportar ideas con relación a esta adaptación.
- Permitirle al alumno el uso de ordenador en clase para realizar sus tareas, si tiene la obsesión por la simetría y borrar continuamente lo que escribe, rebajará la obsesión del alumno.
- Permitirle el uso de toallitas desinfectantes en clase, si el alumno tiene una obsesión por la limpieza, obsesión muy común. Esto evitará que el alumno tenga que pedir salir continuamente de clase para ir al lavabo, reduciendo las interrupciones y la constante falta de concentración del alumno.
- Ampliar el tiempo de exámenes y el plazo de entrega de trabajos. En los exámenes hay que limitar los enunciados de preguntas, para evitar que entren en rituales de lectura, con la consecuente pérdida de tiempo.
- Limitar la cantidad de trabajos escritos en niños con rituales compulsivos al escribir.
- Limitar la cantidad de lectura en niños con rituales en la lectura.
- Ampliar el tiempo de entrega de trabajos. Este tipo de alumnos tardan mucho en la realización de estos, debido a sus rituales. El que puedan cumplir sus plazos, les rebaja el estrés y les ayuda mucho, de ahí la benevolencia de tiempo.

- Valorar la posibilidad de permitirles, en el caso que lo requiera el alumno, efectuar su trabajo directamente en su libro, para disminuir el número de errores que se producen al copiar y recopiar sus tareas.
- Distrarse puede ser una buena manera de romper una obsesión con el fin de superarla. Darle un descanso, como permitirles que salga de clase el alumno, es una buena manera de romper el ritual.

C) Alumnos con ST y TDAH.

- Permitidle sentarse delante, es ideal, ya que el profesor podrá ayudar al alumno a ser constante en el trabajo.
- Proporcionadle un lugar tranquilo en la clase para trabajar con independencia.
- Las clases deben ser estructuradas, pero a la vez flexibles, es decir, cambiadle las tareas con frecuencia, son las mejores clases para los alumnos con TDAH.
- Acordar un gesto de complicidad con el alumno como recordatorio para concentrarse y seguir con el trabajo.
- Dividir las tareas, así como los trabajos en trozos más cortos, acortando también los plazos de entrega.
- Reducidle la cantidad de deberes para hacer en casa, lo importante es que lo que hace lo haga bien.
- Dejad que el alumno salga de la clase un poco antes de acabar para organizar sus materiales y preparar la maleta, los pasillos abarrotados le provocarían distracciones.
- En el caso de que los alumnos tuviesen armarios en el aula para guardar sus libros de texto, proporcionarles un juego complementario de libros de textos, para su utilización en casa, por la probabilidad de olvidos de estos en el aula, y la consecuente falta de realización de tareas. Una prueba de que el alumno se lleva el material a casa es tomarle un objeto, objeto importante al uso y

de difícil olvido, como es un zapato, cuando el alumno pida este objeto podemos preguntar que lleva a casa y comprobar si es el material adecuado.

- Cuando se dan instrucciones, haced que el alumno las repita para estar seguros de que se han entendido bien.
- Designad un “compañero de deberes” del alumno con el fin de poderle llamar pidiéndole ayuda para cuestiones como “¿Cuáles son los deberes para mañana?”, “¿Cuándo hay que entregar el trabajo?”.
- Tener en clase un calendario y un horario de actividades del día, para que el alumno no tenga sorpresas o imprevistos con la entrega de tareas.
- Ampliar el tiempo de exámenes y limitar los enunciados de preguntas, para evitar pérdidas de atención, con la consecuente pérdida de tiempo.

D) Alumnos con ST y conducta oposicional.

- Saber y entender que estas conductas son debidas a una discapacidad y no representan verdaderamente al alumno. No hay que tomárselas como algo personal. Tras esa conducta el alumno siente un gran remordimiento.
- Permitid al alumno abandonar la clase dos o tres minutos antes de acabar, para evitar posibles enfrentamientos con los pasillos llenos.
- Ser exigente pero flexible con el alumno, hablarle e intentar comprenderlo y ayudarlo a expresar sus sentimientos, rebajará el estrés y evitará que pierda el control.
- Aseguraos que el alumno esté en una clase con un profesor exigente pero flexible.
- Sentar al alumno cerca de la puerta, junto a un gesto de complacencia, facilitará la salida del aula.

- Proporcionadle un refugio o un lugar seguro donde pueda ir para recuperar el control. Nunca el despacho del director, como se ha explicado anteriormente.
- Evitar las luchas de poder, conducen a una situación desagradable.
- Preguntarse si la conducta difícil del alumno la habéis provocado vosotros como profesores. Por ello que hay pensar que, si las tareas que se le mandan están por encima de sus posibilidades, si necesita algún apoyo o si el entorno no es el adecuado.
- Enseñar estrategias para manejar situaciones de estrés, es mucho más productivo que castigarlos, ya que ponemos en relieve lo que hay que hacer.
- Proporcionar al alumno refuerzos positivos ante las buenas conductas, y el manejo de situaciones.

E) Alumnos con ST y discapacidades viso-perceptivo-motrices.

- Proporcionad alternativas para la realización de exámenes. Como exámenes orales.
- Sed flexibles en los límites de tiempo en la aplicación de exámenes. Los exámenes tipo test se pueden escribir directamente en el papel de las preguntas y, si hace falta, pueden ser traspasadas a la hoja de respuestas por el profesor.
- Permitidle el uso de grabadoras para entregar informes o redacciones.
- No penalicéis al alumno por su mala letra.
- Proporcionad al alumno los apuntes de clase, a través de fotocopias, antes que hacérselos copiar de la pizarra o de una pantalla.
- Proporcionar enunciados cortos en los exámenes.
- Animad al alumno a utilizar una cartulina para encontrar visualmente la página en las tareas de lectura.

- Utilizar una calculadora para las matemáticas puede ser útil para las dificultades visomotoras.

5. DISCUSIÓN Y LIMITACIONES

La intervención educativa en el caso de un afectado por ST, no es tarea fácil, ya que hoy en día no existe un tratamiento único, ni tampoco una ley educativa específica.

A pesar de las dificultades y limitaciones que se presentan, ha habido un avance en el ambiente académico y social, en comparación con años atrás. Este avance en investigación ha permitido, que muchos de los casos de afectados hayan tenido oportunidades académicas y laborales.

Las investigaciones realizadas con relación a las causas, la prevalencia, las características clínicas, las comorbilidades y el tratamiento, han sido favorables para los que sufren este síndrome. Esta labor científica, aún escasa, influye positivamente en el afectado, a través de diagnósticos acertados precoces, acercamiento al número de casos en la comunidad, tratamiento de la sintomatología, tratamiento de la patología comórbida etc. El afectado por este síndrome, al igual que cualquier otra persona, es un todo biopsicosocial, por ello cualquier mejoría a nivel de una de sus áreas, repercute positivamente en su calidad de vida.

Afortunadamente, hoy en día, existen asociaciones de ST, cuyo comienzo fue a partir de un grupo de padres desesperados por saber que les pasaba a sus hijos, ese grupo cada vez más grande ha favorecido el movimiento asociativo a nivel mundial.

6. CONCLUSIONES

Después de la labor de investigación realizada en el presente trabajo, he llegado a la conclusión de la escasez de recursos específicos que existen para el manejo de los afectados en el entorno educativo, así como, la falta de información sobre el Síndrome de Tourette.

El interés y fin de la realización de este trabajo es hacer llegar al lector, toda la información posible y válida sobre el ST, para que puedan entenderlos y aceptarlos, dejando los mitos a parte y evitando caer en los

medios de comunicación baratos y sensacionalistas que ofrecen una información errónea y una imagen equivocada de las personas que sufren este síndrome. El único objetivo, es que los afectados tengan las mismas oportunidades que cualquier individuo “normal”, como progresar, tener sueños e ilusiones, crear una familia, estudiar, trabajar...etc., en definitiva, puedan “vivir en sociedad”.

Desde aquí, hago un llamamiento a la ciencia y a la investigación, para animarlos a que sigan investigando, ya que aún hay mucho por descubrir con relación al ST.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Psychiatric Association., 1994. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder. 4 ed. (DSM-IV) Washington, DC: s.n.
- American Psychiatric Association, 2013. Guía de Consulta de los Criterios Diagnósticos del DSM-V. Arlington. VA.
- Avellaneda, A., Izquierdo, M., Torrent-Farell, J. & Ramón, J. R., 2007. Enfermedades raras: enfermedades crónicas que requieren un nuevo enfoque sociosanitario. *Anales del Sistema Sanitario de Navarra*, 30(2), pp. 177-190.
- Berthier ML, Kulisevsky J. & Campos, V., 1998. Bipolar disorder in adult patients with Tourette's syndrome: a clinical study. *Biol Psychiatry*, Issue 43, pp. 364-370.
- Bronze, M. & Dale, J., 1993. Epitopes of streptococcal M proteins that evoke antibodies that crossreact with human brain. *J Immunol*, Issue 151, pp. 2820-2828.
- Calderón-González, R. & Calderón-Sepúlveda, R.F., 2003. Síndrome de Gilles de la Tourette: espectro clínico y tratamiento. *Revista de Neurología*, 36(7), pp. 679-688.
- Centro de Investigación Biomédica en Red de Enfermedades raras (CIBERER)., 2006-2015. <https://tinyurl.com/y44dka3e>
- Coffey, B. J. & Park, K. S., 1997. Behavioral and emotional aspects of Tourette syndrome. *Neurologic Clinics of North America*, 15(2), pp. 267-273.

- Cohen, DJ. & Leckman, J., 1994. Developmental psychopathology and neurobiology of Tourette's syndrome. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 33, pp. 2-15.
- Comings, D., 1994. Tourette syndrome: A hereditary neuropsychiatric spectrum disorder. *Annals of Clinical Psychiatry*, Volumen 6, pp. 235-247.
- Consumidores, D.G.d.S.y.P.d.l., 2008. Consulta Pública. Las Enfermedades Raras: Un desafío para Europa. <https://bit.ly/2K7XDfO>
- Eapen, V., Robertson, M.M., Zeitlin, H. & Kurlan, R., 1997. Gilles de la Tourette's syndrome in special education schools: a United Kingdom study. *Journal of Neurology*, 244 (6), pp.378-382.
- Espert, R. & Navarro, J. F., 1998. Correlatos Biológicos del Síndrome de Gilles de la Tourette. *Psicología Conductual*, 6(2), pp. 411-433.
- FEDER, 2015. Federación Española de Enfermedades Raras. <https://bit.ly/2LjPZiW>
- García-Ribes, A. y otros, 2003. Factores que influyen en la remisión a corto plazo de los tics en niños con síndrome de Gilles de la Tourette. *Rev Neurol*, 37(10), pp. 901-903.
- George., M, Trimble, M. & Ring, H., 1993. Obsessions in obsessive-compulsive disorder with and without Gilles de la Tourette's syndrome. *Am J Psychiatry*, Issue 150, pp. 93-97.
- Gilles de la Tourette, G., 1885. Étude sur une affection nerveuse caractérisée par l'incoordination motrice accompagnée d'écholalie. *Archives of Neurology*, Volumen 9, p. 58.
- Gilles de la Tourette G. La maladie des tics convulsifs. *Sem Medicales* 1899; 19: 153-6.
- Harris, E., Schuerholz & Singer, H., 1995. Executive function in children with Tourette syndrome and/or attention deficit hiperactivity disorder. *JINS*, 1, pp. 511-516.
- Holzer, JC. y otros, 1994. Obsessive-compulsive disorder with and without a chronic tic disorder. A comparison of symptoms in 70 patients. *Br J Psychiatry*, Issue 164, pp. 469-73.

- Hyde, T. y otros, 1995. Cerebral morphometric abnormalities in Tourette's syndrome: a quantitative MRI study of monozygotic twins. *Neurology*, Issue 45, pp. 1176-82.
- Itard, J. M., 1825. Mémoire sur quelques fonctions involontaires des appareils de la locomotion, de la prehension et de la voix. *Archives of General Medicine*, Volumen 8, p. 385.
- Jankovic, J., 2001. Tourette's Syndrome. *The New England Journal of Medicine*, 345(16), pp. 1184-1192.
- Jin R, Zheng RY, Huang WW, Xu HQ, Shao P, Chen H., 2004. Study on the prevalence of Tourette Syndrome in children and juveniles aged 7-16 years in Wenzhou Area.. *Zhonghua Liu Xing Bing Xue Za Zhi*, Issue 25, pp. 131-3.
- Kurlan, R., Whitmore, D., Irvine, C. & Como, P., 1994. Tourette's syndrome in a special education population: a pilot study involving a single school district. *Neurology*, 44(4), pp. 699-702.
- Jurado Chacón, D, S., 2002. Asociación Andaluza de pacientes con Síndrome de Tourette y trastornos asociados (A.S.T.T.A) 1º Congreso Nacional de Síndrome de Tourette y Trastornos Asociados. La educación del paciente, la familia y el entorno en el síndrome de ST. <https://bit.ly/3sdV78H>
- López García, R. y otros, 2008. Adaptación al español y validez diagnóstica de la Yale Global Tics Severity Scale. *Revista de Neurología*, 46(5), pp. 261-266.
- Marcelo, M.C. y otros, 1999. Enfermedad de los tics (síndrome de Gilles de la Tourette): características clínicas de 70 pacientes. *SciELO*. <https://bit.ly/3bzcYRA>
- Pagonabarra, Avilés Olmos, Martínez Fernández, & Sierra Peña, 2020. Definición del Síndrome de Tourette y diagnóstico diferencial. Consenso Nacional Sobre el Síndrome de Tourette.
- Peterson, B. y otros, 1992. Steroid hormones and CNS sexual dimorphisms modulate symptom expression in Tourette's syndrome. *Psychoneuroendocrinology*, 17(6), pp. 552-563.

- Peterson, B. y otros, 1999. Tourette syndrome: tics, obsessions, compulsions. New York: John Wiley, pp. 230-60.
- Posada, M. et al., 2008. Enfermedades raras. Concepto, epidemiología y situación actual en España. *An Sistema Sanitario Navarra*, 31(2), pp. 9-20.
- Rickards, H et col, 1997: Seignot's paper on the treatment of Tourette's syndrome with haloperidol. *History of Psychiatry*, 8, 433-436.
- Robertson, M. & Cavanna, A., 2010. El síndrome de Tourette. Segunda ed. Madrid: Alianza.
- Robertson, M. M. & Stern, J. S., 1997. The Gilles de la Tourette Syndrome. *Critical Reviews in Neurobiology*, Issue 11, pp. 1-19.
- Salamanca Rivera, C. & Aldana Espinal, J. M., 2012. Epidemiología de las enfermedades raras. Metodología para la elaboración de un registro de enfermedades raras., Sevilla: Servicio Andaluz de Salud. Consejería de Salud. Junta de Andalucía.
- Tijero-Merino, B. Gómez-Esteban, J. C. & Zarranz, J. J., 2009. Tics y síndrome de Gilles de la Tourette. *Rev Neurol*, 48(1), pp. 17-20.
- Tourette Association of America., 2015. First World Congress on Tourette Syndrome and Tic disorders presents important research findings and foster collaboration among scientific and clinical investigators from 38 countries. <https://bit.ly/35pUNu4>
- Vasermanas, D., y otros, 2009. Asociación Andaluza de Pacientes con Síndrome de Tourette y Trastornos Asociados (A.S.T.T.A). <https://bit.ly/38wKx9R>
- World Health Organization (WHO)., 2006. International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems 10th Revision. <https://bit.ly/35I9dP>

INCLUSIÓN EN CONTEXTOS DE DIVERSIDAD CULTURAL: UNA PROPUESTA DE COOPERACIÓN ENTRE ESPAÑA, ITALIA Y TURQUÍA ⁴¹

DRA. MÓNICA ORTIZ COBO
Universidad de Granada, España

DRA. ANTONIA OLMOS ALCARAZ
Universidad de Granada, España

RESUMEN

La inclusión educativa sigue siendo en los sistemas educativos de no pocos países una meta por alcanzar de un modo pleno. En la preocupación por conseguir una educación de calidad y en igualdad de oportunidades para todo el alumnado y específicamente para aquel que se encuentra en situación de vulnerabilidad, surge un proyecto cooperativo trinacional, entre España, Italia y Turquía, denominado CLeDI -Creative learning districts for inclusión-. Este se desarrolla entre 2019 y 2021, en el marco del Programa Erasmus +, concretamente en la Key Action 3 dirigido al apoyo a la reforma de políticas, es decir, a acciones destinadas a estimular el desarrollo de políticas innovadoras, el diálogo y la implementación de políticas. CLeDI ha supuesto un trabajo de colaboración entre centros educativos y universidades de los tres países. En España el IES Cartuja de Granada y la Fundació TRINIJOVE de Barcelona se han vinculado a la Universidad de Granada, en Italia la Fundació Clerici a la Universidad Bicocca de Milán y en Turquía la IEA- Innovative Educators Association- a la Universidad de Metu -Middle East Technical University. Este proyecto trinacional se ha diseñado y desarrollado sobre un eje temático, “nuestra galaxia”, que ha permitido conectar con los intereses del alumnado y trabajar desde el paradigma de la inclusión. Específicamente CLeDI ha posibilitado un espacio de reflexión y formación conjunta sobre educación intercultural y prácticas inclusivas. Los principios metodológicos sobre los que se ha sustentado el proyecto han sido: la cooperación entre el alumnado, adoptando entre ellos un rol de igual a igual; la investigación del alumnado para realizar un trabajo

⁴¹ Este capítulo parte del Proyecto: 604612-EPP-1-2018-1-IT-EPPKA3-IPI-SOC-IN. Título del proyecto: Creative Learning Districts for Inclusion (CLeDi) (Erasmus + Key Action 3– Support for policy reform–, 2019-2021). IP: Davide Diamantini (Universidad de Milán-Bicocca); IP-UGR: Antonia Olmos Alcaraz (Departamento de Antropología Social, Instituto de Migraciones, Universidad de Granada).

participativo, donde son ellos mismos los constructores del conocimiento; la cooperación internacional con expertos astrofísicos internacionales y el intercambio entre los centros educativos de los tres países, que permita crear un red de colaboración. En la actualidad el proyecto se encuentra en un plazo de ampliación de la fase final de ejecución, por motivos de la Pandemia por Covid-19. A la espera de poder llevar a cabo la última fase de evaluación podemos adelantar que, pese a la dificultades encontradas de diversa índole, CLeDI ha permitido avanzar en los objetivos de la inclusión educativa y compartir particularidades de calado cultural fruto del intercambio trinacional que ha supuesto un enriquecimiento en las competencias de los docentes y del alumnado.

PALABRAS CLAVE

Diversidad, inclusión educativa, educación intercultural, , innovación educativa, Erasmus.

INTRODUCCIÓN

La realidad migratoria en el contexto español ha sido un foco de atención social, educativa y política. La construcción problemática de la migración en los distintos ámbitos sociales lo ha convertido en objeto de debate cuya principal preocupación ha sido paliar sus “efecto nocivos” para la sociedad receptora. Esta percepción ha conducido a entender los procesos de integración como dinámicas de carácter unidireccionales. Previo a abordar cómo se está interviniendo en esta realidad, contexto en que se plantea el proyecto CLeDI, es necesario hacer una breve reflexión terminológica sobre dos conceptos básicos para el mismo: la integración e inclusión.

1. LA INTEGRACIÓN E INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN

Desde el idiolecto de las Ciencias de la Educación detrás del término integración “subyace la idea de que se orienta únicamente a alguien que ha sido excluido previamente, intentando adaptarlo a la vida de la escuela” (Barrio de la Fuente, 2009, p. 16). En este modelo educativo el problema está en el alumno (en sus “déficits”) y en su adaptación al sistema para lo que requiere actuaciones “específica o especiales” para atender las “diferencias”. Por su parte, la inclusión surge en la década de los 90 como concepto alternativo a la integración escolar. La escuela

inclusiva supone la cúspide de un recorrido ascendente en el paradigma de la atención a la diversidad. Mirar la educación a través de un prisma inclusivo parte de la valoración y reconocimiento de la diversidad como un derecho humano, en lugar de diferencias ve diversidad. Por lo que la educación inclusiva va dirigida a todo el alumnado, atiende las diversas capacidades de todo el alumnado y parte de sus potencialidades. A diferencia de la integración este paradigma pasa de ver al niño como un problema a considerar que el problema se encuentra en el sistema educativo. Presupone la reorganización de las escuelas ordinarias dentro de la comunidad mediante la mejora de la escuela y una mayor atención a la calidad, garantiza que todos los niños, sin excepción, puedan aprender eficazmente (UNESCO, 2009).

En el contexto español es en la década de los 80 cuando se comienza a hablarse de integración. La Ley de Integración Social de los Minusválidos (LISMI, 1982) y el Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial (1985) derivan en la creación del Programa Experimental de Integración Escolar, incorporando en muchas aulas ordinarias alumnos y alumnas de centros específicos. No obstante, no es hasta la promulgación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) cuando la educación especial deja de ser un sistema paralelo al ordinario integrando ambos en su sistema educativo único. A lo largo de los 90 comenzaron a aparecer voces que cuestionan las reformas integradoras, pues se pudo observar que la integración se había convertido en una simple integración física, pero no académica ni social como se pretendía (Parrilla, 2002). Será la Declaración de Salamanca la que introduzca el término “inclusión” y la reconozca como una necesidad mundial que todos los países desarrollen políticas que garanticen la inclusión educativa (UNESCO, 1994). Ello se materializa en la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), donde se toma el principio de inclusión como vertebrador de políticas y actuaciones en materia de inclusión. La ley considera que la atención a la diversidad debe abarcar todas las etapas educativas y a todos los alumnos y alumnas. De este modo, convoca a las administraciones a desarrollar acciones y prácticas compensatorias. En el recorrido histórico de la legislación española, en términos de integración e inclusión, ha sido una constante la tendencia

al etiquetado del alumnado (distinguiendo por clase social, etnia o capacidad de aprendizaje) lo que va en detrimento de la filosofía de la educación inclusiva, con el riesgo de convertirla en la práctica en una educación especial (Bolaños et al., 2015).

1.1. EDUCACIÓN INTERCULTURAL FOCO DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA LA INCLUSIÓN

La atención a la diversidad en la escuela se ha canalizado bajo el paraguas de la llamada “educación intercultural” hace ya ahora algo más de dos décadas (Dietz, 2012; García et al., 2008; Olmos Alcaraz, 2009, 2016a). Hasta finales de los años noventa del siglo pasado la atención educativa a la diversidad obviaba otras diversidades en términos “culturales”. Un ejemplo emblemático ha sido el caso de la diversidad aportada por los escolares de etnia gitana. No es hasta la incorporación del alumnado inmigrante extranjero al sistema educativo español cuando se comienza a hablar de interculturalidad y educación intercultural.

Por otro lado, después de más de dos décadas el paradigma de la interculturalidad parece que ha quedado focalizada hacia un solo protagonista de la misma, el “migrante”. Se ha consolidado un tipo de interculturalidad, que podríamos denominar “funcional” (Tubino, 2004; Walsh, 2009) la que apenas ha provocado cambios estructurales en el sistema educativo como subsistema de un sistema global, que es la sociedad (Olmos Alcaraz y Contini, 2016a, 2016b).

Desde la administración a principios de los años 2000 se empieza ha fomentar como filosofía que impregna las políticas educativas una interculturalidad dirigida a generar espacios de interacción y diálogo entre el conjunto de agentes que componen dicha diversidad y no únicamente a los miembros de grupos minoritarios. En este sentido, en lo formal la educación intercultural se aproxima a la concepción científica (Dietz, 20012). Sin embargo, dicha apuesta choca con la prácticas educativas que deben implementar las políticas educativas. De manera que las políticas y las practicas educativas no han ido en consonancia.

1.2. PRÁCTICAS ESCOLARES EN NOMBRE DE LA INCLUSIÓN

Una vez expuesto el debate conceptual de los términos que nos ocupan en este trabajo, pasamos a analizar experiencias y prácticas educativas destacadas y llamativas por su impacto y su trasfondo ideológico.

En nombre de la inclusión se ha venido implementados fundamentalmente una serie de medidas desde la denominada Educación Compensatoria y, otras, bajo la etiquetada Educación Intercultural. A menudo, solapadas y confundidas, como un totum revolutum. Apuntaremos que si bien distintos agentes y sectores educativos las han tildado de medidas inclusivas, solo han servido en pos de la “inclusión” para asimilar, segregar y excluir educativamente.

De un modo general el grueso de las medidas de atención a la diversidad se han dirigido a compensar lo que se ha visto como “déficit” en el alumnado y que dificulta su inclusión en igualdad de oportunidades. El alumnado al que se dirigen las acciones de carácter compensatorio son aquellos que “presentan desfase curricular significativo que no se explica por la existencia de necesidades educativas especiales o dificultadas de aprendizaje, sino que puede estar relacionado con su historia personal, familiar y/o social con una escolarización irregular por periodos de hospitalización o de atención domiciliaria, por pertenencia a familias empleadas en trabajos de temporada o que desempeñan profesiones itinerantes, por cumplimiento de sentencias judiciales que afectan a la asistencia regular al centro educativo, por absentismo escolar en origen o en destino, y por incorporación tardía al sistema educativo” (Junta de Andalucía, 2020).

Es con el Decreto 1174/1983 de 27 de abril que dicha educación se implanta en el contexto español, con el objetivo ofrecer igualdad de oportunidades para aquellos colectivos en situación de desventaja. Se alude fundamentalmente a la población gitana, la población urbana que ocupa barrios marginales azotados por la pobreza y la población rural en situación de desventaja socioeconómica, cultural y educativa. Será a finales de los noventa cuando se incorporan como sujetos de intervención la población inmigrante-extranjera; siendo estos, de un modo reduccio-

nista, los causantes de la interculturalidad en el contexto social y educativa y para los que se han diseñado programas de compensación educativa con determinadas particularidades.

Aterrizando en la prácticas haremos mención a una de las primeras experiencias educativas, las llamadas “Escuelas Puentes”, que funcionaron desde 1978 a 1986, escuelas segregadas que fueron creadas exclusivamente para el alumnado gitano identificados como “marginales” a quienes se les atribuían características poco integrables poco integrables en las escuela ordinaria (Salinas, 2009).

Otra experiencia, en esta caso dirigida al alumnado inmigrante-extranjera, fueron los Espacios de Bienvenida Educativa (EBE) que se desarrollaron entre 2008-2012, quedando tan solo como experiencia piloto implementada en algunos municipios de Cataluña. Se trataba de espacio segregados de las escuelas convencionales, en instalaciones municipales fundamentalmente. La críticas más destacada apuntaba a que a los EBE acudía todo el alumnado inmigrante, incluso aquellos cuya lengua materna era el español, es el caso del alumnado de procedencia latinoamericana, mientras que otro alumnado procedente de otros lugares de España con desconocimiento del catalán no acudían. Ello suponía que el único criterio para esa escolarización segregada era la nacionalidad, lo que hizo que recibieran denuncias aludiendo a una práctica xenófoba. Su dudosa legalidad, llevo a considerar que el periodo en el que el alumnado se encontraba en los EBE podría considerarse un periodo de desescolarización, teniendo en cuenta que la educación en España es obligatoria hasta los 16 años (Carrasco et al., 2012; Mura et. al. 2020).

Por otro lado, es destacable una de las medidas más extendidas en el sistema educativo español en el momento actual, derivada del modelo hegemónico que explica las desventajas educativas del alumnado inmigrante-extranjero por razones lingüísticas. Ya en la década del dos mil aparecieron la “Aulas de acogida”. Programa destinado a la atención educativa del alumnado procedente de las migraciones, en especial para aquellos que desconocen la lengua vehicular de la escuela (Ortiz-Cobo 2006a, 2006b) . Si bien los dispositivo dirigidos a la atención lingüística del este alumnado han recibido valoraciones positivas, en cuanto que

tratan de mitigar el retraso escolar y servir como recurso a la inclusión; también han sido el foco de numerosas críticas, paradójicamente en el sentido inverso, siendo consideradas medidas promotoras de la asimilación, segregación, estigmatización, llegando incluso a no cumplir con su primer objetivo, enseñar-aprender la lengua vehicular de la escuela (Olmos et al., 2015; Ortiz-Cobo, 2006c, 2007a)

Si bien la enseñanza de la lengua vehicular de la escuela ha sido la principal preocupación no solo de las administraciones sino de los propios docentes, en mucha menor medida las lenguas maternas de los escolares han sido objeto de programas educativos. En este caso, en horario extraescolar y solo para las comunidades más organizadas. Estas acciones se han implementado a través de los programas ELCO (Enseñanza de Lengua y Cultura de Origen), iniciativa presente ya en los años setenta, aunque ya existía en otros países europeos desde hace décadas. Estas clases de Lengua y Cultura de Origen se han llevado a cabo al finalizar la jornada escolar obligatoria y a petición de las familias migrantes. En la actualidad contamos con Programas ELCO marroquí, chino y rumano. Estos programas han recibido también críticas, la más destacada se refiere a que esas “culturas y lenguas” no ocupan una posición de igualdad con respecto a la cultura y lengua dominante, la española, lo que la aleja del paradigma de la educación intercultural (Ortiz-Cobo y Bianco, 2019; Ortiz-Cobo 2007b).

2. TRABAJANDO LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DESDE UNA PROPUESTA TRINACIONAL

2.1. UNA PROPUESTA DE TRABAJO INCLUSIVO

El proyecto que se presenta supone precisamente del desarrollo de una acción conjunta desarrollada por tres países, en el marco del Programa Erasmus +, concretamente en la Key Action 3 dirigido al apoyo a la reforma de políticas, es decir, a acciones destinadas a estimular el desarrollo de políticas innovadoras, el diálogo y la implementación de políticas. Desde la innovación en las prácticas educativas para fomentar la educación inclusiva en contextos específicos se pretende llegar a implicar

a las autoridades que puedan implementar cambios en las políticas educativas.

En este contexto el proyecto Creative learning districts for inclusión - CLeDI-, desarrollado entre 2019 y 2021, en tres contextos (España, Italia y Turquía) se ha planteado apoyar la inclusión de los estudiantes de grupos desfavorecidos, con una atención específica a los migrantes y los alumnos de segunda generación; a través de la adopción de un uso colaborativo y creativo de las TIC y la interacción con modelos positivos, científicos de la comunidad académica de España, Italia, Nigeria, Turquía, Sudáfrica, Colombia, Serbia, Etiopía y Kenia.

En la fase de planificación del proyecto como puntos de partida consideramos imprescindible:

- Conseguir la implicación de toda la comunidad educativa
- Proponer actividades capaces de apoyar a cada alumno según sus puntos fuertes y sus necesidades
- Abrir un debate que implique a todos los interesados en la reflexión sobre lo que significa promover la inclusión social

Los implicados en este proyecto fueron Universidades y centros educativos de los tres contextos. Cada centro educativo se ha vinculado con una universidad, que le ha proporcionado supervisión y asesoramiento en la implementación del proyecto. Han participado cuatro centros educativos, dos centros españoles (IES Cartuja de Granada y la Fundació TRINIJOVE de Barcelona) asociados a la Universidad de Granada, un conjunto de centros que forman parte de la Fundació Clerici de Turquía vinculados a la Universidad de Metu y otro centro educativo de Milán (IEA) asociado a la Universidad Bicocca.

Atendiendo a los roles de los participantes, las tareas que han implementado por las universidades y centros educativos han sido:

- Las universidades: ofrecer acompañamiento, formación y asesoramiento. Concretamente la Universidad de Granada ha diseñado un plan de tutorización, un cuestionario para analizar los

prejuicios del alumnado, así como dos propuestas de instrumentos de evaluación final del proyecto. La UGR ha contado con una astrofísica que ha coordinado los aspectos específicos del tema que ha constituido el eje temático del proyecto.

- Los centros educativos: han diseñado, planificado y desarrollado las actividades propias, e implementado las actividades propuestas por las universidades.

Más allá de trabajar la inclusión un punto fuerte de este proyecto es el trabajo comunitario, donde Universidades y centros educativos han trabajado mano a mano. Si bien ambos tipos de instituciones se han venido necesitado para ciertas funciones, en ocasiones no ha conducido a relaciones de entendimiento sino suspicacias y ambivalencia (respeto/no aprecio). CLeDi ha supuesto entre sus logros, una “reconciliación” y fortalecimiento de las relaciones” entre dos ámbitos construidos, a menudo, como distantes -“la teoría y la práctica”-.

2.2. DOS PILARES : UN TRABAJO CO-CONSTRUIDO Y LAS TICS

A nivel teórico, las investigaciones han demostrado que los profesores tienden a ser positivos con respecto al principio de inclusión, pero al mismo tiempo son conscientes de los problemas vinculados a su aplicación práctica (Avramidis y Norwich, 2002) y su actitud hacia la práctica de la inclusión está influenciada por variables como la formación recibida (Schmidt y Vrhovnik, 2015) y la actitud y el apoyo de los líderes escolares en la promoción de un ethos inclusivo dentro de sus escuelas. (MacFarlane, Marks, y Woolfson, 2013). Por esta razón, cada paso del proyecto fue co-construido a través de procesos de cooperación y co-creación entre los diferentes actores del proyecto, involucrando a la comunidad escolar como una entidad orgánica. Los profesores y los líderes escolares fueron llamados directamente a contribuir en la definición de estrategias compartidas, y en la difusión de los resultados alcanzados, para favorecer el desarrollo de una cultura escolar inclusiva que se aplicará a todos sus miembros (Mura et al., 2020). De hecho, aunque el proyecto se centra en la integración de los alumnos extranjeros, las actividades propuestas se refieren a toda la clase, a varias clases o incluso a

todo el Instituto, promoviendo el intercambio colaborativo entre todos los alumnos.

En cuanto a la elección de apoyarse fuertemente en el uso de las TIC para alcanzar los objetivos del proyecto, surge de la observación de la relevancia que los medios digitales juegan en la promoción de la inclusión social (Ferrari, Castiglioni, Mura y Diamantini, 2018). El Equipo de Inclusión Digital (Digital Inclusion Team) creado en Reino Unido en 2004 definió la inclusión digital como: "El uso de la tecnología, ya sea directa o indirectamente, para mejorar la vida y las oportunidades de vida de las personas desfavorecidas y los lugares en los que viven" (Digital Inclusion Team, 2007).

El uso de las TIC permite la participación de una manera informada y productiva, mientras que la investigación también indica que la exclusión social puede provocar la disyuntiva de la información y la incapacidad de adoptar las TIC de manera efectiva e independiente debido a las barreras relacionadas con el idioma, el acceso y las habilidades para utilizar la tecnología (Alam y Imran, 2015). En muchos casos, las TIC pueden facilitar la mejora de las habilidades y los talentos de los jóvenes, que en ocasiones pueden estar incluso "encubiertos". Si reciben el apoyo adecuado, los estudiantes pueden convertirse en los protagonistas de su aprendizaje y mejorar su capacidad para cooperar de forma creativa con un objetivo significativo. Los jóvenes desfavorecidos pueden encontrar, en este contexto, una ocasión para reafirmar su posición en la comunidad de aprendizaje convirtiéndose en proveedores de un nuevo conjunto de habilidades o puntos de vista, encontrando nuevas formas de apoyar su aprendizaje y también mejorando su rendimiento académico (Mura et al., 2020).

2.3. FASES DEL PROYECTO:

En cuanto a las fases de implementación del proyecto en los centros educativos españoles una vez concedido han sido:

Fase 1- Detección de necesidades de los centros: a través de grupos de discusión.

Fase 2- Planificación del trabajo con los centros educativos: este ha sido un proyecto que se ha ido construyendo conjuntamente con la cooperación entre las universidades y centros educativos, atendiendo a los roles que cada participante debía cumplir. Se han realizado varias reuniones de preparación y seguimiento (una conjuntas de todos los participantes-una celebrada e Granada otra en Milán y otra en Turquía) y otras con solo los participantes de cada contexto.

Fase 3- Formación: Inicialmente las universidades ofrecieron, en Barcelona, varias sesiones de formación a los miembros participantes de los centros educativos españoles sobre: inclusión educativa, las posibilidades de la astrofísica como eje vertebrador del proyecto y las pautas de utilización de las herramientas tecnológicas empleadas en la implementación del mismo.

Fase 4- Ejecución de las actividades en los centros educativos (a continuación se presenta un esbozo de las mismas a modo de ejemplo): se han desarrollado una serie de actividades comunes, realizadas por todos los centros educativos y otras que han sido planificadas, diseñadas e implementadas particularmente por cada uno de ellos.

Fase 5- Evaluación del proyecto (esta fase está pendiente de realizar).

2.4. METODOLOGÍA DE TRABAJO

El práctica docente desde una metodología inclusiva las estrategias empleadas en las aulas han sido:

a) Modelos a seguir:

- Los estudiantes se ponen en contacto con destacados científicos de todas las nacionalidades, con especial atención al país de origen de los estudiantes migrantes.
- Los estudiantes participarán en un modelo de educación de rol de igual a igual.

b) Cooperación científica:

- Los estudiantes experimentan la relevancia de la cooperación internacional para lograr resultados en astrofísica.

- Los estudiantes lanzan la red y cooperan para construir un cuerpo de conocimiento.
- Los alumnos asisten a eventos de divulgación científica como “miembros activos”.

En cuanto a la propuesta de actividades, tomando como referente los centros educativos del contexto más cercano con el que ha cooperado la UGR, se presenta un esbozo de las actividades y tareas implementadas:

- Storelling: actividad cooperativa realizada por grupos en la que deben crear una historia desde la pregunta ¿Te has sentido alguna vez solo? Con ella se ha tratado de abordar la diversidad y encontrar experiencias comunes que permitan cohesionar a los grupos.
- Stellarium: aplicación que ha motivado la curiosidad e interés por nuestra galaxia.
- Visionado de pequeños videos que ofrecen datos e hipótesis sobre los que el alumnado ha tenido que trabajar de manera cooperativa para localizar un punto o localización en la galaxia. En cada sesión de trabajo el alumnado ha llevado a cabo un diario a bordo donde han recogido los hallazgos y avances. Como apoyo a esta actividad los centros han contado con una plataforma de soporte (<https://cledi.unimib.it/>)
- Elaboración de un Blog donde los centros han dado visibilidad a todas las actividades realizadas.

Otras actividades tipo con variantes y particulares ha sido:

- Actividades en la que se trabaja el sistema solar: con una labor de investigación por parte del alumnado.
- Cine Forum de películas como The Marthian.
- Asistencia a charlas científicas con expertos, como la entrevista con el astronauta Luca Parmitano (en el Parque de las Ciencias de Granada) o con Enrique Moreno Pérez, físico investigador de RAIG (Radio Astronomical Instrumentation Group dentro

de la división de Astro-Fotónica, plataforma institucional de la Universidad de Chile) en el IES Cartuja.

- Asistencia a actos científicos: como la semana de la ciencia en Andalucía (celebrada en la Facultad de las Ciencias de la Educación de la UGR).
- Visitas a centros científicos: como el Observatorio Astronómico de Calar Alto (en Almería).
- Celebración de la Semana cultural “El universo desde los ojos del IES Cartuja”.

2.4. ALGUNAS DIFICULTADAS

Para concluir, mencionaremos algunas dificultades encontradas en el desarrollo de actividades por los centros educativos:

- Sentimientos de incertidumbre por parte de los docentes en la fase inicial.
- El profesorado manifiesta contar con un alumnado difícil de motivar, no obstante el trabajo audiovisual ha captado bien la atención y estimulado mucho al alumnado.
- El grupo de trabajo del IES Cartuja ha estado compuesto por alumnos de distintos grupos de referencia lo que requirió trabajar la cohesión del grupo y, por otro lado, dificultó encontrar momentos para el trabajo conjunto.
- No se han desarrollado parte de las actividades previstas a partir de confinamiento por motivos del Covid-19. No todos los alumnos cuentan en casa con conexión a internet lo que ha imposibilitado un trabajo en una modalidad virtual.
- Dificultades idiomáticas del alumnado inmigrante que se ha ido solventado con compañeros con más conocimiento del idioma.

2.5. ADELANTANDO RESULTADOS

El proyecto todavía está en marcha y el impacto de la metodología que hemos descrito aún debe ser validada por los datos recogidos sobre el terreno. Sin embargo, ya podemos aventurar una alentadora evaluación: los comentarios de las escuelas son muy positivos, la metodología parece ser atractiva y atractiva y una primera evaluación cualitativa sobre la reducción de los factores de exclusión es alentadora y prometedora. Al concluir el proyecto, la evaluación de los resultados puede confirmar estas primeras reacciones cualitativas.

Sin embargo, no podemos olvidar que el papel de la administración educativa es fundamental en cualquier proceso de transformación y cambio. Si queremos promover un cambio real hacia la educación inclusiva, debemos ser conscientes de que el sistema educativo tiene que adaptarse a lo específico de la sociedad actual: diversa, cambiante, heterogénea. Y para que este resultado se alcance, la implicación de la administración, junto con la escuela y las familias, es fundamental, porque el cambio que se necesita es una transformación estructural (Mura et al., 2020).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alam, k. & IMRAN, S. (2015). The digital divide and social inclusion among refugee migrants: A case in regional Australia. *Information Technology & People*, 28(2), 344-365.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European journal of special needs education*, 17(2), 129-147.
- Barrio de la Fuente, J.L. (2009): Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 13-31.
- Bolaños, L. M. & al. (2015). Políticas de educación inclusiva: el caso de España y Colombia (15-45). En Casanova, J. (coord.), *Educación inclusiva apoyada en TIC*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Carrasco, S., Pàmies, J. & Narciso, L. (2012). A propósito de la acogida de alumnado extranjero. *Paradojas de la educación inclusiva en Cataluña (España)*. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(1), 105-122.

- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, Interculturalidad y diversidad en educación: Una aproximación antropológica*. Fondo de Cultura Económica.
- Digital Inclusion Team (2007). *The Digital Inclusion Landscape in England: Delivering Social Impact Through Information and Communications Technology*. Recuperado de http://digitalinclusion.pbworks.com/f/the+Digital+Inclusion*Landscape+InEngland.pdf.
- Ferrari, M., Castiglioni, I., Mura, G., & Diamantini, D. (2018). Creating an inclusive digital school district in a northern Italian urban periphery. *Revista de cercetare si interventie sociala*, 60, 7-24.
- García, F.J., Fernández, J., Rubio, M. & Soto, M.L. (2008). Inmigración extranjera y educación en España: algunas reflexiones sobre el “alumnado de nueva incorporación”. En García, F.J. y Carrasco, S. (Eds.), *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación* (403-492). Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE).
- Lismi. (1982). Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos. *Boletín Oficial del Estado*, 103, 30/04/1982.
- Loe. (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, 04/05/2006.
- Logse. (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 238, 04/10/1990.
- MacFarlane, K., & Woolfson, L.M. (2013). Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools. An application of the theory of planned behavior. *Teaching and teacher education*, 29, 46-52.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1985). Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial. *Boletín Oficial del Estado*, 65, 16/03/1985.

- Mura, G., Olmos, A., Aleotti, F., -cobo, M., Rubio, M. & Diamantini, D. (2020). Inclusive education in Spain and Italy: evolution and current debate. *Journal of inclusive education in research and practice*, 1 (1), 1-19
- Olmos, A. (2009). La población inmigrante extranjera y la construcción de la diferencia. Discursos de alteridad en el sistema educativo andaluz. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- Olmos, A. (2020). Análisis de algunos vectores sobre las migraciones internacionales en España: las políticas de integración e integración educativa a debate. *Política, Globalidad y Ciudadanía*, 6 (11), 203-223.
- Olmos, A. & Contini, P. (2016a). Las ausencias del paradigma intercultural en España en contextos urbanos multiculturales. *Revista mexicana de Sociología*, 4(78), 685-711.
- Olmos Alcaraz, A. & Contini, P. (2016b). Diversidad y cultura: etnografía de las “ausencias” del paradigma intercultural español. El caso de Granada. *Revista Internacional de Estudios Migratorios*, 6(1), 20-49.
- Olmos-Alcaraz, A. et al. (2015). Entre aceptación y crítica. Posiciones encontradas de profesionales de la investigación y del sistema educativo sobre los ‘dispositivos especiales’ para atender a los ‘recién llegados’ a la escuela, ponencia presentada en el I Congreso internacional de Antropología AIBR. Madrid, 7-10 de julio.
- Ortiz-Cobo, M. (2006a) Enseñanza de la lengua en contextos escolares de acogida. *Revista Educación y futuro digital*, 3, 1-22.
- Ortiz-Cobo, M. (2006b) Escuela e inmigración: gestión de la diversidad lingüística. *Revista Docencia e investigación*, 16, 279-308.
- Ortiz-Cobo, M. (2006c) Mecanismos de transmisión del español como segunda lengua en contextos escolares de inmigración. *Revista Educación y futuro*, 15, 91-108.
- Ortiz-Cobo, M. (2007a) Lengua e integración escolar: una mirada socioantropológica. *Revista Pedagógica Cooperación Educativa Kikiriki*, 85, 18-20.
- Ortiz-Cobo, M. (2007b) Segunda lengua como medio de integración escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 41(4), 1-5.

- Ortiz-Cobo, M. & Bianco, R. (2019). Construyendo el “plurilingüismo” en el contexto escolar. En A. Soriano y V. Caballero (coords.), *El valor de la educación en una sociedad culturalmente diversa* (pp. 106-112). Almería, España: Editorial Universidad de Almería.
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.
- Schmidt, M. & Vrhovnik, K. (2015). Attitudes of teachers towards the inclusion of children with special needs in primary and secondary schools. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 51(2), 16-30.
- Tubino, F. (2004). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico [en línea]. Red Internacional de Estudios Interculturales. Universidad Católica de Chile. Disponible en <www.pucp.edu.pe/ridei/pdfs/inter_funcional.pdf> [última consulta: 22 de octubre de 2014].
- UNESCO (2009): *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. París. UNESCO.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el in- surgir, re-existir y re-vivir. *Revista Entre Palabras*, 3(4), 129-56.

¿QUÉ LUGAR OCUPA EL SENTIDO DE PERTENENCIA ESCOLAR EN EL ENGANCHE Y DESENGANCHE ESCOLAR EN SECUNDARIA?⁴²

DRA. ISABEL FERNÁNDEZ MENOR
Universidad de Vigo, España

RESUMEN

El fracaso y el abandono escolar son los indicadores que más preocupan al sistema educativo, sobre todo, en la etapa secundaria; no obstante, la baja afección al centro está despertando gran interés en la investigación reciente. El estado del arte de la cuestión muestra una gran vinculación entre el desenganche escolar y el abandono escolar. El sentido de pertenencia escolar se incluye en el enganche educativo de carácter emocional, de tal forma que cuando un estudiante muestra estar enganchado desarrolla una serie de acciones tales como la participación, implicación en la tarea o valoración del aprendizaje, siendo lo contrario en el caso de estar desenganchado. Además, es preciso comprender este fenómeno dentro de la inclusión educativa, ya que el desenganche es un indicador de exclusión escolar. En este trabajo de carácter teórico, se expone el concepto de pertenencia escolar y su relación con los procesos de enganche y desenganche; también, se indican los campos que se han venido trabajando alrededor de esta cuestión y, finalmente, se pone de manifiesto la importancia de estos conceptos en tan todavía utópica educación inclusiva.

PALABRAS CLAVE

Enseñanza Secundaria, educación inclusiva, participación estudiantil y sentimiento.

⁴² Este capítulo parte del Proyecto: EDU2015-68617-C4-3-R; Nombre del IP: Ángeles Parrilla Latas; Título del proyecto: Redes de Innovación para la Inclusión Educativa y Social. Se ha elaborado gracias a la ayuda propia para la movilidad del personal investigador de la Universidad de Vigo.

INTRODUCCIÓN

Este capítulo presenta un estudio de revisión enmarcado en el proyecto “Redes de Innovación para la Inclusión Educativa y Social” (EDU2015-68617-C4-1-R). Este proyecto contiene a su vez seis micro-proyectos, entre los que se encuentra “En conexión”. “En conexión” tiene como objetivo identificar los obstáculos y las ayudas que los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria encuentran a su pertenencia escolar. Para ello, emplea una metodología inclusiva y participativa. No obstante, en este capítulo se presenta un estudio de revisión que trata de poner de manifiesto el concepto de pertenencia escolar y su importancia en los procesos de enganche y desenganche escolar.

En cuanto a la estructura de este trabajo, en primer lugar, nos acercamos a los conceptos de enganche, desenganche y pertenencia escolar, haciendo hincapié en sus características, formas de identificación y repercusión educativa.

En segundo lugar, se muestra la investigación que se está llevando a cabo en este terreno, haciendo alusión a la escasez de estudios en el territorio español y la confusión terminológica que estos términos lleva implícita.

En tercer lugar, se pone de manifiesto la relevancia de estos conceptos en aras de alcanzar una educación plenamente inclusiva para todos y todas.

En cuarto y último lugar, se presentan una serie de conclusiones y consideraciones finales.

1. ENGANCHE, DESENGANCHE Y PERTENENCIA ESCOLAR

Gran parte de las definiciones sobre abandono y fracaso escolar sitúan en el alumnado la responsabilidad de estos hechos, no obstante y, tal y como apuntaba Aguilar et al. (1998), se trata de un problema compartido en el que no se consigue que los estudiantes alcancen los objetivos propuestos.

Si se trata de asociar el éxito de las políticas educativas a la tasa de abandono, España no sale bien parada, ya que las cifras nos sitúan en un

panorama completamente desolador. Sin la intención de hacer un análisis de las causas del fracaso y el abandono, si es evidente que su comprensión aborda a todos los ámbitos sociales, tales como el económico, laboral, sanitario, social o educativo (Romero y Hernández, 2019). Sería simplista asociar este fracaso o abandono exclusivamente a un ámbito, al igual que también lo sería pensar que la educación es capaz de solucionar, por ejemplo, un problema de abandono escolar producido por la falta de recursos económicos de una familia. Sin embargo, la educación en general y el sistema educativo en particular tiene la posibilidad de afrontar este hecho trabajándolo desde el interior de las instituciones.

Es lógico pensar que cuando un estudiante “se escapa” de la escuela es porque lo que en ella se desarrolla no le reporta más bien que el que puede encontrar en el exterior de sus muros. Estas causas pueden ser múltiples y variadas, pero no repentinas. Los estudiantes se encuentran en un escenario donde la desvinculación o el desenganche está situado en medio de las exigencias de la institución y el fracaso (Fernández et al., 2010).

Es la educación secundaria la etapa en la que el desenganche escolar se manifiesta en mayor medida, configurándose como un importante predictor de fracaso y abandono escolar (González, 2015). El enganche escolar es, tal y como Tarabini y Montes (2015) describieron, un antídoto contra la alienación y la falta de motivación escolar. El interés por el término comienza en los años 80 entendido como la participación en actividades académicas y, perfeccionándose esta definición hasta comprender el enganche como la inversión psicológica del alumno o alumna en el aprendizaje y dominio de los conocimientos y habilidades (Newmann, 1992). El estudiante enganchado participa de actividades y tareas de aula poniendo su máximo empeño en ellas, siente curiosidad por el aprendizaje y lo valora y, también se siente parte del centro (González, 2015). Por el contrario, si la experiencia educativa se convierte en algo tedioso, la participación es baja y se evidencian signos de desganancia, podríamos encontrarnos ante un alumnado desenganchado (Salvà et al., 2014).

El desenganche es, tal y como expresa un estudioso de la temática, un proceso de desapego y desinterés que se gesta lentamente a lo largo de la trayectoria de los estudiantes por la institución (Finn, 1993). Además, el desenganche es multidimensional, ya que, en primer lugar, los estudiantes pueden desvincularse a diferentes niveles -contenidos, clases, institución o sistema educativo- y, en segundo lugar, es proceso y resultado, debido a que el desenganche reflejarse en el absentismo y, al mismo tiempo, es un indicador de abandono.

El enganche escolar está compuesto de tres dominios o tipos: el comportamental, el cognitivo y el emocional (Appleton et al., 2008; Archambault et al., 2009; Bond et al., 2007; González, Paoloni, Donolo y Rinaudo, 2015; Skinner et al., 2008). El enganche comportamental se relaciona con la involucración en el aprendizaje, la conducta, el esfuerzo o la atención. El enganche cognitivo se refiere al esfuerzo que los estudiantes despliegan a nivel psicológico en su propio aprendizaje. Finalmente, el enganche emocional se vincula las relaciones afectivas y los sentimientos de los estudiantes en el aula y el centro. En la Tabla 1 se muestran algunos indicadores de enganche y desenganche escolar en función del tipo de enganche.

Tabla 1. Indicadores en función del tipo de enganche

	Enganche	Desenganche
Comportamental	Esfuerzo Trabajo duro Persistencia Intensidad Atención Concentración	Pasividad Rendición Distracción Ausencia Desatención Procastinación
Cognitivo	Determinación Estrategia Esfuerzo hacia metas Participación Actitud positiva al cambio Dominio Rigor	Vagancia Desamparo Resignación Apatía Desesperanza Presión Evitación
Emocional	Entusiasmo Interés Diversión	Aburrimiento Desinterés Frustración

	Satisfacción Orgullo Vitalidad	Tristeza Ansiedad o preocupación Vergüenza
--	--------------------------------------	--

Fuente: Skinner y Pitzer (2012)

Existen una serie de factores determinantes asociados al enganche (Appleton et al., 2008; Fredicks et al., 2004). En primer lugar, encontramos los factores escolares y se refieren a los objetivos de los estudiantes, el tamaño del centro y la participación escolar. En segundo lugar, el contexto de aula, referido al apoyo docente a nivel emocional y académico. En tercer lugar, la aceptación por parte de los iguales en el centro. En cuarto lugar, la estructura de la clase, referida a las expectativas sociales y académicas de los estudiantes. En quinto lugar, el apoyo a la autonomía, relacionado con las elecciones personales y las decisiones compartidas. En sexto lugar, las características de la tarea, vinculado a la su conceptualización, desarrollo y evaluación. En séptimo y último lugar, las necesidades individuales, asociadas a factores contextuales.

Para mejorar el enganche escolar es preciso propiciar unas relaciones positivas con docentes, personal del centro e iguales (Taylor y Parson, 2011; Willms et al., 2009), promover un currículo menos fragmentado, con metodologías activas, estrechamente vinculado con la realidad y conectado con los intereses del alumnado (González, 2015), una buena organización de los espacios y los tiempos así como una fuerte coordinación y colaboración a nivel curricular (González, 2015) y promover las relaciones con la comunidad (González, 2015).

Como se ha podido atisbar a lo largo de estas líneas, el sentido de pertenencia escolar se encontraría ligado al enganche de carácter emocional. El sentido de pertenencia es inherente al ser humano al que se le ha prestado escasa atención (Anant, 1966). La pertenencia se define como la sensación de formar parte de algo y sentirse aceptados, valorados e incluidos en el ambiente social. Si aplicamos esta definición al ámbito escolar bastaría únicamente con añadir “en el entorno del aula académica” (Goodenow, 1993).

En la pertenencia escolar influyen cuestiones como las características del centro (Anderman, 2002) y las relaciones que se producen la institución

con profesorado e iguales (Canales y Peña, 2014). Así, en cuanto a las características del centro, los centros pequeños, con más niveles educativos y rurales favorecen la pertenencia escolar. Además, la justicia y apoyo docente percibida por los estudiantes es determinante, como también lo son las relaciones de aceptación con iguales.

2. ¿QUÉ SE HA INVESTIGADO EN EL ÁMBITO?

En este apartado se revisan las investigaciones más relevantes en la temática de enganche, desenganche y pertenencia escolar, con el punto de partida en el año 1980, por ser el año en el que comienza el interés por la temática.

Referido al enganche escolar, la investigación se centraba hasta el año 2008 en definir las categorías de enganche, sus indicadores y el concepto de alienación estudiantil. Este intento de conceptualización no cesa en los años venideros, no obstante, la preocupación de vincular el enganche con la motivación, el rendimiento y el abandono escolar cobra peso. La muestra de los estudios se centra en los últimos cursos de primaria y los primeros de secundaria. En cuanto a la metodología, se emplean mayormente cuestionarios sobre enganche escolar, sin descartar la existencia de investigaciones de carácter cualitativo que emplean, sobre todo, la observación y la entrevista. Los hallazgos de este grupo de investigaciones pueden concretarse en los siguientes: relación positiva del enganche escolar con los objetivos de la tarea (Meece, et al., 1988), las creencias de competencia y control (Skinner et al., 1990; Skinner et al., 1998), la percepción de competencia y autonomía (Connell et al., 1995), el apoyo docente (Fredicks et al., 2002) el éxito académico (Finn, 1993) o el sentimiento de comunidad (Battistich et al., 1997). Sin embargo, también se han señalado relaciones negativas con el enganche escolar como las relaciones distantes con docentes (Locke, 1996), prácticas alienadoras (Locke, 1996) o las calificaciones (Stephan et al., 2011).

España no es el país con mayor investigación en esta temática, aunque es destacable un estudio de González (2015) que relaciona el desenganche con el abandono escolar y se extraen propuestas para reducir el desenganche que se vinculan con el currículo, la metodología de enseñanza

o las relaciones en el centro, entre otras. González (2017), también propone medidas y programas para tratar la desvinculación y desafección de los adolescentes.

En cuanto a la investigación sobre pertenencia escolar, los primeros estudios datan del año 1990 fundamentalmente en el territorio americano. Este cuerpo de investigaciones se ha centrado en la motivación académica (Goodenow, 1993), el rendimiento (Roeser et al., 2000), el entorno del que provienen los estudiantes (Battistich et al., 1997) y la importancia de los iguales (Flook et al., 2005). La muestra de los estudios se sitúa en estudiantes de secundaria y bachillerato. Los hallazgos más representativos señalan que el éxito académico se vincula con la percepción que los profesores tienen de sus estudiantes (Goodenow, 1993), que la pertenencia escolar es un mediador entre el contexto y el entorno de aprendizaje (Roeser et al., 2000) y, finalmente, que la autoestima es predictor de pertenencia escolar y que el clima de aula es más importante para la pertenencia que el contexto escolar (Ma, 2003).

Una investigación española es la desarrollada por Ros (2014). En ella se mide la pertenencia escolar a través del cariño, el rechazo y la aceptación. Los resultados de la misma indican que los sentimientos de pertenencia escolar se reducen con el avance de los cursos y que las mujeres muestran más pertenencia que los hombres.

3. IMPLICACIONES DE LA PERTENENCIA ESCOLAR EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Hubo un momento en el que las personas con discapacidad, de minoría étnica o mujeres tenían restringido su acceso a la educación. En este sentido, se ha realizado un largo y sinuoso recorrido desde la exclusión hasta la inclusión, pasando por las etapas de segregación e integración. A pesar de que la inclusión comienza a tener peso desde la Conferencia Mundial sobre la “Educación Para Todos” celebrada en el año 1990, este se dirige fundamentalmente a las Necesidades Educativas Especiales, tal y como queda reflejado en la Declaración de Salamanca del año 1994. Años después, en 2015, Index for Inclusion, define la inclusión de la siguiente forma:

Un proceso sin fin que tiene que ver con la participación de las personas, la creación de sistemas de participación y sus ajustes, y la promoción de valores. Se trata de aumentar la participación de todos en las culturas, las comunidades y el currículo y la reducción de todas las formas de exclusión y discriminación. Se refiere a escuchar las voces de los estudiantes y actuar en consecuencia para responder a sus demandas. Está tan relacionado con las familias y con el personal de los centros escolares como lo está con los estudiantes. No podemos apoyar la participación de los estudiantes si los adultos que trabajan con ellos no tienen voz en las decisiones que afectan a su trabajo. (Booth y Ainscow, 2015, p. 24)

Esta definición pone en alza la participación como medio de reducción de la exclusión, participación que como ya hemos indicado en epígrafes anteriores está tremendamente vinculada con los procesos de enganche y desenganche escolar. No obstante, a pesar de que esta definición es más actual, la UNESCO (2005) ofrece una definición más activa:

La Educación Inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del Sistema Educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras, estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del Sistema Educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los Sistemas Educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender. (p. 14)

Es muy relevante esta definición ya que expresa una idea mucho más diversa, atendiendo a todos los estudiantes y no expresamente a aquellos

que por sus circunstancias más lo necesitan, que también. Además, implica cambios a nivel estructural y organizativo que favorezcan la atención de los educandos.

Llegado este momento, es importante comprender que la inclusión se vincula con el enganche escolar y la exclusión con el desenganche. Esto es así porque cualquier estudiante, independientemente de su condición, requiere del apoyo, acompañamiento y atención que les ha de brindar la educación, favoreciendo en todo caso su correcto desarrollo académico, social y personal. En este sentido, la pertenencia escolar es determinante en la erradicación de los procesos excluyentes que, por desgracia, suelen manifestarse a través del fracaso y abandono escolar.

4. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

El excesivo afán por asociar el fracaso y abandono escolar únicamente a causas individuales, la idea de que la inclusión es únicamente para estudiantes con dificultades o la desatención de los factores emocionales en la escuela nos ha dejado una huella traducible en desenganche, alienación y altas tasas de escape de las instituciones escolares. La investigación ha hecho su trabajo, nos ha mostrado la importancia de actuar ante las dificultades para obtener resultados positivos y atender a cuestiones que, hasta el momento, estaban ocupando una posición secundaria.

De acuerdo con Aguilar et al. (1998) el excesivo número de estudiantes que abandonan tempranamente la escuela o fracasan no son los únicos culpables, sino que debe entenderse como una responsabilidad compartida. Suscribiendo a González (2015) también es preciso apoyarse en la idea de que el enganche escolar es un predictor de abandono y fracaso y que, tal y como indica Tarabini y Montes (2015), puede resultar también un antídoto. No es difícil imaginarnos, por ejemplo, en qué trabajo rendiríamos más, ¿en uno cuyas retribuciones salariales sean buenas, sea flexible, atienda a nuestros intereses y se nos permita expresar nuestra opinión, o en uno que responda a todo lo contrario? Bien, si esta cuestión es fácil de responder para el ámbito laboral, situémonos por un momento en la escuela; ¿qué escuela preferimos, aquella que fomenta las habilidades del alumnado, en la que pueden ser ellos mismos, que se

evalúa no solo el resultado sino el proceso, donde se atienden no solo a sus calificaciones sino sus intereses y desarrollo, u otra escuela que manifieste todo lo contrario? Creo que la respuesta es evidente.

Así, el sistema educativo tiene en su mano atender a algo tan evidente como es el bienestar, no solo de sus estudiantes, sino también de sus docentes. De este modo, es importante librar cargas burocráticas para atender a lo realmente importante, la formación de los discentes.

Se cierra este capítulo con tres conclusiones importantes:

- La primera, tal y como ha destacado la investigación en el ámbito, el enganche y la pertenencia escolar se encuentran estrechamente vinculados con el abandono y el fracaso escolar.
- La segunda, la investigación sobre enganche y pertenencia escolar alude a importantes beneficios sobre la motivación (Goodenow, 1993), el logro académico (Finn, 1993) o el rendimiento (Roeser et al., 2000).
- La tercera, el trabajo del enganche y la pertenencia escolar por parte de los centros educativos es un factor ligado a la inclusión educativa, en tanto a que responder a las necesidades de todos y cada uno de los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, T., Bravo, C., Callejo, M. L., Camacho, S., Gómez, I. M., González, P. ... Sanz, A. (1998). Fracaso escolar y desventaja sociocultural. Una propuesta de intervención. Narcea.
- Anant, S. S. (1966). The need of belong. *Canada's Mental Health*, 14, 21-27.
- Anderman, E. (2002). School effects on psychological outcomes during adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 795-809.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L. y Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45, 369-386.

- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J. S. y Pagani, L. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32, 651-670.
- Battistich, V., Solomon, D., Watson, M. y Schaps, E. (1997). Caring school communities. *Educational Psychologist*, 32, 137-151.
- Bond, L., Butler, H., Thomas, L., Carlin, J., Glover, S., Bowes, G. y Patton, G. (2007). Social and school connectedness in early secondary school as predictors of late teenage substance use, mental health, and academic outcomes. *Journal of Adolescent Health*, 40, 9-18.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Fuhem.
- Canales, D. y Peña, L. (2014). Factores que impactan en el sentido de pertenencia en la escuela: dibujos y relatos de estudiantes de séptimo básico en cuatro escuelas municipales. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Connell, J. P., Halpern, B., Clifford, E., Crichlow, W. y Usinger, P. (1995). Hanging in there: behavioral, psychological, and contextual factors affecting whether African-American adolescents stay in school. *Journal of Adolescence Research*, 10(1), 41-63.
- Fernández, M., Mena, L. y Riviere, J. (2010). Fracaso y abandono escolar en España. Fundación “La Caixa”.
- Finn, J. D. (1993). School engagement and students at risk. National Center for Education Statistics.
- Flook, L., Repetti, R. L., y Ullman, J. B. (2005). Classroom social experiences as predictors of academic performance. *Developmental Psychology*, 41(2), 319-327.
- Fredicks, J., Blumenfeld, P., Friedel, A. y Paris, A. (2002). Linking engagement to achievement. In K. Moore (Pres.), *Indicators of positive development conference*. Conferencia llevada a cabo en el congreso Child Trends en Washington, USA.
- Fredicks, J., Blumenfeld, P. y Paris, A. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.

- González, M^a. T. (2015). Los centros escolares y su contribución a paliar el desenganche y el abandono escolar. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(3), 158-176.
- González, M^a. T. (2017). Desenganche y abandono escolar, y medidas de reenganche: algunas consideraciones. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(4), 17-37.
- González, A., Paoloni, P. V., Donolo, D. S. y Rinaudo, C. (2015). Behavioral engagement and disaffection in school activities: exploring a model of motivational facilitators and performance outcomes. *Anales de psicología*, 31(3), 869-878.
- Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students: relationships to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence*, 13(1), 21-43.
- Locke, A. (1996). Making and molding identity in schools: student narratives on race, gender, and academic engagement. State University of New York Press.
- Ma, X. (2003). Sense of belonging to school: can schools make a difference? *The Journal of Educational Research*, 96(6), 340-349.
- Meece, J., Blumenfeld, P. C. y Hoyle, R. H. (1988). Students' goal orientation and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80, 514-523.
- Newmann, F. (1992). Student engagement and achievement in American secondary schools. Teachers College Press.
- Roeser, R. W., Eccles, J. S. y Sameroff, A. J. (2000). School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development; a summary of the research findings. *The Elementary School Journal*, 100(5), 443-471.
- Romero, E. y Hernández, M. (2019). Análisis de las causas endógenas y exógenas del abandono escolar temprano: una investigación cualitativa. *Educación XXI*, 22(1), 263-293.
- Ros, I. (2014). El sentimiento de pertenencia de los estudiantes por curso y género en una cooperativa escolar de trabajo asociado. *Revista de Psicología y Educación*, 9(1), 201-218.

- Salvà, F. Oliver, M. F. y Comas, R. (2014). Abandono escolar y desvinculación de la escuela. Perspectiva del alumnado. *Magis, Revista Internacional de Investigación Educativa*, 6(3), 129-142.
- Skinner, E., Wellborn, J. G. y Connell, J. P. (1990). What it takes to do well in school and whether I've got it: the role of perceived control in children's engagement and school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 82, 22-32.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G. y Kinderman, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100, 765-781.
- Skinner E. y Pitzer J. R. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. En S. L. Christenson, A. L. Reschly y C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 3-19). Springer.
- Stephan, Y., Caudroit, J., Boiché, J. y Sarrazin, P. (2011). Predictors of situational disengagement in the academic setting: The contribution of grades, perceived competence, and academic motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 81(3), 441-455.
- Tarabini, A. y Montes, A. (2015). La agenda política contra el abandono escolar prematuro en España: la LOMCE contra las evidencias internacionales. *Avances en Supervisión Educativa*, 23, 1-20.
- Taylor, L. y Parsons, J. (2011). Improving Student Engagement. *Current Issues in Education*, 14(1), 1-33.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. UNESCO
- Willms, J. D., Friesen, S. y Milton, P. (2009). What did you do in school today? Transforming classrooms through social, academic, and intellectual engagement. Canadian Education Association.

IMPRESIÓN 3D Y EDUCACIÓN INCLUSIVA. UN TALLER SOBRE EVOLUCIÓN HUMANA EN COLABORACIÓN CON LA ONCE

SONIA DÍAZ-NAVARRO⁴³

Universidad de Valladolid, España

SANTIAGO SÁNCHEZ DE LA PARRA-PÉREZ⁴⁴

Universidad de Salamanca, España

RESUMEN

La aplicación y adaptación de las Nuevas Tecnologías ha ido evolucionando en los últimos años, convirtiéndose en una herramienta de apoyo para la enseñanza. Numerosos estudios han demostrado que las explicaciones apoyadas con réplicas en 3D proporcionan un entorno más motivador y llamativo que las de 2D para la práctica de las tareas educativas en los diferentes niveles educativos. Estas adquieren un mayor valor si cabe cuando los alumnos son personas con deficiencia visual ya que, en este caso, los elementos principales de acceso a la información son el tacto y la audición. En este trabajo presentamos los resultados obtenidos tras la realización de un taller teórico-práctico sobre evolución humana con 25 alumnos de la Organización Nacional de Ciegos de España (ONCE). Se han fabricado 22 cráneos en 3D de los principales especímenes de la evolución humana mediante impresión 3D FDM, obteniendo réplicas altamente realistas que evidencian, tanto visualmente como de forma táctil, la variabilidad en la anatomía craneal inter-especie. Además, se realizó una encuesta voluntaria para conocer las características propias del alumnado y las dificultades que les ha planteado su deficiencia visual: el sexo y la edad de los sujetos, nivel de estudios, grado de ceguera, conocimiento previo sobre los contenidos impartidos, utilidad de las réplicas y experiencias previas con réplicas tiflológicas en instituciones museísticas. Los resultados de este trabajo indican que el uso de modelos tridimensionales proporciona un excelente apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación de personas con discapacidad visual, permitiendo al alumnado formar en su imaginación una

⁴³ Investigador Predoctoral JCYL cofinanciado por el Fondo Social Europeo (2018-2022). Orden EDU/574/2018. Dpto. de Prehistoria, Arqueología, Antropología Social y Ciencias y Técnicas Historiográficas.

⁴⁴ Investigador Predoctoral JCYL cofinanciado por el Fondo Social Europeo (2019-2023). Orden EDU/556/2019. Dpto. de Prehistoria, Historia Antigua y Arqueología.

imagen fidedigna del objeto que tienen en sus manos, palpar las similitudes y diferencias morfológicas entre las especies y formular hipótesis sobre las causas de las mismas.

PALABRAS CLAVE

Anatomía, Evolución Humana, Ceguera, ONCE, Impresión 3D.

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la aplicación y adaptación de las nuevas tecnologías ha ido evolucionando, convirtiéndose en una herramienta de incalculable apoyo para la enseñanza, por facilitar el aprendizaje y la comprensión de los contenidos (Inpland y Parra, 2009; Teshima, 2010; Teshima *et al.*, 2010; Kostakis *et al.*, 2014; Ford y Minshall, 2019). Cuando los alumnos son personas con deficiencia visual o ceguera total, el uso de estas tecnologías, sobre todo la impresión de réplicas tiflológicas en 3D, adquiere un valor mayor si cabe dado que el tacto se convierte, junto con la audición, en el elemento principal de acceso a la información. La integración de réplicas fieles que complementen la explicación teórica oral permite sustituir esa carencia de visión y facilitar la creación de representaciones mentales cercanas a la realidad, facilitando la educación inclusiva a todos los niveles (Inpland y Parra, 2009; Ediyanto y Kawai, 2019; Martín-Blas, 2019).

Aunque originalmente el propósito de la impresión 3D era industrial, la democratización ha permitido explorar varias aplicaciones para estas tecnologías (Campbell *et al.*, 2011). En el campo de la educación, su aparición introduce oportunidades para desarrollar nuevas prácticas de enseñanza en una serie de materias y entornos educativos (Ford y Minshall, 2019).

En este trabajo presentamos los resultados obtenidos tras la realización de un taller teórico-práctico sobre evolución humana con 25 alumnos de la Organización Nacional de Ciegos de España (ONCE). Esta actividad fue promovida por el programa de divulgación CAPACIÉNCIATE, organizado por la Unidad de Cultura Científica y de la Innovación (UCC+i) y el Secretariado de Asuntos Sociales de la

Universidad de Valladolid (España), con el objetivo de hacer accesibles los contenidos científicos a personas con discapacidad.

OBJETIVOS

La clase teórico-práctica perseguía tres objetivos principales: (1) Observar y analizar las similitudes y diferencias entre los cráneos de la familia *Hominidae*, ya sea del género *Homo* –*sapiens*, *neanderthalensis*, *floresiensis*, *heidelbergensis*, *naledi*, *erectus* y *habilis*–, *Australopithecus* –*afarensis*, *sediba*–, *Paranthropus* –*boisei*–, *Sahelanthropus tchadensis* o *Pan* –*trogloodytes*–. (2) Identificar las principales estructuras anatómicas del cráneo que se ven modificadas en el proceso evolutivo –maxilar y mandíbula, cresta sagital, dentición, *torus* supraorbital, *foramen magnum*, prognatismo facial y *torus* occipital. Y (3) analizar las razones de la variabilidad expuesta en función del periodo y el área geográfica en el que vivieron estos homínidos, los factores climáticos/ambientales o su alimentación.

MATERIAL Y MÉTODOS

A partir de la impresión 3D FDM/FFF hemos fabricado 22 réplicas de cráneos de los principales especímenes de la evolución humana (Fig. 1). De esta manera, hemos obtenido objetos en tres dimensiones mediante la deposición de capas de 0,1 mm de grosor de un polímero termoplástico, el ácido poliláctico –PLA–, que a 200°C es fundido y rápidamente solidificado al enfriarse. Hemos empleado dos impresoras 3D de tipo cartesiano: una Ender 3 Pro de Creality y una Sidewinder X1 de Artillery. Las piezas han sido impresas a escala real empleando relativamente poca cantidad de material –1 kg de filamento PLA como máximo. Todas las piezas han sido posprocesadas. Se ha aplicado resina epoxy de alta resolución y lijado la superficie con el fin de enmascarar las diferentes capas creadas por la impresora sin eliminar la geometría original del modelo digital. Posteriormente, cada pieza ha sido pintada de manera fiel respecto al fósil original con el fin de que se pudieran identificar las partes conservadas y reconstruidas de cada uno de los cráneos.

Figura 1: Visión frontal y lateral de algunas de las réplicas fabricadas mediante impresión 3D y posprocesadas. De izquierda a derecha y de arriba abajo: *Homo habilis* KNM-ER 1813, *Homo erectus* KNM-WT 15000, *Homo naledi* DH1-DH3, *Homo heidelbergensis* AT-700, *Homo neanderthalensis* La Chapelle-aux-Saint 1 y *Homo floresiensis* LB1.



Fuente: Santiago Sánchez de la Parra-Pérez.

Hemos seleccionado 11 fósiles de las especies de homínidos más significativas en el proceso evolutivo: *Pan troglodytes*, *Sahelantropus tchadensis*, *Paranthropus boisei*, *Australopithecus afarensis* y *sediba*, *Homo habilis*, *H. erectus*, *H. naledi*, *H. heidelbergensis*, *H. floresiensis* y *H. neanderthalensis*. Los modelos digitales de los fósiles originales, localizados en museos de diferentes partes del mundo, se han obtenido de repositorios 3D online gratuitos como Sketchfab o African Fossils y todos ellos se han impreso a escala real. Se han producido dos réplicas de cada fósil para facilitar la interacción de los alumnos con todo el material.

También cedimos al alumnado 2 réplicas hechas a molde —de *H. erectus* y *H. neanderthalensis*— y 2 cráneos originales de *Homo sapiens*, uno de sexo masculino y otro femenino. Gracias a ello, pudieron reconocer mediante el tacto cuáles son los rasgos craneales que nos caracterizan como *H. sapiens*, cuáles son las principales partes anatómicas que expresan el dimorfismo sexual en el cráneo y cómo es la textura real del hueso humano.

El 20 de junio de 2019 se reunieron 25 alumnos, todos ellos con visibilidad reducida o ceguera total, en la sede de la ONCE en Valladolid. El taller, de dos horas y media de duración, consistió, en primer lugar, en una pequeña introducción al contexto geográfico y cronológico del proceso evolutivo. Posteriormente, a medida que se desarrollaba una explicación teórica de cada especie, el alumnado tuvo acceso a la réplica correspondiente, identificando gracias al tacto cada parte que se resaltaba en la explicación (Fig. 2).

Figura 2: Detalle de una de las sesiones del seminario.



Fuente: Cuenta de Twitter de Uvavidulga⁴⁵.

⁴⁵ Vide <https://bit.ly/3chhh4s>.

Algunas especies se agruparon por familias, en base a criterios cronológicos o por su posición en la escala evolutiva para dinamizar la explicación y facilitar la comprensión de los alumnos –por ejemplo, el cráneo de *Pan troglodytes*, junto con *Sahelanthropus tchadensis*, los fósiles de *Australopithecus* junto con *Paranthropus boisei*; *H. habilis* y *H. erectus* con *H. naledi*; *H. heidelbergensis* con *H. neanderthalensis*; y *H. floresiensis* con *H. sapiens*. Desde el inicio se subrayaron una serie de rasgos anatómicos del cráneo por ser los que mayor variabilidad expresan en el proceso evolutivo: el volumen encefálico/capacidad craneal, el prognatismo facial, la morfología de las órbitas, el *torus supraorbital*, la dentición, la proyección del frontal y la presencia o ausencia de cresta sagital. Una vez identificados estos rasgos sugeríamos la formulación de hipótesis por parte de los alumnos para su explicación atendiendo a factores geográficos, climáticos/ambientales o cambios en la alimentación.

Al finalizar la sesión se realizó una encuesta voluntaria y anónima a cada uno de los asistentes para conocer la composición de la clase –sexo y edad–, sus estudios, grado de ceguera, conocimiento previo sobre anatomía craneal, conocimiento previo sobre evolución, experiencias similares en museos y utilidad de las réplicas para el entendimiento de la clase.

La antropóloga física que impartió el taller contó con la colaboración de dos arqueólogos con formación en Prehistoria y de la animadora socio-cultural de la ONCE en Castilla y León, Blanca Hernando Hernando. Estas 4 personas se encargaron de que el taller fuera dinámico y el material fuera distribuido correctamente, además de realizar las encuestas a los alumnos al finalizar la clase.

Por último, los datos de la encuesta han sido procesados estadísticamente utilizando el programa SPSS (IBM SPSS Statistic 20.0). Se han analizado las frecuencias de cada variable mencionada previamente, así como la independencia de las mismas utilizando la prueba de Chi-cuadrado basada en un valor p a un nivel de significación de 0,05.

RESULTADOS

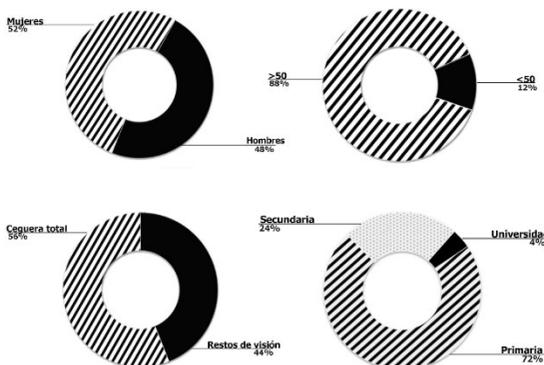
La impresión en 3D de los fósiles de la evolución humana dio como resultado réplicas altamente realistas que evidenciaban a la perfección, tanto visualmente como de forma táctil, la variabilidad en la anatomía craneal inter-especie.

El primer resultado resaltable del taller fue el elevado número de personas interesadas que acudieron teniendo en cuenta, como veremos a continuación, la edad de los sujetos y su escaso conocimiento respecto al tema.

Complementar la teoría con el uso de estas réplicas permitió materializar los contenidos y que los alumnos no solo pudieran seguir la explicación, sino que además interactuaran con la profesora, compartieran opiniones con sus compañeros y formularan sus propias hipótesis.

Respecto a la composición de la clase (Fig. 3), de un total de 25 alumnos, 12 (48%) eran hombres y 13 mujeres (52%), todos ellos adultos, de los cuales sólo 3 (12%) eran menores de 50 años. Respecto a la capacidad visual, 11 de ellos (44%) tenían algún tipo de deficiencia visual, mientras que 14 (56%) eran ciegos totales o solo percibían luz. Sobre su formación académica, el 72% sólo ha completado la educación primaria, 6 (24%) han alcanzado la educación secundaria y sólo 1 (4%) ha cursado estudios superiores universitarios.

Figura 3. Gráficos que ilustran la composición de la clase. De izquierda a derecha y de arriba abajo: distribución por sexos, por edades, grado de ceguera y nivel de estudios.



Los encuestados también respondieron acerca de su conocimiento previo en anatomía y evolución humana (Tabla 1). Un 24% reconocía no saber nada sobre anatomía craneal, frente a un 68% que tenía nociones básicas sobre el tema. Sólo 2 personas (8%) expresaron que podrían identificar cada parte de la estructura craneal humana. Por otro lado, un 68% de los encuestados no tenía ningún conocimiento previo sobre evolución humana, mientras que el 32% restante sabía el nombre de algunos especímenes, pero desconocía su contexto o características biológicas.

Tabla 1. Respuestas de los alumnos sobre su conocimiento previo

N	Conocimiento previo sobre anatomía			Conocimiento previo sobre evolución humana		
	Ninguno	Básico	Avanzado	Ninguno	Básico	Avanzado
25	6 / 24%	17 / 68%	2 / 8%	17 / 68%	8 / 32%	0

De cara a conocer el acceso que estas personas tuvieron a otras explicaciones y ambientes divulgativos fuera del ámbito estrictamente académico, fueron cuestionadas acerca de la cantidad de museos sobre evolución o anatomía que habían visitado en su vida (Tabla 2). Un 28% declaró haber visitado ninguno, 13 (52%) recordaba haber estado en menos de tres, mientras que el 20% restante había visitado más de 3 museos diferentes. De todos aquellos que sí habían accedido a estos centros, el 100% declararon no haber tenido acceso a réplicas tiflológicas que facilitaran la explicación a personas con discapacidad visual. Por último, tras su experiencia en el taller, les preguntamos cómo valorarían la introducción de estas réplicas en dichos contextos. De una escala que comprendía entre el 1 (inútil) y el 3 (indispensable), un 28% las valoraron como útiles y un 72% respondieron que su uso sería indispensable para garantizar la accesibilidad completa a la explicación (Tabla 2).

Tabla 2. Respuestas de los alumnos sobre experiencias previas similares en museos

N	Museos visitados			Presencia de réplicas táctiles en museos			Uso de réplicas tifológicas en los museos		
	Nin-guno	1-3	> 3	Nunca ha visi-tado	Sí	No	Nada útil	Útil	Muy útil
25	7 / 28%	13 / 52%	5 / 20%	7 / 28%	0	18 / 72%	0	7 / 28%	18 / 72%

Un 92% de los alumnos afirmaron no haber tenido problemas a la hora de entender toda la explicación (Tabla 3). De hecho, al cruzar las variables grado de ceguera y dificultad para seguir la explicación no encontramos diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2=0,093$). Todos declararon que las réplicas eran útiles (40%) o indispensables (60%) a la hora de facilitar la comprensión de un taller de este tipo (Tabla 3). Al cruzar las variables grado de ceguera y utilidad de las réplicas para seguir la explicación encontramos diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2=0,001$), dado que las personas con restos de visión las consideran en su mayoría útiles (81,8%), mientras que 92,9% de los alumnos con ceguera total las valoraron como indispensables.

Por último, se les preguntó si consideraban que habían aprendido información relevante acerca de la evolución humana y la anatomía craneal (Tabla 3). A ambas preguntas respondieron afirmativamente un 92% de los encuestados. Por ello, no hay diferencias estadísticamente significativas al comparar esta variable con el conocimiento previo sobre anatomía ($\chi^2=0,641$) y evolución ($\chi^2=0,421$).

Tabla 3. Opinión de los alumnos acerca del transcurso del taller, su utilidad y la de los materiales empleados

N	Dificultades para entender la explicación		Uso de las réplicas para entender la explicación			Aprendizaje sobre anatomía craneal		Aprendizaje sobre evolución humana	
	Sí	No	Nada útil	Útil	Muy útil	Sí	No	Sí	No
25	2 / 8%	23 / 92%	0	10 / 40%	15 / 60%	23 / 92%	2 / 8%	23 / 92%	2 / 8%

DISCUSIÓN

Las tecnologías de fabricación aditiva o producción de prototipado rápido surgieron en los años 80 del siglo XX (Campbell *et al.*, 2011; 2012). Comúnmente conocidas y englobadas como ‘Impresión 3D’, las primeras patentes pertenecieron a Charles Hull, primer presidente de 3D Systems, para la estereolitografía –SLA– (Kocovic, 2017), y a Scott Crump, fundador de Stratasys Ltd., para el Modelado por Deposición Fundida –FDM– (Savini y Savini, 2015). Habría que esperar a los primeros años del siglo XXI para que estas tecnologías se democratizaran. La progresiva liberalización de las patentes, que pasaron a dominio público, permitió que el coste de las máquinas y equipos necesarios se redujera considerablemente (Savini y Savini, 2015; Bradshaw *et al.*, 2010). Aunque desde entonces han surgido nuevas tecnologías, todas se basan en el mismo principio esencial: la creación de objetos en tres dimensiones mediante la deposición de diferentes capas de material gracias a una máquina robotizada que procesa información codificada de un modelo digital.

Varios estudios han demostrado que las explicaciones apoyadas con réplicas en 3D proporciona un entorno más motivador y llamativo que las de 2D para la práctica de las tareas educativas en general (McMenamin *et al.*, 2014; Horowitz y Schultz, 2014; AbouHashem *et al.*, 2015; Keaveney *et al.*, 2016; Smiar y Mendez, 2016; Thomas *et al.*, 2016; Wu *et al.*, 2018). El uso de esta tecnología se hace aún más indispensable cuando se trabaja con alumnos ciegos. En este caso, el uso de réplicas

tiflológicas se convierte en la única forma de adquirir formas de conocimiento que son difíciles de imaginar a través de la descripción oral o escrita, como los procesos biológicos y químicos fundamentales (Teshima, 2010; Kostakis *et al.*, 2014; Shi *et al.*, 2017; Frances, 2019), la anatomía del cuerpo humano (Teshima *et al.*, 2010) o la forma de los planetas, las ciudades y su geografía (Giraud *et al.* 2017; Hernández Sánchez *et al.* 2020). Además, el uso de esta tecnología está cada vez más vinculado al patrimonio cultural (Neumüller *et al.*, 2016; Burch 2017; Ballarin *et al.*, 2018; Marqués, 2018) y a las obras de arte más famosas, como es el caso de la exposición "Hoy toca el Prado" en el Museo Nacional del Prado (Madrid)⁴⁶ o la iniciativa "The Unseen Art" en el Adventure Club (Finlandia)⁴⁷.

Asimismo, cada vez es más habitual usar esta tecnología para la enseñanza de la Paleontología y la evolución humana (Sutton *et al.*, 2001; Wilhite, 2003; Robertson, 2007; Jessen-Marshall y Lescinsky, 2011; Dardon *et al.*, 2016), siendo una valiosa herramienta para entender los sucesivos cambios en la morfología craneal que derivan en nuestro aspecto actual.

En nuestro taller, la acogida de la clase y sobre todo de las réplicas fue altamente positiva. Algunos de los alumnos expresaron su sorpresa al tocar por primera vez piezas cuya morfología imaginaban de manera abstracta, mientras que otros descubrían algo totalmente desconocido. Está demostrado que la fabricación de piezas a escala real es un factor esencial cuando tratamos con este tipo de alumnado, dado que les permite formar en su imaginación una imagen fidedigna del objeto que tienen en sus manos. Por ejemplo, resulta paradigmático el caso de *H. floresiensis*, cuyo tamaño llamó la atención de todos los alumnos, sorprendiéndose de su contexto cronológico y del hecho de que convivieran en el tiempo con nuestra especie. De no haber producido los modelos a escala real, los alumnos difícilmente habrían identificado estas variaciones morfológicas. Además de la insularidad que condiciona el aspecto de *H. floresiensis*, el tamaño del cráneo de *P. boisei* permitió que los

⁴⁶ Vide <https://bit.ly/3iPAb3T>.

⁴⁷ Vide <https://bit.ly/2Mdhv1T>.

alumnos comprendieran los aparentes cambios anatómicos que exhibe esta especie respecto al resto de homínidos, condicionado en este caso por otros factores como el tipo de alimentación.

Otro de los elementos que debemos señalar es la precisión en el acabado de las piezas. Dado que un 68% de los alumnos del taller eran ciegos totales o apenas tenían restos de visión, nos aseguramos de llevar a cabo el posprocesado completo de todas y cada una de las piezas. Así garantizamos una geometría fiel al modelo 3D digital, enmascarando las posibles marcas resultantes de las capas de impresión. Las réplicas fueron cuidadosamente pintadas para dar realismo a las mismas y para que los alumnos con restos de visión pudieran reconocer el aspecto original de los fósiles además de diferenciar las partes conservadas y reconstruidas de cada uno de ellos.

Nos llamó la atención la ausencia de jóvenes en el taller, aunque la propia animadora sociocultural nos advirtió del escaso número de afiliados menores de esta edad y la baja participación de los mismos en estas actividades. Según los datos oficiales de los afiliados a la ONCE en 2019 (ONCE, 2019), a nivel nacional un 45,73% tenían 65 años o más, mientras que un 42,51% tenían edades comprendidas entre los 31-64 años. Los menores de esta edad solo suponen un 11,7%. Más concretamente en Castilla y León, un 53,2% de los afiliados tienen más de 65 años, mientras que un 41,4% están en edades comprendidas entre los 19 y los 64 años. Teniendo en cuenta estos datos, la composición de nuestro taller parece reflejar el panorama de la propia organización en lo que a edad respecta. Por su parte, la distribución por sexos a nivel nacional es bastante homogénea —48,21% de varones frente a 51,78% de mujeres—. En Castilla y León hay cierta superioridad de mujeres (53,86%) frente a hombres (46,13%), igual que expresan los datos concretos de nuestro taller (52% frente a 48% de hombres).

Resulta destacable el elevado número de ciegos totales que asistieron al taller, superando al de personas con restos de visión. Las estadísticas de la ONCE reflejan que solo un 14,24% de los afiliados sufre de ceguera —ausencia de visión o solo percepción de luz—, mientras que el porcentaje restante presenta algún tipo de deficiencia visual que no les impide

realizar algunas tareas de la vida diaria (ONCE, 2019). Estos resultados ponen de manifiesto el elevado interés de las personas con mayor discapacidad visual en este tipo de actividades culturales/educativas, posiblemente por su incapacidad de obtener estos conocimientos y experiencias por otros medios (noticias, museos, clases, etc.). Estos datos concuerdan con la valoración de las réplicas, ya que las consideran indispensables a medida que tienen mayor discapacidad visual.

Parte del éxito del taller podría explicarse asimismo por el escaso conocimiento de los asistentes sobre anatomía y evolución humana, lo que relacionamos con su acceso a la formación académica (Gari, 2015). La mayoría de ellos no ha continuado con los estudios después de la educación primaria, lo que probablemente tenga que ver, primero con su propia discapacidad y segundo, con su avanzada edad. Garantizar la accesibilidad de todas las personas a estudios superiores es una tendencia relativamente reciente en España (Paz-Maldonado, 2020). Otra forma de adquirir conocimientos de esta índole es la visita a instituciones de carácter museístico (Gari, 2015). A este respecto los resultados de la encuesta evidencian que, a pesar de que un 72% ha visitado alguna vez este tipo de instituciones, ninguno ha podido disfrutar de réplicas tiflológicas que apoyen el discurso o explicación museística. Aunque los alumnos ciegos totales nos expresaron sus malas experiencias al frecuentar estos lugares en el pasado, hemos de tener en cuenta la progresiva inclusión de nuevas tecnologías en los últimos años con exposiciones temporales y talleres adaptados (Neumüller et al., 2016; Horowitz y Schultz, 2014; Ballarin et al., 2018; Marqués, 2018; Marqués et al., 2018). Destacamos el museo de la ONCE⁴⁸, en Madrid, que cuenta con salas dedicadas a maquetas de monumentos arquitectónicos, tanto nacionales –por ejemplo, la cueva de Altamira o el Acueducto de Segovia, entre otros muchos– como internacionales –Coliseo de Roma, Partenón de Atenas, etc.–, y dedicadas a la exposición de material tiflológico. También debemos mencionar las exposiciones “En este museo sí puedes tocar”⁴⁹ del Museu Manacor (Menorca) y «Esclavxs de la belleza»⁵⁰ en el Vilamuseu

⁴⁸ Vide <https://bit.ly/3r0nc1Q>.

⁴⁹ Vide <https://bit.ly/2Yjz9Ub>.

⁵⁰ Vide <https://bit.ly/2MvrorL>.

de Vila Joiosa (Alicante), ambas con réplicas del patrimonio cultural realizadas en 3D; o las cada vez más frecuentes maquetas a gran escala de cascos históricos de diferentes ciudades –como Toledo o Segovia– y/o de monumentos emblemáticos –Ávila, Málaga, Granada...

A pesar de ello, en el campo de la evolución humana esta no es una tendencia generalizada. Los museos españoles a menudo nutren sus colecciones con réplicas de los principales fósiles de la evolución, si bien suelen encontrarse expuestos tras una vitrina, solo accesibles por medio de la vista. Destacamos a este respecto la estación táctil de la exposición “Minerales, fósiles y evolución humana” del Museo Nacional de Ciencias Naturales⁵¹ y el Museo Paleontológico de Lamata, Sobrarbe (Gari, 2015).

CONCLUSIONES

En las últimas décadas, el avance científico ha permitido que conozcamos el esquema general de nuestro origen. No obstante, estos conocimientos no suelen incluirse dentro de la educación básica o no en toda su extensión (DeSilva, 2004; Berkman *et al.*, 2008; Plutzer y Berkman, 2008; Mead y Mates, 2009; Ramírez-Ortiz, 2012; Pobiner, 2016). Los resultados aquí expuestos ponen de manifiesto la utilidad de este tipo de actividades que garanticen una participación directa de los alumnos con discapacidad visual. Las nuevas tecnologías, y concretamente la Impresión 3D se muestran como herramientas excepcionales para lograr este cometido a bajo coste, permitiendo materializar la explicación teórica y concretar ciertos conceptos en la imaginación del alumnado. En el campo de la evolución humana y de la propia anatomía, su uso se ve aún más justificado por permitir analizar con gran precisión el funcionamiento de cada estructura anatómica y conocer de dónde deriva nuestro aspecto actual. Por todo ello, recalcamos la necesidad de introducir este tipo de réplicas para ayudar a la explicación de conceptos que suelen ser de difícil comprensión, tanto en ambientes puramente educativos

⁵¹ Vide <https://bit.ly/3addCSy>.

como culturales, como ya han demostrado estudios previos (Dardon *et al.*, 2016).

AGRADECIMIENTOS

Al programa de divulgación CAPACIÉNCIATE de la Universidad de Valladolid por su fantástica iniciativa y por permitirnos colaborar desarrollando esta actividad. A la ONCE por su participación, y especialmente a Blanca Hernando Hernando por ayudarnos en el desarrollo de la clase. Al Instituto de Promoción Cultural ARCADIA-FUNGE, por ceder dos fósiles humanos de sus excavaciones y 2 réplicas hechas a molde. A la arqueóloga Sara Fernández Recio, por su colaboración activa en el taller.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AbouHashem, Y., M. Dayal, S. Savanah, & G. Šrtkalj. (2015). The Application of 3D printing in anatomy education. *Medical Education Online*, 20, 29847. <http://doi.org/10.3402/meo.v20.29847>.
- Alles, D. L. & Stevenson, J. C. (2003). Teaching Human Evolution. *The American Biology Teacher*, 65(5), 333-339. <http://doi.org/10.2307/4451511>.
- Ballarin, M., Balletti, C. & Vernier, P. (2018). Replicas in Cultural Heritage: 3D Printing and the Museum Experience. *The International Archives of the Photogrammetry, Remote Sensing and Spatial Information Science*, 42(2), 55-62. <http://doi.org/10.5194/ISPRS-ARCHIVES-XLII-2-55-2018>.
- Bento J. J. F., & Gonçalves, V. B. (2011). Ambientes 3D no proceso de ensino e aprendizagem. *Eduser: Revista de Educação*, 3, 45-58. <http://doi.org/10.34620/eduser.v3i1.30>.
- Berkman M.B., Sandell, J. & Plutzer, E. (2008). Evolution and Creationism in America in America's Classrooms: A National Portrait. *Plos Biology*, 6(5), e124. <http://doi.org/10.1371/journal.pbio.0060124>

- Bradshaw, S., Bowyer, A. & Haufe, P. (2010). The intellectual property implications of low-cost 3D printing. *SCRIPTed*, 7, pp. 5-31. <http://doi.org/10.2966/scrip.070110.5>
- Burch, S. (2017). A Virtual Oasis - Trafalgar Square's Arch of Palmyra. *International Journal of Architectural Research*, 11(3), 58-77. <http://doi.org/10.26687/archnet-ijar.v11i3.1401>.
- Campbell, T., Williams, C., Ivanova, O. & Garrett, B. (2011). *Could 3D Printing Change the World? Technologies, Potential, and Implications of Additive Manufacturing*. Atlantic Council.
- Campbell, I., Bourell, D. & Gibson, I. (2012). Additive Manufacturing: Rapid Prototyping comes of age. *Rapid Prototyping Journal*, 18(4), 255 - 258. <http://doi.org/10.1108/13552541211231563>.
- Dardon, U., Vieira, V., Serodio, S. B. Cunha, T., Cotts, L. & Paglarelli, L. (2016). Two-Dimensional and Three-Dimensional Models Used for Teaching Human Evolution in Secondary Schools. Learning Proficiency Assessment. A Case Study. *Journal of Sedimentary Environments*, 1(2), 279-291. <http://doi.org/10.12957/jse.2016.23547>.
- DeSilva, J. (2004). Interpreting Evidence: An Approach to Teaching Human Evolution in the Classroom. *The American Biology Teacher*, 66(4), 257-267. <http://doi.org/10.2307/4451668>.
- Ediyanto, E. & Kawai, N. (2019). Science Learning for Students with Visually Impaired: A Literature Review. *Journal of Physics: Conference Series* 1227, 012035. <http://doi.org/10.1088/1742-6596/1227/1/012035>.
- Ford, S., & Minshall, T. (2019). Invited review article: Where and how 3D printing is used in teaching and education. *Additive Manufacturing*, 25, 131-150. <http://doi.org/10.1016/j.addma.2018.10.028>
- Frances, C. (2019). See3D: 3D Printing for People Who Are Blind. *Journal of Science Education for Students with Disabilities* Vol. 23, 1(6), 1-8. <http://doi.org/10.14448/jsesd.12.0006>

- Gari, A. (2015). Reflexiones de la accesibilidad desde la ceguera y la movilidad reducida. En A. Domínguez, J. G. Sandoval & P. Lavado (eds.), II Congreso Internacional de Educación y Accesibilidad. Museos y patrimonio en y con todos los sentidos: hacia la integración social en igualdad, Tomo III (pp. 779-796). Universidad de Zaragoza, Máster en Museos: Educación y Comunicación
- Giraud, S., Brock, A. M., Macé, M. J. M. & Jouffrais, C. (2017). Map Learning with a 3D Printed Interactive Small-Scale Model: Improvement of Space and Text Memorization in Visually Impaired Students”. *Frontiers in Psychology*, 8, 930, 1-10.
<http://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00930>.
- Hernández Sánchez, A., De la Torre, C. E., Mejía, J. M. & Córdova, L. G. (2020). Maquetas hápticas en 3D para niños con discapacidad visual. Un acercamiento a la ciudad histórica. *Bitácora Urbano-Territorial*, 30(2), 47-60. <http://doi.org/10.15446/bitacora.v30n2.81771>.
- Horowitz, S. & Schultz, P. (2014). Printing Space: Using 3D Printing of Digital Terrain Models in Geosciences Education and Research. *Journal of Geoscience Education*, 62, 138-145.
<http://doi.org/10.5408/13-031.1>.
- Inpland, J. & Parra, D. (2009). La formación de ciegos y discapacitados visuales: visión histórica de un proceso de inclusión. En M. R. Berruezo & S. Conejero (eds.), *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días* (pp. 453-462). Universidad Pública de Navarra.
- Jessen-Marshall, A., & Lescinsky, H. L. (2011). Origins: Team Teaching in the Sciences. En K. M. Plank (ed.), *Team Teaching. Across the Disciplines, Across the Academy*, (pp. 13-36). Stylus Publishing.
- Keaveney, S., Keogh, C., Gutierrez-Heredia, L. & Reynaud, E. G. (2016). Applications for advanced 3D imaging, modelling, and printing techniques for the biological sciences. 22nd meeting for the International Conference on Virtual Systems and MultiMedia, Kuala Lumpur.
- Kocovic, P. (2017). History of additive manufacturing. En P. Kocovic (ed.), *3D Printing and its Impact on the Production of Fully Functional Components: Emerging Research and Opportunities* (pp. 1-24). Union Nikola Tesla University.

- Kostakis, V., Niaros, V. & Giotitsas, C. (2014). Open source 3D printing as a means of learning: an educational experiment in two high schools in Greece. *Telematics and Informatics*, 32, 118-128.
<http://doi.org/10.1016/j.tele.2014.05.001>.
- Marqués, N. F. (2018). Nuevas realidades: tecnología al servicio del patrimonio cultural. En M.C. Fernández & J.R. Sarmiento (eds.), *Patrimonio cultural y marketing digital* (pp. 97-112). Dykinson.
- Marqués, N. F., Velázquez, MJ., Bonmatí, C. & Marcos, a. (2018). Virtualización e impresión 3D aplicadas a la accesibilidad del patrimonio cultural. De la planificación a los acabados y los contenidos accesibles. *Actes 5è Congrés Internacional d'Educació i Accessibilitat a museus i patrimoni*, vol. 2 (pp. 251-264). Institut de Cultura de Barcelona, Institut Municipal de Persones amb Discapacitat i Museu Marítim de Barcelona.
- Martín-Blas, A.D. (2019). La impresión de figuras en 3D como incentivo a la lectura para personas con discapacidad visual. *Integración: Revista Digital sobre Discapacidad Visual*, 75, 184-203.
- Mead, L.S., & Mates, A. (2009). Why Science Standards are Important to a Strong Science Curriculum and How States Measures Up. *Evolution: Education and Outreach*, 2, 359-371.
<http://doi.org/10.1007/s12052-009-0155-y>.
- McMenamin, P. G., Quayle, M. R., McHenry, C.R. & Adams, J.W. (2014). The production of anatomical teaching resources using three-dimensional (3D) printing technology. *Anatomical Science Education*, 7, 479-486. <http://doi.org/10.1002/ase.1475>.
- Neumüller, M., Reichinger, A., Rist, F. & Kern, C. (2016). 3D Printing for Cultural Heritage: Preservation, Accessibility, Research and Education. En S. Münster, M. P. Kuroczyński & M. Ioannides (eds.), *3D Research Challenges in Cultural Heritage II. How to Manage Data and Knowledge Related to Interpretative Digital 3D Reconstructions of Cultural Heritage* (pp. 119-134). Springer.
- Organización Nacional de Ciegos Españoles (2021, 3 de enero). Datos visuales y sociodemográficos de los afiliados a la ONCE.
<https://www.once.es/dejanos-ayudarte/afiliacion/datos-de-afiliados-a-la-once>

- Paz-Maldonado, E. (2020). Inclusión educativa del alumnado en situación de discapacidad en la educación superior: una revisión sistemática. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(1), 123-146. <https://doi.org/10.14201/teri.20266>
- Plutzer, E., & Berkman, M. (2008). Trends: Evolution, Creationism, and the Teaching of Human Origins in Schools. *The Public Opinion Quarterly*, 72(3), 540-553. <https://doi.org/10.2307/25167646>.
- Pobiner, B. (2016). Accepting, Understanding, Teaching, and Learning (Human) Evolution: Obstacles and Opportunities. *Yearbook of Physical Anthropology*, 159, 232-274. <https://doi.org/10.1002/ajpa.22910>.
- Ramírez-Ortiz, M. (2012). Contribución de la prensa escrita española a la divulgación de la evolución humana y a la obra de Darwin (2006-2010) [Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio UCM. <https://eprints.ucm.es/16207/>
- Robertson, J. C. (2007). Investigating Human Evolution Using Digital Imaging and Craniometry. *The American Biology Teacher*, 69(3), e37-e41. [https://doi.org/10.1662/0002-7685\(2007\)69\[37:IHEUDI\]2.o.CO;2](https://doi.org/10.1662/0002-7685(2007)69[37:IHEUDI]2.o.CO;2)
- Santos, E. T., Mafalda, R., Kawano, A. Cheng, L. Petreche, J. R. D., Leite, B. C. C., Ferreira, S.L. & Cardoso, L. R. A. (2003). Da geometria cotada ao modelamento 3d: projeto didático. 16º simpósio nacional de geometria descritiva e desenho técnico, V International Conference on Graphics Engineering for Arts and Design (pp. 8-11), Santa Cruz do Sul.
- Savini, A. & Savini, G. G. (2015). A short history of 3D printing, a technological revolution just started. En M. Geselowitz (ed.), *Proceedings of the 2015 ICOHTEC/IEEE International History of High-Technologies and their Socio-Cultural Contexts Conference (HISTELCON)*. IEEE.
- Shi, L., Zhao, Y. & Azenkot, S. (2017). Designing Interactions for 3D Printed Models with Blind People. En *Proceedings of the 19th International ACM SIGACCESS Conference on Computers and Accessibility*, (pp. 200-209). Association for Computing Machinery.

- Smiar, K., & Mendez, J. D. (2016). Creating and Using Interactive, 3D-Printed Models to Improve Student Comprehension of the Bohr Model of the Atom, Bond Polarity, and Hybridization. *Journal of Chemical Education*, 93, 1591–1594. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.6b00297>.
- Sutton, M. D., Briggs, D., Siveter, D. J. & Siveter, D. J. (2001). Methodologies for the Visualization and Reconstruction of Three-Dimensional Fossils from the Silurian Hereforshire Lagerstätte. *Paleontologia Electronica*, 4(1), 1-17.
- Teshima, Y. (2010). Three-Dimensional Tactile Models for Blind People and Recognition of 3D Objects by Touch: Introduction to the Special Thematic Session. En J. Miserberger, J. Klaus, W. Zagler & A. Karshmer (eds.), *Computers helping people with special needs* (pp. 513-514). Springer.
- Teshima, Y., Matsuoka, A., Fujiyoshi, M., Ikegami, Y., Kaneko, T., Oouchi, S., Watanabe, Y. & Yamazawa, K. (2010). Enlarged skeleton models of plankton for tactile teaching lecture notes in computer science. En K. Miesenberger, J. Klaus, W. Zagler & A. Karshmer (eds.), *Computers helping people with special needs* (pp. 523-526). Springer.
- Thomas D. B., Hiscox, J. D., Dixon, B. J. & Potgieter, J. (2016). 3D scanning and printing skeletal tissues for anatomy education. *Journal of Anatomy*, 229, 473-481. <https://doi.org/10.1111/joa.12484>.
- Wilhite, R. (2003). Digitilizing Large Fossils Skeletal Elements for Three-Dimensional Applications. *Palaeontologia Electronica*, 5(1), 1-10.
- Wu, A. M., Wang, K., Wang, J.S., Chen, C.H., Yang, X. D., Ni, W. F. & Hu Y.Z. (2018). The addition of 3D printed models to enhance the teaching and learning of bone spatial anatomy and fractures for undergraduate students: a randomized controlled study. *Annals of Translational Medicine*, 6(20), 403. <https://doi.org/10.21037/atm.2018.09.59>.

ANÁLISIS DE DATOS Y TECNOLOGÍA: APLICACIÓN DE ANOVA UNIVARIANTE EN LA COMPETENCIA DIGITAL DEL PROFESORADO PARA ASISTIR A ESTUDIANTES CON DIVERSIDAD FUNCIONAL

DR. FRANCISCO DAVID GUILLÉN GÁMEZ⁵²
Universidad de Zaragoza, España

RESUMEN

La crisis mundial debido a la COVID-19 no solo está afectando a políticas sanitarias, sociales o económicas, sino también a las educativas. La metodología de enseñanza del profesorado se ha visto transformada en un giro de 180 grados al tener que reinventarse para seguir llevando a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje a través del uso de las TIC. Ante tal panorama educativo, es imprescindible que el profesorado posea unas habilidades mínimas para atender al alumnado a través de estos recursos, en especial al alumnado que presenta algún tipo de diversidad funcional. Por ello, los propósitos de este estudio son: (1) conocer el nivel de competencia digital global del profesorado en función de su género para cada etapa educativa, y (2) comparar las puntuaciones obtenidas el profesorado en cada género para conocer si existen diferencias significativas entre las cuatro etapas educativas estudiadas: educación infantil, educación primaria, educación secundaria y educación superior.

Para conseguir los objetivos propuestos, un diseño no experimental a través de encuesta fue utilizado. La muestra total de profesorado ascendió a 194 repartidos entre las etapas de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Superior. Los resultados mostraron las carencias en competencias digitales del profesorado en ambos géneros. Concretamente se encontró que el profesorado con menor nivel competencial se encontraba en Educación Superior. Por ello, se precisa de una formación que favorezca la formación en tecnología educativa del profesorado de Educación Superior a través de planes y programas formativos ofertados por las propias instituciones educativas para atender mediante las TIC las necesidades educativas del alumnado con diversidad funcional.

⁵² Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación.

PALABRAS CLAVE

Competencia digital, diversidad funcional, profesorado, medición, ANOVA

1. INTRODUCCIÓN

La investigación de la competencia digital docente ha sido una pieza clave en materia educativa que ha arrojado multitud de resultados a lo largo de los últimos años. Tanto en el profesorado de la etapa de Educación Infantil (Casillas et al., 2020; Romero-Tena et al., 2020), de Educación Primaria (Palomino, 2017), de Educación Secundaria (Napal et al., 2018) como de Educación Superior (Guillén-Gámez et al., 2020).

Cada vez son más los estudios sobre competencia digital del profesorado focalizados en los propósitos que se marca uno de los informes de referencia a nivel mundial como es el Informe Horizon (Alexander et al., 2019). Por ejemplo, según el informe de 2019 existen seis tecnologías emergentes que serán las que mayor impacto educativo tengan en los próximos cinco años (2019-2023): aprendizaje móvil, tecnologías analíticas, realidad aumentada, inteligencia artificial y asistentes virtuales.

Para poder alcanzar los objetivos propuestos del Informe Horizon, no sólo es necesario incorporar la tecnología en el aula, sino también es imprescindible su adaptación a las necesidades del alumnado (Juárez & Comboni, 2016). En este sentido el docente ocupa un lugar privilegiado puesto que ocupa el profesorado, el cual ha de poseer las habilidades suficientes en tecnología educativa no solo sobre el conocimiento y posterior uso de los recursos digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino la capacidad de utilizar y adaptar los recursos TIC para atender los ritmos y necesidades de cada estudiante, especialmente aquellos que presentan alguna diversidad funcional (Fernández-Batanero & Tadeu, 2019), ya sean motóricas, cognitivas, visuales y/o auditivas (Ott & Pozzi, 2009).

El aula ha de ser un lugar donde todos los niños y niñas tengan cabida, con independencia de sus características y deficiencias. En palabras de Sarrionandía & Ainscow (2011):

“La inclusión ha de ser vista como una búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad del alumnado. Se trata de aprender a vivir con la diferencia y a la vez de estudiar cómo podemos sacar partido a la diferencia” (p. 32).

Una muestra de la importancia de crear comunidades educativas cada vez más inclusivas y equitativas con el desarrollo de la tecnología, que la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible propone 17 Objetivos (ODS) a conseguir para las personas y para el planeta, destacando entre todos ellos el número 9 (industria, innovación e infraestructura) y el número 10 (reducción de desigualdades). Estos objetivos hacen mención a la necesidad de crear entornos de aprendizaje más inclusivos donde se tengan en cuenta las necesidades educativas de aprendizaje de los niños y de las niñas, donde el uso de recursos TIC pueden brindar no solo al acceso a la información sino también al aprendizaje así como brindarles oportunidades de desarrollo personal (Delgado-Vázquez et al., 2019).

Ante la importancia de la inclusión educativa del alumnado, existen un gran abanico de recursos tecnológicos y experiencias educativas que han sido puestas en práctica para mejorar las condiciones de inclusión del alumnado (Silman et al., 2017). Por ello, es necesario que el profesorado profundice en la forma de encontrar y adaptar la tecnología educativa para alcanzar un nivel de éxito mayor en el alumnado, evitando la exclusión. Para conseguirlo, el primer paso es que el profesorado sea lo suficientemente competente para usar la tecnología para adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje al alumnado.

Por ello, el objetivo de este estudio es conocer el nivel de competencia digital del profesorado sobre las tecnologías que se emplean para adoptar el proceso a la diversidad funcional en función de su género para cada etapa educativa, así como comparar el nivel de competencia en cada uno de los géneros del profesorado para conocer si existen diferencias significativas entre las diferentes etapas educativas tanto obligatorias como no obligatorias en el sistema educativo español.

2. MARCO TEÓRICO

2. 1. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE COMPETENCIA DIGITAL

El estudio, análisis e investigación de la competencia digital ha ido evolucionando en las últimas décadas por multitud de autores. Por ejemplo, la Comisión Europea la define como:

“El uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) para el trabajo, el ocio y la comunicación. Se sustenta en las competencias básicas en materia de TIC: el uso de ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de Internet” (Comisión europea, 2007, p. 7).

El mismo organismo, declara que una buena competencia digital requiere amplios conocimientos de las TIC tanto en situaciones profesionales, como en nuestro caso educativas. Además, requiere de una actitud crítica y reflexiva por parte del profesorado respecto al currículum currículo para hacer un uso responsable de las mismas (Fernández & Rodríguez, 2017). En contextos educativos, From (2017) define este concepto como la capacidad del profesorado de aplicar los conocimientos, actitudes y habilidades procedimentales para planificar, implementar, evaluar y revisar de forma constante los procesos de enseñanza-aprendizaje apoyados por tecnologías educativas.

Teniendo en cuenta esta última definición, se puede entender que la competencia digital está configurada por las siguientes dimensiones: actitudes hacia las TIC, conocimiento de la tecnología educativa, y uso didáctico de las mismas (Navarro et al., 2016; Rivera-Laylle et al., 2017; Ruiz et al., 2015). En este trabajo, concretamente, se centra la atención en la dimensión uso didáctico que hace el profesorado de recursos TIC para atender a personas con diversidad funcional.

2.2. ESTUDIOS RECIENTES SOBRE COMPETENCIA DIGITAL DOCENTE

En la etapa de Educación Infantil, Valdivieso & Gonzáles (2016) analizó el nivel de competencia digital del profesorado de educación básica en Ecuador. Con un muestreo no probabilístico, recolectó una muestra

de 420 docentes de instituciones públicas y privadas. Los resultados determinaron que el nivel de competencia digital docente era bajo, aunque no nulo, existiendo evidencias de una tendencia hacia la integración curricular de las TIC, especialmente en docentes menores de 30 años.

En el mismo contexto, Jiménez et al. (2019) analizó el nivel de competencia digital de 57 docentes de Educación Infantil de diferentes centros de Granada (España), tanto públicos como privados y concertados. Los resultados mostraron que los docentes no disponían de la formación necesaria para ser capaces de manejar, de manera sofisticada y eficiente, la tecnología educativa. Es más, como consecuencia de la carencia en formación digital el profesorado acaba realizando un uso precipitado, inadecuado y descontextualizado de las mismas.

En la etapa de Educación primaria, Pérez & Delgado (2019) evaluó el grado de competencia digital de 50 docentes de Educación Especial, especialistas en audición y lenguaje y pedagogía terapéutica, pertenecientes a 21 colegios de la provincia de Badajoz (España). Los resultados mostraron déficits en relación con la competencia digital, cuya formación era media- baja. Una gran mayoría del profesorado afirmó haberse formado de manera autodidacta para poder utilizar y adaptar estas herramientas en el aula. Por otro lado, Pérez y Rodríguez (2016) realiza un diagnóstico sobre la autopercepción de 63 maestros de Educación Primaria en Castilla y León (España). Los resultados evidenciaron una escasez en habilidades digitales para su uso pedagógico.

En la etapa de Educación Secundaria, Herrero (2016) estudio la formación en TIC de 2626 docentes de todo el territorio español, constatando que se consideraban suficientemente formados en tecnologías educativas. Sin embargo, Guillén et al. (2020) a través de una muestra de 99 profesores de la comunidad de Madrid (España) evidenció que el nivel de competencia en TIC era bajo, tanto en recursos digitales como blogs, redes sociales, Google+ y YouTube como en el uso de los diferentes módulos que componen Moodle.

En el ámbito de Educación Superior, Mirete (2016) analizó la competencia digital del profesorado universitario, concretamente el uso de diferentes tecnologías educativas con la participación de 50 docentes de

las titulaciones que forman parte de la rama de conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad de Murcia (España). Los resultados evidenciaron que los docentes emplean recursos TIC más relacionados con la labor diaria concerniente a la gestión y tratamiento de la información, y en menor medida las enfocadas a la creación de materiales y recursos didácticos. En el mismo contexto, Guillén-Gómez & Mayorga-Fernández (2020) analizaron el nivel de competencia digital que hacían 867 profesores universitarios del sistema educativo español, focalizo en labores de docencia, evaluación del alumnado e investigación. Los resultados determinaron que el profesorado universitario poseía un nivel de competencia media.

2. MÉTODO

Diseño. El presente trabajo se engloba en los diseños no experimentales llamados ex post facto, utilizando para ello un cuestionario de autopercepción. El propósito de este diseño no fue modificar ninguna de las variables analizadas, sino explorar su naturaleza en la muestra de profesorado de las diferentes etapas educativas, así como estudiar las relaciones que se expresan tanto entre ellas como entre el género. La recopilación de los datos se realizó a lo largo del año natural 2020.

Participantes. La selección de la muestra se realizó mediante un muestreo no probabilístico de tipo intencional, participando 194 profesores repartidos entre las siguientes etapas educativas: el 21% (n= 40) trabajan en la Etapa de Educación Infantil con una edad media de 36.66 años, el 31% (n= 60) impartían docencia en la etapa de Educación Primaria con una edad media de 38.64 años, el 23% (n= 45) pertenecían a la etapa de Educación Secundaria con una edad media de 41.69 años, y por último, el 25% (n= 49) eran de la etapa de Educación Superior con una edad media de 40.50 años. La distribución de los participantes por género se encuentra en la tabla 1.

Tabla 6. Distribución de participantes

Etapa Educativa	N Femenino	N Masculino
Educación Infantil	26	14
Educación Primaria	45	15
Educación Secundaria	28	17
Educación Superior	25	24

Fuente: elaboración propia

Instrumento. Para medir el nivel de competencia digital del profesorado en relación al uso que hacen de recursos TIC para atender a personas con alguna diversidad funcional, fue utilizado el instrumento creado por Almenara et al. (2016) el cual constaba de 65 ítems repartidos en cinco dimensiones: aspectos generales de aplicación de las TIC para personas con discapacidades (AG), aplicación de las TIC para personas con deficiencias motóricas (M), cognitivas (C), visuales (V), auditivas (A), y conocimientos sobre la accesibilidad (Ac). Para el presente estudio, fueron utilizado 31 de los ítems con el propósito de elaborar un cuestionario ameno y rápido de rellenar para que el profesorado no sintiera pesadez a la hora de rellenar tantos ítems. Para medir el nivel de uso, una escala Likert de cinco puntos fue utilizada, donde el valor 1 hacía referencia a “te sientes completamente ineficaz”, mientras que el valor 5 hacía referencia a “lo dominas completamente”.

Fue examinado la fiabilidad de los ítems seleccionados a través de alfa de Cronbach y del coeficiente omega de McDonald, para cada una de las dimensiones del cuestionario, así como para la puntuación global. Ambos coeficientes obtuvieron valores muy satisfactorios. Todos los coeficientes se muestran en la tabla 2.

Tabla 2. Fiabilidad del instrumento

Dimensiones	AG	M	C	V	A	Ac
Alpha de Cronbach	0.92	0.90	0.88	0.95	0.93	0.91
Omega McDonald	0.91	0.90	0.86	0.94	0.92	0.90

Fuente: elaboración propia

3. RESULTADOS

El apartado de resultados está dividido en dos partes. En la primera parte se muestra la media global del profesorado femenino, así como saber si existen diferencias entre las diferentes etapas educativas; mientras que la segunda parte se presentan los mismos tipos de análisis para el profesorado de género masculino.

3.1. RESULTADOS DE ANOVA PARA EL PROFESORADO FEMENINO

En la tabla 3 se muestra la media global en competencia digital del profesorado femenino para cada una de las etapas educativas. Se observa que el nivel mayor se encuentra en el profesorado de la etapa de Educación Primaria ($M= 2.69 \pm 1.11$), con unos valores similares en el profesorado de Educación Infantil ($M= 2.64 \pm 0.86$). El profesorado que posee un nivel inferior entre las diferentes etapas es el de Educación Superior ($M= 1.94 \pm 0.80$).

Tabla 3. Competencia digital total en función de la etapa profesorado femenino

	Media	Desviación estándar	Mediana	Rango
Educación Infantil	2.64	0.86	2.50	3.33
Educación Primaria	2.69	1.11	2.72	3.78
Educación Secundaria	2.11	0.85	1.94	3.06
Educación Superior	1.94	0.80	1.83	3.00

Fuente: elaboración propia

Para comprobar si existían diferencias estadísticamente significativas en el nivel de competencia digital del profesorado femenino entre las cuatro etapas educativas, se realizó un análisis de la varianza con el método univariante. Se comprobó la homocedasticidad en la puntuación global del nivel de competencia digital a través del test de Levene, $F(3, 120) = 4.337$; $p. < .05$, no cumpliéndose el supuesto, por lo que las comparaciones múltiples inter-sujetos se han realizado a cabo por el método Games-Howell. En la tabla 4 se presentan los resultados de la aplicación ANOVA entre-grupos. Dicha prueba determinó que existían diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones del profesorado de cada etapa educativa, $F(3, 120) = 5.219$, $p. < .05$.

Tabla 4. Pruebas de efectos inter-sujetos para el profesorado femenino

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Cuadrático promedio	F	Sig.
Modelo corregido	13.660	3	4.553	5.219	0.002
Interceptación	657.985	1	657.985	754.193	0.000
Etapas Educativas	13.660	3	4.553	5.219	0.002
Error	104.692	120	0.872		
Total	812.259	124			
Total corregido	118.352	123			

Fuente: elaboración propia

Por último, se llevó a cabo un análisis de las diferencias de medias (comparaciones múltiples) entre las diferentes puntuaciones del profesorado de etapas educativas (tabla 5), identificando que existían diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones entre el profesorado femenino de la etapa de Educación Infantil y Educación Superior ($p. = 0.035 < 0.05$), así como entre el profesorado femenino de Educación Primaria y Educación Superior ($p. = 0.06 < 0.05$).

Tabla 5. Comparaciones por parejas entre etapas para el profesorado femenino

(I) etapa	(J) etapa	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	95% de intervalo de confianza	
					Límite inferior	Límite superior
Infantil	Primaria	-0.044	0.237	1.000	-0.680	0.592
	Secundaria	0.537	0.259	0.242	-0.158	1.233
	Superior	0.705*	0.251	0.035	0.032	1.379
Primaria	Infantil	0.044	0.237	1.000	-0.592	0.680
	Secundaria	0.581	0.231	0.080	-0.040	1.202
	Universidad	0.749*	0.222	0.006	0.153	1.346
Secundaria	Universidad	0.168	0.246	1.000	-0.492	0.828

Fuente: elaboración propia

3.2. RESULTADOS DE ANOVA PARA EL GÉNERO MASCULINO

En la tabla 6 se observa la media global en competencia digital del profesorado masculino para cada una de las etapas educativas. Se evidencia

que el profesorado con mayor nivel de competencia digital es el profesorado de la etapa de Educación Infantil ($M= 2.67 \pm 1.31$), con una media ligeramente inferior el profesorado de Educación Primaria ($M= 2.31 \pm 0.97$). Al igual que sucede con profesorado de género femenino, los docentes de género masculino de Educación Superior son los que poseen un menor nivel de competencia digital ($M= 1.80 \pm 0.66$).

Tabla 6. Competencia digital total en función de la etapa profesorado masculino

	Media	Desviación estándar	Mediana	Rango
Educación Infantil	2.67	1.31	2.17	3.39
Educación Primaria	2.31	0.97	2.33	3.33
Educación Secundaria	2.10	0.88	1.86	2.83
Educación Superior	1.80	0.66	1.67	2.44

Fuente: elaboración propia

Se comprobó la homocedasticidad en la puntuación global del nivel de competencia digital del profesorado masculino a través del test de Levene, $F(3, 66) = 6.232$; $p. < .05$, no cumpliéndose el supuesto, por lo que se realizaron los análisis según el método de las comparaciones múltiples inter-sujetos de Games-Howell. En la tabla 7 se observa los resultados de la aplicación ANOVA entre-grupos determinó que existían diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones del profesorado de cada etapa educativa, $F(3, 66) = 2.816$, $p. < .05$.

Tabla 7. Pruebas de efectos inter-sujetos para el profesorado masculino

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Cuadrático promedio	F	Sig.
Modelo corregido	7.346	3	2.449	2.816	0.046
Interceptación	327.326	1	327.326	376.389	0.000
Etapa Educativa	7.346	3	2.449	2.816	0.046
Error	57.397	66	0.870		
Total	388.318	70			
Total corregido	64.743	69			

Fuente: elaboración propia

Por último, se realizó un análisis por comparaciones múltiples entre las puntuaciones en el nivel de competencia del profesorado masculino entre las cuatro etapas educativas (tabla 8), identificando que únicamente existían diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones obtenidas por el profesorado de género masculino de la Etapa de Educación Infantil con el profesorado de la Etapa de Educación Superior ($p = 0.039 < 0.05$).

Tabla 8. Comparaciones por parejas entre etapas para el profesorado masculino

(I) etapa	(J) etapa	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	95% de intervalo de confianza	
					Límite inferior	Límite superior
Infantil	Primaria	0.363	0.347	1.000	-0.579	1.306
	Secundaria	0.570	0.341	0.598	-0.358	1.498
	Superior	0.875*	0.311	0.039	0.028	1.722
Primaria	Infantil	-0.363	0.347	1.000	-1.306	0.579
	Secundaria	0.207	0.335	1.000	-0.705	1.118
	Universidad	0.512	0.305	0.585	-0.317	1.340
Secundaria	Universidad	0.305	0.299	1.000	-0.507	1.117

Fuente: elaboración propia

4. DISCUCIONES

La finalidad del presente estudio ha estado dirigida por dos objetivos principales: en primer lugar, analizar el nivel de competencia digital global del profesorado sobre el uso de recursos TIC para atender a personas que presentan algún tipo de diversidad funcional, para cada género así como para cada etapa educativa; y en segundo lugar, analizar si existían diferencias estadísticamente significativas en el nivel de competencia digital global de dicho profesorado entre cuatro etapas educativas (Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Superior).

Respecto al primer objetivo, los resultados determinaron que, tanto el profesorado de género femenino y profesorado de género masculino, el nivel de competencia digital en relación al uso de recursos TIC para

atender a estudiantes con diversidad funcional fue medio-bajo. Estos resultados coinciden con los encontrados por autores como Valdivieso & Gonzáles (2016), Jiménez et al. (2019), Pérez & Delgado (2019) y Guillén et al. (2020), aunque contradictorios a los hallazgos evidenciados por Herrero (2016), los cuales afirmaban que el profesorado se encontraba medianamente formados en competencias digitales a nivel general. Quizás, una posible explicación de la multitud de estudios que respaldan los resultados sea debido a la autoformación llevada a cabo por los propios docentes. Como afirman Pérez & Delgado (2019), el profesorado de manera continua para poder integrar y adaptar las TIC dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, ha tenido que formarse de manera autodidacta, donde no ha existido una formación pedagógica sobre las posibilidades que pueden ofrecer a su alumno, principalmente recursos adaptados a personas con necesidades educativas especiales.

Respecto al segundo objetivo propuesto, los resultados determinaron que existían diferencias significativas en el nivel de competencia digital global para atender a personas con diversidad funcional entre el profesorado de las diferentes etapas educativas. Concretamente, se evidenció que existía diferencias significativas entre el profesorado de la etapa de Educación Infantil respecto al profesorado de Educación Superior, para ambos géneros; y Educación Primaria y Educación Superior para el profesorado masculino. Estos resultados invitan a pensar que el profesorado que focaliza su docencia en etapas tempranas, no sólo posee una capacitación mayor para atender a este tipo de estudiantes, sino que dedica tiempo a formarse pedagógicamente en como utilizar, integrar y adaptar este tipo de tecnología a contextos educativos. Quizás la clave de estos resultados sea debido a la ratio de estudiantes por aula, puesto que en las etapas de educación infantil, educación primaria e incluso secundaria oscila entre 20-30 estudiantes, y en enseñanzas superior asciende a 60-80 estudiantes, lo cual dificulta en gran medida poner en práctica una enseñanza personalizada y tener en cuenta la ecología de los aprendizajes.

5. CONCLUSIONES Y TRABAJOS FUTUROS

La sociedad de la Información y de la Comunicación, apoyada cada vez más por el uso de las TIC, ha puesto de manifiesto la urgente necesidad

de reformular, desarrollar y mejorar la competencia digital docente independientemente de la etapa educativa donde desarrolle su profesión docente.

Esta necesidad se pone de manifiesto tanto en la importancia de mejorar el nivel de competencia digital docente general, como en mejorar la capacitación docente en el uso de las TIC para incluir a los estudiantes en el proceso educativo.

A la luz de los resultados encontrados, queda en evidencia el bajo nivel competencial del profesorado para atender a personas con diversidad funcional utilizando recursos tecnológicos, tanto para ambos géneros (femenino y masculino), como en todas las etapas educativas (infantil, primaria, secundaria y superior). Aunque es cierto que el profesorado de ambos géneros percibe un nivel de autopercepción superior de competencia digital en las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria respecto al resto de etapas, los niveles siguen siendo realmente bajos.

El desarrollo de una capacitación en competencia digital específica para atender a la diversidad funcional, se convierte en un importante reto tanto para el profesorado como para las instituciones educativas, dado el gran abanico de tecnologías educativas (recursos 2.0, dispositivos electrónicos) disponibles actualmente tanto en el ámbito profesional, familiar o educativo.

En vistas de estos resultados, es necesario seguir investigando sobre el tema objeto de estudio. Como posibles líneas de actuación, se encuentran las siguientes:

- Identificar los recursos TIC que el profesorado posee con menor nivel de conocimiento y uso.
- Plan de actuación de formación sobre dichos recursos TIC.
- Analizar específicamente si el profesorado especializado en PT (Pedagogía Terapéutica) y AL (Audición y Lenguaje) posee un mejor nivel de competencia digital para asistir a personas con discapacidad respecto al resto de profesorado.

- Identificar qué variables sociodemográficas y académicas podrían afectar a la adquisición y desarrollo de esta competencia digital específica en el profesorado

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adame, A. (2019). Redes sociales más usadas en el mundo hispano: tips para crecer tu presencia y alcance social.
- Alexander, B., Ashford-Rowe, K., Barajas-Murph, N., Dobbin, G., Knott, J., McCormack, M., ... & Weber, N. (2019). Horizon report 2019 higher education edition (pp. 3-41). EDU19.
- Barros Bernal, S. M., Hernández Rodríguez, Y. D. L. C., Vanegas Quizhpi, O. S., Armijos, C., de Lourdes, M., Alvarado Maldonado, H., y Cabrera Guerrero, J. A. (2018). Adolescentes de básica superior con adicción a internet y redes sociales y relaciones interpersonales. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 20(3), 42-68.
- Casillas Martín, S., Cabezas González, M., & García Peñalvo, F. J. (2020). Digital competence of early childhood education teachers: attitude, knowledge and use of ICT. *European Journal of Teacher Education*, 43(2), 210-223.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1681393>
- Comisión Europea. (2007). Competencias clave para el aprendizaje permanente: un marco de referencia europeo. Luxemburgo
- Del Alcázar, J.P (2019) Estado Digital Ecuador 2019 – Estadísticas Digitales Actualizadas. Recuperado de <http://bit.ly/2NFLsFk>
- Delgado-Vázquez, Á. M., Cano, E. V., Montoro, M. R. B., & Meneses, E. L. (2019). Análisis bibliométrico del impacto de la investigación educativa en diversidad funcional y competencia digital: Web of Science y Scopus. *Aula abierta*, 48(2), 147-156.
<https://doi.org/10.17811/rifie.48.2.2019.147-156>
- Fernández Batanero, J. M., & Rodríguez Martín, A. (2017). TIC y diversidad funcional: conocimiento del profesorado. *EJIHPE. European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 7 (3), 157-175.

- Fernández-Batanero, J. M., & Tadeu, P. (2019). TIC y Diversidad Funcional. *Sisyphus: Journal of Education*, 7(1), 31-45. <https://doi.org/10.25749/sis.15272>
- From, J. (2017). Pedagogical Digital Competence--Between Values, Knowledge and Skills. *Higher Education Studies*, 7(2), 43-50. Doi: <http://doi.org/10.5539/hes.v7n2p43>.
- Guillén-Gámez, F. D., & Mayorga-Fernández, M. J. (2020). Identification of variables that predict teachers' attitudes toward ICT in higher education for teaching and research: A study with regression. *Sustainability*, 12(4), 1312. <https://doi.org/10.3390/su12041312>
- Guillén-Gámez, F. D., & Mayorga-Fernández, M. J. (2020). Prediction of Factors That Affect the Knowledge and Use Higher Education Professors from Spain Make of ICT Resources to Teach, Evaluate and Research: A Study with Research Methods in Educational Technology. *Education Sciences*, 10(10), 1-12. <https://doi.org/10.3390/educsci10100276>
- Guillén-Gámez, F. D., Mayorga-Fernández, M. J., Bravo-Agapito, J., & Escribano-Ortiz, D. (2020). Analysis of teachers' pedagogical digital competence: Identification of factors predicting their acquisition. *Technology, Knowledge and Learning*, 1-18. <https://doi.org/10.1007/s10758-019-09432-7>
- Herrero, J. F. Á. (2016). La Formación en TIC del profesorado de Secundaria del Estado Español. Un análisis desde la percepción docente. *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació*, 1(1), 67-79. <http://dx.doi.org/10.17345/ute.2016.1.981>
- Jiménez, M. D. C. R., Ramos, M., & Campoy, J. M. F. (2019). Los docentes de la etapa de educación infantil ante el reto de las TIC y la creación de contenidos para el aula. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (94), 29-42.
- Juárez Núñez, J. M., & Comboni Salinas, S. (2016). Educación Inclusiva: retos y perspectivas. *Revista Red*, Vols. septiembre-diciembre, pp. 46-61, 2016.

- Mirete Ruiz, A. B. (2016). El profesorado universitario y las TIC. Análisis de su competencia digital. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 31(1), 133-147.
- Napal Fraile, M., Peñalva-Vélez, A., & Mendióroz Lacambra, A. M. (2018). Development of digital competence in secondary education teachers' training. *Education Sciences*, 8(3), 1-12.
<https://doi.org/10.3390/educsci8030104>
- Navarro, S., Zervas, P., Gesa, R., & Sampson, D. (2016). Developing teachers' competences for designing inclusive learning experiences. *Educational Technology and Society*, 19(1), 17-27.
- Ott, M., & Pozzi, F. (2009). Inclusive education and ICT: reflecting on tools and methods. *Assistive Technology from Adapted Equipment to Inclusive Environments*, Amsterdam, Holanda, 25, 635-639.
- Palomino, M. D. C. P. (2017). Teacher training in the use of ICT for inclusion: differences between early childhood and primary education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237, 144-149.
- Pérez Escoda, A. y Rodríguez Conde, M. J. (2016). Evaluación de las competencias digitales autopercebidas del profesorado de educación primaria en Castilla y León. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 399-415. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.2.215121>
- Pérez, E. M., & Delgado, S. C. (2019). Competencia digital, formación y actitud del profesorado de educación especial hacia las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 209-241.
<http://www.doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9151>
- Rivera-Laylle, L. I., Fernández-Morales, K., Guzmán-Games, F. J. & Eduardo-Pulido, J. (2017). ICT Acceptance by University Professors: Knowledge, Attitude, and Practicality. *Revista Electrónica Educare*, 21(3), 99-116. DOI: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-3>.

- Romero-Tena, R., Lopez-Lozano, L., & Gutierrez, M. P. (2020). Types of Use of Technologies by Spanish Early Childhood Teachers. *European Journal of Educational Research*, 9(2), 511-522. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.9.2.511>
- Ruiz, A. B. M., Sánchez, F. A. G., & Pina, F. H. (2015). Cuestionario para el estudio de la actitud, el conocimiento y el uso de TIC (ACUTIC) en Educación Superior. Estudio de fiabilidad y validez. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (83), 75-89.
- Sarrionandía, G. E., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: didáctica de la lengua y la literatura. Educación*, (12), 26-46.
- Silman, F., Yaratan, H., & Karanfiller, T. (2017). Use of assistive technology for teaching-learning and administrative processes for the visually impaired people. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(8), 4805-4813.
- Valdivieso Guerrero, T. S., & González Galán, M. Á. (2016). Competencia digital docente: ¿Dónde estamos? Perfil del docente de educación primaria y secundaria. El caso de Ecuador. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 49, 57-73. <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2016.i49.04>

EL LENGUAJE INCLUSIVO EN LOS PROGRAMAS DE LAS CARRERAS CON UN CURRÍCULUM INNOVADO EL AÑO 2019 EN LA UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN – UMCE⁵³

DR. CHRISTIAN RIVERA VIEDMA

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

RESUMEN

El propósito de esta investigación es rastrear los indicios o huellas de sentido que participan de la construcción de la noción de lenguaje inclusivo en los programas de actividades curriculares del primer año de las carreras con currículum innovado el año 2019 en la UMCE. Nos proponemos determinar en qué programas y cursos se está implementando el lenguaje inclusivo; cómo se manifiesta; qué fórmulas se están tomando en cuenta y cuáles se desatienden. En definitiva, se busca aportar conocimientos teóricos para la comprensión de la noción emergente de lenguaje inclusivo, identificar avances y desafíos en el proceso de implementación del lenguaje inclusivo en la UMCE. Esta investigación forma parte del proyecto N° 10-2020-CEI, financiado por la Dirección de Investigación y postgrado de la UMCE. El objetivo principal es conocer la noción del lenguaje inclusivo en los programas del primer año de las carreras con currículum innovado el año 2019 de la UMCE. Algunos de los objetivos específicos son los siguientes: Describir el contexto de producción de los programas e identificar y analizar los marcadores lingüístico-discursivos que construyen los sentidos sobre el lenguaje inclusivo en los programas. La hipótesis de trabajo se basa en la idea de que los programas de las carreras han sido elaborados a partir de un enfoque inclusivo y de género, implicando la incorporación de lenguaje inclusivo. Para ello, en este estudio adoptamos un enfoque indiciario del análisis del discurso de tendencia francesa. Perspectiva que nos brinda diversas herramientas metodológicas para producir hallazgos en el ámbito de los contextos educativos. Tales como procedimientos de elaboración de corpus y estrategias de análisis lingüístico-discursivo. El corpus de este

⁵³ Este capítulo es parte del Proyecto: N° 10-2020-CEI Nombre del IP: Christian Rivera Viedma. Título del proyecto: La noción de lenguaje inclusivo: Análisis del discurso de los programas de las actividades curriculares de las carreras con un currículum innovado el año 2019 en la UMCE. Entidad Financiadora: Dirección de Investigación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

estudio se compuso por 224 programas; correspondientes a cuatro facultades y 17 carreras del currículum innovado del año 2019; puesto que son documentos que brindan orientación al profesorado respecto de las acciones educativas y su circulación es accesible. Asimismo, estos programas, en particular, reflejan los nuevos cambios en la universidad, como la adhesión a un lenguaje inclusivo. En el marco teórico nos posicionaremos y discutiremos tres ejes conceptuales: (i) el lenguaje inclusivo como estrategia de intervención; (ii) los programas de actividades curriculares como instrumentos de gestión; (iii) los programas de actividades curriculares como prediscursos o discursos primeros. Por último, presentaremos un avance de la investigación que está en curso. Abordando algunos resultados del análisis exploratorio de los programas sobre la base de una muestra aleatoria de cada una de las facultades. Avanzaremos la idea de que las formas que apelan al lenguaje inclusivo son fuertemente dependientes del tipo de programa y nos interrogaremos sobre la continuidad y discontinuidad de ellas.

PALABRAS CLAVE

Lenguaje inclusivo, programas curriculares, educación superior en Chile, políticas educativas e innovación.

INTRODUCCIÓN

El lenguaje inclusivo refiere a un conjunto de propuestas o recomendaciones relativas al uso de la lengua en el ámbito público y/o privado con el propósito de evitar los estereotipos sociales asociados a grupos sociales particulares (Crystal, 2018). Aunque dicho término se ha aplicado puntualmente a la discriminación por sexo y género —utilizándose a menudo la expresión lenguaje no sexista, entre otros— su uso se ha generalizado a otros grupos sociales de diferentes características o condiciones como identidades de género (Sarlo & Kalinowski, 2019; ONU, 2020) etnias, discapacidades, condiciones socioeconómicas, edades, dialectos, migración, entre otras (ACNUR, 2018; Consejo Nacional de la Cultura y las Artes del Gobierno de Chile, 2020).

Un primer antecedente de su importancia en las políticas educativas lo constituye la publicación realizada por la UNESCO en 1999 de las “Recomendaciones para un uso no sexista en el lenguaje” en una edición plurilingüe (inglés, francés y español), cuyos principios se han ido replicando en diferentes idiomas. En la actualidad, otros organismos de la

Organización de las Naciones Unidas (CEPAL, PNUD y OIT), organismos nacionales y una parte de la sociedad civil apoyan estas iniciativas, puesto que el ámbito de la educación es contemplado por su importante función socializadora y su rol como agente de cambios sociales y culturales.

En Chile, se ha producido muy especialmente una revitalización del interés por el lenguaje inclusivo en el contexto de las manifestaciones feministas universitarias y sus consecuencias en las políticas de las universidades chilenas. En efecto, el año 2018 se caracterizó por las numerosas tomas feministas en las universidades de todo el país y marchas en contra de la violencia de género y el sexismo en la educación. Según Reyes-Housholder & Roque (2019):

Los resultados de las movilizaciones estudiantiles feministas eran significativos. En las universidades estatales y privadas se crearon protocolos de acoso sexual y planes de prevención de la violencia de género. Se formaron instituciones como el Observatorio de Género, Diversidad y No Discriminación en la Universidad Austral, se adoptó el lenguaje inclusivo en la Universidad Diego Portales y se establecieron unidades de género y diversidad sexual en diversas casas de estudios superiores. Otro avance de las movilizaciones feministas consistió en la consideración del nombre social para las personas transgénero en la documentación universitaria. (p. 199)

Ante este nuevo escenario nacional, la Universidad Metropolitana de Ciencias de La Educación (UMCE)⁵⁴ que era parte de un proceso anterior de innovación curricular junto a las universidades públicas chilenas y venía formando una oficina de transversalidad e inclusión (UMCE, 2019); se sumó a este nuevo desafío de transformaciones con la creación de una oficina de género, la adopción de un protocolo contra el acoso sexual y la adopción del nombre social para las personas transgénero, entre otras medidas.

Es en esta coyuntura social y conjunción de procesos de innovación e inclusión institucional que la demanda por la adopción de un lenguaje inclusivo es formalmente acogida en la UMCE. En particular, en un

⁵⁴ A partir de aquí utilizaremos el acrónimo correspondiente al nombre de la universidad.

documento publicado el año 2018 y previamente consensuado por la comunidad académica que busca orientar la concreción de la inclusión y los enfoques de transversalidad. En este documento (UMCE, 2018), se propone un indicador de referencia que explicita lo siguiente:

“Indicador 5.3. Evidencia un **lenguaje inclusivo** [las negritas son nuestras] excluyendo estereotipos, prejuicios y otras formas de discriminaciones que constituyan barreras para el aprendizaje presentes en **los programas de las actividades curriculares** [las negritas son nuestras]” (p. 8)

En este panorama, consideramos que el lenguaje inclusivo surge como una noción emergente, permitiendo abordarla como objeto de estudio y, de este modo, susceptible de aportar conocimientos teóricos relativos a las iniciativas de inclusión impulsadas dentro del ámbito universitario.

A raíz de ello, surge la siguiente pregunta directriz que ha guiado esta investigación: ¿Cómo se construye la noción de lenguaje inclusivo en los programas de las actividades curriculares de las carreras con currículum innovado el año 2019 en la UMCE?

1. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

Explicitado el objeto de estudio y su relevancia en el contexto de las políticas educativas de inclusión e innovación de las universidades chilenas, pasamos a la formulación los objetivos y la hipótesis de trabajo.

A partir de la pregunta directriz –mencionada más arriba– se desprende el siguiente objetivo general: Conocer la noción del lenguaje inclusivo en los programas de las actividades curriculares del primer año de las carreras con currículum innovado el año 2019 en la UMCE.

Orientados por este objetivo general, nos planteamos la fijación de los objetivos específicos referidos a la manera en que hemos abordado inicialmente el objeto de estudio:

1. Describir el contexto de producción de los programas de las actividades curriculares en la UMCE.

2. Identificar y analizar los marcadores lingüístico-discursivos que construyen los sentidos sobre el lenguaje inclusivo en los programas de las actividades curriculares de las carreras con currículum innovado en la UMCE.

Igualmente, formulamos la siguiente hipótesis de trabajo sobre la base de las políticas educativas de innovación de la UMCE (UMCE, 2018) que nos permiten suponer que:

Los programas de las actividades curriculares de las carreras con currículum innovado de la UMCE han sido elaborados a partir de un enfoque inclusivo y de género, implicando la incorporación de lenguaje inclusivo.

2. METODOLOGÍA

El propósito de este estudio es determinar en qué programas de las actividades curriculares se está implementando el lenguaje inclusivo; cómo se manifiesta en la formulación de su contenido; qué fórmulas se están tomando en cuenta y cuáles se desatienden. En definitiva, se busca aportar conocimientos teóricos para la comprensión de la noción emergente de lenguaje inclusivo, identificar avances y desafíos en el proceso de implementación del lenguaje inclusivo en la universidad y, finalmente, enriquecer las distintas iniciativas impulsadas dentro de la UMCE para abordar las temáticas transversales y de inclusión.

Para ello, en este estudio se adoptó un enfoque indiciario del análisis del discurso de tendencia francesa. Dicha perspectiva nos brinda diversas herramientas metodológicas que permiten producir hallazgos en el ámbito de los contextos educativos. Tales como procedimientos de elaboración de corpus y estrategias de análisis lingüístico-discursivo.

La muestra de este estudio estuvo compuesta por los datos relativos a los programas de las actividades curriculares de aquellos cursos dictados con un currículum innovado en la UMCE. El análisis del lenguaje inclusivo a partir de documentos generados por la universidad tiene como antecedente el trabajo de Esteves & Santos (2013), el cual estudia los documentos de 12 instituciones de educación superior de América Latina.

La estrategia de selección fue el muestreo deliberado, el cual permite el estudio en profundidad de casos y contextos de investigación en función de diversos criterios de relevancia.

Nuestro corpus estuvo conformado por los programas de las actividades curriculares, puesto que son documentos que brindan orientación al profesorado respecto de una serie de acciones educativas cercanas a la práctica pedagógica (i.e núcleos de aprendizaje, competencias, objetivos, estrategias enseñanza-aprendizaje, evaluación, recursos bibliográficos, etc.) y su circulación es accesible. Se consideraron los programas de primer año de todas las carreras de la universidad con currículum innovado el año 2019, pues reflejan los nuevos cambios en la UMCE, como la adhesión a un lenguaje inclusivo en los programas de las actividades curriculares (UMCE, 2018). Véase el Cuadro 1.

Cuadro 1. Programas del primer año con currículum innovado el 2019 en la UMCE

FACULTADES	CARRERAS	Nº
Artes y Educación Física	Artes visuales, Educación física, Música	51
Filosofía y Educación	Ed. Básica, Parvularia, Diferencial, Filosofía, Formación pedagógica	68
Historia, Geografía y Letras	Alemán, Castellano, Francés, Inglés, Historia y Geografía	56
Ciencias Básicas	Biología, Física, Matemáticas y Química	49
Total		224

Fuente: Elaboración propia

Inicialmente, se contempló la elaboración de un corpus exploratorio para la realización de un análisis preliminar. A partir del cual se afinará la selección de los programas y las categorías de análisis. Para pasar posteriormente a la constitución del corpus de trabajo definitivo.

Para la recopilación de los datos, se utilizaron técnicas de tipo no reactivo, como la observación no participante que posibilitaron el acopio de los programas de las actividades curriculares y documentos institucionales. Esta técnica fue aplicada mediante medios a distancia como el correo

electrónico y las videoconferencias a través de Zoom, debido al contexto de pandemia que estamos viviendo.

Desde el punto de vista ético investigativo, la fuente primaria de información corresponde a los programas de actividades curriculares de las carreras con currículum innovado, que son documentos escritos de carácter público y que, para los fines de la investigación, han sido anonimizados. No es de interés de este estudio la identificación e individualización de los cursos, docentes y estudiantes de la comunidad universitaria, sino por el contrario se centra en aquellas regularidades y variabilidades en el uso del lenguaje inclusivo y sus características. Las formas de archivo y acopio de los programas de las actividades curriculares es responsabilidad del investigador principal, resguardando el anonimato de las fuentes de información primaria recopilada.

3. DISCUSIONES

3.1. EL LENGUAJE INCLUSIVO COMO ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN

El lenguaje inclusivo o lenguaje no sexista se apoya en el supuesto derivado del relativismo lingüístico de Sapir-Whorf que plantea que la lengua puede influir en la manera en que percibimos y construimos la realidad (Parks & Robertson, 1998; Pauwels, 2003). Por tanto, la lengua y la realidad se entienden estrechamente interconectadas, visión que va a contracorriente con aquella en que se hace una separación entre ellas. Una consecuencia directa de este supuesto teórico es que para contrarrestar la discriminación y exclusión social, se debe intervenir el sistema de la lengua y el uso de la lengua de hablantes y escritores/as. Esta idea es la piedra angular de la denominada reforma de la lengua (Romaine, 1994/1996) que consiste en una serie de iniciativas para la promoción de la intervención de la lengua en forma de innovaciones lingüísticas y de prescripciones, tanto moderadas como radicales. Un ejemplo de ello, son las campañas de los movimientos feministas en Estados Unidos durante la década de los '70 con las cuales se ejerció una enorme presión para que las grandes editoriales especializadas en la publicación de textos educativos (Mc Millan y Mc Graw-Hill), textos científicos (American

Psychological Association- APA) y textos profesionales (Consejo Nacional de Profesores de Inglés -National Council of Teachers of English-) adaptaran sus políticas editoriales con un principio de lenguaje no sexista o inclusivo (Pearson, Turner & Todd-Mancillas 1984/1993; Cooper, 1989/1997). Por su parte, en el contexto latinoamericano, destacan las reformas constitucionales, legislativas (Montaño & Aranda, 2006) y la elaboración de propuestas mediante manuales y guías oficiales destinados principalmente a la administración pública (Rivera, 2015).

En Chile, el primer manual oficial de lenguaje inclusivo no sexista aparece el año 2007 en el Ministerio de Obras Públicas y, posteriormente, se publican una serie de propuestas para el ámbito educativo: *Lo femenino visible. Orientaciones para promover una escuela inclusiva* (Ministerio de Educación de Chile – MINEDUC, 2013) y *Manual de lenguaje inclusivo de género* (Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica - CONICYT, 2013). Estos manuales están, en su mayoría, dirigidos a contextos escritos, por lo que su uso en el contexto oral puede aparecer limitado; y las estrategias de intervención de la lengua sobre las cuales se basan estas propuestas oficiales son, entre otras:

- la neutralización del lenguaje que consiste en el uso expresiones neutras o no sexuadas (e.g. el uso de epícenos como persona, gente o individuo); y
- la especificación de género en el lenguaje –llamada también feminización del lenguaje– mediante la que se pretende visibilizar a las mujeres y restablecer una simetría de tratamiento entre hombres y mujeres (e.g. el uso de los desdoblamientos los/las y las profesiones o cargos públicos en masculino y en femenino). Un aspecto de estas propuestas oficiales y que podemos identificar como de influencia de los manuales de origen anglosajón (véase Mills, 2004; 2008) remite a que las concepciones de género que están implícitas son binarias (hombre/mujer) y no se presenta un cuestionamiento de la heterogeneidad de las mujeres, concibiéndose éstas como un grupo monolítico. Además, muchas de las fórmulas o medidas que se proponen apuntan únicamente a aspectos léxico-gramaticales, desatendiéndose

aquellos aspectos discursivos y multimodales (estereotipos, imágenes, etc.).

3.2. LOS PROGRAMAS DE ACTIVIDADES CURRICULARES COMO INSTRUMENTOS DE GESTIÓN

El programa de las asignaturas o cursos en el ámbito de las universidades públicas chilenas recibe el nombre técnico de “programa de actividad curricular”. Esta denominación va instalándose paulatinamente en Chile en la medida de que se instaura la política de innovación curricular a nivel nacional e internacional. La cual se formaliza en el sistema de créditos académicos transferibles de las universidades chilenas (MINEDUC y CRUCH). De este modo, el programa de actividades curriculares se define como sigue:

“El programa de la actividad curricular será entendido como un instrumento de gestión curricular que recoge información general de la misma, su ubicación en un plan de estudios y la línea formativa que lo sustenta [...]” (Kri, 2015, p. 54)”

Asimismo, la UMCE en su modelo educativo retoma esta misma idea, pero destacamos el hecho de que además describe su estructura y su rol orientador del proceso de enseñanza-aprendizaje. De acuerdo con ello, se define así las actividades curriculares:

“c) Actividades curriculares [...] Cada actividad curricular tiene una Estructura de los Programas de Estudio, la que permite tener una visión sintética de cada actividad curricular y su relevancia en el conjunto de la malla curricular y una orientación que guíe la implementación de cada curso a través de estrategias de enseñanza y evaluación pertinentes, coherentes y suficientes para el logro de las competencias deseadas” (UMCE, 2012, pp. 11-12).

3.3. LOS PROGRAMAS DE ACTIVIDADES CURRICULARES COMO PREDISCURSOS O DISCURSOS PRIMEROS

A partir de los estudios sobre el discurso docente, podemos considerar los programas de las actividades curriculares como un tipo de discurso

específico que, según la dimensión referida, presenta ciertas propiedades en común:

Desde el punto de vista del lugar de producción del discurso, los programas de las actividades curriculares corresponden a una agrupación de discursos o fragmentos de discursos (orales y/o escritos) prefabricados que son aportados o incorporados al aula por el personal docente. Según nosotros, éstos pueden tener su origen en una co-construcción colectiva en donde participan la política pública, la institución universitaria, la unidad académica o carrera y los propios docentes.

Desde el punto de vista del grado de planificación del discurso, los programas corresponden a un discurso planificado. Se trata de aquellos elementos que forman parte de la planificación de las clases por parte de los docentes y la institución; e incluyen tanto los programas de la asignatura como los planes de la carrera, entre otros.

Finalmente, desde el punto de vista del estatus enunciativo, los programas corresponden a discursos primeros o prediscursos. Es decir, a una serie de discursos de referencia que contienen la producción del conocimiento y se fundamentan en la autoridad de la institución académica y se convierten en garantizadores de otros discursos. De esta manera, se trata de un discurso que mantiene una relación de intertextualidad con otros discursos (fuentes de producción) y pueden dejar una serie de rasgos verbales. Véase más abajo un resumen de lo planteado hasta aquí en el Cuadro 2. Los programas de actividades curriculares como prediscursos o discursos primeros.

Cuadro 2. Los programas de actividades curriculares como prediscursos o discursos primeros

DIMENSIÓN	PROPIEDADES	
Lugar de producción (Llobera)	El discurso aportado al aula	El discurso generado en el aula
Grado de planificación (Cicurel, Cambra)	El discurso planificado	El discurso emergente
Estatus enunciativo (Calsamiglia, Cros)	Discursos primeros	Discurso segundo

Fuente: Adaptado de Rivera (2013)

4. AVANCES PRELIMINARES

En cuanto a la estructura de cada programa, centramos la observación en dos de los segmentos: la descripción y la evaluación del curso propuesto. Véase imagen más abajo.

Estructura de cada programa	Observación preliminar centrada en:
I Identificación	
II Descripción	II Descripción
III Evaluación	III Evaluación
IV Núcleos de aprendizaje	
V Recursos bibliográficos y otros	

A continuación esbozamos el repertorio de indicios que hemos identificado en una muestra aleatoria de programas de actividades curriculares de dos facultades de la universidad. Los principales procedimientos de designación de los agentes educativos destinatarios (estudiantes) se centran en tres fórmulas: a) el uso de barras y paréntesis, b) las formas dobles y c) las formas canónicas.

Uso de barras y paréntesis

“El/la estudiante”, “las/los estudiantes...” “los/as estudiantes”

“El/la profesor/a en formación”

“El/la profesor(a) en formación”

“El o la profesor(a) en práctica”

Formas dobles

“... la identidad profesional de los profesores y profesoras de biología”

Formas canónicas (masculino genérico y elipsis)

“El estudiante aplica...”, “los estudiantes...”

“El alumno...”

“Futuros profesores...”

“Identifica soluciones nuevas...”, “Reconoce información específica...”, “Utiliza diversos recursos...”

5. ALGUNAS CONCLUSIONES

El análisis exploratorio de dos segmentos de los programas de actividades curriculares nos ha permitido concluir que:

- Sus estructuras son fijas con uso predominante de formas canónicas de designación de los agentes educativos. Entre los que destacan la elipsis nominal o de sujeto.
- Pese a ello, se identifican algunas formas relacionadas con el lenguaje inclusivo. El uso de barras, paréntesis y formas dobles.
- Estas formas fluctúan y co-ocurren con las formas canónicas.
- Además, nos son exclusivas de alguna carrera y aparecen, tanto en las carreras humanistas como en las de ciencias.
- No obstante, algunas de ellas parecen ser dependientes del contenido del programa. Por ejemplo, si se trata de temas de inclusión o diversidad.
- Vale la pena preguntarse si la discontinuidad de estos usos entre los programas de distintas facultades es generalizada y si aquello sale al encuentro del principio de legibilidad, al cual aspiran estos instrumentos de gestión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acnur (2018). Recomendaciones para el uso de lenguaje inclusivo de género. Recuperado de <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2018/11627.pdf>
- Consejo nacional de la cultura y las artes del gobierno de Chile (2020). Guías de lenguaje inclusivo. Recuperado de <https://www.cultura.gob.cl/guias-lenguaje-inclusivo>

- Cooper, R. (1989/1997). *La planificación lingüística y el cambio social*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (2018). *A dictionary of linguistics and phonetics*. Oxford: Blackwell.
- Esteves, A., & Santos, D. (2013). *Construyendo un sistema de indicadores interseccionales. Procesos de armonización en instituciones de educación superior de América Latina*. Quito: FLACSO Sede Ecuador.
- Kri, A. et al. (2015). *Manual para la implementación del sistema de créditos académicos transferibles SCT-Chile (3era Ed.)*. Santiago: Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, CRUCH.
- Mills, S. (2008). *Language and sexism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mills, S. (2004). *Third wave feminist linguistics and the analysis of sexism. Discourse analysis on-line*. Consultado el 2 de febrero de 2015 en <http://www.shu.ac.uk/daol>.
- Montaño, S. & Aranda, V. (2006). *Reformas constitucionales y equidad de género*. Santiago de Chile: Unidad Mujer y Desarrollo, CEPAL. Recuperado de: <http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/9/25599/lcl2489e.pdf>
- Onu (2020). *Lenguaje inclusivo en cuanto al género*. Recuperado de <https://www.un.org/es/gender-inclusive-language/index.shtml>
- Parks, J. & Robertson, M.-A. (1998). *Contemporary arguments against nonsexist language: Blaubergs (1980) revisited*. *Sex roles*, 39, 5:6, 445-461.
- Pauwels, A. (2003). *Linguistic sexism and feminist linguistic activism*. En J. Holmes & M. Meyerhoff (Eds.), *The handbook of language and gender* (pp. 550-570). Malden, MA: Blackwell.
- Pearson, J., Turner, L. & Todd-Macillas, W. (1984/1993). *Comunicación y género*. Barcelona: Paidós.
- Reyes-Housholder, C. & Roque, B. (2019). *Chile 2018: desafíos al poder de género desde la Calle hasta la Moneda*. *Revista de Ciencia Política*, 20(39), 191-215.

- Rivera, Ch. (2015). La violencia verbal: El sexismo lingüístico en las políticas públicas de América Latina. En G. Guajardo, & Ch. Rivera (Eds.), *Violencias contra las mujeres: Desafíos y aprendizajes en la Cooperación Sur-Sur en América Latina y el Caribe* (pp. 181-198). Santiago de Chile: Agencia de cooperación internacional, Servicio nacional de la mujer y Facultad latinoamericana de ciencias sociales. Recuperado de <http://www.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/54993.pdf>
- Rivera, Ch. (2013). La gestión discursiva de la relación interpersonal en la clase de español como lengua extranjera: un estudio sobre los docentes universitarios en un programa internacional de intercambio en Valparaíso. Disertación doctoral publicada (tesis de cotuela), Universidad Sorbonne-Nouvelle, Paris III / Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile. Consultable en <http://www.theses.fr/s56746>
- Romaine, S. (1994/1996). *El lenguaje en la sociedad: Una introducción a la sociolingüística*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Sarlo, B. & Kalinowski, S. (2019). *La lengua en disputa: Un debate sobre el lenguaje inclusivo*. Buenos Aires: EGodot.
- Umce (2019). *Política de Inclusión Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Resolución 100494/2019* [Documento interno].
- Umce (2018). *Enfoque e indicadores para orientar y dar seguimiento a la incorporación de la transversalidad en procesos formativos a nivel curricular y del desarrollo docente* [Documento interno].
- Umce (2012). *Modelo educativo de la universidad* [Documento institucional]. Recuperado de http://www.umce.cl/joomla-tools-files/docman-files/universidad/modelo_educativo_umce.pdf
- Unesco (1999). *Recomendaciones para un uso no sexista en el lenguaje*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo000114950>

REALIDADES VIVIDAS Y CENTROS DE MENORES. UNA REVISIÓN PARA LA PRÁCTICA EDUCATIVA

DANIEL TRAVERSO MACÍAS
Universidad de Cádiz, España

RESUMEN

El trabajo versa sobre la realidad de los centros de menores en España. Se trata de un estudio de carácter exploratorio que, desde una mirada educativa inclusiva, pretende conocer las diferentes perspectivas y la literatura existente sobre dicha tipología de centros. Esto se realizará mediante un análisis de textos científicos que abordan la temática en cuestión, usando como soporte el programa de análisis cualitativo Nvivo12. Para ello, se realizó un cruce de lecturas detectando núcleos de interés sobre la temática y estableciendo categorías de análisis emergentes que contribuyan a profundizar en los diferentes aspectos y factores que intervienen, desde una mirada interseccional, en la realidad de los centros de menores. El trabajo surge en el marco de la elaboración de una tesis doctoral y, para esta, supone un trabajo previo de exploración y análisis para poder abordar la temática. La metodología empleada para la realización del mismo es de índole cualitativa, ya que permite, desde una perspectiva holística, generar interpretaciones comprensivas de las realidades vividas en torno a este tipo de centro, no buscando, por lo tanto, establecer leyes, generalizaciones, ni patrones, sino con la intención de acercar la realidad al resto de la sociedad y concienciar sobre las experiencias que viven estos niños y estas niñas. Asimismo, se pretende poner de manifiesto la importancia de la educación inclusiva frente a estas desigualdades sociales y también educativas, para, desde la aceptación de la diversidad humana, facilitar al alumnado las herramientas y los recursos que permitan a la sociedad caminar hacia un modelo más democrático, justo e inclusivo; una educación para la que las barreras sociales y la ausencia de recursos no supongan un factor de desigualdad y desventaja para estos y estas menores. Como resultado, se obtienen diferentes factores y núcleos temáticos que, de manera visible o no tan visible, intervienen y condicionan las vidas de estos niños y estas niñas.

PALABRAS CLAVE

Centros de protección de menores, interseccionalidad, infancias, educación inclusiva.

INTRODUCCIÓN

Basta con alzar la mirada ante la sociedad actual para afirmar que la realidad actual se encuentra perfilada y condicionada por el sistema neoliberal. Este modelo de sociedad conlleva tomar decisiones políticas y sociales en las que priman los aspectos que fomentan y propulsan el desarrollo económico y la hegemonía del capital. De este modo, se ve antepuesto el valor monetario al humano, pues, como consecuencia directa de este fenómeno economista, un modelo de sociedad que garantice el bienestar común, no resulta posible. Más cuando el Estado del bienestar resulta débil en la práctica, ya que los grandes poderes (las élites dominantes) otorgan el peso de la sociedad a la propulsión de los sistemas capitalistas.

De la mano de esta idiosincrasia política y bajo el fenómeno de la globalización como aspecto positivo del progreso social, este modelo económico se ha apropiado de conceptos como innovación, creatividad, competitividad, desarrollo, modernización, resignificándolos y, tras los cuales, se encuentra el poder ejercido por los colectivos más poderosos en el ámbito económico. Sin embargo, esta realidad de progreso, en este sentido, adquiere connotaciones negativas para aquellas personas que no se encuentren en un nivel económico que les permita participar en la sociedad de mercado y las nuevas necesidades generadas para el día a día (Torres, 2010).

Este modelo de sociedad permeabiliza y cala en todos los ámbitos y, por lo tanto, la educación no se exime de adquirir características típicas con relación al desarrollo económico y la propulsión de los mercados. En este sentido, la educación mediante su diseño y regulación legislativa adquiere características de dicho sistema, estando al servicio de los sistemas de mercado y persiguiendo que el alumnado, a través de su formación, se encuentre al servicio de las necesidades que demanden las empresas (Torres, 2001). Asimismo, las entidades educativas se ven obligadas a “formar personas priorizando una formación que promueva el emprendimiento capitalista, facilite una cultura de la auto-empresarialización y, simultáneamente, genere procesos de des-socialización; o sea,

instruir estudiantes sin responsabilidad ni interés por sus derechos y deberes como ciudadanos y ciudadanas” (Torres, 2018, p. 48).

En este punto, surge la necesidad de manifestar que el sistema educativo debe ir más allá de las leyes del mercado y sus necesidades, favoreciendo una formación y desarrollo que se rijan por principios de justicia y equidad (Medina y Gómez, 2006). En palabras de Torres (2018), fue a raíz de la década de los ochenta el momento histórico en el que, como consecuencia de este fenómeno económico del que se viene hablando, las desigualdades sociales y las injusticias se encuentran en auge, viéndose incrementadas frente al creciente modelo económico y, de la mano de un sistema que camina hacia el debilitamiento de las democracias.

Por ello, resulta imprescindible tomar medidas para caminar hacia una sociedad del bienestar, equitativa, justa e inclusiva, donde todas las personas puedan satisfacer sus necesidades mínimas para poder tener una vida digna, no como culpables o personas a las que excluir, sino como víctimas de un sistema que sufren y padecen más que nadie las desigualdades del mismo (Cortina, 2014).

Dentro de las desigualdades de diversa índole y casuística que se generan como consecuencia de la situación explicada con anterioridad, uno de los factores que toman mayor protagonismo es la pobreza. En este caso, dado que el núcleo de interés a estudiar se enfoca en las diferentes tipologías de los centros de menores y sus realidades a través de lo que dicen las lecturas y los estudios, el fenómeno que atañe a esta realidad es la pobreza infantil. Por ello, se ha de definir la misma y detallar de qué manera intercede en el desarrollo de las infancias. En esta línea, concienciar a la sociedad sobre las realidades que viven las personas en situaciones de desigualdad y pobreza, con el fin de evitar juzgar y excluir a personas víctimas del sistema que se ven recluidas y presas de la pobreza, sin ser culpables ni haberlo elegido (Llano-Ortiz, 2018). Por ello, se deben facilitar herramientas y recursos reales para que puedan ejercer sus derechos como ciudadanos y ciudadanas del mundo. Se trata de eliminar los prejuicios y la estigmatización de las mismas, persiguiendo el bienestar común (Díez-Gutiérrez y Rodríguez-Fernández, 2020).

Según Simmel (2014), “en la medida en que consideremos al hombre como un ser social, a cada uno de sus deberes se corresponde un derecho adscrito a otro ser” (p. 19). Consecuentemente, resulta imprescindible tener presente que la pobreza no es una elección, es una circunstancia en la que una persona se ve inmersa como consecuencia de un derecho no ejercido por otra, a la que le compete garantizar el bienestar común. De tal sentido, desde la infancia, la pobreza viene heredada por el contexto en el que los niños y las niñas conviven, haciendo que esta etapa vital se viva en un ámbito social con una cultura de supervivencia y exclusión, generando vínculos sociales con un determinado sector de la población, marginadas del disfrute de los bienes colectivos que garantizan el bienestar y el bien común (Rogerio et al., 2016). Por lo tanto, desde que el momento que entran a formar parte de la ciudadanía, y en ese marco de desigualdad y marginación, esas infancias parecen que se ven abocadas a asumir que esa es la realidad y no otra posible. Esta imposibilidad delega la responsabilidad en ellas y no a factores estructurales y dependientes de los gestores de las políticas públicas (Pucciarelli, 2005; Valverde-Gefaell, 2015; Vázquez Recio y López-Gil, 2018). Esta práctica es propia de las políticas neoliberales. Por ello, los niños y las niñas de estos contextos tienen una visión personal de la vida condicionada por las vivencias de desigualdades y pobreza, que hacen que las demás personas, desconocedoras de sus vivencias y preocupaciones más íntimas y profundas, generen prejuicios, exclusión y estigmatización sobre su situación, haciendo que los menores en situaciones de pobreza infantil no sientan conexión con aquellas que no han sufrido tales situaciones de desigualdad (Rodríguez-García de Cortázar, 2020).

Esta pobreza, además, no reside solo en tener o no dinero (Therborn, 2015), conlleva consigo una serie de consecuencias como: a qué tipo de planes de ocio puedo aspirar, qué vestimenta llevo y de qué manera me veo ante el resto de la sociedad, cómo puedo participar en los roles establecidos por los sistemas de mercado, los recursos que el alumnado lleva a la escuela, induciendo a que, de una forma u otra, estas personas se vayan relacionando entre ellas, porque solo ellas pueden comprender sus propias vivencias. En este sentido, centrando el discurso en el ámbito educativo y, en concreto, en el día a día de las escuelas, esto se ve en la

segregación escolar de los diferentes centros, el alumnado se “desintegra” socialmente por una serie de casuísticas y límites, consecuencia de las desigualdades sociales vividas, generándose guetos (Torres, 2007) y, en este caso, principalmente generadas por la pobreza. Además, esta posible visión excluyente que el resto de la sociedad puede tener sobre estos niños y niñas repercuten de manera directa en su autoestima, haciendo que la imagen que tienen de sí mismos y de sí mismas limiten sus aspiraciones vitales, haciendo más daño e hincapié a la desigualdad de oportunidades que ya le vienen adosadas por la situación en la que viven. En el contexto de la escuela, estas personas cuentan con otra carencia de recursos además de los que pueda tener en el hogar o para cubrir sus necesidades básicas. Emergen planteamientos a raíz de esta afirmación: ¿se encuentra en igualdad de condiciones un menor que además de ir a la escuela debe ayudar económicamente en casa frente a otro que tiene todo el tiempo libre, además de recursos, clases particulares y todo tipo de ayuda que le sea necesaria? Esta forma de vida, por ende, no se trata de una decisión, no son las personas de un determinado colectivo las que se aíslan o autoexcluyen como puede juzgar la sociedad, se ven forzados a excluirse, relacionándose con las personas que se encuentran en su situación y que pueden juzgarlo desde el conocimiento de sus vivencias diarias, desde los sentimientos que puede experimentar al llegar a casa y ver que no queda comida o no tener luz para estudiar o desde la frustración que puede generarles no poder participar en un plan con sus iguales por no tener la solvencia económica que este plan requiere (Rodríguez-García de Cortázar, 2020).

Al hilo de las desigualdades generadas por las macropolíticas vigentes, existen de la mano de la pobreza otras características, realidades, casuísticas, etc., que contribuyen a que las infancias no se desarrollen en un entorno donde se garantice el bienestar común, así como su íntegro desarrollo de manera equitativa y justa. Entre estas circunstancias se pueden encontrar entornos de drogodependencia, incumplimiento de las leyes vigentes, ausencia de figuras parentales, etc.

Sin embargo, cabe destacar y dedicar estas líneas a una de las realidades más mencionadas de manera transversal a lo largo de los estudios que atañen a los centros de menores en sus diferentes tipologías, como son

los menores extranjeros no acompañados. Un fenómeno donde menores huyen de su país en busca de trabajo, con aspiraciones a una vida mejor y, cuando llegan al destino, la realidad vivida dista del imaginario de este colectivo, aparece la vulnerabilidad. Esto se debe a que todas las personas menores migrantes no acompañadas infringen la ley establecida en el Código Penal acerca de la mendicidad, por lo que estos niños y estas niñas quedan a disposición del servicio de protección del menor, siendo parte de la realidad de los centros de protección de menores (Kaddur-Hosseini, 2005).

Para paliar, al menos intencionalmente, estas situaciones de desigualdad y garantizar la existencia de unos derechos para las infancias que, desde su cumplimiento, contribuyan a cubrir las necesidades que pueden presentar estos niños y estas niñas, existen, a lo largo de la historia, diferentes manifiestos y declaraciones a nivel mundial, así como en el marco estatal; un corpus legislativo que ampara y aboga por las infancias desfavorecidas.

El primer intento de formalizar y establecer los derechos de la infancia es la Declaración de Ginebra, la cual tuvo lugar en 1924. En esta se establece que los niños y las niñas deben desarrollarse en un ámbito, entendido según la declaración como normal, a nivel material y espiritual. Asimismo, declara el deber de atender las necesidades básicas de las infancias, puntualizando que aquellas personas en situación de orfandad o abandono deben ser atendidas. El último aspecto dota de una visión inclusiva de la sociedad, garantizándose desde el marco legislativo descartar la discriminación de las personas por motivos de raza, creencias o nacionalidad.

Tras esta Declaración, años más tarde tuvo lugar la Declaración Mundial de los Derechos Humanos 1948. Entre los derechos establecidos, los de mayor interés y repercusión para la naturaleza del presente trabajo son los siguientes. En el artículo 1 de dicha declaración se garantiza la igualdad en dignidad y derechos para toda la humanidad. Asimismo, y al hilo del primer artículo, el segundo hace alusión a la no distinción de las personas por su raza, color, religión, idioma y posición económica entre otras. Viéndose como, a través de esta declaración, se establece en

estas palabras los derechos que previenen y desestiman la exclusión, estigmatización y marginalización de las personas por motivos hablados a lo largo de este trabajo como, por ejemplo, la pobreza.

El artículo 3 garantiza el derecho de toda persona a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona, derecho que no se cumple para aquellas cuyas situaciones desfavorecidas por marginación, ausencia de recursos económicos y materiales, etc., ven debilitada la seguridad de su persona y, además, no tienen la posibilidad de vivir en un estado del bienestar por las innumerables necesidades que no son atendidas, debido, precisamente, al debilitamiento del estado benefactor y de las políticas públicas, es decir, por efecto de la implantación de la Nueva Gestión Pública- NGP (*New Public Management*) (Bernal Agudo y Vázquez Toledo, 2013; Rodríguez Martínez, 2020; Díez Gutiérrez, 2018, 2020).

En cuanto a los artículos 25 y 26, cabe destacar que, por un lado, en estos se recogen la garantía de un nivel de vida adecuado, asegurándoles cubrir sus necesidades básicas como alimentación, vestimenta o vivienda, pertenecientes a las necesidades básicas mencionadas anteriormente. Además, se puntualiza el especial cuidado y atención que requieren los niños y las niñas por la vulnerabilidad intrínseca que connota a dicha etapa de la vida. Por otro lado, se establece el derecho a una educación gratuita y obligatoria que ofrezca una formación en valores desde el respeto, la tolerancia y la paz entre toda la humanidad.

Por último, la convención de los Derechos de la Infancia, completa, matiza y modifica la declaración de 1948 en el año 1959 mediante la Declaración de los Derechos del Niño, centrándose más en las infancias. En esta se recogen, de manera más relevante, los siguientes aspectos como resume *Poyatos (2012, p. 24)*:

Los Estados firmantes se comprometen a:

- Satisfacer las necesidades básicas de la infancia, proporcionando a los niños atención sanitaria, educación y formación, seguridad social, oportunidades de juego, recreo...

- Proteger a los niños contra toda forma de crueldad y explotación, maltrato y abandono, tortura, pena de muerte, consumo y tráfico de drogas, explotación laboral y sexual...
- Ayudar a las familias, respetando sus responsabilidades y sus derechos, y creando servicios de atención a la infancia para que atiendan convenientemente las necesidades de los hijos.
- Dedicar una atención especial a los niños particularmente vulnerables, como (...) los niños víctimas de malos tratos, abandonos y niños sin familia.
- Permitir al niño expresar su opinión en los asuntos que le conciernen, profesar su religión (...) y todo ello en función de su edad y madurez.

En cuanto al marco legislativo estatal de la nación española, se recogen en el BOE en el apartado de Legislación de Menores una concatenación de leyes que, desde diferentes ámbitos y necesidades, recogen la normativa encargada de atender a las infancias. Entre estas se pueden encontrar leyes en el ámbito penal y judicial que abordan los actos contra la ley en edad menor, la regulación del acogimiento de menores en situación de desamparo, la protección a la infancia, la sanidad, las situaciones de violencia en ámbitos familiares y esferas sociales desestructuradas y reglamentos y protocolos de actuación frente a las situaciones de menores extranjeros no acompañados.

A raíz de la necesidad de cumplir con dichos derechos establecidos con la intención de proteger las infancias y, en el caso en los que no se puede garantizar por parte de las familias, uno de los recursos vigentes en la realidad actual es la de los Centros de Protección de Menores, en todas sus modalidades. Entre estas se pueden encontrar los Centros de Protección de Menores, Centros de Acogida Temporal, Centros de Tratamiento Temporal o Centros de Menores con carácter penal para menores que infrinjan las leyes judiciales establecidas entre otras. Por la diversidad de centros y terminológica, a su vez, resulta difícil concretar una única definición de dicho tipo de centros que englobe todas sus

variantes⁵⁵. Sin embargo, se tratará de ofrecer diferentes conceptos o visiones que traten de explicitar la función o el sentido de este tipo de centros, y no tanto las diferentes tipologías y estructuras de los mismos. Según Oliván Gonzalvo et al. (1994),

se define un Centro de Acogida de Menores como un equipamiento especializado, diseñado para dar una atención temporal y con carácter de urgencias a niños y adolescentes que la precisen a causa de haber sido objetos de malos tratos, o bien estar en situación de riesgo, durante el tiempo estrictamente necesario para efectuar una propuesta de futuro para la vida de los menores. (p. 97)

Esta tipología de centros supone un espacio de recursos para afrontar y eliminar, a priori, esas desigualdades que estos niños y estas niñas viven. Sin embargo, existen una serie de condicionantes que no se deben despreciar de cara al estudio, puesto que el hecho de que un menor esté en esta modalidad de centro pronuncia aún más la estigmatización, la etiqueta y los prejuicios que la sociedad tiene hacia estas personas. Conocer la visión de estas infancias para que el hecho de pasar por un centro de menores no sea un simple trámite sino, perseguir, desde la escucha, el acompañamiento y el desarrollo de estas personas que puedan obtener las herramientas y los recursos necesarios para romper esas desigualdades de sus contextos de origen, haciéndoles partícipes de la sociedad actual (Carmona Curtido, 2018). Por ello, se pone aún más de manifiesto la necesidad de ponerse a la escucha de estos menores, comprender sus vivencias y experiencias que invocan a un determinado comportamiento, empatizar con sus realidades, visibilizando y abarcando la casuística desde las paredes de estos centros donde, niños y niñas con diferente etnia, origen y vivencias, conviven con el lastre de unos pensamientos, sentimientos, vivencias y preocupaciones que les aleja del Estado del bienestar.

⁵⁵ De ahora en adelante, se usará el término Centro de Protección de Menores haciendo alusión a toda la diversidad tipológica de centros existentes. Esto se hace con la intención de no generar confusiones en cuanto al tipo de centros del que se está hablando, ya que se pretende generar una visión global desde las vivencias de la infancia, no siendo relevante la tipología de centro y su estructura en cuestión.

En esta línea, para alcanzar un estado del bienestar común para todas las personas, resulta de vital importancia romper las barreras que hacen que las personas que no posean los recursos necesarios para poder intervenir en esta sociedad actual, una sociedad de mercado. Es decir, darles la posibilidad a todas las personas de ejercer sus derechos humanos y dotarlas de recursos para evitar que puedan verse excluidas de la sociedad, marginadas en la sombra, acalladas por un velo que oculta las realidades sufridas ante quienes no quieren escuchar.

OBJETIVOS

Se trata de un estudio de carácter exploratorio que, desde una mirada educativa inclusiva, pretende conocer las diferentes perspectivas y la literatura existente sobre las diferentes tipologías de centros de protección de menores, así como su sentido. Esto se realizará mediante un análisis de textos científicos que aborden la temática en cuestión, usando como soporte el programa de análisis cualitativo Nvivo12.

METODOLOGÍA

La metodología empleada para la realización del mismo es de índole cualitativa permitiendo, desde una perspectiva holística, generar interpretaciones sobre qué cuentan la literatura disponible a cerca de dicha tipología de centros y de las realidades vividas en esos entornos. Por ello, el trabajo no se realiza con la pretensión de establecer leyes, generalizaciones, ni patrones, sino con la intención de acercar la realidad al resto de la sociedad y concienciar sobre las experiencias vividas que viven estos niños y estas niñas, comprendiendo y recogiendo sobre qué versan las lecturas sobre el objeto de estudio (Rodríguez-Gómez, Gil-Flores y García-Jiménez, 1999).

Para su realización, se ha usado como soporte el programa de análisis cualitativo Nvivo12, y se ha realizado un cruce de lecturas detectando núcleos de interés sobre la temática y estableciendo categorías de análisis emergentes que contribuyan a profundizar en los diferentes aspectos y factores que intervienen, desde una mirada interseccional, en la realidad

de los centros de menores. Mediante el uso de dicho software se ha realizado una búsqueda de referencias de texto a partir de la palabra “menores”, seleccionando la opción de palabras derivadas y con un contexto específico. Esto se realiza con la intención de cruzar las lecturas y encontrar el número de citas que tiene la temática en los diferentes documentos, así como los conceptos, los fenómenos y las temáticas colaterales que se relaciona con los centros de protección de menores.

Con el resultado obtenido, se ha creado con ayuda del programa una nube de palabras como estrategia de análisis con la intención de poder exponer y analizar a lo largo de este trabajo, de manera gráfica y visual, las temáticas que conciernen y se vinculan en torno al objeto de estudio planteado.

Por último, se ha de señalar que los textos científicos que se han empleado para este proceso de exploración y reflexión acerca de la temática han sido seleccionados de bases de datos oficiales y fiables como ResearchGate, Dialnet y Proquest, entre otras, con la intención de dotar de validez y fiabilidad la documentación empleada.

RESULTADOS

En este apartado se tratarán las temáticas de interés emergentes vinculadas a la temática de la pobreza. Estas se mostrarán a través de una nube de palabras fruto del análisis realizado con el programa Nvivo 12, para el que se han tomado los textos científicos como fuente de información. Los resultados se mostrarán agrupados en diferentes categorías por núcleos temáticos, en función de los datos emergentes vinculados al núcleo de interés central, los centros de protección de menores.

esta afirmación surge la siguiente categoría donde, además se establecerse unos derechos, resulta necesario resolver los problemas y cubrir las necesidades de estas infancias.

Categoría 2: Actuar se torna urgente

Cuatro son las palabras que sostienen este núcleo temático: medidas, intervención, atención y protección.

Se pone aquí de manifiesto la obligatoriedad de trazar planes de actuación e intervención con la intención de cubrir las necesidades y los problemas mencionados en la categoría anterior. Con el fin de garantizar el cumplimiento de los artículos 25 y 36 de la Declaración Mundial de los Derechos Humanos (1948), resulta necesario poner especial atención en las infancias, garantizando cubrir sus necesidades básicas en las que se comprenderían entre otras, alimentación, vestimenta, vivienda, educación y atención sanitaria.

Categoría 3: Bienestar común

Dos son las palabras que sostienen este núcleo temático: Sistema y bienestar.

Garantizar, mediante la puesta en práctica de las medidas y legislaciones garantizadas, caminar hacia una sociedad equitativa, justa e inclusiva, donde a partir de cubrir las necesidades y eliminar las desigualdades mediante el abastecimiento de recursos y servicios, todas las personas puedan alcanzar un estado del bienestar común, digno e igualitario en función de las necesidades que estas demanden (Díez-Gutiérrez y Rodríguez-Fernández, 2020). Asimismo, no anteponer las demandas de los sistemas de mercado y la propulsión del desarrollo económico frente a la calidad de vida de la humanidad.

Categoría 4: Papel de las familias

Cuatro son las palabras que sostienen este núcleo temático: Familia, relación, vida y personas.

En este ámbito, y en palabras de Cárdenas (2012) poner de manifiesto:

el papel socializador y modelador tanto de los profesionales de los centros de acogida (...), cuando la familia no ha podido ejercerlo por diferentes motivos, ya sea por violencia y maltrato a los niños y jóvenes, por consumo de alcohol y drogas, o por razones económicas (desempleo). (p.24)

Sin embargo, hacer hincapié en la importancia del vínculo familiar, manteniéndose así un contacto regulado y supervisado en aquellos casos en los que se considere oportuno.

Categoría 5: Educación inclusiva para todos y todas

Siete son las palabras que sostienen este núcleo temático: Desarrollo, estudios, escolar, aprendizaje, trabajo, formación y pedagogía.

Se pone de manifiesto la necesidad de ofertar un modelo educativo inclusivo, donde se atiende a las necesidades, diferencias y demandas del alumnado, es decir, eliminar la estigmatización y los prejuicios, garantizándose además que todas las personas tengan la posibilidad de desarrollarse de manera íntegra y competente, en igualdad de oportunidades de manera indiferente a la realidad en la que viven (Murillo y Martínez-Garrido, 2017).

Categoría 6: Todas las personas somos diferentes

Tres son las palabras que sostienen este núcleo temático: Situación, sociedad y diferentes.

Según Torres (2010):

Cada grupo humano posee una determinada imagen del otro, social y políticamente construida, que condiciona las primeras reacciones de esa aproximación. A lo largo de la historia, es mediante los encuentros y desencuentros como se van reconstruyendo (unas veces de modo intencionado y, otras, de un modo más sutil y casualmente, sin ser conscientes de ello) los saberes y posibilidades de comunicación y de convivencia con quienes se ven como diferentes. (p.68).

Se ha de resaltar así la importancia de eliminar la estigmatización y los prejuicios que se generan en torno a determinados colectivos y que, más allá de los propios problemas económicos, estructurales, etc., que tienen en su día a día, evitar que las miradas de otros sectores de la sociedad

generen exclusión y rechazo ante estas personas. Por ello, se debe promover, en un sentido contrario, una mirada inclusiva que se enriquezca de la diversidad humana, ofreciendo a todas las personas igualdad de oportunidades y favoreciendo la existencia de un estado del bienestar común.

Categoría 7

Tres son las palabras que sostienen este núcleo temático: Jóvenes, niños y niñas.

Esta recoge las principales personas protagonistas de este estudio, las infancias. Se refleja en estas palabras que todas las decisiones que se tomen en torno a su situación debe ser determinada desde la mirada de estos niños y estas niñas, ya que son quienes en primera persona viven y sufren las consecuencias de la desigualdad social y, por lo tanto, las personas que mejor saben lo que necesitan. En este sentido, Tonucci (2015; 2017) argumenta las numerosas teorías y decisiones que nacen día a día repercutiendo a los niños y las niñas y, sin embargo, en ninguno de los casos se les consulta qué quieren o piensan ellos y ellas. Por ello resulta imprescindible contar con la opinión de las infancias para tomar determinaciones al respecto.

Categoría 8: Posibles caminos

Dos son las palabras que sostienen este núcleo temático: acogida e internamiento.

Estas reflejan la diversidad de opciones y caminos que las infancias desfavorecidas pueden tomar, y la pluralidad de circunstancias y casuísticas que se pueden presentar en las realidades de estos niños y estas niñas. Asimismo, se alude de manera indirecta a la diversidad de centros de protección de menores mencionada anteriormente.

DISCUSIÓN

A raíz de los resultados extraídos a través de la revisión de la literatura seleccionada y el cruce de las mismas a partir del software Nvivo12, se puede comprobar cómo el fenómeno estudiado se dota de un carácter

interseccional, reflejando la pluralidad de factores que interceden y condicionan sus vidas.

Por un lado, partiendo de la estructura del sistema actual, las macropolíticas neoliberales, y los sistemas de mercado de su mano, dan lugar a ranking de prioridades cuya cabeza la ocupa el sector económico. Por ende, los recursos que posean las personas, su calidad de vida, la educación que reciben, etc., se ven determinadas y perfiladas por el tipo de sistema en el que están inmersas (Torres, 2018).

Por otro lado, aunque los derechos de las infancias se encuentren explícitos y definidos, se pone de manifiesto el matiz de garantizar el obligado cumplimiento de dichos derechos, cubriendo las necesidades de estas infancias y favoreciendo situaciones de equidad, justicia e inclusión (Martínez-Reguera, 2007).

Además, se puede comprobar durante el desarrollo de las categorías que existen factores que influyen en la estigmatización y los prejuicios de las personas, siendo estos factores característicos de la diversidad humana usadas, en ocasiones, como motivo de marginación y exclusión de los niños y las niñas. Entre otros, la raza, origen, nivel económico, etc.

Por ello, resulta imprescindible tener en cuenta las situaciones de desigualdad que viven estas infancias, atendiendo desde las medidas políticas y sociales a un estado del bienestar común. Priorizando en las medidas y sistemas la opinión y las necesidades de los niños y las niñas y, así, caminar hacia una sociedad equitativa, justa e inclusiva.

CONCLUSIONES

Como conclusión procede poner de manifiesto la importancia de la educación inclusiva frente a estas desigualdades sociales, donde, desde la realidad de la diversidad humana, facilitar al alumnado las herramientas y recursos que permitan a la sociedad caminar hacia un modelo más democrático, justo e inclusivo donde, las barreras sociales y la ausencia de recursos, no supongan un factor de desigualdad y desventaja para estos y estas menores. Asimismo, crear conciencia sobre la situación que

muchos niños y muchas niñas viven en su día a día, en cómo se desarrollan sus infancias y en qué contextos crecen como personas. Persiguiendo que se pueda abordar la situación, dotando de recursos a las entidades encargadas de su bienestar, con el fin de caminar hacia una sociedad justa, equitativa e inclusiva, donde todas las personas puedan vivir en un estado del bienestar común y, así, paliar las repercusiones negativas que tiene el vigente sistema político y económico en determinados sectores de la sociedad. Asimismo, garantizar que se cubran sus derechos y necesidades, anteponiéndose esta exigencia al objetivo de transformar, desarrollar y modernizar la sociedad mediante el sistema de mercados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bernal-Agudo, J.L. y Vázquez-Toledo, S. (2013). La nueva gestión pública (NGP/NPM): El desembarco de las ideas neoliberales con la LOMCE. *Témpora: Revista de Historia y Sociología de la educación*, (8), 35 – 58.
- Cárdenas, B. (2012). Poyatos, A. (2012). Historia y evolución del acogimiento familiar de menores y el contexto de la Comunidad Valenciana [Tesis doctoral, Universidad de Alicante].
- Carmona-Curtido, M. (2018). La realidad escondida. Aventuras y desventuras de un educador de Centros de Protección de Menores. *Hilos de emociones*.
- Convención de los Derechos de la Infancia (1959).
- Cortina, A. (2014). Aporofobia, el rechazo al pobre. Un desafío para la democracia. *PAIDÓS. Estado y Sociedad*.
- Declaración de Ginebra (1924).
- Declaración Mundial de los Derechos Humanos (1948).
- Díez-Gutiérrez, E. (2018). Neoliberalismo educativo. Educando al nuevo sujeto neoliberal. *Octaedro*.
- Díez-Gutiérrez, E. (2020). La educación en venta. *Octaedro*.

- Díez-Gutiérrez, E. y Rodríguez-Fernández, J.R. (2020). Educación para el Bien Común. Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente. Octaedro.
- Kaddur-Hossein, H. (2005). La atención educativa en centros de acogida de menores: el caso del centro Avicena de Melilla [Tesis doctoral, Universidad de Granada].
- Llano-Ortiz, J. C. (2018). El Estado de la Pobreza. Seguimiento del indicador de pobreza y exclusión social en España, 2008-2017. Madrid: EAPN-ESPAÑA. Recuperado de <https://bit.ly/2sQmYSS>
- Martínez-Reguera, E. (2007). Con los niños no se juega. Editorial Popular, S.A.
- Medina, D. y Gómez, L. (29-31 de marzo y 1 de abril de 2006). Neoliberalismo y educación. Jornadas de Neoliberalismo, autonomía y gestión escolar, Madrid, Barcelona.
- Murillo, F.J. y Martínez-Garrido, C. (2017). Magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas y comparación con los países de la Unión Europea. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, 11(1), 37-58. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.11.1.10129>
- Oliván-Gonzalvo, G., Fleta-Zaragoza, J., Baselga-Asensio, C., Andrés-Sanz, J., Magaña-Hernández, M., y Nuel-Quílez, R. (1994). Centros de Acogida de Menores. *AnEspPediatr*, (41), pp. 97-101.
- Poyatos, A. (2012). Historia y evolución del acogimiento familiar de menores y el contexto de la Comunidad Valenciana. *TS Nova*, (5), 23-36.
- Pucciarelli, A. R. (2005). El régimen político de las nuevas democracias excluyentes de América Latina. Argentina 1999- 2001. *HAOL*, 8, 105-122.
- Rodríguez-García de Cortázar, A. (2020). La pobreza vivida: Experiencia de niñas, niños y adolescentes en Andalucía. Junta de Andalucía. Conserjería de Igualdad, Políticas Sociales y Conciliación. Observatorio de la Infancia en Andalucía.
- Rodríguez-Gómez, G., Gil-Flores, J., & García-Jiménez, E. (1999). Metodología de la Investigación Cualitativa. Archidona, MA: Aljibe.

- Rodríguez-Martínez, C. (2020). Políticas educativas en un mundo global. Octaedro.
- Rogero, J., Imbernón, F., García, R., Ferrero, C., Díez, E. y Carbonell, J. (2016). POBREZA INFANTIL Y EDUCACIÓN. Cuadernos de pedagogía, (470), 75-79.
- Simmel, G. (2014). El pobre. Ediciones sequitur.
- Therborn, G. (2015). La desigualdad mata. Alianza.
- Tonucci, F. (2015). La ciudad de los niños. Grao.
- Tonucci, F. (2017). Los niños y las niñas piensan de otra manera: Frato 2000. Grao.
- Torres, J. (2001). Educación en tiempos de neoliberalismo. Ediciones Morata S.L.
- Torres, J. (2017). Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas. Ediciones Morata S.L.
- Torres, J. (2018). Políticas educativas de des-socialización y de auto-empresarialización versus construcción de sociedades democráticas, justas e inclusivas. En Vázquez-Recio, R. (coord.), Reconocimiento y bien común en Educación. Morata.
- Valverde-Gefael, Cl. (2015). De la necropolítica neoliberal a la empatía radical. Icaria.
- Vázquez Recio, R. y López-Gil, M., (2018). Interseccionalidad, jóvenes “sin-sistema” y resistencia. Una mirada diferente del fracaso/abandono escolar. Revista Brasileira de Educação, 23. DOI: 10.1590/s1413-24782018230094

LA INTERVENCIÓN TUTORIAL COMO VÍA HACIA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

AZUCENA BARAHONA MORA
Universidad Complutense de Madrid, España

RESUMEN

La acción tutorial es una tarea pedagógica que debe ir unida al aprendizaje curricular del alumnado para que su proceso educativo se desarrolle de la manera más completa y satisfactoria posible. Dentro de los temas que se han de trabajar en la clase de tutoría durante la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), se encuentran los relacionados con la atención a la diversidad. Los variados perfiles académicos y personales que se dan en el aula, el apoyo y el tratamiento adecuado a cada uno, la aceptación y el respeto por lo distinto y la integración de todos los miembros en un grupo son aspectos que deben ser abordados para que estos consigan una formación integral como individuos que no solo son parte de la comunidad educativa, sino también de la sociedad. Lograr la inclusión del conjunto de los discentes es un reto al que el tutor se enfrenta en muchas ocasiones, especialmente, la de aquellos que son inmigrantes. Así, en este artículo se va a realizar un recorrido en torno a los aspectos clave para conseguir una educación inclusiva. Posteriormente, se mostrará una experiencia en un aula de 3º ESO en la que conviven estudiantes españoles y de otras nacionalidades en la que se identificó la exclusión y vulnerabilidad de estos últimos y cómo se implementó un plan de actuación para solucionar esta situación.

PALABRAS CLAVE

Educación inclusiva, intervención tutorial, alumnos inmigrantes, Educación Secundaria Obligatoria.

INTRODUCCIÓN

La inclusión se basa en el sentimiento de pertenencia a un grupo, donde el conocimiento mutuo entre las partes implicadas es primordial. Igualmente, la dimensión multicultural entra en juego a la hora de la aceptación, por lo que es necesario familiarizarse con aspectos sociales, económicos, religiosos o políticos de las culturas que conviven juntas en un entorno, así como desarrollar la valoración hacia el otro, el reconocimiento y la tolerancia.

En el ámbito escolar, la educación inclusiva permite la convivencia de todos los integrantes de un grupo en el aula. Como es sabido, los centros educativos no solo se deben ocupar de enseñar a los alumnos los contenidos de las materias implantados por el currículo, sino que también han de participar, en cooperación con las familias, en su formación como ciudadanos dentro de la sociedad. Todos los docentes que estén en contacto con ellos tienen que cumplir esta misión y deben abordar en sus clases contenidos transversales relacionados con la igualdad y la justicia, entre otros; sin embargo, hay una figura más específica que debe asumir el papel de guía para ayudarles en su desarrollo de una manera completa: el tutor. Este se encarga de informarles y asesorarles tanto sobre aspectos académicos como personales, siempre bajo el amparo del Departamento de Orientación. Debe trabajar en la correcta recepción y respeto de las diferencias y vulnerabilidades de los demás, así como en la integración de todos los miembros. Para ello tiene que determinar la variedad de necesidades de sus estudiantes, conociendo sus circunstancias para reducir su marginación por parte del resto. Pero a veces esta labor de inclusión se convierte en un reto, en concreto, la de aquellos que son inmigrantes, ya que los alumnos receptores pueden tener prejuicios hacia estos por el desconocimiento de su cultura, que puede provocar rechazo. Asimismo, existe la posibilidad de que los inmigrantes manifiesten ese sentimiento debido al choque cultural (Barahona Mora, 2019), situación que les puede llevar a su propia discriminación. El hecho de que en los centros educativos se puedan encontrar alumnos de diversas procedencias y culturas, con un nivel académico bajo y que no corresponde a su curso por edad dentro del sistema español, que estén desmotivados y desganados y que no se esfuercen por integrarse en la

nueva sociedad que les acoge representa una realidad que muchos profesores de ESO conocen bien. Todo ello, desde hace años, ha conseguido que se tengan que desarrollar planes de actuación y de organización para atenderlos, debido a los nuevos y complejos perfiles y a las necesidades que se encuentran en las aulas. Así, las posturas de no inclusión que conducen a apartar a ciertos individuos deben ser reconocidas y solucionadas por la comunidad educativa. En ocasiones, las personas tienden a defenderse de aquellos que son distintos y que sienten que amenazan alguna parcela de su vida, por lo que forman un frente común ante ellos basándose en unas reglas de fidelidad y lealtad. Es por esto que resulta necesario que los alumnos descubran quién es el compañero nuevo y estén dispuestos a conocerlo y a actuar de manera solidaria, es decir, hay que fomentar la educación intercultural. Para ello se ha de trabajar la emotividad positiva con dinámicas que remarquen el sentimiento de inclusión, que incorporen la conciencia hacia los demás, la predisposición hacia su integración, la valoración de sus diferencias y la actuación positiva, colaborando y participando en su no exclusión.

A continuación, se analizan los aspectos implicados en la educación inclusiva para, seguidamente, presentar un caso en el aula.

1. LA ACCIÓN TUTORIAL: LA FIGURA DEL TUTOR

Los centros escolares deben enseñar tanto contenidos curriculares como tratar los relacionados con el desarrollo emocional de los alumnos, las actitudes positivas hacia los demás, los valores y las cualidades humanas para poder vivir de forma adecuada en sociedad, entre otros. Esta educación orientadora desarrolla los aspectos formativos referentes a la personalidad, las motivaciones, los intereses y la problemática personal. Todo ello es el cometido de la acción tutorial. Esta es una labor pedagógica que tiene como objetivo tutelar, acompañar y seguir al alumnado durante su proceso de aprendizaje, puesto que supone un recurso al servicio de este.

El tutor es un profesor que imparte una o más asignaturas al grupo y que realiza con ellos actividades de asesoramiento, orientación, información y mediación, adaptándolas a las características de los estudiantes,

en el caso que se presenta en estas páginas, a las de la ESO. Estos jóvenes necesitan ser orientados sobre las diferentes opciones y alternativas vinculadas con su plan de estudios durante esa etapa y su futuro profesional. Hay que ayudarles a desarrollar sus habilidades personales acerca de la toma de decisiones, sus relaciones sociales, entre otros, y prevenir y asistir sus dificultades de aprendizaje. Asimismo, estas actuaciones deben estar dirigidas por el orientador del centro, aunque, a veces, resulta complicado debido a que no siempre hay tiempo lectivo para que ambos se coordinen adecuadamente (González Benito, Vélaz de Medrano Ureta y López Martín, 2018). Por ello, el tutor debe ser un docente con una sólida formación psicopedagógica sobre el periodo evolutivo de sus alumnos y saber cómo tratarles en función de su perfil personal, por lo que es conveniente que sea empático y tenga una actitud positiva, afectiva y abierta hacia ellos. También tiene que saber solucionar los problemas y retos que surjan en su aula con coherencia y madurez.

Otro de los aspectos importantes que ha de llevar a cabo es el diagnóstico de los estudiantes. Tiene que valerse de su experiencia en el roce diario, de la opinión de los otros profesores, de su trayectoria profesional y de la información que proviene de la familia. Las áreas frecuentes de valoración del alumnado son la inteligencia y las aptitudes intelectuales, los hábitos y técnicas de trabajo, la personalidad, la manera de ser y de comportarse, como la depresión, la agresividad, el complejo de inferioridad y la baja autoestima. Además, su adaptación al medio escolar, como al reglamento, a la disciplina y a las normas, al medio familiar, tales como las dificultades de entendimiento con los padres en cuanto a criterios, actitudes y pautas, y al medio social, esto es, las dificultades de adecuación al grupo de referencia.

Por otra parte, el tutor debe regirse por el Plan de Acción Tutorial del centro, que tiene que ser elaborado por el Departamento de Orientación. Este es un documento que organiza los contenidos y las competencias de la orientación educativa que se han de desarrollar en las sesiones de tutoría. Tiene que ser aprobado por el claustro y aplicado y desarrollado por el tutor. Se hace a principios de curso y supone la programación para todo el año; no obstante, a lo largo de este pueden añadirse otros aspectos *ad hoc* según las necesidades que surjan en el grupo.

Igualmente, en este plan debe tener cabida la inclusión de todo el alumnado.

2. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

La inclusión educativa busca garantizar el derecho a una educación en la que se integre a todos los alumnos que son marginados y segregados por diversas circunstancias, buscando la igualdad y la no discriminación relacionadas con la diversidad racial, cultural, sexual, social, religiosa, física y de origen y nacionalidad. Bajo esta visión, los discentes con orígenes culturales variados tienen la posibilidad de formar parte del entorno educativo de manera que construyan, junto con el resto, un grupo cohesionado e intercultural que luche contra los estereotipos y prejuicios y que permita apreciar las variedades culturales. Por ello, es preciso fomentar las relaciones entre iguales de modo que desarrollen competencias sociales y cooperativas mejorando así la tolerancia y desechando el rechazo. Unos vínculos interpersonales adecuados y ser aceptado en la generalidad protege frente a los problemas y contribuye a la motivación y a la seguridad emocional. Los profesores, con el tutor a la cabeza, deben promover actividades adaptadas a su curso, enfocadas al entendimiento de las diferencias, y ser mediadores en el proceso, contando con la ayuda de las familias. Estas deben colaborar con los docentes y participar en el proceso de inclusión de sus hijos, ya que, en muchos casos, dejan todo el peso a los centros y su relación es informativa más que participativa (Sánchez Castro y Facal, 2018). Desde el día a día de la escuela se ha de construir una educación fundamentada en la responsabilidad social, la cual se desarrolla al estar con personas de distinta naturaleza y condición, y en la que se creen situaciones que faciliten la convivencia en coherencia con la realidad multicultural actual. Asimismo, la educación inclusiva está destinada a todos, independientemente de las características de cada uno, por lo tanto, también es plural. Un centro educativo inclusivo dará respuesta a las particularidades, será abierta, democrática, habrá igualdad de oportunidades, promoverá la aceptación y el respeto, donde lo diferente será fuente de enriquecimiento, y educará en valores, como la comprensión y el bien común. Este enfoque integrador debe estar presente y ser un eje vertebrador de

actuaciones comunes, con el fin de que todos sean acogidos y valorados y la diversidad se perciba como un beneficio global, no solo para los alumnos excluidos.

En cuanto al alumnado inmigrante en concreto, Martínez-Usarralde, Lloret-Catalá y Céspedes Rico (2017) establecen unas categorías esenciales que un centro escolar debe seguir para integrar a este tipo de individuos. Se basan en que todos tengan acceso a la educación, en la consideración de sus familias, que se promueva una educación y un currículo intercultural, que se implemente la atención educativa para manejar su desfase curricular y que se diseñe un plan de prevención del fracaso y abandono escolar. Además, es necesario que puedan elegir su lugar de estudios para prevenir que se concentre un gran número de alumnos de estas características en un área (Goenechea, 2016); esto suele suceder dado que las medidas educativas para atenderlos no existen en todos los colegios e institutos (Arroyo González y Berzosa Ramos, 2018). Por otro lado, su rendimiento académico suele ser más bajo que el de los autóctonos y puede verse afectado por sus circunstancias personales y familiares, hecho que también repercute en su integración (Cano-Hila, Sánchez-Martí, A. y Massot-Lafón, 2016; Escarbajal Frutos, Navarro Barba y Arnáiz Sánchez, 2019; Elosua, 2019).

En lo que se refiere a los programas que posibilitan la inclusión de los alumnos inmigrantes y fomentan la convivencia, las Aulas de Enlace establecidas por la Comunidad de Madrid dentro del Programa de Escuelas de Bienvenida suponen una iniciativa donde aprenden español y aspectos socioculturales del país; además, reciben apoyo y orientación para una mejor integración en su lugar de estudio y en la sociedad. Igualmente, existen iniciativas similares en Andalucía, donde se encuentran las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL), y las Aulas de Acogida en Murcia.

Asimismo, es positivo facilitar la interacción entre los miembros con actividades que les impliquen y en las que tengan que colaborar en la tarea, haciendo uso del aprendizaje cooperativo, por ejemplo, o que resalten las fortalezas de los grupos minoritarios. Estas también han de plantear situaciones y retos en los que los discentes hagan aportaciones creativas

o favorezcan el espíritu crítico, ofrezcan dinamismo relacionado con la diversidad y el intercambio de conocimientos y que permitan que tomen conciencia de las formas de discriminación.

3. LA INCLUSIÓN EN EL AULA

3.1 PARTICIPANTES Y PROCEDIMIENTO

Los alumnos participantes del siguiente caso fueron 17 estudiantes de 3º ESO de un centro educativo de Madrid repartidos en 10 chicos y 7 chicas. Los nacidos en España fueron 10 y los nacidos en otros lugares que llegaron el curso anterior fueron tres, esto es, un chico ecuatoriano, una chica dominicana y un chico rumano. Los nuevos alumnos no españoles durante el curso en el que se realizó el estudio fueron cuatro, que pertenecían al Aula de Enlace, compuesto por un chico indio, un chico chino, una chica marroquí y una chica búlgara, y cuya aula de referencia era este grupo.

El tutor identificó y fue informado de ciertas conductas negativas hacia los alumnos inmigrantes y de la falta de integración de estos en la clase. Por ello, se llevó a cabo un cuestionario de convivencia para recabar datos y determinar con más detalle la problemática. Con él se diagnosticó la exclusión y la vulnerabilidad del alumnado extranjero. Después, se realizó un test sociométrico para conocer la estructura y la dinámica interna del curso y el papel de los integrantes en él, además de analizar las relaciones que se establecían entre ellos, las afinidades y los rechazos. La información conseguida fue comentada con los discentes y con las familias. Una vez obtenidos los resultados y analizados, se ideó un plan de actuación. Este se desarrolló en la hora de tutoría semanal durante dos meses y consistía en la implantación de dinámicas de grupo, tratando temas generales y particulares vinculados con la problemática en cuestión, y se caracterizaba por ayudar a mejorar las relaciones personales de los alumnos en el aula, hecho que facilitaría la convivencia.

Para favorecer la tarea a aquellos cuya competencia comunicativa en español era básica, como era el caso de los estudiantes que asistían al Aula de Enlace, el tutor pidió al docente encargado que trabajara con ellos

con antelación los materiales que este le hizo llegar sobre los temas que se iban a abordar. Esto ayudó notablemente a su participación en las actividades.

Los miembros que conformaron los grupos, tres de cuatro personas y uno de cinco, estaban organizados siguiendo los resultados del test sociométrico, de manera que estuvieron con los que no eran afines. Elaboraron un proyecto para que conocieran en mayor profundidad los países de los inmigrantes. Debían buscar información política, económica, social y cultural relevante, con la supervisión del tutor. Tras seleccionarla, hicieron un PowerPoint y lo presentaron al resto de los compañeros. También se hizo uso del juego de roles, que se centró en la resolución de problemas, el manejo de conflictos y la negociación de una solución donde cada uno tenía un papel dentro del conjunto. Se plantearon situaciones sacadas de noticias reales sobre inmigrantes (agresiones físicas y verbales, discriminación laboral, ilegalidad, robos) y adoptaron diferentes roles, como el de inmigrante, político, jefe, médico, ciudadano general y profesor. Por último, se celebró un debate, dos grupos frente a otros dos donde unos adoptaban posiciones a favor y otros en contra, acerca de la no discriminación y las desigualdades personales, culturales y económicas que atañen al colectivo inmigrante.

3.2 OBJETIVOS

Los objetivos que se marcaron fueron:

- Conocer las relaciones sociales que se establecen en el grupo.
- Aumentar el conocimiento, aceptación y valoración de la cultura del conjunto.
- Fomentar las relaciones personales.
- Promover el respeto por la diversidad.
- Valorar el intercambio intercultural.

3.3 METODOLOGÍA

Este estudio sigue una metodología cuantitativa en el que se usaron como instrumentos el cuestionario de convivencia, el test sociométrico

y la encuesta de autoevaluación. El primero se diseñó para valorar aspectos de la convivencia entre los participantes. Se elaboró *ad hoc* en colaboración con el orientador del centro. Con él se querían conseguir datos objetivos sobre las acciones de los estudiantes.

Tabla 1. Cuestionario de convivencia

Nombre y apellidos:					
Nº	Ítem	Nada	Poco	Bastante	Mucho
En mi clase son frecuentes:					
1	Los motes e insultos				
2	El acoso				
3	Las peleas				
4	Las agresiones físicas				
5	La falta de respeto al profesor				
6	La agresión a profesores				
En clase:					
7	Me siento excluido				
8	Soy agredido				
9	Excluyo a algún compañero				
10	En clase, agredo a algún compañero				

El test sociométrico, por su lado, sirvió para detectar los problemas de inadaptación social de los componentes. Se comprobó cómo se organizaba el curso, qué posición tenía cada uno de los individuos que lo formaba, así como sus rechazos y preferencias. Para ello se usó el programa *Sociomet* (González y García Bacete, 2010). En primer lugar, se planteó una serie de preguntas para conseguir información tanto de la parte académica como afectiva. Se les pidió que escogieran a los compañeros con

los que se sentían cómodos y en cuya compañía desearían estar para hacer una fiesta o para hacer un trabajo y a aquellos otros a los que rechazaban para esas actividades. Después, el tutor lo administró. Los datos se representaron en sociogramas y se analizaron e interpretaron los resultados.

En relación con la técnica de la dinámica de grupos, al final de la intervención, los alumnos completaron una encuesta de autoevaluación. Los resultados fueron analizados teniendo como base sus respuestas y lo observado por el profesor sobre su comportamiento, actitudes y desempeño durante el proceso.

Tabla 1. Cuestionario de convivencia

Nombre y apellidos:					
Contesta las siguientes cuestiones, siendo 1 el menor valor y 5 el máximo.					
a. He participado de forma activa	1	2	3	4	5
b. He aportado mis ideas					
c. Me he sentido integrado en el grupo					
d. He colaborado con los miembros del grupo					
e. He respetado las opiniones de los demás					
f. Grado de aprendizaje					
g. Valoración de las actividades:					
g1. Proyecto					
g2. Juego de rol					
g3. Debate					

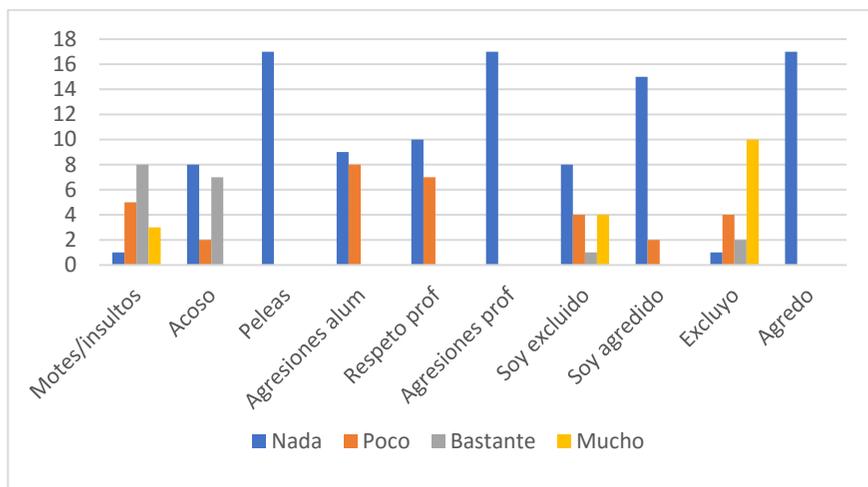
Tabla 2. Encuesta de autoevaluación sobre las dinámicas de grupo

3.4 RESULTADOS

En cuanto a los resultados del cuestionario de convivencia, un 17,6% de los alumnos indicó que los motes y los insultos eran muy frecuentes, un 47% señaló que ocurría bastante, un 29,4% apuntó que sucedía poco y un 5,8% nunca. El acoso se daba bastante según el 41,1% del total, el

47% opinaba que nunca pasaba y el 11,7% marcó que era poco frecuente. Por otra parte, el 100% reconocía que no había peleas y que no agredían a los docentes ni a los compañeros, dato que coincidía prácticamente con el ítem acerca de las agresiones físicas entre ellos, donde el 47% observaba que se daban poco y el 53% nada, y con el hecho de ser agredidos, donde el 11,7% indicó que ocurría poco y el 88,2% nunca. Con respecto a la falta de respeto al profesor, el 58,8% advirtió que no existía y el 41,1% marcó que se daba con poca frecuencia. Por otro lado, el 23,5% de los alumnos se sentía muy excluido, un 5,8% y un 23,5% percibían que lo estaban bastante y poco respectivamente y un 47% señaló que nunca había sufrido ningún tipo de exclusión. En lo relativo al porcentaje que excluía a otros, el 58,8% lo hacía mucho, el 11,7% bastante, el 23,5% poco y el 5,8% nunca.

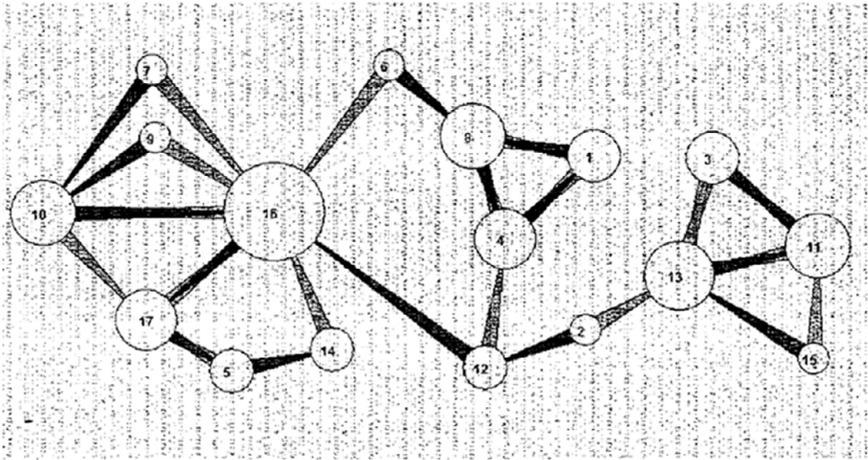
Gráfico 1. Resultados del cuestionario de convivencia



Acerca del test sociométrico, el primer sociograma muestra que el número 16 (alumno español) es el que recibe mayor número de preferencias para hacer una fiesta. Sus electores son alumnos de género masculino (10, 17, 14, de origen español, y 7 y 9, alumnos rumano y ecuatoriano) y muestra reciprocidad con el 10 y el 17. La alumna española número 11, elegida por un grupo pequeño de chicas y un chico de

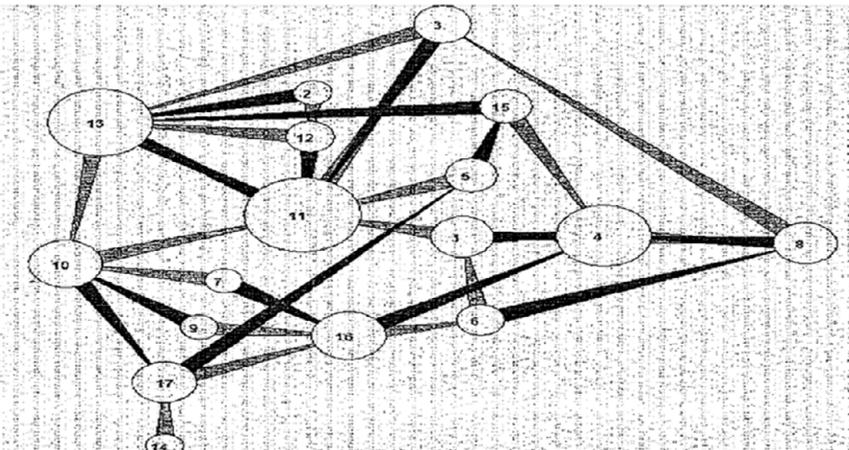
origen chino (13), que a su vez tiene una relación recíproca con este último.

Figura 1. Elecciones positivas para hacer una fiesta



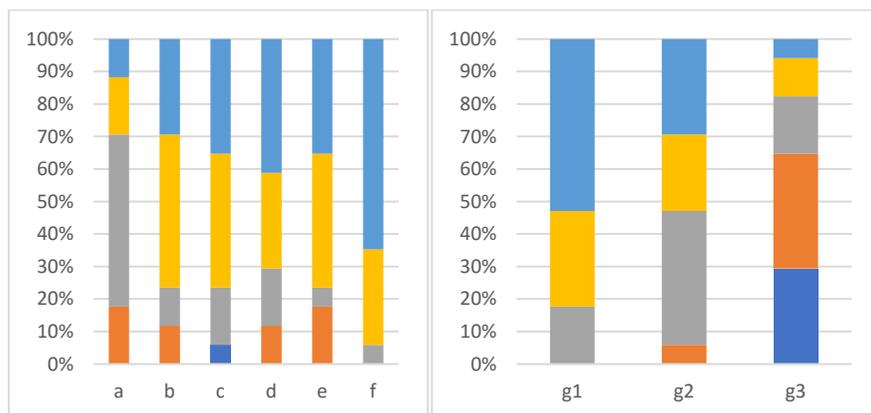
Para realizar un trabajo académico, el número 11 (alumna española) consigue el mayor número de elecciones positivas, seguida del 13 (alumno de origen chino) y el 4 (alumna búlgara).

Figura 2. Elecciones positivas para realizar un trabajo académico



Sobre la autoevaluación de las dinámicas de grupo, la mayoría de los alumnos, 53%, participó de manera activa y el 47% de la totalidad aportó en grado alto sus ideas. El 6% alumnos no se sintió nada integrado, frente al 41% y el 35% que percibió una inclusión alta y muy alta respectivamente. El 41% colaboró totalmente con los compañeros que componían el grupo y el mismo porcentaje respetó mucho las opiniones. En cuanto al grado de aprendizaje, el 65% de la generalidad indicó que lo hizo de modo muy elevado. Por último, la actividad que obtuvo una valoración más alta fue el proyecto, con un 53%, y el 41% dio un valor medio al juego de rol. El debate, por su lado, recibió una evaluación muy baja, marcada por el 29%, y baja, 35%.

Gráfico 2. Encuesta de autoevaluación sobre las dinámicas de grupo



	1	2	3	4	5
He participado de forma activa		17%	53%	18%	12%
He aportado mis ideas		12%	12%	47%	29%
Me he sentido integrado en el grupo	6%		18%	41%	35%
He colaborado con los miembros del grupo		12%	18%	29%	41%
He respetado las opiniones de los demás		18%	6%	41%	35%
Grado de aprendizaje			6%	29%	65%
Valoración de las actividades:					
g1. Proyecto			18%	29%	53%
g2. Juego de rol		6%	41%	24%	29%
g3. Debate	29%	35%	18%	12%	6%

3.5 DISCUSIÓN

El cuestionario de convivencia fue el primer paso de la intervención, de forma que se pudieron valorar objetivamente distintas circunstancias que se daban en el curso, seguido del test sociométrico. Hay que señalar que se habló con los alumnos sobre los resultados de ambas pruebas y con sus familias, con el fin de informarles acerca de las actitudes negativas de sus hijos y se les pidió que colaboraran con el tutor conversando con ellos.

Con el cuestionario se vio que sí se proferían de manera habitual insultos y se ponían motes. Esta conducta era demostrada, fundamentalmente, por un conjunto de tres chicos españoles hacia los discentes del Aula de Enlace. Según ellos, lo hacían como un modo de mofarse de ellos ante su falta de competencia en lengua española. El acoso y la exclusión, por su parte, eran considerados actitudes recurrentes y lo sufrían los mismos estudiantes. Esto estaba motivado por diversos factores entre los que se encontraban el ser nuevos en un grupo formado con antelación y asentado y con roles definidos, no hablar ni entender español y pertenecer a culturas de países desconocidos hasta entonces por los alumnos del aula de referencia. Estos últimos reconocían que los primeros días sí se interesaron por los otros; sin embargo, pasado el atractivo inicial, su atención positiva disminuyó y pasó a ser negativa. Esto fue identificado en la clase sobre todo por chicas.

Acerca de las peleas, todos ellos contestaron que no se producían; a pesar de ello, algunos sí afirmaron que las agresiones físicas se daban en algún caso. El discente al que se refería ese comentario era aquel de origen indio. No obstante, su comportamiento no era ni agresivo ni dañino, sino que tenía una forma de dirigirse al resto en la que usaba un tipo de contacto físico brusco, aunque sí era cierto que cuando no conseguía la atención que él estimaba oportuna o se frustraba, sí había empujado a algunos alumnos, fundamentalmente a chicas, y se dirigía a ellos en su lengua en voz alta, sin saber los demás lo que les decía. Se comentó con él la situación para que considerara el espacio personal y cambiara su manera de actuar.

Por otra parte, en líneas generales, sí se respetaba al profesor, a pesar de que señalaron que a veces no era así, dado que hablaban y le interrumpían, pero no suponía una conducta demasiado disruptiva.

El siguiente paso, tal y como se ha indicado anteriormente, fue la implantación del test sociométrico. Este proporcionó más datos para, posteriormente, utilizar diferentes técnicas de grupo. Una vez concretados los alumnos excluidos, se determinaron las causas de ese comportamiento y se detectaron los subgrupos. También sirvió para crear los pequeños grupos que se estructuraron para integrar a los sujetos con problemas de inclusión.

Para hacer una fiesta, el número 16 fue elegido en mayor medida. Corresponde a un alumno español, líder de la clase por su carisma que, sin embargo, obtuvo un término medio de preferencia para el trabajo, ya que no era muy aplicado. Para hacer un trabajo académico, el número 11 (alumna española) consiguió el mayor número de elecciones positivas. Esta chica tenía un alto rendimiento desde el punto de vista académico y destacaba por su excelente comportamiento. Por su lado, el alumno de origen chino y la alumna búlgara pertenecientes al Aula de Enlace fueron elegidos por ser buenos estudiantes también, sobre todo, en las materias de ciencias. Este hecho hacía que otros se aprovecharan de su trabajo. Al mismo tiempo, los tres no eran los más populares para hacer una fiesta, sumándose a esta circunstancia los otros dos discentes que estaban en el programa de Aula de Enlace, junto con la alumna de origen dominicano. Aquel de origen indio sufría el mayor rechazo. Este chico se caracterizaba por su inadaptación social debido a distintas causas. Su contexto familiar era problemático por la falta de atención y seguimiento de sus progenitores. Ese desinterés se veía reflejado en la ausencia de material escolar, de control académico y en el absentismo. Todo ello le llevó a su autoexclusión, así como al rechazo de su nueva realidad, a la conducta disruptiva y al fracaso escolar, lo que condujo a la marginación, que hubo que solucionar. Fue también señalado en el cuestionario de convivencia como un alumno no integrado y que agredía, tal y como se ha mencionado anteriormente.

En otro orden de cosas, la alumna marroquí no despertaba simpatías, en gran medida, por su falta de interés en integrarse. No se esforzaba en darse a conocer. Es cierto que el grupo no hacía muchos intentos por aproximarse a ella, especialmente, los chicos, pero ante cualquier acercamiento, no cooperaba. Esa escasez de colaboración se dio en mayor o menor grado en los alumnos del Aula de Enlace. Asumían que todo el trabajo para su integración debían hacerlo los demás. Tenían que ser estos los que se dirigieran a ellos y los que les incluyeran en la clase. Culpaban al resto de no facilitarles la tarea, por lo que se les hizo saber que era responsabilidad de todos.

Dentro de los extranjeros que se incorporaron el curso anterior, la chica dominicana obtuvo un mayor rechazo frente a los alumnos ecuatoriano y rumano, que sí gozaban de plena integración. Esto era causado, en gran medida, a que el conjunto fuerte de chicos, mayor en número, comandado por el líder, sí aceptó a estos individuos y, además, no se relacionaban particularmente con chicas. Sin embargo, el grupo de chicas era más heterogéneo en cuanto a roles y no existían subgrupos. En este escenario, ante la integración de los sujetos masculinos, la de los femeninos era más fácil.

Por otra parte, aquellos que fueron rechazados para hacer un trabajo fueron el alumno indio y la alumna dominicana también, junto con dos alumnos españoles. El primero tenía un rendimiento muy bajo, como se ha comentado antes, y los compañeros no querían compartir actividades con él, dado que no les aportaba ningún beneficio. La segunda no obtenía resultados académicos positivos. Asistía al aula de Educación Compensatoria en la que recibía instrucción de Lengua Castellana y Literatura y Matemáticas adaptada a su nivel debido a su desfase curricular; igualmente, tenía refuerzo escolar en otras materias. Los dos últimos eran conocidos por su falta de estudio e interés.

Por otro lado, las dinámicas crearon un contexto en el que los alumnos se conocieron más, aumentaron su tolerancia y respeto, consiguiendo así un grupo más unido desde un punto de vista afectivo y social, mostrando, al final del recorrido, una integración mayor de los discentes que

fueron en un principio rechazados. De manera generalizada, participaron activamente, colaborando para el buen desarrollo de las tareas y aportaron sus ideas, las cuales fueron acatadas, con lo que se alcanzó un grado alto de aprendizaje.

El proyecto fue considerado la mejor actividad, seguido del juego de rol. El modo de trabajar primero era uno al que estaban acostumbrados, ya que en otras materias operaban de la misma forma, por lo que sabían bien cómo buscar y seleccionar información. La segunda actividad también fue de su agrado, debido a que interpretar un papel que no era el habitual y ponerse en la piel de otros supuso una fuente de entretenimiento. Este factor lúdico y distendido repercutió positivamente para establecer vínculos.

Durante su desarrollo descubrieron no solo la realidad de los otros, sino también la de sí mismos al ver cómo reaccionaban ante las situaciones planteadas. Fueron conscientes de las consecuencias de sus acciones y pensamientos y recapitaron sobre ellos.

El debate, por su parte, fue el menos valorado. A pesar de eso, contribuyó a que expresaran sus percepciones, sentimientos y emociones en un ambiente de seguridad proporcionado por el respaldo del grupo. Esto resultó en un aprendizaje social con el que se hicieron una idea acerca de cómo podrían ser las respuestas a sus opiniones fuera del aula. Sus actuaciones crearon un clima de responsabilidad que motivaron relaciones interpersonales significativas, basadas en la igualdad, la reciprocidad y la aceptación para conseguir un objetivo común, que fue la elaboración de las actividades propuestas.

Otro de los datos interesantes que aportaron las dinámicas fue la identificación de roles a la hora de trabajar conjuntamente. Destacó el emprendedor que daba ideas, el competitivo, el negativo y el crítico, el menos participativo, ya fuera por su timidez o su pasotismo, y el líder. Otros, influenciados por las opiniones de los demás sobre los inmigrantes, pusieron a prueba sus valores, pautas y esquemas de comportamiento.

También se les insistió en que todo lo aprendido durante las dinámicas debería ser extrapolado y utilizado fuera de clase para que se desarrollasen como individuos en una sociedad plural y multicultural como en la que vivían.

Así, la intervención demostró que el alumnado logró un conocimiento y una consciencia social y cultural que condujo a un mayor entendimiento en el grupo.

4. CONCLUSIONES

La conclusión principal que debe obtenerse tras este recorrido teórico y práctico llevado a cabo en estas páginas es que la barrera cultural y la desigualdad deben combatirse desde las aulas para lograr la inclusión de todos los miembros.

El tutor, con la ayuda del resto de la comunidad educativa, debe reconocer las conductas que no abran la puerta a la interculturalidad como base de comprensión y entendimiento en el conjunto de los estudiantes, ya que los prejuicios y el desconocimiento de la cultura nueva provocan que los sujetos receptores rechacen a los extranjeros. Estos mismos síntomas se pueden manifestar en estos últimos, hecho que les conduce a su propia marginación.

El cuestionario de convivencia y el test sociométrico sirvieron para conocer el estatus de los alumnos, la estructura del curso en general y fueron válidos para intervenir en la mejora de la integración.

Por su parte, las dinámicas de grupo permitieron que se comunicaran y se familiarizaran más entre sí, entendieran la situación de aquellos que eran rechazados, compartieran sus ideas, escucharan las de los demás y progresaran en sus habilidades para trabajar grupalmente. Estas ayudaron notablemente a la integración de los discentes porque dieron la opción, entre otros, de eliminar las desavenencias entre ellos, comprenderse y enriquecerse mutuamente.

Así, se confirma que desde los centros educativos es posible abordar las diferencias culturales y favorecer la diversidad y que tienen un papel

fundamental en la identificación y resolución de actos que no facilitan la interculturalidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arroyo González, M. J., y Berzosa Ramos, I. (2018). Atención educativa al alumnado inmigrante: en busca del consenso. *Revista de educación*, 379, 192-239.
- Barahona Mora, A. (2019). Los choques culturales de los alumnos inmigrantes en un contexto no formal. En J. Marín, G. Gómez, M. Ramos y otros (Eds.), *Inclusión, Tecnología y Sociedad: integración e innovación en educación* (pp. 652-663). Madrid: Dykinson.
- Cano-Hila, A. B., Sánchez-Martí, A. y Massot-Lafón, M. I. (2016). Factores de riesgo y protección de las trayectorias académicas: voces y miradas del alumnado inmigrante en el contexto del área metropolitana de Barcelona, España. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1371-1387.
- Elosua, P. (2019) Performance factors and immigration. Impact of individual and school variables / Factores de rendimiento e inmigración. Impacto de variables individuales y escolares, *Cultura y Educación*, 31(1), 1-30.
- Escarbajal Frutos, A., Navarro Barba, J., y Arnaiz Sánchez, P. (2019). El rendimiento académico del alumnado autóctono y de origen inmigrante en la Región de Murcia. *Tendencias Pedagógicas*, 33, 5-17.
- Goenechea C. (2016). La escuela pública de la España Multicultural: de privilegios y muros invisibles. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 85, 111-119.
- González, J., y García Bacete, F. J. (2010). *Sociomet. Programa para la realización de estudios sociométricos*. Madrid: TEA.
- González Benito, A., Vélaz de Medrano Ureta, C., y López Martín, E. (2018). La tutoría en educación primaria y secundaria en España: una aproximación empírica. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(2), 105-127.

Martínez Usarralde, M. J., Lloret Catalá, C. y Céspedes Rico, M. (2017). Lo que hacen mejores las escuelas integradoras de alumnado inmigrante. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, 29, 41-54.

Sánchez Castro, N., y Facal, D. (2018). Las relaciones entre las familias y la escuela en la etapa adolescente: implicaciones para el Departamento de Orientación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 21(3), 63-74.

LA MOTIVACIÓN EN LA INTERVENCIÓN LINGÜÍSTICA DE LOS NIÑOS CON RETRASO DEL LENGUAJE Y TRASTORNO DEL LENGUAJE

ALBA AYUSO LANCHARES
DRA. INÉS RUIZ REQUIES
DRA. ROSA BELÉN SANTIAGO PARDO
Universidad de Valladolid, España

RESUMEN

Los niños con Retraso del Lenguaje (RL) y Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL) muestran déficits en todas o algunas dimensiones de su lenguaje, por ello, es necesario realizar actividades motivantes y atrayentes. En esta investigación se pretende analizar la motivación de los niños con RL o TDL de 3 a 6 años durante actividades de repetición y actividades lúdicas y comparar el análisis realizado para comprender ambos tipos de actividades y determinar cuáles son las más motivantes para esta población. Se sigue una metodología analítica comparativa a través de un paradigma cualitativo. Participan en el estudio 32 niños con RL o TDL con edades entre 3 años y 5 años-7 meses, y 6 logopedas. Se recogen 32 vídeos de las sesiones y se realiza una entrevista a cada logopeda para conocer su opinión. Los resultados del estudio indican que según opinan las logopedas la motivación de los niños es mayor ante actividades lúdicas, pero esta opinión no es unánime ya que dos logopedas explican que la motivación de los niños fue baja en ambos tipos de actividades. En los vídeos observamos gran cantidad de citas codificadas como motivación positiva, durante las actividades lúdicas y durante las actividades de repetición, y al contrario, existen más citas codificadas como motivación negativa durante las actividades de repetición que en las actividades lúdicas. Como conclusión resaltamos que si pretendemos realizar una intervención atractiva para los niños con RL y TDL tenemos que priorizar las actividades lúdicas frente a las repetitivas en nuestra intervención.

PALABRAS CLAVE

Lenguaje hablado, motivación, repetición, logopedia y juego educativo.

INTRODUCCIÓN

El lenguaje es un aspecto más dentro de todo el desarrollo evolutivo del mismo, sería muy difícil comprender éste de manera aislada. Existen una serie de procesos o desarrollos necesarios para la adquisición del lenguaje, como son el sistema nervioso -correlacionando sus avances con el desarrollo motor y el aparato fonador-, el desarrollo cognitivo -incluyendo en este la discriminación perceptual del lenguaje hasta la simbolización y el pensamiento- y, por último, el desarrollo socioemocional -que resulta del medio sociocultural, las interacciones y las influencias recíprocas (Castañeda, 1999); dentro de estos procesos también se encuentra la motivación, puesto que es difícil obtener un buen desempeño en cualquiera área sin motivación (Lieury y Fenouillet, 2016).

El lenguaje sigue etapas predecibles, pero no debemos perder de vista las diferencias individuales de cada uno, por lo que los datos normativos deben interpretarse como una guía general y debemos tener en cuenta los datos de cada individuo para poder declarar si existe algún trastorno o dificultad en el desarrollo del lenguaje.

Existen una serie de generalizaciones o principios (Owens, 2003, p.68):

- El desarrollo es predecible, esto quiere decir que suele seguir un patrón de desarrollo común en todos los niños, lo podemos observar en algunas escalas de desarrollo.
- La mayoría de los niños suelen alcanzar los hitos del desarrollo más o menos a la misma edad. Por ejemplo, según Moreno (2013), a los 12 meses los niños dicen tres palabras con significado.
- Es necesario que existan oportunidades para el desarrollo. Según González y Ferrer (2007), los niños que pertenecen a ambientes desfavorecidos socioculturalmente no desarrollan el lenguaje en igual medida que sus pares con amplias oportunidades de estimulación y desarrollo.
- Los niños atraviesan períodos o fases evolutivas.

- Los individuos pueden llegar a ser muy diferentes. “Por ejemplo, en la adquisición de la fonología algunos niños son bastante conservadores y evitan las palabras cuya pronunciación les resulta difícil; otros están dispuestos a arriesgarse” (Gleason y Rather, 2010, p.6).

Siguiendo el modelo pluridimensional de Bloom y Lahey (1978) (citado en Fernández, Arce y Moreno, 2014), los niños logran un lenguaje normalizado cuando alcanzan una utilización adecuada y correcta de las palabras (tanto en expresión como en comprensión). Esto quiere decir que logran demostrar un desarrollo léxico de calidad y cantidad. Además, se considera que consiguen un lenguaje normalizado cuando poseen un desarrollo fonológico y fonético claro, una estructura gramatical adecuada, un ritmo y una velocidad apropiada, y cuando presentan un tono y una entonación adecuados (Fernández et al., 2014).

Pero en algunas ocasiones, este desarrollo no sigue estas etapas o no llega a manifestarse de la manera esperada, es entonces cuando hablamos de Retraso de Lenguaje (RL) (Raventós, 2002) o de Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL) (Barrachina, Aguado, I Pera y Sanz, 2014).

1. RETRASO DEL LENGUAJE Y TRASTORNO DEL DESARROLLO DEL LENGUAJE

La prevalencia de las dificultades del lenguaje que impiden un desarrollo normalizado de éste se sitúa en torno al 7% de la población (Leonard, 1998). Vamos a hablar de dos tipos de dificultades del Retraso del Lenguaje (RL) y del Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL).

Los niños con RL muestran un desarrollo tardío en su lenguaje, las primeras palabras y estereotipos no aparecen hasta los 24-26 meses y todavía no superan las cien primeras palabras. Un desarrollo muy lento y demasiado básico de la sintaxis y la morfología que se puede observar en la lentitud en la combinación de dos palabras (lexemas autónomos y no estereotipos), que tardan en conseguirla más de seis meses, al igual que ocurre con la flexión morfológica productiva. La simplificación expresiva se estabiliza y la incorporación espontánea de nuevas estructuras expresivas es muy lenta. Su habla suele estar muy afectada, aunque no es

el problema principal. La comprensión progresa en contextos conocidos, pero hay dudas ante novedades o contextos complejos (Ellis, 2007; Raventós, 2002). Es posible y parece ocurrir que estos niños con RL evolucionen y se conviertan posteriormente en sujetos con TDL (Ellis, 2007).

El TDL, anteriormente denominado Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), se define como el retraso en la adquisición y en el desarrollo del lenguaje sin que este retraso esté asociado a factores como discapacidad o dificultades auditivas, problemas psicopatológicos, mal ajustamiento socioemocional, déficits neurológicos evidentes o lesiones cerebrales (DSM-V, 2012).

El TDL es una gran limitación en la capacidad del lenguaje receptivo, comprensivo y/o comunicativo, que no tiene causa definida, aunque sí que existe una importante carga de genética familiar y probable multifactorial. No se justifica con una pérdida auditiva, no presenta daño cerebral, la inteligencia del niño debe ser normal, no presenta un déficit motor, esta falta de capacidad en el lenguaje tampoco es debida a factores socioambientales ni al desarrollo afectivo (Aguado, 2007; Leonard, 1998 y 2014 y Moreno, 2013). A veces, puede ser difícil diferenciar el TDL del RL y la gravedad del cuadro parece ser el criterio más adecuado para decidir cuál de las dos es la que está afectando al paciente. En el RL o disfasia, además de desarrollar el lenguaje tardíamente, éste es deficiente en su estructura, forma y fonética; siendo especialmente característicos los problemas de comprensión, (Moreno, 2013). Se utiliza el término TDL cuando el RL no desaparece, y a los cuatro años todavía no producen con fluidez la estructura: sujeto, verbo y objeto. Siguen apareciendo errores y omisiones en casi todas las expresiones, incluso si son capaces de emitir frases de tres núcleos. Un 10% de las expresiones pueden llegar a ser ininteligibles. La comprensión es aún peor si solamente se apoya en el lenguaje prescindiendo de la ayuda pragmática. El desarrollo semántico es muy lento sobre todo en las palabras relacionadas. El nivel morfosintáctico avanza mínimamente, y es el nivel más afectado por las omisiones y los errores (Raventós, 2002).

Barrachina et al., (2014) profundizan más en las diferencias entre RL y TDL; determinan que se encuentran diferentes en ambas dificultades en cuanto a diferentes características:

- La naturaleza del trastorno: ya que el RL se basa en un desfase cronológico, mientras que el TDL se basa en una alteración intrínseca persistente del procesamiento del lenguaje.
- Grado de afectación: el RL es leve, y el TDL es moderado o grave.
- Evolución: el RL es transitorio y el TDL persistente.
- Dimensiones del lenguaje afectadas: mientras que en el RL está principalmente afectado la dimensión fonológica, en el TDL está afectado la dimensión fonológica, morfosintaxis, léxica, semántica y pragmática.
- Respuesta específica a la terapia: mientras que en el RL existe una mejoría rápida, en el TDL la mejoría es lenta y variable.
- Aprendizaje de la lectoescritura: en el RL existe poca repercusión en el aprendizaje de la lectoescritura, y en el TDL está frecuentemente afectada.

1.1. INTERVENCIÓN LINGÜÍSTICA EN LOS NIÑOS CON RL Y TDL

Al presentar estas dificultades, estos niños necesitan intervención lingüística con el objetivo de igualarse a sus pares homólogos. Los principios de intervención lingüística explicados en Roth (1996) (citado en Carballo y Fresneda, 2005) son:

- El lenguaje se adquiere y se utiliza primariamente para el propósito de comunicación, esto quiere decir que debe enseñarse en un contexto comunicativo, no aislado a él.
- La intervención es un proceso dinámico en el que el logopeda evalúa el progreso en diferentes momentos.
- La intervención logopédica debe orientarse individualmente, para especializar la intervención para el niño en cuestión.

- La intervención del lenguaje es más efectiva cuando las metas de la terapia están adaptadas.
- La meta final es enseñar estrategias para facilitar el proceso de adquisición del lenguaje.
- Es muy importante tener en cuenta las habilidades cognitivas no verbales del niño con TDL.

Ruiz-Vargas (2010) diferencia dos tipos de aprendizaje: intencional (vía de aprendizaje rápido) e incidental (vía de aprendizaje lento). Los niños con RL y TDL tienen graves dificultades en el aprendizaje especialmente en el aprendizaje incidental (Oetting, Rice & Swank, 1995), además Mendoza (2016) advierte que los niños con RL y TDL aprenden mejor el lenguaje por la vía de aprendizaje lento. Martínez (2020) apunta que el aprendizaje del lenguaje por ejemplo del vocabulario es una tarea compleja para los alumnos que presentan TDL y afirma que “el aprendizaje de las palabras se produce de forma incidental y con una enseñanza explícita” (Martínez, 2020, p.4). Es por ello, que para trabajar con esta población necesitamos realizar una enseñanza explícita del lenguaje.

Según Acosta (2012) existen diferentes tipos de intervención sobre el lenguaje oral: (a) intervención familiar, (b) aproximaciones basadas en la estimulación general del lenguaje, (c) aproximaciones basadas en la estimulación focalizada. Esta última, las aproximaciones basadas en la estimulación focalizada, consiste en ofrecer una gran cantidad de estímulos lingüísticos específicos relacionados con la forma, el contenido o el uso, en ellas se incluyen actividades basadas en el juego (Acosta, 2012). Se ha utilizado el juego con propósito de mejorar el aprendizaje en muchos ámbitos y se denominó “juego serio” (Jarvinen, 2007; Miller, 2008)

Además de este tipo de actuaciones, también encontramos que para trabajar las dificultades de articulación que presentan estos niños, podemos realizar actividades de repetición de palabras (De las Heras y García, 2015).

Para realizar estas actividades correctamente, es necesario que los niños estén motivados ante estas.

1.2. MOTIVACIÓN DE LOS NIÑOS CON RL Y TDL

La importancia de la motivación y del juego para rehabilitar el lenguaje de niños con retraso de lenguaje es algo de lo que se lleva hablando desde hace tiempo (Bernal, 1997). La motivación, según su definición clásica es un conjunto de procesos relacionados con la activación, dirección y persistencia de una conducta. Por tanto, podemos encontrar 3 indicadores motivacionales: el nivel de activación, la elección entre diferentes posibilidades y el concentrar la atención y perseverancia ante una actividad (Núñez, 2009). Si dividimos estos tres indicadores, encontramos que los niños con RL y TDL tienen dificultades en todos ellos.

El primer indicador de la motivación, según Núñez (2009), es el del nivel de activación; Buiza-Navarrete, Adrián-Torres y González-Sánchez (2007) muestran las dificultades que tienen los niños con TDL, ya que sus niveles de activación disminuyen fácilmente cuando aumentan los distractores, ya que son especialmente sensibles a estos.

El segundo indicador de la motivación, según Núñez (2009), es la elección entre diferentes posibilidades, según Keyserlingk, Castro y Carrasco (2013) los niños con TDL tienen grandes dificultades; entre ellas se encuentra la baja tolerancia a la frustración y una baja autoestima. Esta baja tolerancia ante la frustración les hace elegir siempre actividades que les resulten más fáciles, o en las que tengan una buena habilidad. No siendo éstas normalmente actividades de lenguaje.

El tercer indicador de la motivación, según Núñez (2009), es la concentración la atención y la perseverancia ante una actividad. Según Inostroza (2015) y Buiza-Navarrete et al. (2007) los niños con TDL tienen dificultades en las funciones ejecutivas en las que se incluyen las actividades que requieren una gran atención.

En el estudio de Castejón et al. (2005) se analizó la opinión de las logopedas sobre las dificultades en la motivación de sus usuarios, y llegaron a la conclusión de que las dificultades en la motivación son percibidas por los profesionales como un problema transversal que se presenta en muchos tipos de alteraciones, incluidos los niños con TDL y RL; una gran parte de las dificultades de motivación son atribuidas a variables internas de las propias personas; pero a pesar de ello, se centran en variar

aspectos externos como dinamizar las sesiones o modificar el estilo de las intervenciones.

Todos los logopedas deben conocer los componentes de la motivación y los procedimientos para aplicarlos, además de conocer que actividades son las más adecuadas para fomentarla (Fernández, González-Pumariiega, Pérez y González-Pienda, 2005).

2. METODOLOGÍA

En esta investigación recurrimos a una metodología analítica comparativa, de esta manera se distinguen los elementos de ambos fenómenos y se procede a revisar ordenadamente cada uno de ellos por separado (Moguel, 2005). Todo ello se llevará a cabo desde un paradigma cualitativo, entendiendo como metodología cualitativa la que aborda las realidades subjetivas e intersubjetivas como objetos legítimos de conocimientos científicos (Galeano, 2020).

Con esta investigación se pretenden dos objetivos diferenciados: (a) describir y analizar la motivación de los niños con RL o TDL de 3 a 6 años durante las actividades de repetición y las actividades lúdicas y (b) comparar el análisis realizado para comprender las actividades de repetición y las actividades lúdicas, y poder determinar cuál es más motivante para esta población.

2.1. PARTICIPANTES

Participan 32 niños con RL y TDL y 6 logopedas que han aplicado estas actividades. Las logopedas son todas mujeres, tienen entre 22 y 35 años, y una experiencia laboral que se sitúa en torno a 1 año y los 12 años. Para llegar a esta muestra se acude a tres centros escolares y seis gabinetes privados de logopedia, obteniendo una población total de 580 infantes de edades comprendidas entre los 3 y los 6 años. Del total de la población se selecciona una muestra de niños que cumplían los criterios de inclusión.

Los criterios para la selección de la muestra son:

- Que tengan una edad comprendida entre los 3 y los 6 años.

- Que sean niños y niñas diagnosticados de RL y/o TDL.
- Que tengan un resultado de “retraso” en el PLON-R (Aguinaga et al., 2005).
- Que se descarte previamente algún problema de pérdida auditiva, discapacidad intelectual, infecciones respiratorias y otitis media de repetición que pudieran ser causantes del problema.

Finalmente, el rango de edad de los 32 participantes estuvo comprendido entre 3 años y 5 años-7 meses, con una media de 51.13 meses, es decir 4 años-3 meses ($\sigma = 11.03$).

2.2. INSTRUMENTOS

Como instrumentos de recogida de datos que se utilizan, son la entrevista semiestructurada y las grabaciones de vídeo de las actividades tanto de repetición como de las actividades lúdicas llevadas a cabo en las sesiones. Se obtienen un total de 32 grabaciones y 6 entrevistas semiestructuradas a las logopedas.

Para la organización y el análisis de los datos se ha utilizado el programa ATLAS.ti 9 para Windows, creando dos códigos: motivación positiva y motivación negativa.

Entendiendo la motivación positiva como las acciones que incluían un nivel de activación alto, la prevalencia de la elección de esa actividad, la concentración alta ante esa actividad y la perseverancia con la actividad, según Núñez (2009) y esos mismos indicadores en negativo, son los que se han incluido para la motivación negativa, es decir las acciones que incluían un nivel de activación bajo, la negativa ante la elección de la actividad, baja concentración, y las acciones que incluían no querer continuar con la actividad.

2.3. PROCEDIMIENTO

El proceso llevado a cabo consiste en analizar una sesión de logopedia que incluye dos tipos de actividades: actividades de repetición y actividades lúdicas.

Las actividades de repetición consisten en observar un PowerPoint (tipo tarjetas visuales) que incluye un dibujo que el niño tiene que repetir después de que la diga la palabra de la imagen la logopeda.

Las actividades lúdicas consisten en fomentar el aprendizaje del vocabulario a través de diferentes juegos:

- Adivinanzas: la logopeda coloca encima de la mesa 6-8 imágenes, y describe una de ellas y el participante debe coger la imagen de la que esté hablando la logopeda y decir cómo se llama. Si lo hace bien se queda con la tarjeta, y si no lo dice correctamente, vuelven a ponerla en el montón de tarjetas a utilizar.
- Canciones: la logopeda canta canciones con los niños, como pueden ser canciones de los días de la semana, para aprender a ordenar, canciones populares, y el participante tiene que terminar las canciones, acompañarla o hacer gestos con ella. El juego consiste en imitar los gestos al mismo tiempo que lo hace la logopeda, y ver si finalmente se ha aprendido los gestos.
- Poesías: la logopeda y el participante “leen” una poesía apoyándose en pictogramas, si lo lee bien se lleva la hoja, y si no, lo dice la logopeda correctamente.

3. RESULTADOS

A continuación, presentamos el análisis comparativo de los datos más significativos, para ello se analiza el contenido de las entrevistas semiestructuradas a las logopedas y las grabaciones de las sesiones en las que se realizan las actividades lúdicas y las actividades de repetición.

Ante las preguntas: ¿cómo era la motivación de los niños ante las actividades de repetición? y ¿cómo era la motivación de los niños ante las actividades lúdicas? Las respuestas se encuentran en la Tabla 1.

Tabla 1. Opinión de las logopedas sobre las actividades de repetición y lúdicas

Opinión de las actividades de repetición de las imágenes	LOGOPEDA TFJ: Pues en mi caso, yo se lo ponía en el ordenador las imágenes, y les dejaba ir pasando a ellos las imágenes, y les gustaba mucho el ordenador, y como cuando se lo sabían yo les dejaba ir pasando, ellos les encantaba, y luego cuando ya íbamos mirando las que ya se habían aprendido, pues les hacía mucha ilusión.
	LOGOPEDA APP: Mmm... La del niño de cuatro años regular, poca la motivación, me cuesta mucho que centre la atención, se va por todos lados y no para, entonces claro el tenerlo ahí un ratito enseñándole tal, y yo escribiendo... igual que las pruebas me cuesta la propia vida porque no para, no es que sea con eso, es que es con todo, como no sea jugando, así como muy de pelota o demás. La de la niña bien.
	LOGOPEDA MVY: Las actividades de repetir al principio algunos días sí, otros decías uff ¿se acaba ya? Pero en general sí, porque sabía que se terminaba y después iba a jugar.
	LOGOPEDA MMG: Siempre está activo y participativo, pero es verdad, que al inicio no le importaba repetir, y en las últimas sesiones ya se le hacía más cuesta arriba.
	LOGOPEDA NTG: Pésima antes durante y después, pero con eso y con todo habido y por haber, es su forma, su característica.
	LOGOPEDA EES: Al principio era tímido, y ahora cada vez está más suelto y con más ganas de hablar. Noto diferencias en la parte lúdica de los juegos está más motivado que en la parte de repetición, aunque a las dos está más motivado.
Opinión de las actividades lúdicas	LOGOPEDA TFJ: Yo les decía nos tenemos que aprender no sé estas cinco palabras, y lo hacíamos en juego, y luego pues cuando ya ven que se lo saben, pues se motivan, quizás es un poco más con el juego, con la actividad que ponen después es con lo que más se motivan a saber que más se motivan al saber que se han aprendido todo el ejercicio.
	LOGOPEDA APP: Un poquito mejor, pero sigue siendo mala, sí que es verdad que puede aguantar algo más, pero tampoco mucho.
	LOGOPEDA MVY: Las actividades lúdicas las aguantaba mejor, le gustaban mucho.
	LOGOPEDA MMG: Siempre está activo y participativo, y le encanta jugar.
	LOGOPEDA NTG: Pésima, daba igual que actividad estuviéramos haciendo.
	LOGOPEDA EES: En la segunda fase cuando se juega con las palabras muestra más interés, está más participativo y está más alterado.

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 1, observamos cómo las logopedas APP y NTG tienen una opinión negativa de la motivación de los niños, con actividades lúdicas como de repetición, mientras que el resto de logopedas parecen estar contentas con ambas actividades, pero muestran una especial predilección por las actividades lúdicas.

A continuación, se describe la motivación que se ha observado en las actividades de repetición, encontramos fragmentos en los que observamos una motivación positiva por parte de los participantes. Como puede ser al finalizar las actividades, que la gran mayor parte de los niños tienen las siguientes actitudes o comportamientos:

Cuando finaliza la actividad, la participante P4-4 choca las manos con la investigadora (VPP11-M:14:36⁵⁶).

El participante P5-10, al finalizar la parte de repetición choca los 5 con la logopeda (VPP1: M: 12:30).

El participante P4-5 se pone contento cuando finaliza de repetir las palabras y choca los 5 con la logopeda (con ambas manos) (VPP4 – M: 7:02).

Además, encontramos diferencias en el volumen de su habla como puede ser en el siguiente fragmento:

La participante P4-4 habla muy bajito durante todas las actividades, pero en las actividades de repetición habla muy alto. (VPP1-M: 9:31).

Por otro lado, en las actividades de repetición, también podemos observar conductas codificadas como “motivación negativa”:

La participante P4-4 al final de la actividad de repetición (VPP11-M: 13:48).

Doctoranda: manguitos

Participante P4-4: manguitos

Doctoranda: Nubes

Participante P4-4: (bostezando): Nubes

Doctoranda: Qué sueño...

⁵⁶ *V=Video, *PP=PowerPoint, *M=Minuto

El participante P₃₋₁, se quiere levantar de la silla porque no quiere hacer la actividad, y la investigadora le sienta encima de sus rodillas (VPP₄-M: 20:54).

El participante P₃₋₄. (VPP₁-M: 4:20)

Logopeda: *Elefante*

Niño: *fante*

Logopeda: *No, escucha Ele-fante*

Niño: *se queda mirando a la pantalla no quiere responder.*

A continuación, se describe la motivación que se ha observado en las actividades lúdicas procedentes de las grabaciones de los vídeos, comenzando por los segmentos que incluyen un nivel de activación alto y una motivación positiva:

La participante P₄₋₄ está jugando a un juego de adivinanzas con el vocabulario que desconocía (VPP₄ – M: 11:42).

Logopeda: *Una cosa hecha con tela.*

La niña lo coge y sonrío: dice “*Pijama*” y pone las manos hacia arriba en señal de victoria y se ríe.

La participante P₃₋₃ es una niña muy tímida y seria, está jugando a los sonidos que hacen los diferentes animales y tiene que decir el nombre (VPP₁ – M: 1:42).

Logopeda: *¿Este cuál es? Hace oing oing.*

Niña: se ríe y se acerca a la logopeda para hacerla una carantoña dice: *Cerdo*

El participante P₄₋₁: la logopeda canta una canción para que el niño aprenda la palabra “calle” (VPP₃: M. 3:52).

Logopeda: *La calle es donde vamos a salir por esa puerta, cuando nos ponemos el abrigo y los zapatos y hay una canción mira:*

Logopeda dando palmas al ritmo: “*en la calle-lle, veinticuatro-tro, ha habido-do, un asesinato-to...*” canta con ritmo “*en la calle-lle...*” eso es la calle ¿has visto?

El participante: Se ríe, sonrío y dice: *sí, calle.*

La participante P₄₋₇. La logopeda está enseñándola los días de la semana y canta una canción (VPP₆: M. 4:43).

Logopeda y participante P₄₋₇ (cantando a la vez y realizando gestos con las manos): *lunes, martes, miércoles, jueves, viernes, sábado y domingo, son siete días de la semana, cinco en el cole y dos en casa.*

Logopeda: *Sabiendo esto, ¿qué día es hoy?*

Participante P₄₋₇ riéndose: *jueves*

Participante P5-7 está jugando a decir poesías, que tienen escritas con pictogramas (VPP2 – M. 2:59).

Logopeda: *Ayer hemos empezado el otoño*

Participante: *Hoy*

Logopeda: *Vamos a jugar a decir poesías. ¿Te sabes alguna poesía del otoño?*

Participante: *No*

Logopeda (acompañándolo con gestos): *Abrí la ventana, saqué la maceta, y vi caer una hoja triste y seca,*

Participante se ríe.

Logopeda continúa: *mi hermana pequeña que en el balcón estaba me dijo: ¿es que el otoño llega mañana?*

Las situaciones en las que había una motivación positiva debido a la prevalencia de la elección de esa actividad son las siguientes:

Participante P5-6 está jugando a un juego de adivinar la palabra que describe la logopeda entre varias imágenes que está viendo (VPP8 – M. 5:12):

Logopeda: *¿Tú tienes una más mayor? ¿Una qué?*

Participante: *Una hermana, sí, una más mayor que va al último curso.*

Logopeda: *Sí, y en esa imagen hay muchas...*

Participantes: *Cosas*

Logopeda: *¡Muy bien! Eres un crack*

Participante: *Me gusta, porque yo me sé las cosas, los juguetes...*

Participante P5-9. Estamos recogiendo unos juegos que hizo él el día anterior (VPP8 – M. 2:47).

El participante: *¡Mira! (sonriendo) los dibujos que vi yo antes, pero ya no los hacemos. ¡Qué pena!*

El participante P5-8 está jugando a adivinar qué imagen es la que se refiere la logopeda (VPP1 – M. 8:45).

Logopeda: *Coge una cosa.*

El participante: *lo coge.*

Logopeda: *Un céntimo.*

El participante *lo coge.*

El participante: *Vaya, se ha acabado*

Solo encontramos conductas con motivación negativa en tres participantes, que son los participantes P3-4, P4-5 y P4-9. Éstos muestran problemas de conducta en la intervención (durante todo el tiempo), se tiran al suelo, se levantan, se ponen encima de la mesa, por lo que es complicado valorar si realmente se sienten motivados o no con las actividades.

Porque todo el tiempo mantienen una conducta disruptiva, aunque no están diagnosticados de otras dificultades que no sea retraso de lenguaje.

Encontramos diferencias en la motivación ante las dos actividades -actividades de repetición y lúdicas- encontrando más conductas de motivación positiva en las actividades lúdicas que en las actividades de repetición.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Podemos determinar que se han cumplido los objetivos de nuestro estudio al poder describir y analizar la motivación de los niños durante estas actividades, y poder determinar que las actividades lúdicas son las actividades más motivantes para los niños, aunque las actividades de repetición también lo pueden llegar a ser, aunque en menor medida. La opinión de las logopedas no es unánime, todas refieren que es mayor la motivación de los niños ante actividades lúdicas que en actividades de repetición que es la opción esperada (Bernal, 1997), excepto dos de ellas, que explican que su motivación es baja en ambas actividades, las dos refieren que es debido a problemas de atención y por su nivel de activación, que son dos de los problemas que presentan los niños con RL y TDL (Buiza-Navarrete et al. (2007), por lo que esa dificultad en la motivación sería atribuida a variables internas como dicen Castejón et al. (2005) en su estudio.

En los vídeos observamos una gran cantidad de citas codificadas como motivación positiva durante las actividades lúdicas, por lo que podemos determinar que utilizar el juego para reforzar el aprendizaje del lenguaje es una buena opción (Jarvinen, 2007; Miller, 2008). También existen citas categorizadas como motivación positiva durante las actividades de repetición, por lo que a priori también podría ser una opción que motiase a los niños, y una opción para trabajar la articulación en los niños con TDL (De las Heras y García, 2015), pero existen más citas codificadas como motivación negativa durante las actividades de repetición que en las actividades lúdicas, por lo que podemos determinar, que quizás no es la mejor opción si buscamos una motivación, y como hemos

observado la motivación es básica para lograr un aprendizaje óptimo (Lieury y Fenouillet, 2016).

De todo lo anterior se deduce la importancia de la realización de actividades motivantes con los niños con RL o TDL, de esta manera disminuye la frustración que suelen sentir ante actividades relacionadas con el lenguaje.

Los resultados encontrados demuestran que si queremos realizar una intervención en niños con RL o TDL basada en una motivación atractiva para estos niños parece que lo más adecuado es utilizar actividades lúdicas (que incluyan adivinanzas, poesías y canciones), en vez de utilizar actividades de repetición. No hay que perder de vista la muestra reducida que presentamos y la necesidad de realizar un estudio más amplio sobre esta temática para poder generalizar estos datos a toda la población con RL o TDL. Es ineludible seguir trabajando en esta línea, para poder realizar una correcta práctica basada en la evidencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, G. (2007). Apuntes acerca de la investigación sobre el TEL. Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología, 27(3), 103-109.
- Acosta, V. (2012). Algunos retos y propuestas en la conceptualización, evaluación e intervención del Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). Revista chilena de fonoaudiología, 11, 23-36.
- Aguinaga, G., Armentia, M., Fraile, A., Olangua, P., y Úriz, N. (2005). Prueba de lenguaje oral de Navarra Revisada (PLON)-R. Madrid: TEA.
- American Psychiatric Association (2012). DSM-V Development. Disponible en: <http://www.dsm5.org/ProposedRevision/Pages/proposedrevision.aspx?rid=488>.
- Barrachina, L. A., Aguado, G., i Pera, M. C. C., y Sanz-Torrent, M. (2014). El trastorno específico del lenguaje: diagnóstico e intervención, Vol. 294. UOC.

- Bernal, J. S. P. (1997). Tratamiento de los retrasos del lenguaje desde la escuela. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (28), 175-188.
- Buiza-Navarrete, J.J., Adrián-Torres, J.A. y González-Sánchez, M. (2007). Marcadores neurocognitivos en el trastorno específico del lenguaje. *Revista de Neurología*, 44, 326-33.
- Carballo, G., y Fresneda, M. (2005). Evaluación e Intervención logopédica en el trastorno específico del lenguaje. *Revista de Neurología*, 41(Supl. 1), S73-S82.
- Castañeda, P.F. (1999). El lenguaje verbal del niño. Lima, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Fondo Editorial de la UNMSM.
- Castejón, L., Núñez, C. y González de la Pienda, J. (2005). Variables cognitivo-motivacionales y afectivas e intervención logopédica. *Revista Española de Psicología General y Aplicada* 57, 299-314. [https://doi.org/10.1016/S0214-4603\(05\)75818-6](https://doi.org/10.1016/S0214-4603(05)75818-6)
- De Las Heras Mínguez, G., y García, L. R. (2015). Guía de intervención logopédica en las dislalias. Síntesis.
- Ellis, S. (2007). Language development spectrum? En R. Paul (Ed.), *Language disorders from a developmental perspective* (pp. 83-101). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Fernández Martín, F., Arce Calvo, M. T., y Moreno Molina, J. A. (2014). Escuchemos el lenguaje del niño: normalidad versus signos de alerta. *Pediatría Atención Primaria*, 16, 101-110.
- Fernández, L. C., González-Pumariega, S., Pérez, J. N., y González-Pienda, J. A. (2005). Motivación en la rehabilitación logopédica. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 25(2), 72-83.
- Galeano, M. E. (2020). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Universidad Eafit.
- Gleason, J. B., y Ratner, N. B. (2010). *El desarrollo del lenguaje*. Pearson educación.

- González, M. C., y Ferrer, M. S. (2007). La morfología flexiva en el trastorno específico del lenguaje y en la privación sociocultural. *Revista de logopedia, Foniatría y Audiología*, 27(3), 110-117.
- Inostroza, M. R. (2015). Funciones ejecutivas y su relación con el trastorno específico del lenguaje. *Paideia*, (57), 81-91.
- Jarvinen, A. (2007). *Games without Frontiers, Theories and Methods for Game Studies and Design*. (PhD in Media Culture), University of Tampere, Finland.
- Keyserlingk, L. V., Castro, P. J., y Carrasco, J. (2013). Teorías subjetivas de profesionales de escuelas de lenguaje en Chile sobre el trastorno específico del lenguaje. *Revista Cefac*, 15(4), 873-883.
- Leonard, L. (1998). *Children with Specific Language Impairment*. Cambridge: MacKeith Press.
- Leonard, L. B. (2014). *Children with specific language impairment*. MIT press.
- Lieury, A., y Fenouillet, F. (2016). *Motivación y éxito escolar*. Fondo de cultura económica.
- Martínez, A. B. (2020). El léxico en el trastorno específico del lenguaje. principios de intervención desde el aula. *Revista RETOS XXI*, 4(1).
- Mendoza, E. (2016). *Trastorno específico del lenguaje (TEL)*. Comercial Grupo ANAYA, SA.
- Miller, C. T. (2008). *Games: purpose and potential in education (Vol. 1)*: Springer Verlag
- Moguel, E. A. R. (2005). *Metodología de la investigación*. Univ. J. Autónoma de Tabasco.
- Moreno, N. (2013). Trastornos del lenguaje. Diagnóstico y tratamiento. *Rev Neurol*, 57(1), S85-94.
- Núñez, J. C. (Septiembre de 2009). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico. En Trabajo presentado en el X Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga, Portugal (pp. 41-67).

- Oetting, J. B., Rice, M. L., & Swank, L. K. (1995). Quick incidental learning (QUIL) of words by school-age children with and without SLI. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 38(2), 434-445.
- Owens, Jr. (2003). Desarrollo del lenguaje. Traducción, adaptación y autoría parte española Caps. 10 y 12 Escudero, A.J. Pearson Educación.
- Raventós, M. S. (2002). Trastornos del lenguaje: preguntas pendientes en investigación e intervención. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 22(2), 63-76.
- Rodríguez, V. M. A. (2012). La intervención logopédica en los trastornos específicos del lenguaje. *Revista de logopedia, foniatría y audiología*, 32(2), 67-74.
- Schaefer, C. E. (2012). Fundamentos de terapia de juego. Editorial El Manual Moderno.

NARRATIVAS TRANSMEDIA E INCLUSIÓN: DISEÑO DE UN PROYECTO TRANSMEDIA PARA CONTRIBUIR AL RECONOCIMIENTO DE LA PAZ EN LA COTIDIANIDAD DE NIÑOS CON DISCAPACIDAD VISUAL/AUDITIVA

ISMAEL CARDOZO RIVERA

Universidad Autónoma de Occidente, Colombia

DRA. AURORA MADARIAGA ORTUZAR

Universidad de Deusto. España

RESUMEN

Cuando se habla de Narrativas Transmedia, se hace referencia a productos comunicativos (de ficción o no ficción) expandidos a través de múltiples formatos y plataformas donde los usuarios son partícipes de dicho proceso de extensión narrativa. En tal sentido, en un proyecto transmedia se busca generar contenidos que buscan inundar todos los sentidos de los usuarios: Podcasts, Videos, Blogs, mapas interactivos, foto-relatos e incluso experiencias offline (no digitales); encaminados a enriquecer la experiencia narrativa con miras a potenciar el prosumo (Consumir/producir) entre la audiencia del proyecto. De esta manera, las narrativas transmedia fundamentan sus prácticas a partir de productos para ver, escuchar, dar clic, interactuar.

Pero... ¿Qué sucede cuando pensamos en involucrar a las Narrativas Transmedia como didáctica para fortalecer la educación inclusiva? ¿Es posible que desde el diseño de un proyecto transmedia, se pueda contribuir a la inclusión de niños con discapacidad visual o auditiva a partir del reconocimiento de la paz en su cotidianidad? Para resolver estas inquietudes se propone formular un diseño para la producción de una narrativa transmedia inclusiva, donde se promueva el rol de los niños como cocreadores de los contenidos, a partir de sus propias experiencias en torno a la paz desde la aplicación de didácticas en pedagogía activa.

Para esta propuesta se hará en primera instancia una reflexión teórica sobre los conceptos de pedagogía activa, inclusión y narrativas transmedia, a partir del estudio de varios actores. Posteriormente, se entrarán a analizar distintas propuestas para la concepción y el diseño de narrativas transmediáticas bajo una mirada comparativa. Por último, se presentará la propuesta (a manera de modelo), encaminada a fortalecer la educación inclusiva a partir de un proyecto transmedia sobre paz en niños con discapacidad visual y auditiva.

PALABRAS CLAVE

Narrativas Transmedia, Educación Inclusiva, Comunicación y Discapacidad, Interactividad, Diseño Transmedia.

INTRODUCCIÓN

Hablar de Narrativas Transmedia (NT), es hacer alusión a historias expandidas a partir de distintos formatos (audiovisuales, sonoros, fotográficos, etc.) y plataformas o medios tanto analógicos como digitales que para estas narrativas se clasifican en medios *Online* y *Offline* (*Youtube*, *Facebook*, Televisión, radio, libros, blogs, Ferias, Encuentros, juegos de mesa, etc.). A su vez, estos proyectos narrativos que se desarrollan tanto en ficción como en no ficción, también aluden a la necesidad de convertir a las distintas audiencias en prosumidores o emi/recs (Tofler, 1980); (Jenkins 2003); es decir, en consumidores y productores de los distintos contenidos, a partir de las distintas posibilidades que ofrece la interactividad, la cual, Alejandro Rost define como “la capacidad gradual y variable que tiene un medio de comunicación para darle a los usuarios un mayor poder tanto en la selección de contenidos como en las posibilidades de expresión y comunicación” (Rost, 2006, p. 285).

Ahora, si se tuviera que evidenciar a las narrativas transmedia desde su praxis, es decir a partir de proyectos tangibles, pues se puede comenzar a analizar los megauniversos de ficción de alto reconocimiento como por ejemplo *Star Wars*, *Marvel*, o *Harry Potter*; (Scolari, 2013); o desde la no ficción, realizar el mismo ejercicio con proyectos como *The N-Word* (Vásquez & López, 2015), *Jóvenes Frente al Cambio Climático* (Peralta & Ouariachi, 2015) o *Priya's Shakti* (Grifeu, 2015). Y para hacerlo, bien se podría entrar a deconstruir cada uno de los medios y plataformas que componen estas narrativas y su correlación tanto con ellas mismas como con sus usuarios al estilo del trabajo de Liuzzi (2015) en proyectos como *Malvinas 30* y *Proyecto Walsh*. De igual manera, resulta factible hacer un ejercicio de contraste entre el producto y las posturas y/o principios que sugieren autores como Jenkins (2010), Gosciola, et al. (2011) y/o Gómez (2010); metodología abordada en trabajos académicos alrededor de proyectos como *Labels* (Cardozo, 2019).

Otra opción puede ser abordar el análisis desde la forma como se concibió el proyecto, muy al estilo de lo que Irigaray & Lovato (2015), plantean en su documento sobre el guion transmedia de *Mujeres en Venta*. Todos estos valiosos aportes alrededor de las Narrativas Transmedia, han permitido afianzar más sus distintas posibilidades, contenidos y formas de producción en proyectos (de ficción o no ficción), en audiencias y públicos que, si bien han sido segmentados o definidos, no suponen una dificultad frente a la inclusión desde la discapacidad. Pero entonces, ¿qué pasa cuando se quiere abordar el diseño de un proyecto transmedia inclusivo?

Es por esta razón que el propósito de este trabajo es trabajar la praxis alrededor de las Narrativas Transmedia desde la inclusión social, y de manera específica en discapacidad visual o auditiva en niños. Específicamente, nuestro objetivo es plantear un modelo para el diseño de una narrativa transmedia inclusiva desde la discapacidad dirigida a niños ciegos o sordos. Pero el tema no para ahí, pues para ello, se ha propuesto trabajar bajo una temática concreta: la idea es que este proyecto permita contribuir al reconocimiento de la paz en la cotidianidad de los propios niños. En otras palabras, el modelo se construirá a partir de la necesidad de generar contenidos a partir de las experiencias de los niños, en una suerte de audiencia participante al interior del proyecto. Un Proyecto Transmedia (PT) que puede ser visto como un proyecto de y para ellos alrededor de la paz y que a su vez permita la visibilización de sus cosmovisiones de paz a una audiencia general.

Resulta innegable que el reto suena bastante complejo, pero la intención es que a medida que se irá desarrollando el planteamiento se irá pasando de la incertidumbre a la formulación de la propuesta. Y, para empezar, qué mejor que presentar la propuesta metodológica que busca dilucidar este reto.

METODOLOGÍA

Con el fin de poder formular un modelo para el diseño de un proyecto transmedia sobre paz desde la inclusión en niños con discapacidad visual

o auditiva, se realizarán tres etapas metodológicas: La primera, es el análisis de distintas propuestas para el diseño de una transmedia convencional (No inclusiva). En este primer momento se analizarán la guía para Realizar Narrativas Transmedia de Robert Pratten (2015); El documento sobre *¿How to write a transmedia bible?* de Gary Hayes (2011), la cual fue traducida por Eduardo Prádanos y, por último, la plantilla para el diseño de narrativas transmedia de la Universidad Nacional de Rosario publicada por Anahí Lovato (2018).

La segunda etapa será el cruce entre estas tres propuestas para el diseño de una narrativa transmedia, a la luz de la intención de desarrollar un modelo para un Proyecto Transmedia (PT) inclusivo. Es importante resaltar que más allá de una suerte de fusión, lo que se pretende es poder encontrar los puntos clave para la formulación de una narrativa transmedia fundamentada tanto desde la inclusión social, como de la participación del público en la construcción de la historia (en este caso de los niños con discapacidad visual o auditiva).

Finalmente, la etapa tres se dedicará a formular el modelo para el diseño de un proyecto transmedia inclusivo, a partir de las particularidades y oportunidades que ofrece la discapacidad, de la intención de generar los contenidos sobre paz de una manera inclusiva a doble vía (con otros públicos) y por último con la intención de trabajar en una narrativa que más allá de plantearla PARA los niños, se conciba CON los niños.

DESARROLLO METODOLÓGICO

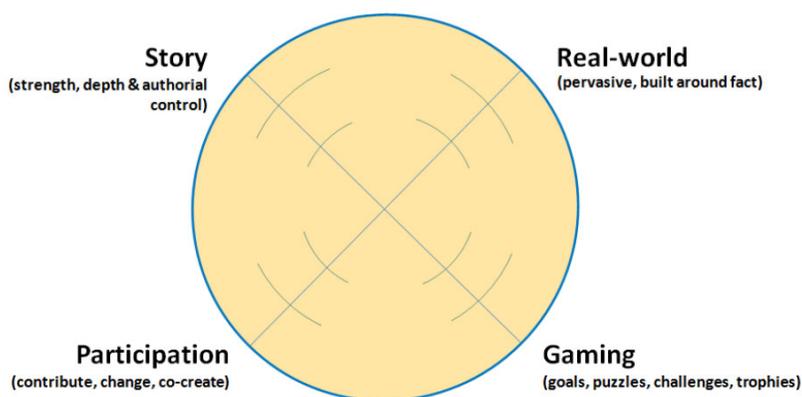
Como se mencionó en la metodología, el primer documento es la guía práctica sobre Narrativas Transmedia de Robert Pratten. El autor sugiere un modelo a partir de 6 componentes clave: *La Historia, la experiencia, la audiencia, las plataformas, el modelo de negocio y la Ejecución*. “El objetivo es lograr que los seis componentes trabajen en armonía juntos, apoyando y reforzando cada uno otro” (Pratten, 2011, p. 4).

En el componente de *historia*, Pratten reúne los elementos narrativos y de la participación de los usuarios y los presenta a partir de preguntas como: ¿qué historia se contará? ¿es real o ficción? (Espacio Narrativo:

Tiempo y lugar) ¿cómo entregaré esta historia (Secuencial, paralela, simultánea, no lineal)? ¿qué tipo de participación quiero o necesito? ¿cómo afectará la participación a la historia?

A su vez, el segundo componente que el autor denomina la *experiencia* lo desarrolla desde la importancia de la narrativa tanto para la audiencia, como para el mundo real. De este segundo componente, cabe destacar la siguiente propuesta de Radar Transmedia con cuatro vértices activos (Historia, Mundo Real, Participación y Jugabilidad); y que pretenden evidenciar la naturaleza de la Narrativa Transmedia a plantear y por tanto vale la pena resaltar como un primer elemento de acercamiento para la concepción de un proyecto de narrativa Transmedia.

Figura 1: Radar transmedia. (Pratten, 2001, p.52)

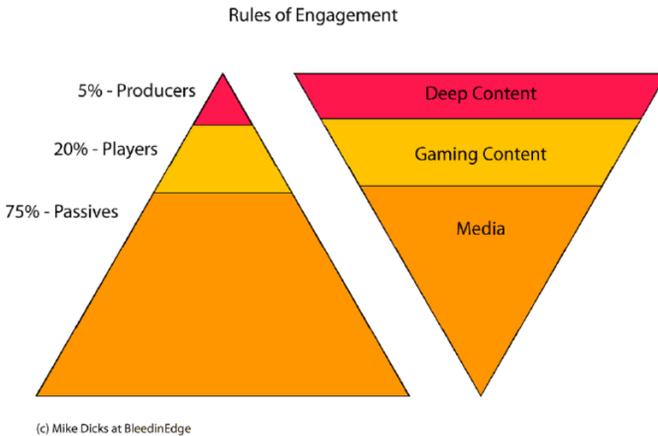


Story = importance of narrative, depth of world & degree of authorial control
Real-world = extent to which story-experience pervades real locations & times, real people & events
Participation = ability of audience to change or contribute to the story-experience
Gaming = audience has goal, use of puzzles, game mechanics (trophies, levels, leader boards etc.)

La *audiencia* es el tercer componente para Pratten y se aborda desde lo demográfico y lo psicográfico, es decir que es una postura más cercana al marketing desde las posturas del consumo digital y el Engagement (*Vínculo con la audiencia*). Ahora bien, un aspecto a destacar es la relación que presenta entre el nivel de participación del público en la narrativa, con el consumo del contenido, donde expone que a medida que el consumidor genere contenidos dentro del proyecto, es más propenso a

sumergirse más en el mismo. Para evidenciar dicha afirmación, Robert presenta la siguiente gráfica Mike Dicks.

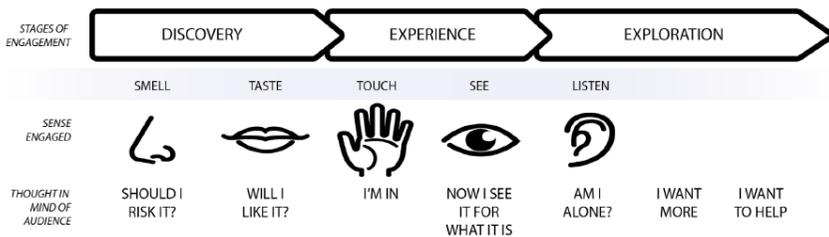
Figura 2: Participación de la audiencia y contenido



Elaborado por Dicks y publicado por Pratten (2001, p.52)

Con respecto a las *plataformas*, lo primero que sugiere Pratten es la diferencia entre éstas y los medios. Los medios es la naturaleza del contenido (video, audio, imagen) y plataformas son los espacios en el mundo digital para alojar y promover los medios (YouTube, Spotify, Instagram), lo cual exhorta a trabajar el Engagement a partir de los 5 sentidos y ello, se traduce en un reto para nuestro proyecto al tener como audiencia inicial a niños con discapacidad visual o auditiva.

Figura 3: Vínculos con los cinco sentidos. (Pratten (2001, p.65)



El penúltimo componente es el denominado *modelo de negocio* que busca pensar la sostenibilidad financiera del proyecto, el cual evidencia

la naturaleza comercial de la propuesta de Robert). El sexto y último componente es la *ejecución*, y en él, el autor sugiere plantear una suerte de esquema de publicación de los distintos productos narrativos desarrollados. En este punto, Pratten recoge una frase que puede ser de gran utilidad pensando en la inclusión:

“Imagina que tu mundo será una enorme caverna, si le cierras los ojos a tu audiencia y luego abres los ojos una vez que están En el interior, la inmensidad es abrumadora: es un lugar nuevo y aterrador. Tu audiencia necesita orientación. Ellos tienen que ser guiados a través de un túnel de entrada y ver la caverna abrirse ante sus ojos y en su propio ritmo. Cuanto más complejo es el mundo, más agarre de la mano necesita hacer” (Pratten, 2011, p. 70).

Ahora es momento de revisar el texto de Gary Hayes (2011) titulado: *How to write a transmedia production bible*, del que se usará la traducción al español realizada por Eduardo Prádanos. Este documento propone el diseño transmedia a partir de 5 instancias clave a saber: *tratamiento, funcionalidad, especificaciones de diseño, especificaciones tecnológicas* y la última instancia denominada *negocio y marketing*

Con respecto al *tratamiento*, Hayes propone establecer los aspectos generales desde la narrativa: Título, lema, contexto, sinopsis, plot points, Caracterización del proyecto (Tono), y guiones tanto de las narrativas como desde los usuarios. En la segunda instancia denominada *funcionalidad*, Hayes aúna los aspectos de la definición de las plataformas (donde sugiere un mínimo de cuatro). A su vez, en esta instancia también propone el establecimiento tanto de unas normas de Engagement, como de un viaje del usuario a través del proyecto que conlleven al planteamiento de un cronograma o Time Line de los contenidos.

Después, se proponen dos *especificaciones alrededor del diseño y de la Tecnología*. En la primera se abordan los aspectos de propuesta gráfica y sonora (con sus respectivas guías de estilo), el manejo de la marca del proyecto (branding). Y en las especificaciones tecnológicas se abordan los elementos de la arquitectura del sistema, la metodología de los dispositivos y la gestión de los usuarios, al interior de las distintas tecnologías que intervienen en el proyecto transmedia. Por último, Hayes

(2011) aborda el tema del negocio y el marketing desde la formulación de unos indicadores de éxito, de los derechos de autor

Como aspectos relevantes de esta guía, a partir del diseño de proyectos transmedia inclusivos, se puede destacar el inicio del planteamiento del proyecto a partir de la idea narrativa, de pensar un título y la necesidad (o no) de tener un lema o frase que lo acompañe. A su vez, resulta clave la sugerencia de plantear un cronograma de publicación que permita establecer una suerte de “viaje del usuario” (Hayes, 2001, p. 13), que permita acompañar a la audiencia. Con respecto a las especificaciones del diseño, resulta interesante pensar en un manual de estilo gráfico y sonoro que podría sugerir un reto desde la inclusión. Con respecto a la instancia tecnológica, cabe señalar la adaptabilidad que tendría pensar en la gestión tecnológica del usuario (usabilidad), no sólo desde las plataformas digitales sino en los demás elementos analógicos que podrían integrar el proyecto transmedia.

Por último, en la instancia de *negocio y marketing* es clave la pregunta que sugiere desde un principio: “Qué desea lograr desde la perspectiva del usuario a través del proyecto” (Hayes, 2001, p. 26). Esta cuestión tiene mucho más arraigo en la propuesta de una narrativa transmedia inclusiva, pues permite alejarse de un modelo de negocio económico, para acercarse más hacia una línea de proyección y/o responsabilidad social, que tendría más relación con una postura a partir de la contribución del proyecto transmedia al cambio social.

“Si tanto individual como colectivamente las posibilidades de ser reconocidos, de ser tenidos en cuenta y contar en las decisiones que nos afectan, dependen de la expresividad y eficacia de los relatos en que contamos nuestras historias, ello es aún más decisivo en este permanente laboratorio de identidades que es América Latina” (Martín-Barbero, 2009, p. 178).

En ese sentido, resulta clave también el planteamiento de plantear nuestros propios indicadores de éxito, que como se planteó a partir de Lovato (2018), pueden alejarse del tema del marketing, las cifras económicas e incluso de los likes y shares.

Como última referencia se abordará “la plantilla para diseño de narrativas transmedia”, propuesta por Anahí Lovato (2018) de la Universidad del Rosario, Argentina. En ella, la autora plantea una propuesta que toma distancia del proceso de preproducción (guiones, libretos, etc.), para concentrarse en el diseño desde la propuesta conceptual. De esta manera presenta una plantilla muy práctica que contiene los siguientes aspectos: Tema, Personajes (con sus conexiones), Escenario y tiempos, Título, lema, género, storyline, sinopsis (Narrativa y Funcional), personajes, elementos de la historia, audiencia, objetivos, participación, plataformas, equipo técnico, y cronograma de lanzamiento (Lovato, 2018).

Por lógica, esta plantilla contiene aspectos similares con respecto a las propuestas de Pratten y Hayes. Sin embargo, el hecho de concentrar el diseño más en la concepción del proyecto que en la ejecución de este, es algo que la convierte en un modelo muy atractivo sobre el cual poder trabajar en el modelo para el diseño de un PT inclusivo, que busca trabajar alrededor de sus imaginarios sobre paz y que por lo cual sugiere que los contenidos como tal del proyecto transmedia, no recaerán en nuestra creatividad, sino, en las propias experiencias y vivencias en la cotidianidad de estos niños alrededor de la paz.

Otro aspecto que relevante, es que al momento de presentar las plataformas que se incluirán en el proyecto transmedia, se sugiere de manera inmediata la posibilidad de pensar en plataformas analógicas (offline), que permitan establecer experiencias o productos presenciales en la propuesta. “En términos globales, los relatos transmedia ponen en juego plataformas y dispositivos en un ecosistema convergente. Las historias pueden circular en medios *on* y *offline*, en diferentes soportes, pudiendo incorporar, incluso, el territorio como plataforma narrativa” (Irigaray & Lovato, 2015, p. 36).

Tabla 1. Puntos en común de los tres modelos

COMPONENTE	PRATTEN	HAYES	LOVATO
Generalidades Narrativas	Título, Premisa (Lema), Género, Tiempo y espacio narrativo.	Título, Lema.	Título, Lema, escenarios y tiempos, género.
Sinopsis, Objetivos Y Tono	Sinopsis corta.	Sinopsis, Historia de fondo y contexto.	sinopsis funcional y narrativa.
	Importancia de la narrativa, de la participación y para el mundo real del proyecto.	Objetivos e indicadores de éxito	¿Qué esperamos lograr?
	Premisa: punto de vista del proyecto	Caracterización y actitud	Storyline
Elementos Narrativos, Plataformas y Personajes	Mundo de la Historia (Mythos).	Formulario Multiplataforma. Plot Points	Esquema de elementos de la historia
	Plataformas, Call to Action	Plataformas y canales	Análogicas/ Digitales, Función narrativa y experiencia
	Mundo de la Historia (Mythos)	En la sinopsis	Personajes, conexiones y aporte a la historia
Audiencia Experiencia	Psicográfico y demográfico	Target de la audiencia usuarios	¿Audiencia participante? Audiencias/ usuarios
	Estrategia de Engagement	Normas de Engagement Líneas de Tiempo	Experiencias de participación de las audiencias
Plan de Publicación	Calendario de Lanzamientos	Cronogramas – Viaje del usuario	Cronograma de lanzamiento de piezas

Fuente: Elaboración Propia

De esta manera, se ha comenzado a estructurar nuestro modelo para la concepción de un proyecto transmedia inclusivo en cinco componentes clave: El primero son sus *generalidades narrativas*, en el que se incluye el título, lema, el género, y el tiempo y espacio narrativo. Después viene el *planteamiento estratégico* planteamiento compuesto tanto de una sinopsis (narrativa + funcional), como de unos objetivos, un tono de comunicación y una línea gráfica y sonora. En tercera instancia se tienen los *elementos de la historia* que aúna los medios, plataformas (*On y offline*), personajes y plot points.

El cuarto componente es la *audiencia* en la que la que se debe definirla teniendo en cuenta que puede ser participante en la construcción de la narrativa (Prosumer). En este punto también se encuentra el engagement y la propuesta del viaje del usuario a partir de la previa selección de las plataformas (analógicas y digitales). Por último, este modelo preliminar sugiere un calendario de lanzamientos a manera de cronograma o línea de tiempo y con la sugerencia de unos indicadores de éxito a partir de los objetivos planteados. Dicho modelo preliminar se puede apreciar de la siguiente manera (Nótese que se presenta de manera interrogativa):

Figura 5: Modelo preliminar para proyecto transmedia ¿inclusivo?



Elaboración propia

Si se observa en detalle, se puede evidenciar que este primer modelo preliminar no afronta la inclusión de manera directa. En otras palabras, si a este modelo se le quita la palabra “inclusivo” podría funcionar muy bien para cualquier proyecto transmedia. Es decir que hasta el momento el trabajo se ha limitado a decantar un modelo transmedia a la luz del cruce de tres propuestas distintas. Es por esta razón que a continuación se profundizará en la propuesta con el fin de fortalecerla desde una perspectiva más inclusiva.

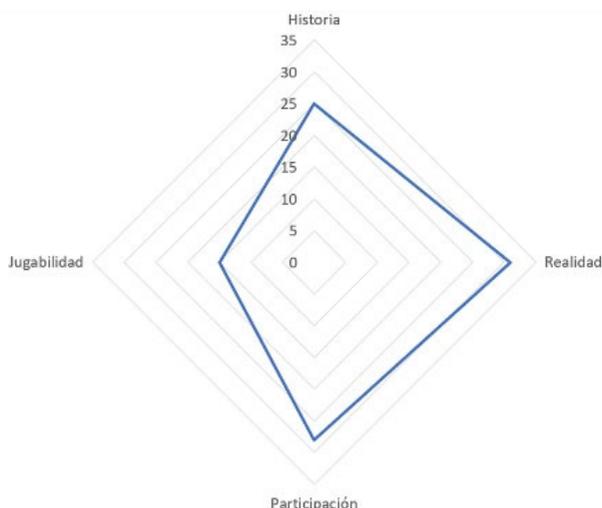
FORMULACIÓN DEL MODELO

Antes de abordar la formulación, resulta primordial concretar lo que bien sugería Hayes (2011) alrededor de lo que se busca lograr con este Proyecto Transmedia Inclusivo. Sin embargo, y para ser más asertivos, se abordará a partir de lo que Rampazzo (2013) denomina *propósito fundamental*. El autor sugiere que una Narrativa Transmedia debe preguntarse puntualmente cuál el propósito de la narrativa: “*What is its fundamental purpose? Is it to entertain, to teach or to inform? Is it to market a product?*” (Rampazzo, 2013, p. 90). De esta manera, el propósito fundamental es visibilizar los imaginarios sobre paz de niños con discapacidad visual y auditiva, entendiendo la visibilización como la acción por la cual, se puede acercar más a las personas con discapacidad con la comunidad en general.

“Uno de los principales retos que impone la indiferencia y la subordinación social es la de visibilizar y comprender las dinámicas históricas, sociales y culturales en las que se enmarcan los grupos y personas en situación de desventaja y vulnerabilidad” (Ortega, 2013, p. 4)

En ese orden de ideas, a continuación, se presentará el resultado del ejercicio de construcción del radar Transmedia del proyecto transmedia inclusivo a partir del propósito principal anteriormente mencionado:

Figura 6: Radar Transmedia del Proyecto Transmedia Inclusivo planteado



Elaboración propia

La figura anterior sugiere un proyecto muy cercano a la realidad y a la participación, debido a su fundamento en la realidad de los niños con discapacidad y a su labor intrínseca para la construcción narrativa. Un poco más atrás se encuentra la historia, pues lo que se pretende no es cautivar a una audiencia desde la espectacularidad o el dramatismo, sino desde la cercanía y empatía que se genera al saber que los relatos hacen parte de la cotidianidad alrededor de la paz de los niños con discapacidad visual y auditiva. Y, por último, se encuentra la arista de jugabilidad la cual será un aspecto secundario del proyecto, con el que se busca aportar a la condición transmedia de la propuesta.

Ahora bien, si se va a hacer una transmedia a partir de las vivencias y experiencias sobre paz de niños con discapacidad visual o auditiva, pues inmediatamente se podría pensar que el público objetivo o audiencia del proyecto sería este mismo público. Sin embargo, una verdadera inclusión, debe propender por involucrar a distintos actores:

“El problema radica en el fracaso de la sociedad y del entorno creado por el ser humano para ajustarse a las necesidades y aspiraciones de las

personas con discapacidad y no en la incapacidad de dichas personas para adaptarse a las demandas de la sociedad” (Hahn, 2003, p. 43).

De esta manera, el modelo que se propone no tendrá una sola audiencia sino tres audiencias definidas a partir de su naturaleza inclusiva desde la discapacidad:

- Niños con discapacidad auditiva.
- Niños con discapacidad visual.
- Público en general.

De esta manera este modelo para el diseño de un proyecto transmedia inclusivo tiene un primer cambio sustancial frente a los modelos anteriores, al sugerir no uno, sino tres audiencias al interior de la propuesta, sin que ello deba afectar el propósito fundamental, sino que por el contrario lo fortalece desde la inclusión.

Ahora, si se asume que se tendrán tres audiencias distintas, ello implica que los productos y plataformas variarán de acuerdo con cada uno de nuestros públicos objetivos. De esta manera, se debe reorganizar el modelo preliminar para desarrollar un PT inclusivo, anteponiendo la audiencia sobre el esquema y dividiendo a este a partir de las características de cada audiencia. Por ejemplo, con los niños con discapacidad visual es posible incluir un producto realizado en braille, y con los niños con discapacidad auditiva se pueda proponer un audiolibro. Es así como el modelo preliminar comienza a cobrar más sentido inclusivo, y, de hecho, al ser un trabajo con niños, su propuesta gráfica también debería mutar:

Figura 7: Modelo para el diseño de un PT inclusivo desde la discapacidad



Elaboración propia.

De esta manera, el modelo para el diseño de un proyecto transmedia inclusivo cuyo propósito fundamental sea la visibilización de los imaginarios de paz de niños con discapacidad visual o auditiva, propone inicialmente tanto las generalidades narrativas, como el planteamiento estratégico que mantiene su línea gráfica y sonora a partir del planteamiento de una audiencia inclusiva, la cual, si bien se divide en el esquema a partir de las discapacidades, la verdad es que la propuesta asume la audiencia desde la multiplicación, pues permite ampliar la oferta de productos narrativos a realizar al interior del proyecto, es decir de los distintos contenidos que se pudiesen hacer a partir de las particularidades de los usuarios. Y es este ejercicio inclusivo alrededor de la audiencia, el que conlleva finalmente a pensar en el esquema narrativo de la historia en el universo transmedia a desarrollar en el proyecto, en este caso, el de las experiencias alrededor de la paz de niños con discapacidad visual o auditiva.

Para ello, en la figura a continuación, se presentará un esquema general de posibles productos, y plataformas que se pueden desarrollar al interior de un proyecto transmedia inclusivo. En ella, y siguiendo la convención cromática de la figura anterior, se podrá observar cómo los colores sugieren una u otra audiencia seleccionada. Además, se incluyó

el color amarillo para aquellas actividades o elementos en los que pueden confluír de manera orgánica las tres audiencias. Por ejemplo, un encuentro físico a manera de exposición del proyecto es una excelente oportunidad para promover una verdadera inclusión desde la interacción entre unos y otros. Por último, si se observa en detalle, en algunos papelitos, encontrarán que sus cintas son de algún color de alguna otra audiencia, lo que sugiere que dicho producto, plataforma u actividad (*online u ofline*), puede ser abordada por las dos audiencias.

Figura 8: Esquema narrativo para un PT inclusivo desde la discapacidad



Elaboración propia

La propuesta de esquema narrativo sugiere entonces una serie de productos que pueden desarrollarse al interior de un proyecto transmedia inclusivo. Ahora, con respecto a la temática específica de cada elemento, es potestad de cada iniciativa. Por ejemplo, se podría proponer la realización de una webserie sobre los imaginarios de paz, o sobre las historias de vida de los niños, o sobre las experiencias que, desde su cotidianidad, cada uno de ellos reconoce alrededor de la paz.

De esta manera se presenta entonces un modelo que en sus pasos iniciales, no se diferencia mucho de los tres anteriores, pero que a partir de su propuesta de definir no una sino varias audiencias, comienza a mutar a una propuesta diferente, que incluso conlleva a pensar contenidos o elementos narrativos en los que confluyen todas estas audiencias diferenciadas desde la discapacidad y que finalmente conlleven a una plan de socialización, que permita no sólo la visibilización de los imaginarios de paz de niños con discapacidad visual y auditiva a partir del reconocimiento de la paz en su cotidianidad, sino la formulación de indicadores de éxito que toman distancia del marketing, para acercarse a parámetros cualitativos y por qué no cuantitativos, alrededor del impacto social del proyecto transmedia inclusivo planteado.

Y es precisamente en este ejercicio de contribuir al reconocimiento de la paz de los niños con discapacidad visual o auditiva, que es momento de acercarse al siguiente punto clave en una narrativa transmedia que es la interactividad. Para ello, hay que empezar a concretar dos aspectos: el primero: es que al tener como insumo la cotidianidad de los niños, ello sugiere inmediatamente que se debe desarrollar el proyecto a partir de una audiencia participante. Y como bien lo afirma Long (2007), las narrativas transmedia son el arte de construir mundos, pues para este caso, no hay universo más extenso y complejo que la realidad de los niños con discapacidad visual o auditiva. En otras palabras, no se tendrá que construirlo, sino más bien interpretarlo a la luz de las experiencias de esta audiencia, es decir, es una propuesta de co-creación de la narrativa entre los realizadores y los niños con discapacidad

“Estamos hablando de un concepto de co-creación. tenemos que buscar algo mucho más orgánico, honesto y operativo, en definitiva, más holístico, en el que todo, de alguna manera, tenga una organización más estricta” (Carrión, 2013, p. 29).

En este caso, como lo que se pretende es que los niños ciegos y sordos reconozcan la paz en su cotidianidad, la interactividad no sólo se concreta entre las historias ya publicadas, y las audiencias con discapacidad, sino que se comienza a ejercer desde el planteamiento de las actividades que conlleven a que estos niños puedan no sólo reconocer la paz en su cotidianidad, sino también poder plasmar este reconocimiento a manera

de testimonio, dibujo, historieta, cuento y/o cuanto producto se quiera desarrollar. Finalmente, está claro que dicha interactividad tendrá una fase posterior cuando se socialicen los productos tanto en plataformas online como offline, en las cuales también sea posible la generación de interacción entre uno y otro público, el cual deberá fortalecerse desde el planteamiento del viaje del usuario. *“la diferencia entre interacción e interactividad es que la primera es interpersonal y la segunda es mediada”* (Vittadini, 1995, p. 151).

CONCLUSIONES

Este trabajo no pretende otra cosa que ofrecer una propuesta de modelo para el diseño de un proyecto transmedia inclusivo, el cual, puede servir como punto de partida para seguir pensando y trabajando alrededor de narrativas transmediáticas que busquen contribuir a la inclusión social. El modelo entonces no pretende tener todas las respuestas ni mucho menos ser una suerte de formato rígido, pues si algo debe caracterizar estos procesos de construcción social debe ser la flexibilidad propia de trabajar con comunidades y grupos sociales diversos.

Otra conclusión es que, si se entra en el detalle de cada uno de los tres modelos abordados, las diferencias no son tan marcadas, lo que sucede es que en los casos de Hayes y Pratten la propuesta está enfocada en proyectos que busquen rentabilidad (Narrativas Transmedia Comerciales), y el de la Universidad Nacional de Rosario, pudiese estar más centrado en los narrativo, sin embargo, en la concepción de la narrativa se encuentran más similitudes que diferencias sustanciales.

Con relación a la terminología alrededor del modelo, se decidió retomar conceptos de los tres modelos analizados inicialmente. Dicha acción permitió que se pudiese concentrar el modelo desde el planteamiento narrativo desde el punto de vista de la inclusión y del trabajo con niños. Es así como, por ejemplo, se decidió hablar de los elementos de la historia, e incluir el viaje del usuario (para nosotros de los usuarios) en el punto de plan de socialización (no de lanzamientos), pues el primero sugiere los medios y plataformas y el segundo sugiere el orden o forma

de consumo del proyecto a partir de la interactividad e interacción, entre las audiencias.

EPÍLOGO.

Si al final de este documento usted se sigue preguntando: Bueno, muy bien el modelo para el diseño de una narrativa transmedia inclusiva sobre la paz en niños con discapacidad visual o auditiva; pero ¿cómo lograr que los niños puedan no sólo reconocer la paz en su cotidianidad, sino que ello les permita generar contenidos narrativos que conlleven una transmedia? Lo primero es no preocuparse, pues esa misma inquietud sigue dando vueltas por aquí... Ahora, al respecto, tenemos una hipótesis que gira en torno al diseño de actividades en didáctica activa, del aprendizaje significativo, del ABP y, por supuesto de la educomunicación: “Las tecnologías de la información y la comunicación, dentro de los ámbitos y sistemas educativos, proyectan una serie de instrumentos favorecedores del conocimiento, así como en el desarrollo individual y social” (Parra & Rojas, 2013, p. 27). Sin embargo, este planteamiento será tema de otro documento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CARDOZO, I. 2019. Proyecto Labels de Telepacífico: ¿Transmedia o no Transmedia? 2º Congreso Internacional Media Ecology and Image Studies: O protagonismo da narrativa imagética. Memórias. págs. 592-614. Portugal.
- CARRIÓN, F. (2013). El productor transmedia: hacia la experiencia de entretenimiento total. En: Fundación Audiovisual de Andalucía (ed.), Profesionales audio- visuales ante el nuevo escenario transmedia, pp. 17- 31. Sevilla: Fundación Audiovisual de Andalucía.
- IRIGARAY, F. y LOVATO, A. (eds.) (2015). Producciones Transmedia de No Ficción. Análisis, experiencia y Tecnologías. Ed. Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

- GIFREU-CASTELLS, A. (2015). El uso del documental transmedia como herramienta para el cambio social. Análisis de casos focalizados en las desigualdades de género en el siglo XXI. Congreso Internacional Comunicación, Sociedad Civil y Cambio Social. Universitat Jaume I.
- GÓMEZ, J. (2010). Jeff Gómez en TEDx transmedia. [Video].
En:<https://www.youtube.com/watch?v=p9SIVedmnw4>
- GOSCIOLA, V; CAMPALANS, C; Y RENÓ, D. (2011). Narrativas Transmedia: Entre teorías y prácticas. Rosario: Editorial Universidad del Rosario.
- HAHN, H. (1993). The political implications of disability definitions and data. En; Journal of Disability Policy Studies, Vol.4 No.2. p. 41-52.
- HAYES, G. (2011). How to write a transmedia production bible. Traducción por PRÁDANOS, E. (2012). [en línea] url:
eduardoprados.com/2012/12/30/como-escribir-una-biblia-transmedia/
- JENKINS, H. (2003). “Transmedia Storytelling”. En:
<http://www.technologyreview.com/news/401760/transmedia-storytelling>.
- JENKINS, H. (2010). Transmedia Education: The 7 principles Revisited.
En:
http://henryjenkins.org/blog/2010/06/transmedia_education_the_7_pri.html
- LIUZZI, A. (2015). El Documental Interactivo en la Era Transmedia: De Géneros Híbridos y Nuevos Códigos Narrativos. Revista Obra Digital. ISSN 2014-5039. Núm 8 – Febrero 2015.
- LONG, G. 2007. Transmedia Storytelling: Business, Aesthetics and Production at the Jim Henson Company. Máster Thesis. Massachusetts Institute of Technology. Cambridge.
- LOVATO, A. (2018). plantilla para diseño de narrativas transmedia. Universidad del Rosario. Argentina.
- MARTÍN BARBERO, J. (2009). Culturas y comunicación globalizada. Revista Científica de Información y Comunicación 2009, 6, pp175-192. Sevilla, España.

- ORTEGA, R. 2013. Presentación. En: *Métodos*, Revista Electrónica de Investigación Aplicada en Derechos Humanos, año 3, núm. 5, julio-diciembre de 2013.
- PARRA, D & Rojas, M. J. (2013). Aspectos psicoeducativos en las relaciones de las TIC y la discapacidad intelectual. En: *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*. Vol. 14, No. 1. P. 27 – 48.
- PERALTA, L. & OUARIACHI, T. (2015). El potencial educativo de las narrativas digitales en la comunicación para el cambio social. Jóvenes Frente al Cambio Climático como estudio de caso. *Revista OBRA DIGITAL*. ISSN 2014-5039. Núm 8.
- PRATTEN, R. (2015). *Getting Started with Transmedia Storytelling. A practical guide for beginners*. 2da edición. London, UK.
- RAMPAZZO, R. (2013). National Research University Higher School of Economics. En: *Baltic Screen Media Review 2013*. Volume 1
- ROST, A. (2006). *La interactividad en el periódico digital* (Tesis doctoral). Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado en: <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/4189/ar1de1.pdf>
- SCOLARI, Carlos A. (2013). *Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto S.A. Ediciones.
- VÁZQUEZ, J. & LÓPEZ, X. (2016). *Narrativas Digitales Y Desarrollo Social: Análisis Y Caracterización De Los Géneros De No Ficción Interactiva*. Actas Del I Congreso Internacional Comunicación Y Pensamiento. Comunicracia Y Desarrollo Social. ISBN - 978-84-945243-2-5.
- VITTADINI, N. (1995). *Comunicar con los nuevos media*. En: *Las nuevas tecnologías de la información*, p. 103-176. Barcelona: Ed. Paidós.

LA CO-ENSEÑANZA COMO MOTOR DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA, UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA

JAVIER ABELLÁN RUBIO
Universidad de Murcia, España

RESUMEN:

La propuesta de innovación que se presenta ha sido implementada en siete sesiones, concretamente en el área de *Lengua Castellana y Literatura* en primer curso de Educación Primaria, en un centro de la Región de Murcia. Los participantes han sido veintisiete alumnos, cinco de los cuales precisan de apoyo educativo, y dos docentes: profesor-tutor y maestro de Audición y Lenguaje.

Los objetivos de esta experiencia han sido: (1) aumentar la coordinación entre el profesor regular y el profesor de apoyo; (2) aunar los contenidos, actividades y evaluación que desarrollan ambos docentes en una misma unidad de programación; y (3) mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado que precisa apoyo educativo.

Se han empleado metodologías colaborativas: gamificación, dramatización, tutoría entre iguales,..., aunando las TICs con la interacción socio-afectiva del aula. No obstante, el “pilar metodológico” utilizado ha sido el *aprendizaje por niveles* que, gracias a la diversidad de alumnos que presenta el aula, ha servido para poder organizar las actividades en función de las características y necesidades de los discentes.

Los resultados de la implementación de esta experiencia didáctica han sido muy positivos: se ha logrado incentivar la coordinación entre los docentes; aunar los contenidos que trabaja el profesor de apoyo y el docente regular, así como establecer un diseño, planificación y evaluación conjunta, incluyendo al alumnado que requiere de apoyo educativo tanto en su grupo de iguales, favoreciendo las relaciones interpersonales, como en todos los procesos de enseñanza-aprendizaje llevados a cabo en el aula ordinaria.

PALABRAS CLAVE:

Educación inclusiva; innovación educativa; co-tutorización; coordinación docente; aprendizaje cooperativo.

1. INTRODUCCIÓN:

El derecho a la igualdad constituye una condición ineludible hacia la construcción de una sociedad justa donde todas las personas, independientemente de su condición y características, puedan vivir el proyecto de vida que desean, logrando eliminar a través de la propia sociedad y los estados, las barreras que han privado y siguen privando a diferentes colectivos del disfrute pleno de sus derechos (Correa y Rúa, 2018). En este sentido, el derecho a la educación constituye una condición necesaria para la protección de una serie de derechos que han de ser respetados para todas las personas.

No obstante, la educación inclusiva asiste actualmente a un conjunto de barreras que impiden su pleno desarrollo, efectividad y asentamiento en los sistemas educativos actuales (Arnaiz, 2019; Echeita y Ainscow, 2011).

Diversos autores (Arnaiz, 2012; Echeita, 2017; 2020; Göransson, & Nilholm, 2014; Muntaner, 2017; Nilholm, 2020) coinciden en que una de las mayores dificultades para la construcción de escuelas inclusivas recae en cómo crear aulas verdaderamente inclusivas que involucren a todo el alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, Moya (2012) y Muntaner (2014) proponen tres respuestas que pueden favorecer la transformación del aula ordinaria en un aula inclusiva:

- El planteamiento del currículo desde la creación de metodologías inclusivas, a través de roles docentes, horarios, tiempos y espacios menos rígidos.
- La organización del aula en función de la diversidad, es decir, llevar a cabo agrupamientos que favorezcan la heterogeneidad y, per se, la inclusión.
- La coordinación y el diálogo entre el profesorado para el establecimiento de un clima comunicativo y un proceso de enseñanza-aprendizaje compartido, donde se establezcan estrategias metodológicas y evaluaciones conjuntas para todo el alumnado.

Para lograr dichos propósitos, la interacción y la cooperación entre el profesorado regular y el profesorado de apoyo se consideran esenciales para la construcción de escuelas que caminan hacia la inclusión (Chitiyo, & Brinda, 2018; Sanahuja, Mas y Olmos, 2018).

En el punto más álgido y flexible de esta interacción se destaca la co-enseñanza o co-tutorización entre docentes, que puede ser definida según Andrade y Janneth (2019):

Como una estrategia educativa que conlleva a la transformación de la labor del maestro, en la medida en que los procesos formativos se orientan hacia el fortalecimiento de habilidades de pensamiento desde la acción de dos o más maestros dentro el aula. (p.6)

De este modo, los profesores de aula y los docentes de apoyo trabajan conjuntamente en la planificación, ejecución y evaluación de los entornos educativos, y desempeñan activamente sus funciones y responsabilidades sobre la base de un intercambio activo (Dagli, Akcamete, & Guneyli, 2020).

La co-enseñanza y la educación inclusiva requieren de los mismos elementos para una eficaz implementación en los centros educativos: diálogo, coordinación, organización y planificación de los agentes que intervienen los procesos de enseñanza-aprendizaje; la formación del profesorado en materia de diversidad; la transformación de los roles y funciones docentes; y estrategias metodológicas que apuesten por la diversidad (metodologías, recursos, materiales y agrupamientos inclusivos).

En palabras de Medina (2016) la educación inclusiva no puede asentarse sin una redefinición de los roles docentes, por lo que es preciso dotar al profesorado regular tanto de formación como de responsabilidad en la respuesta a la diversidad (Álvarez, Gómez y Núñez, 2019); para poder instaurar el aula regular como eje de referencia al aprendizaje.

Siguiendo a Sandoval (2008) y Takala, Pirttimaa, & Törmänen (2009), esta rigidez en los roles está fuertemente estigmatizada cuando hablamos de apoyo educativo, ya que las administraciones conservan estatus dife-

renciados en cuanto al profesorado, pudiendo hablar de maestro *especialista* (encargado del apoyo y de la atención a la diversidad) y del maestro de aula (encargado del grupo-clase). Ambas funciones restringen la cooperación y la responsabilidad para dar respuesta a los alumnos que presentan mayores dificultades a nivel educativo, y segregan, incluso, los tiempos y espacios en ordinarios y *especiales* (Abellán, 2020; Moya, 2002; 2019; Sandoval, Márquez, Simón, y Echeita, 2019; Soldevila, Naranjo y Muntaner, 2017).

Por ello, se hace necesario que los centros educativos establezcan un reparto equitativo y flexible tanto de las tareas como de los espacios y recursos utilizados para que el aprendizaje pueda adecuarse a todos los estudiantes.

Desde esta perspectiva, Dulk y Murillo (2016) defienden la creación de apoyos educativos que se destinen a la comunidad escolar en su conjunto; de modo que sea empleado como un recurso más del centro (Muntaner, 2010) y proporcione ayuda y refuerzo a cualquier estudiante que lo precise, propiciando la flexibilidad de su empleo como vehículo para alcanzar la inclusión.

Biedma y Moya (2015) nos hablan de los beneficios que suscita la realización de apoyos educativos en el aula ordinaria, donde el docente de aula y el docente de apoyo trabajan colaborativamente:

- El tutor se involucra en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos con dificultades, ya que siente una mayor responsabilidad en la adaptación de su materia.
- Los alumnos que también presentan alguna dificultad se pueden beneficiar del apoyo y de las estrategias didácticas diferenciadas llevadas a cabo por el profesorado.
- El profesorado de apoyo interviene en el espacio “real” del educando, por lo que puede asesorar y evaluar mejor desde el contexto del grupo-clase.
- El discente no pierde la oportunidad de poder participar en las tareas y experiencias desarrolladas en el aula.

Por otra parte, diversos autores y organismos (Booth y Ainscow, 2000; Lata y Castro, 2015; UNESCO, 2015) insisten en que la educación inclusiva requiere de nuevos planteamientos metodológicos que incentiven la participación, la interacción y el diálogo de todo el alumnado, fundamentados en el trabajo comunitario.

A juicio de Crisol (2019), estas nuevas estrategias didácticas han de incrementar el aprendizaje cooperativo, favoreciendo la coexistencia de grupos de trabajo heterogéneos, y empleando agrupamientos en los que el alumnado con mayores dificultades de aprendizaje colabore con sus compañeros del grupo-clase.

En palabras de Muntaner (2014), para lograr planteamientos inclusivos, se deben tener en cuenta tres elementos que definen la realización de prácticas pedagógicas de aula: la organización de la misma (determinada por el agrupamiento del alumnado); la adecuación del currículo acorde a las necesidades y características del grupo-clase; y la secuenciación de estrategias metodológicas inclusivas, que atiendan a la diversidad de los estudiantes.

Esta experiencia de innovación tiene por objeto la creación de un aula inclusiva, donde a través de una serie de metodologías interactivas, pero adecuadas a los ritmos de aprendizaje, necesidades y características del alumnado, se atiende a la diversidad y se favorezca el aprendizaje.

Acorde a todo lo aportado, esta experiencia se fundamenta en tres objetivos:

1. Aumentar la coordinación entre el profesor regular y el profesor de apoyo.
2. Aunar los contenidos, actividades y evaluación que desarrollan ambos docentes en una misma unidad de programación.
3. Mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado que precisa apoyo educativo.

2. CONTEXTUALIZACIÓN

La experiencia de innovación ha sido desarrollada en el 1.º curso de Educación Primaria de un centro de la Región de Murcia, en el área de Lengua Castellana y Literatura. La unidad de programación en la que se enmarca esta experiencia toma el nombre de: *La comunicación con Los tres cerditos*.

El aula se compone de veintisiete alumnos, con edades comprendidas entre los seis y siete años, donde existe una amplia diversidad de características y necesidades.

Además, esta experiencia cuenta con la participación de dos docentes en el mismo aula: el profesor tutor y el docente de Audición y Lenguaje.

La experiencia se contextualiza en el segundo trimestre, concretamente en el mes de febrero, por lo que el profesorado ya cuenta con una experiencia previa con los estudiantes.

Atendiendo a esta premisa, el profesorado ha podido establecer un cuadro de conocimientos previos de los veintisiete alumnos en el ámbito de la lectoescritura (véase Tabla 1), que ha permitido adaptar la unidad de programación a los diferentes niveles cognitivos coexistentes en el aula.

Tabla 1. Conocimientos previos en lectoescritura

N.º de estudiantes	Temática y nivel cognitivo	Conocimientos previos
6	Nivel alto de lectoescritura	Buen dominio de las vocales y de las consonantes; presentan una iniciación a la lectura prematura
13	Nivel intermedio de lectoescritura	Buen dominio de las vocales, nivel medio-bajo de las consonantes y están iniciándose en la lectura, pueden leer textos, pero con dificultad
8	Nivel bajo de lectoescritura	Conocen las vocales pero las confunden con sus grafemas y encuentran dificultades en la adquisición de las consonantes; aún no leen

Fuente: Elaboración propia

Cabe especificar que cinco de los ocho alumnos que conforman el nivel bajo en lectoescritura han sido denominados, mediante una intervención psicopedagógica, como alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE)⁵⁷. Las nomenclaturas concretas de sus dificultades de aprendizaje son las siguientes: bajo desempeño funcional a nivel auditivo (hipoacusia), Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), y tres estudiantes con bajo desempeño funcional a nivel mental.

Como se puede observar, dado el amplio nivel de características y necesidades existentes en el aula, se precisa de una serie de metodologías que se adapten a los niveles de los educandos.

Para ello, se han empleado cuatro metodologías sobre las que se asienta todo el proceso de enseñanza-aprendizaje: el aprendizaje por niveles, la tutoría entre iguales, la gamificación y el aprendizaje cooperativo.

Dichas metodologías se entrelazan durante la experiencia con tres recursos que tienen como finalidad favorecer la motivación, la participación y el interés del alumnado, de modo que se inicie al alumnado en la lectoescritura desde lo lúdico y se desarrolle la comunicación verbal y no verbal desde la acción. Los tres recursos empleados han sido: el cuento, la canción y la dramatización.

3. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

La experiencia ha constado de siete sesiones que engloban el cómputo general de la unidad de programación denominada: *La comunicación con Los tres cerditos*. Para el correcto desarrollo de la experiencia, ambos docentes han mantenido un proceso de planificación y diálogo para su ejecución, donde se han establecido reuniones para orientar, adecuar y evaluar el proceso de enseñanza aprendizaje.

⁵⁷ Necesidades Educativas Especiales: acepción característica del modelo de apoyo terapéutico o basada en el déficit, correspondiente al movimiento de integración, donde el apoyo se comprende como un tratamiento de las deficiencias y no como un potencializador de las capacidades.

Las sesiones se han construido de manera dinámica e interactiva, donde se trabaja en cada sesión la lectoescritura y la comunicación oral (verbal y no verbal) de manera solapada.

El profesorado de apoyo y el profesorado regular trabajan conjuntamente en todo momento en el aula ordinaria, lo que produce un mayor control de las sesiones y una mayor atención a todos los alumnos.

A continuación se presentan las sesiones estructuradas; cada una de ellas tiene una duración de una hora.

SESIÓN 1:

Iniciando la comunicación, comenzando la lectoescritura

Esta primera sesión se divide en dos actividades. En la primera parte de la sesión, se realiza un juego para comprobar los conocimientos previos comunicativos y lingüísticos de los alumnos: El juego de las palabras. Un juego de mesa se coloca en el centro del aula, y se realizan seis equipos basados en los grupos heterogéneos ya creados por el posicionamiento del aula. Cada persona de cada equipo ha de salir y tirar el dado para intentar avanzar hasta la meta, cada tirado corresponde con una pregunta que se proyecta en la pizarra digital y que el alumno ha de responder sin ayuda de su grupo.

Así, los veintisiete alumnos participan en el juego y el profesorado puede evaluar individualmente a cada uno. A posteriori, se realiza una ronda donde participan todos los integrantes del grupo para trabajar la cohesión de socio-afectiva y la comunicación.

En la segunda parte de la sesión, se le entrega a cada alumno una ficha para completar sobre el cuento de *Los tres cerditos* (atendiendo a los distintos niveles preestablecidos). Además de hacer comprender al profesorado los conocimientos del aula sobre el cuento, genera una primera toma de contacto con la correspondencia grafema/fonema para poder ir adecuando el proceso de enseñanza-aprendizaje a sus características.

SESIÓN 2:

Narrando y cantando el cuento de Los tres cerditos

En esta sesión, ambos docentes leen el cuento de *Los tres cerditos* intercalando sus voces con los diálogos de los personajes. Cuando llega el momento de cantar las canciones del relato se le pide al alumnado que escuche atentamente y que repita las diferentes estrofas de la canción.

Cuando acaba el relato, comienza la actividad, el profesorado cantará una vez más las dos canciones del relato y cada grupo deberá cantarlas sin equivocarse. El equipo que se equivoque deberá empezar de nuevo y podrá pedir ayuda a otro equipo de la clase.

A continuación, el profesorado proyecta la película *Los tres cerditos* (Gillett, 2013) de la plataforma YouTube. El alumnado canta las diferentes partes al unísono, casi sin necesidad de pedírselo.

La sesión finaliza con una actividad en la que se responden a preguntas del cuento tales como: ordenar la secuencia de *Los tres cerditos*, relacionar los personajes con los materiales que los definen y escribir las palabras que mejor representan algunas de las escenas del cuento. Atendiendo al nivel en el que nos situemos la dificultad aumenta o disminuye, se pretende que cada alumno complete la ficha en función de su ritmo y de sus necesidades.

Los estudiantes que acaban la ficha continúan con actividades de ampliación.

SESIÓN 3:

Vamos a representar el cuento de Los tres cerditos

Se proyecta, nuevamente, la película *Los tres cerditos* (Gillett, 2013) de la plataforma. Al finalizar, el alumnado agrupado en los equipos de las sesiones anteriores debe ensayar el cuento con ayuda de ambos docentes.

Tras unos minutos de preparación, cada grupo sale y representa algunas de las escenas del relato que el profesorado escoge. Los estudiantes se pueden apoyar en la película para imitar las acciones y reacciones de los personajes y para aprenderse el diálogo. Los docentes valoran la puesta

en escena y la iniciativa del alumnado, así como las destrezas tanto en la comunicación verbal como no verbal.

SESIÓN 4:

Conoce a los personajes de Los tres cerditos

Cada grupo debe elegir un personaje del cuento, cada miembro del grupo debe decir las características que lo definen o los elementos que lo circunscriben en el relato. El profesorado cuenta las palabras que cada grupo ha dicho, el grupo que más palabras consiga enlazar al personaje será el ganador.

Seguidamente, cada grupo canta las dos canciones de *Los tres cerditos*, pero esta vez deben escoger a miembros de otros equipos para que continúen las partes; por ejemplo: el grupo uno canta la primera estrofa y el grupo dos continua con la segunda. Al final, acrecentando el dinamismo y la dificultad, cada grupo canta una estrofa hasta completar la canción completa.

Para finalizar la sesión, se realiza una hoja de actividades sobre el cuento de *Los tres cerditos* relativa a la correspondencia grafema/fonema. Esta ficha se compone de actividades que inciden en la comprensión del cuento y pero también en la creación de la conciencia fonológica del alumnado.

SESIÓN 5:

El juego de la comunicación

En el centro del aula se coloca el tablero y el dado empleados en la sesión 1. El juego se compone de diferentes pruebas, si el número del dado es par la actividad es de lectoescritura y si sale impar la actividad se corresponde con el ámbito comunicativo. Las actividades son variadas: rellenar las letras incompletas de la pizarra, deletrear palabras, cantar una parte de la canción de *Los tres cerditos*, representar una escena del cuento, enlazar a los personajes con sus respectivas características, entre otras.

SESIÓN 6:

Obra de teatro de Los tres cerditos

La finalidad de esta sesión es llevar a escena la obra teatral de *Los tres cerditos*. Cada grupo, caracterizado según los personajes del cuento, debe representar una escena del cuento. El profesorado acompaña al alumnado en la obra e incentiva al público mediante preguntas para que participe en la obra y cante las canciones.

SESIÓN 7:

¿Qué podrías decirme del cuento de Los tres cerditos?

La presencia de los dos docentes en el mismo aula permite diversificar las tareas. Por un lado, el profesado de apoyo entrega a los estudiantes una ficha de correspondencia grafema/fonema que pretende valorar el progreso de cada alumno en función de sus conocimientos iniciales.

Por otro lado, el profesor tutor realiza de manera individual una prueba oral a cada uno de los discentes del aula. Individualmente van saliendo uno por uno a la mesa del tutor; este les realiza una serie de cuestiones relativas a la comprensión del cuento. En la última parte de la prueba oral se le pide a cada alumno que cante una parte específica de las canciones del cuento.

4. CONCLUSIONES

En términos generales, la experiencia de innovación ha significado la consecución de un aula verdaderamente inclusiva, donde cada discente ha trabajado de forma individualizada y conjunta, en favor a la diversidad y a las capacidades de cada uno.

Los diferentes niveles de aprendizaje no han supuesto una diferencia en el desarrollo del proceso educativo, tampoco en espacio, tiempo y forma de los contenidos impartidos. Se han adecuados los recursos y materiales del aula para que todos los educandos puedan acceder a los contenidos, atendiendo siempre a sus necesidades identificadas en los conocimientos previos, para poder establecer una evaluación real y precisa.

Atendiendo al objetivo 1 de la experiencia: *aumentar la coordinación entre el profesor regular y el profesor de apoyo*, se puede afirmar que a través de la implementación de la unidad de programación en el aula ordinaria, el profesorado de apoyo y el profesorado regular han llevado a cabo un proceso de reflexión, comunicación, planificación y coordinación que ha desembocado en una co-enseñanza efectiva.

Ambos docentes han establecido un vínculo de comprensión mutuo en el que las labores han sido redefinidas y los roles se han reformulado para poder atender las necesidades que demandaban cada una de las propuestas impartidas, para alcanzar los objetivos propuestos.

El profesorado regular se ha visto más involucrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado con mayores dificultades y ha aprendido, mediante esta responsabilidad, a trabajar de una manera más inclusiva diversos contenidos.

El profesorado de apoyo se ha visto mucho más involucrado en la dinámica general del aula, gracias a que se ha adentrado en el contexto “natural” de su alumnado.

La co-enseñanza no solo ha permitido favorecer la coordinación y el diálogo entre ambos profesionales, sino que ha establecido un replanteamiento de las funciones del tutor y del profesorado de apoyo. Ello ha iniciado un cambio, no solo en las concepciones sobre la estigmatización de los roles, sino sobre la comprensión de la diversidad y la posibilidad de crear espacios que logren la inclusión de todos los estudiantes.

Por otra parte, el objetivo 2: *aunar los contenidos, actividades y evaluación que desarrollan ambos docentes en una misma unidad de programación*, ha significado el planteamiento de un método de trabajo unificado, donde los planteamientos metodológicos de ambos docentes se han combinado y compartido.

El aula se ha visto, de esta manera, beneficiada gracias al desarrollo de un proceso de enseñanza que enlaza los recursos, los materiales, las ideas y la estructuración de dos docentes. De modo que el resultado de aprendizaje de esta experiencia se ha construido desde una planificación basada en los dos puntos de vista docentes.

Este hecho genera un enriquecimiento en la predeterminación de las tareas que se han llevado a cabo, ya que gracias al feedback de ambos se alcanza un proceso de aprendizaje más reflexivo.

Es cierto que la complejidad que suscita aunar ambas funciones (estigmatizadas desde las administraciones educativas) no es tarea fácil. Pero una vez comenzado el proceso, gracias a la flexibilidad de tiempos y espacios que genera la inclusión, el profesorado ha sido capaz de organizar las sesiones y de optimizar el planteamiento de la unidad didáctica para alcanzar los objetivos marcados.

De acuerdo con el objetivo 3: *mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado que precisa apoyo educativo*, la creación de esta experiencia ha sido muy beneficiosa para la diversidad del aula.

La inclusión del alumnado en el aula ordinaria no solo ha originado su presencia, sino su participación y aprendizaje. La creación de espacios colaborativos en los que todos pudieran participar ha evidenciado las posibilidades que se producen cuando el apoyo se realiza dentro del aula, junto a sus iguales.

Además, las diferentes metodologías utilizadas han ayudado a crear un espacio dinámico, donde se trabajan las necesidades de los estudiantes tanto de manera individual como colectiva y participativa.

La tutoría entre iguales ha sido un gran apoyo para el aula; el alumnado con altos niveles en la lectoescritura ha ayudado a los compañeros que mostraban niveles más bajos en dicha área, gracias a los agrupamientos heterogéneos generados a través del estudio de los conocimientos previos.

El aprendizaje por niveles ha supuesto una nueva perspectiva en el aula, ya que la amplia diversidad de características cognitivas que componen el aula supone una dificultad cuando se trabajan contenidos de manera unilateral, sin la adecuación de los recursos.

Los elementos metodológicos empleados en la experiencia: el cuento, la dramatización y la canción, han generado un clima de aula que ha favorecido las relaciones socio-afectivas y, *per se*, las habilidades sociales de todos los discentes.

Todo ello ha favorecido el proceso de enseñanza-aprendizaje de todos, pero, de forma particular, del alumnado que recibe apoyo, ya que este último se encuentra acostumbrado a tener que salir de su aula ordinaria para asistir a un aula *específica* (apoyo terapéutico individual o en pequeños grupos) para trabajar con el profesorado de apoyo.

5. IMPLICACIONES DEL ESTUDIO

La forma en que las escuelas comprenden la diversidad puede suponer una barrera o un facilitador para lograr la inclusión.

La construcción de un aula inclusiva requiere de una serie de transformaciones que no pueden venir sin un cambio de perspectiva hacia la diversidad.

Para ello, organizar y liderar el proceso de inclusión debe ser la prioridad que movilice a la escuela a originar el cambio. Dicho proceso tiene como finalidad la transformación de las barreras que impiden la presencia, la participación y el aprendizaje de todos en facilitadores que logren el ansiado objetivo.

Sin embargo, cuando las políticas educativas no ofrecen cambios significativos para alcanzarlo, es el propio centro el que ha de llevar a cabo el cambio, mediante su propio proceso; a través de objetivos que giren en torno a la reflexión, el replanteamiento y la acción.

En última instancia, son los docentes las personas encargadas de guiar esta tarea mediante su práctica educativa. La coordinación, el diálogo, la reflexión de sus tareas y las de sus colegas llevan a planteamientos que monitorizan formas de pensar diversas y, *per se*, cambios que se pueden emprender diariamente y a pequeña escala.

Cabe recordar que aun continuamos asentados en culturas, políticas y prácticas que conducen a la segregación, la clasificación y la discriminación, lo que genera frustración y desamparo —de las personas que ansían ese cambio—. A pesar de ello, parece evidente que la forma de cambiar la comprensión de la palabra *diversidad* debe establecerse a través de labores que apuesten por su derecho a estar, a ser, a aprender y a desarrollarse dentro de un entorno equitativo y de calidad, gracias

a la creación de acciones inclusivas por las que se han de luchar día a día.

Por todo ello, la generación de propuestas docentes que, de manera diaria, favorezcan la inclusión e incentiven el cambio, muestra y recuerda que la educación inclusiva es posible, *tangible* y real, siempre, claro está, que se emprenda el proceso.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abellán, J. (2020, Septiembre). Las funciones del profesorado de apoyo en el municipio de Santomera. Paper presented at the 4th International Virtual Conference on Educational Research and Innovation (pp.747-748), Madrid, España.
- Ainscow, M. (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿Cuáles son las palancas de cambio? *Journal of educational change*, 5(4), 1-20.
- Ainscow, M. (2017). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación inclusiva*, 5(1), 39-49.
- Álvarez, M., Gómez, A. y Núñez, L. (2019). La inclusión educativa y el papel del maestro de apoyo (Revisión). *Revista Científica Olimpia*, 16(55). Recuperado de <https://revistas.udg.co.cu/index.php/olimpia/article/view/836>
- Andrade, A. y Janneth, A. (2019, Octubre). La co-enseñanza: una apuesta al mejoramiento de los aprendizajes. Comunicación presentada en el V Congreso Internacional de Investigación y Pedagogía, Colombia.
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 25-44.
- Arnaiz, P. (2019). La educación inclusiva: mejora escolar y retos para el siglo XXI. *Publicación educativa*, 195-207. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:559207c7-2901-4d6e-82a3-b016d74adaa3/pe-n9-arto3-pilar-arnaiz.pdf>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Index for inclusion*. Traducción castellana: Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

- Chitiyo, J., & Brinda, W. (2018). Teacher preparedness in the use of co-teaching in inclusive classrooms. *Support for Learning*, 33(1) 38-51. doi: 10.1111/1467-9604.12190.
- Correa, L. y Rúa, J. C. (2018). La trampa de la educación especial: Rodeos y laberintos jurisprudenciales para garantizar el derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad. *Revista Derecho Del Estado*, 41, 97-128.
- Crisol, E. (2019). Hacia una educación inclusiva para todos. Nuevas contribuciones. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 1-9.
- Dagli, O., Akcamete, G., & Guneyli, A. (2020). Impact of Co-Teaching Approach in Inclusive Education Settings on the Development of Reading Skills. *International Journal of Education and Practice*, 8(1), 1-17. doi: 10.18488/journal.61.2020.81.1.17
- Echeita (2020). La Pandemia del Covid-19. ¿Una oportunidad para pensar en cómo hacer más inclusivos nuestros sistemas educativos? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 7-16.
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula abierta*, 46, 17-24.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 26-46.
- Gillett, B. (2013, 28 de abril). Los tres cerditos [Archivo de vídeo]. Obtenido en: <https://www.youtube.com/watch?v=-xMAoNe6FI>
- Göransson, K., & Nilholm, C. 2014. Conceptual Diversities and Empirical Shortcomings—A Critical Analysis of Research on Inclusive Education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265-280. doi: 10.1080/08856257.2014.933545.
- Lata, S. y Castro, M. M. (2015). El Aprendizaje Cooperativo, un camino hacia la inclusión educativa. *Revista complutense de Educación*, 27(3), 1085-1101.

- Medina, M. (2016). Principales problemas para hacer efectiva la educación inclusiva. *Revista de Educación inclusiva*, 9(1), 196-206.
- Moya, A. (2002). El profesorado de apoyo ¿dónde?, ¿cómo?, ¿cuándo? realiza su trabajo. Málaga: Aljibe.
- Moya, A. (2012). El profesorado de apoyo en los centros ordinarios. Nuevas funciones, nuevas contradicciones. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 71-88.
- Moya, E. C. (2019). Hacia una educación inclusiva para todos. Nuevas contribuciones. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 1-9.
- Muntaner, J. J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En P. Arnaiz, M. D. Hurtado y F. J. Soto (coords.), 25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario (pp. 1-24). Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Muntaner, J. J. (2014). Los apoyos facilitadores para la inclusión. Comunicación presentada en el XI Congreso Internacional y XXXI Jornadas de Universidades y Educación inclusiva: La escuela excluida. Universidad Jaume I de Castellón. Recuperado de: <http://www.quadernsdigitals.net/index.php>
- Muntaner, J. J. (2017). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista de Educación inclusiva*, 7(1), 63-79.
- Nilholm, C. (2020). Research about inclusive education in 2020—How can we improve our theories in order to change practice? *European Journal of Special Needs Education*, 1-13.
- Sanahuja, J. M., Mas, O. y Olmos, P. (2018). El rol del profesorado de apoyo en el aula regular de un instituto de educación secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 29(4), 1041-1057.
- Sandoval, M. (2008). La colaboración y la formación del profesorado como factores fundamentales para promover una educación sin exclusiones. *Contextos Educativos*, 11, 149-159.
- Sandoval, M., Márquez, C., Simón, C. y Echeita, G. (2019). El desempeño profesional del profesorado de apoyo y sus aportaciones al desarrollo de una educación inclusiva. *Publicaciones*, 49(3), 251-266.

- Soldevila, J., Naranjo, M. y Muntaner, J. J. (2017). El profesor de apoyo: del modelo de integración a la inclusión educativa. A. Rodríguez-Martín (coord.), *Prácticas innovadoras inclusivas: retos y oportunidades* (pp. 853-860). Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Takala, M., Pirttimaa, R., & Törmänen, M. (2009). Inclusive special education: the role of special education teachers in Finland. *British Journal of Special Education*, 36(3), 162-173.
- UNESCO (2015). *La Educación para Todos, 2000-2015: logros y desafíos. Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*. París, Francia: UNESCO.

EL TRABAJO EN RED COLABORATIVO ENTRE PROFESIONALES DEL ÁMBITO EDUCATIVO Y SOCIAL. RESULTADOS DE UN PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

DRA. MARIA VILLAESCUSA PERAL
DRA. ANA CASAS GUTIÉRREZ
DRA. GARAZI YURREBASO ATUTXA
Universidad de Deusto, España

RESUMEN

La educación inclusiva tiene como propósito prestar una respuesta educativa favorecedora del desarrollo integral y facilitadora del máximo crecimiento personal, intelectual, social y emocional del alumnado teniendo en cuenta la diversidad que les define y garantizando su participación socioeducativa (Echeita y Ainscow, 2011; Guevara, 2012; Sáenz De Jubera y Chocarro De Luis, 2019). Para su consecución, es de vital importancia la cohesión de la comunidad educativa, la labor interprofesional e interdisciplinar consensuada, así como la creación de redes entre la escuela y sociedad para el ejercicio profesional reflexivo, equilibrado y ajustado a cada realidad (Arnáiz, Castro y Martínez, 2008; Fernández, Fiuza y Zabalza, 2013; Parrilla, Muñoz-Cadavid y Sierra, 2013). Las redes profesionales interdisciplinares se convierten por tanto en la modalidad organizativa más significativa e importante de nuestro tiempo para la respuesta integral a necesidades de apoyo y educativas, resultando ser una buena alternativa para la integración y optimización de esfuerzos, recursos y planes conjuntos. Para ello, es fundamental e imprescindible conocer las funciones a desempeñar por parte de los agentes profesionales socioeducativos implicados en cada realidad y los recursos a los que estos pueden tener acceso en la respuesta a cada necesidad. Este capítulo recoge la experiencia de innovación educativa compartida y desarrollada con alumnado de los Grados Universitarios de Educación Primaria y Educación Social, para el conocimiento mutuo del futuro desempeño profesional compartido en la respuesta a las necesidades específicas de apoyo educativo que alumnado que crece y se desarrolla en la escuela inclusiva pueda presentar.

PALABRAS CLAVE

Trabajo en red; Equidad; Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo; Innovación docente.

INTRODUCCIÓN

La Ley Orgánica de Educación (LOE) 2/2006, de 3 de mayo, en el Título II referido a la equidad en la educación y en la escuela inclusiva, incluye el Capítulo I dedicado al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, alumnado con necesidades educativas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta, dificultades de aprendizaje, altas capacidades intelectuales, de incorporación tardía en el sistema educativo al proceder de otros países e incluso presentar limitaciones en la competencia lingüística en relación a la lengua vehicular del aprendizaje y/o por pertenecer a medios sociales y culturales desfavorecidos. En dicho capítulo, se determina que las administraciones educativas dispondrán los medios materiales, curriculares y profesionales (internos y externos a los centros educativos) necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional (artículo 71.1). Dicho de otra forma, el sistema educativo actual, ha de perseguir el desarrollo integral y armónico de todo su alumnado, atendiendo a su diversidad y entendiendo que cualquier situación que se produzca y acontezca en los distintos contextos en los que crecen y se desarrollan les afecta en su unidad como personas (Guevara, 2012). Para ello, serán necesarias acciones desarrolladas de forma conjunta y unificada, por el personal docente de los centros educativos y otros profesionales externos.

En este sentido, resulta imprescindible favorecer el establecimiento y fortalecimiento de las relaciones existentes entre el medio escolar, social, familiar y comunitario en el que se desarrolla el alumnado, facilitando así el desarrollo integral y armónico de estrategias de prevención e intervención ante las necesidades que pueda presentar cada educando (Roselló, 1998; Abad y Camacho, 2007; Guevara, 2012; Gutiérrez y Gómez, 2017).

Siguiendo con esta idea de la importancia de generar recursos, movilizar y fortalecer los existentes y establecer relaciones entre los distintos contextos del alumnado, nos viene a la mente el concepto de *capital social*. Bordieu (1986) definió el capital social como “el conjunto de recursos

reales y potenciales vinculados a la posesión de una red durable de relaciones más o menos institucionales que procura beneficios de reconocimiento mutuo” (p. 248).

Según González y Rodríguez (2020), el capital social hace referencia, por lo tanto, a aquellos recursos disponibles derivados de la participación en redes sociales. Con lo que participar en redes profesionales-sociales, según estas autoras, es garantía de capital social, no solo para las personas usuarias, en este caso para el alumnado, sino también para los y las profesionales. Hoy en día las redes interdisciplinarias se han convertido en la modalidad organizativa más significativa e importante de nuestro tiempo, resultando ser una buena alternativa para la integración y optimización de esfuerzos, recursos y planes conjuntos. Las estructuras organizativas que se crean dentro de las redes, ofrecen oportunidades de aprendizaje y de intercambio profesional, potencian la cooperación horizontal entre distintas instituciones, servicios y entidades, y como no, se convierten en un medio para la corresponsabilidad en la escuela inclusiva, una escuela que requiere, para la respuesta a las necesidades específicas de apoyo educativo vinculadas a diversidad, una mezcla equilibrada de estímulo, confianza, apoyo o acompañamiento, respeto y estrategia compartida y planificada. Esta búsqueda de respuestas a los retos socioeducativos que plantea la diversidad que hoy en día nos encontramos en las escuelas, refleja la sociedad diversa, compleja y cambiante en la que vivimos. Esta realidad ha hecho que emerjan distintas experiencias de trabajo en red. Civís y Longás (2015) recogen algunas de estas experiencias y señalan la necesidad de generar prácticas de este tipo que permitan dar la respuesta que los estados del bienestar, a día de hoy, tal y como fueron diseñados, ya no pueden dar.

Volviendo al concepto de trabajo en red, Ballester y cols. (2004), indican que el trabajo en red, requiere de una labor sistemática de colaboración y complementación entre profesionales de diversas entidades, y servicios implicados en la respuesta a la realidad y las necesidades de una misma persona o colectivo de personas.

Trabajar en red, en primer lugar, supone reconocer nuestra incapacidad para dar respuestas de forma parcial, lo cual implica que el o la profesional reflexione más allá de su ámbito de actuación (González y Rodríguez, 2020) y tener en cuenta las distintas perspectivas y metodologías de otros y otras profesionales de otros campos de actuación.

En la práctica, por lo tanto, el trabajo en red supone más que la coordinación o el mero intercambio de información, supone la articulación comunitaria para la colaboración, de forma estable y sistemática, que lleve a potenciar el trabajo compartido y conjunto.

Aunque es evidente que para que dicho trabajo en red colaborativo entre profesionales pertenecientes a contextos, servicios e instituciones sociales y educativas se materialice, es imprescindible contar con la voluntad de dichos agentes. Además, existe un gran abanico de posibilidades para su desarrollo y son muchas las ventajas que conlleva.

Entre las ventajas, sin duda alguna, cabría destacar, la posibilidad de desarrollar actuaciones profesionales que persigan la búsqueda de la globalidad de las intervenciones y acciones en la atención de las necesidades socioeducativas de la población escolar, acciones que incidan tanto en las personas como en los contextos que configuran las diferentes situaciones objeto de intervención. No debemos olvidar que el trabajo en red permite, además, la rentabilidad de esfuerzos, el aumento de la eficacia y de la riqueza del intercambio profesional, la unificación de criterios de intervención junto con la pluralidad de visión y de diversificación de recursos frente a la identificación, valoración y posterior intervención ante las distintas situaciones (Gutiérrez y Gómez, 2017; Navarro y cols., 2017).

Aunque las ventajas son muchas, lo cierto es que, el trabajo en red colaborativo, también implica en la práctica muchos retos. Por una parte, resulta complejo hacer compatibles las distintas culturas e intereses de las organizaciones, lo que en ocasiones puede derivar en problemas de comunicación, por lo tanto, en conflicto. Por otra parte, Ubieto (2007) señala que, algunos y algunas profesionales, cuando reflexionan sobre los límites y las virtudes o posibilidades del trabajo en red, llegan a admitir su idoneidad, pero lamentan su inviabilidad, viviéndolo como un

incremento de las llamadas “cargas de trabajo” . A su vez, los y las profesionales, en ocasiones sienten que pierden su identidad profesional y el control de los procesos a los que hacen frente (González y Rodríguez, 2020), lo cual provoca un estado de angustia que se une a la angustia que cualquier profesional siente cuando se implica en un proceso de acompañamiento y de búsqueda de soluciones a la problemática de la persona o personas en cuestión.

Para que esta percepción no se produzca, los futuros profesionales del ámbito socioeducativo, han de recibir una formación que les permita conocer el conjunto de profesionales con los que pueden y deben intervenir, sus funciones, y también, los ámbitos de actuación de cada uno de ellos. Conocer lo que otros y otras profesionales hacen y pueden aportarnos, sin vivirlos como enemigos o extraños, cobra aún una mayor importancia ya que, en ocasiones, en el ámbito educativo existe confusión en cuanto a las funciones a desempeñar por agentes sociales como miembros integrantes de los equipos interdisciplinarios de actuación (Castro y Pérez, 2017). Esto refuerza la idea de la necesidad de clarificar roles, competencias y funciones en la intervención conjunta de profesionales de diferentes disciplinas (Roselló, 1998).

Además, siguiendo a Ballester y cols. (2004), estos profesionales han de saber que la red profesional en la que han de participar, ha de estar formada por todos y todas las profesionales y organizaciones implicadas en la respuesta a la diversidad de los centros educativos, y que además, va más allá de un acercamiento superficial de los diferentes profesionales y servicios, ya que ha de perseguir el desarrollo de concepciones conjuntas y comunes, que les permitan la definición de escenarios de intervención futuros, estrategias de actuación conjuntamente establecidas y procesos de colaboración horizontales.

Por todo esto, en este capítulo, presentamos un proyecto de innovación docente que persigue la formación del alumnado de los Grados de Educación Social y Educación Primaria (Mención Pedagogía Terapéutica y Mención Audición y Lenguaje) para la respuesta funcional, ajustada, significativa y coordinada, de las necesidades educativas, emocionales y

sociales de niños y niñas en la etapa escolar. Todo ello desde planteamientos y enfoques a favor del trabajo cooperativo entre profesionales de diferentes servicios internos y externos a los centros educativos y servicios e instituciones del ámbito social.

Conscientes del gran abanico de posibilidades de trabajo en red, interdisciplinar, entre profesionales del ámbito social y educativo, y de la necesidad de que se materialice en la práctica profesional diaria y en relación a las necesidades específicas de apoyo educativo que dada la diversidad cultural, social, étnica, de género e identidad sexual y de capacidad existe entre el alumnado de la escuela inclusiva actual, las profesoras de las tres materias consideran que propuestas como este proyecto, resultan fundamentales en la formación a nivel universitario.

Ambos perfiles profesionales, deben desarrollar actuaciones dirigidas a hacer un abordaje integral y global en la atención de las necesidades socioeducativas de niños, niñas y adolescentes en edad escolar, incidiendo no sólo en las personas sino también en los contextos que configuran las diferentes situaciones para todos ellos y ellas significativas.

Este tipo de propuestas permiten que el alumnado de ambos grados, conozcan las funciones y el quehacer profesional de cada perfil, llegando a ser conscientes y a valorar del desempeño y el rol profesional de los distintos agentes socioeducativos y, de este modo, favorecer la voluntad y la necesidad de crear trabajo en red y conocimiento de las necesidades y las ventajas que conllevan acciones que buscan la globalidad de las intervenciones, la atención de cada persona como conjunto, su viabilidad y la rentabilidad de los esfuerzos.

1. EL TRABAJO EN RED COLABORATIVO ENTRE PROFESIONALES DEL ÁMBITO EDUCATIVO Y SOCIAL. RESULTADOS DE UN PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

En coherencia con los aspectos descritos en el apartado *introducción* y destacando de nuevo la importancia del trabajo en red y colaborativo para la respuesta integral del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, en el curso 2019-2020, se lleva a cabo el Proyecto de

Innovación Docente titulado *El trabajo en red colaborativo entre profesionales del ámbito educativo y social*.

A través de este proyecto, las tres profesoras implicadas, crean un espacio de aprendizaje compartido, en el que el alumnado de los Grados de Educación Primaria y Educación Social, comparten conocimiento, experiencias y reflexiones con profesionales del ámbito educativo y social.

A continuación, se procede a la descripción del proyecto. Para ello, se presentan, los objetivos, la muestra de participantes, las fases y, por último, las herramientas y materiales del proyecto.

1. OBJETIVOS

El objetivo general de este proyecto ha sido favorecer, en el alumnado de los grados de Educación Primaria y Educación Social, el conocimiento de las funciones y del rol profesional de los distintos agentes socioeducativos, haciéndose conscientes y valorando la importancia del trabajo en red y colaborativo para la respuesta integral del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

Este objetivo marco se concreta en los siguientes objetivos específicos:

1. Favorecer la reflexión en torno a los principios de participación, implicación, trabajo colaborativo y cooperativo y corresponsabilidad.
2. Análisis del perfil profesional propio y el de otros/as profesionales de apoyo a la diversidad internos y externos a los centros educativos
3. Dar a conocer estructuras organizativas y proyectos socioeducativos fundamentados en el trabajo en red para la creación de respuestas socioeducativas significativas y funcionales.
4. Favorecer la reflexión sobre la práctica profesional futura en la respuesta necesidades educativas y sociales de alumnado escolarizado en la escuela inclusiva actual.

2. PARTICIPANTES

Han participado un total de 62 alumnos y alumnas, en concreto, 8 alumnas del Grado de Educación Primaria Mención Audición y Lenguaje, 18 alumnos/as del Grado de Educación Social y 36 alumnos/as del Grado de Educación Primaria Mención Pedagogía Terapéutica.

A su vez, se ha contado con la presencia de dos invitadas con amplia experiencia y trayectoria profesional en el ámbito educativo y social. Una de las profesionales es Psicóloga y Pedagoga y asesora del equipo de necesidades educativas especiales del Berritzegune⁵⁸ Boi de Bilbao-Abando (Bilbao). La segunda profesional es Educadora Social y está cursando el grado en Educación Primaria; en la actualidad, desarrolla el proyecto socioeducativo *Gugaz Aurrera* del Ayuntamiento de Bilbao, en el Centro Educativo público de Otxarkoaga (Bilbao) y en la Ikastola Zubi Zaharra de Balmaseda.

3. FASES DEL PROYECTO

El proyecto se desarrolla en torno a 4 fases que detallamos a continuación.

3.1. PRIMERA FASE: CLARIFICACIÓN Y CONCEPTUALIZACIÓN

En esta primera fase, las profesoras mediante el desarrollo de actividades teórico-prácticas en cada una de las asignaturas de grado, definen, clarifican y reflexionan sobre conceptos y principios fundamentales como “diversidad cultural, social, de género o de capacidades, principio de participación, corresponsabilidad...” entre otros y definen los distintos perfiles profesionales con los que en un futuro profesional deberán compartir esfuerzos, principios y estrategias de intervención.

⁵⁸ Los Berritzegune se crean, en la Comunidad Autónoma del País Vasco, como Servicios de Apoyo de carácter zonal y/o territorial para la innovación y mejora de la educación en los niveles de enseñanza no universitaria (www.berritzeguneak.net)

3.2. SEGUNDA FASE: ENCUENTRO Y REFLEXIÓN CONJUNTA

En esta segunda fase, con el objetivo de clarificar, ejemplificar y afianzar los contenidos teórico – prácticos abordados y trabajados durante la primera fase del proyecto, se invita a dos profesionales con amplia experiencia y reconocida trayectoria profesional del ámbito socioeducativo a compartir, durante dos sesiones de dos horas de duración cada una, sus experiencias personales y profesionales en la respuesta interdisciplinar a las necesidades educativas especiales y necesidades de apoyo personal y social presentes en la escuela inclusiva. Creando así, ese espacio de reflexión entre alumnado de distintos grados y profesionales de distintos ámbitos de intervención.

Además, se les solicita que realicen una definición práctica del conjunto de funciones a desempeñar por parte de las y los distintos agentes del ámbito socioeducativo, la actitudes y aptitudes necesarias y definitorias en todas y todas ellas para el desarrollo del trabajo cooperativo en red interprofesional y la presentación y descripción de experiencias significativas exitosas de trabajo colaborativo para la respuesta a diferentes necesidades educativas y apoyo personal y social.

3.3. TERCERA FASE: AFIANZAR CONOCIMIENTOS

En esta tercera fase, las profesoras cierran el proceso, trabajando, desarrollando y profundizando en el conocimiento de los distintos proyectos y programas presentados por las dos profesionales invitadas. Se clarifican las dudas que pudieran presentarse entre el alumnado tras las presentaciones y se realizan conclusiones finales relativas a los principios de participación, colaboración, implicación y corresponsabilidad; al perfil profesional propio y del resto de profesionales socioeducativos de apoyo internos y externos a los centros educativos, y, finalmente, en relación a las experiencias y proyectos de trabajo en red presentados por parte de las profesionales invitadas. De esta forma se fomenta y favorece la reflexión guiada sobre su futura práctica profesional en la respuesta a la diversidad existente en la escuela inclusiva. Para ello, las profesoras cuentan con documentación de referencia.

3.4. CUARTA FASE: CIERRE Y EVALUACIÓN

En la cuarta y última fase del proyecto, se procede a la evaluación, por un lado, de los aprendizajes y competencias del alumnado y, por otro lado, de la satisfacción del alumnado con respecto a su participación en el proyecto.

Para la evaluación del alumnado, éstos realizan un trabajo grupal. Este *trabajo grupal* realizado será calificado y formará parte de la evaluación final en cada materia y grado, vinculando la misma al desarrollo de competencias específicas establecidas y definidas en cada asignatura.

Para la evaluación de la satisfacción del alumnado con respecto a la experiencia, se elabora un *cuestionario de evaluación* con 4 ítems de carácter cuantitativo y un quinto de carácter cualitativo para permitir al alumnado la posibilidad de realizar sugerencias y comentarios significativos en relación a la propuesta. Los cuatro primeros ítems de carácter cuantitativo que han de valorar en una escala Likert del 1 al 5, donde el 1 sería la puntuación más baja y el 5 la más alta.

4. HERRAMIENTAS Y MATERIALES

El proceso de trabajo a través de las fases descritas en el apartado anterior ha permitido compartir diversos materiales y herramientas. Aunque estos materiales han sido presentados en la fase 2, *Encuentro y Reflexión Conjunta*, por parte de las profesionales invitadas, posteriormente, han sido trabajados, en las siguientes fases, por estudiantes y docentes.

Entre los proyectos y programas de intervención colaborativos presentados y descritos en ambos encuentros profesionales desarrollados con el alumnado de las tres asignaturas conjuntamente, cabría destacar los siguientes:

1. Proyecto socioeducativo de la asociación socio-educativa *Gugaz Aurrera*: El objetivo de este proyecto es la promoción de una educación integral que dote a las personas y colectivos en situaciones de riesgos y/o carenciales de herramientas que les permitan remontar sus dificultades, superar su situación carencial e integrarse socialmente en condiciones de igualdad.

2. Programa institucional *Hamaika Esku* (Gobierno Vasco (s.f.)): Este programa está orientado a la reducción del porcentaje de alumnos y alumnas que manifiestan unos niveles curriculares significativamente inferiores a la media en la Comunidad Autónoma del País Vasco.
3. Programa de atención a la diversidad *Bidelaguna*: Este programa ofrece apoyo educativo fuera del horario lectivo a alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo escolarizado en centros de educación primaria y secundaria dependientes del departamento de Educación del Gobierno Vasco (Gobierno Vasco, 2021).
4. Programa de Refuerzo Educativo Específico, *PREE*: Este programa impulsado por el Gobierno Vasco, tiene como objetivo la atención al alumnado con necesidades específicas en los niveles de primero y segundo de Educación Secundaria y que permite el uso de metodologías educativas innovadoras en el entorno ordinario del aula y en clave de inclusión (Gobierno Vasco, 2021).
5. Programas *Bideratuz* y *Osatuz*: Estos dos programas de escolarización complementaria, tienen el objetivo de apoyar al alumnado con necesidades educativas significativas derivadas de situaciones de graves de inadaptación escolar, a desarrollar actitudes positivas hacia el proceso educativo, sus compañeros y compañeras, el profesorado y su entorno social, de manera que puedan avanzar en la consecución de un ajuste personal y social, y en la medida de lo posible conseguir los objetivos previstos en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. En concreto, el programa *Bideratuz* (Diputación Foral de Bizkaia, 2021), es un programa integral de intervención socio-educativo-sanitario a desarrollar en programas de escolarización complementaria, y el Programa *Osatuz* (Diputación Foral de Bizkaia, 2021) es un proyecto socio-educativo-sanitario desarrollado en el entorno escolar con alumnado que presenta conductas graves asociadas a problemas de salud mental.

6. Programas de *Diversificación Curricular*: Este tipo de programas, tienen el objetivo de mejorar el aprendizaje, el rendimiento académico y, en consecuencia, la consecución del título de Graduado en Educación Secundaria en el alumnado que precisa de una organización de los contenidos curriculares, las actividades y materiales didácticos, y un trabajo interdisciplinar diferente al establecido con carácter general (Gobierno Vasco, 2021).
7. Marco de colaboración con los equipos de intervención socioeducativa zonales, *EISECOs*: Los EISECOs son programas de intervención socioeducativa adscritos a los Servicios Sociales de Base, cuya finalidad es la intervención con menores y sus familias que presentan factores y circunstancias que favorecen situaciones de riesgo, susceptibles de un cambio a través de una intervención socioeducativa y comunitaria.
8. Programa *PAINNE*: Este programa se enmarca en la eta infantil, en concreto, es un programa de atención temprana e integral a niños y niñas de 0 a 6 años con necesidades especiales y sus familias que requiere de una actuación coordinada interinstitucional e interdisciplinar (Osakidetza, 2017).
9. Programa pilotaje sobre pacientes crónicos pediátricos en la Comunidad Autónoma Vasca: Este programa trabaja en red con profesionales del ámbito educativo, social y sanitario (Gobierno Vasco, 2012).
10. Unidades Terapéutico Educativas (UTE): Estas unidades impulsan el trabajo multidisciplinar entre profesionales del departamento de educación y profesionales del ámbito sanitario para la atención de niños, niñas y adolescentes con necesidades educativas especiales vinculadas a trastornos psiquiátricos graves y problemas de salud (Decreto 266/2006).

5. RESULTADOS

El proceso perseguido ha permitido identificar resultados en relación a la consecución de objetivos planteados inicialmente, así como a la satisfacción del alumnado en relación a la experiencia.

En primer lugar y con respecto a la consecución de objetivos, la modalidad en la que se ha llevado a cabo la experiencia ha permitido ir compartiendo y recogiendo los comentarios realizados por parte del alumnado. Por un lado, en las dos sesiones de intercambio profesional se compartieron dudas, inquietudes, ideas y reflexiones con ambas profesionales invitadas. Y, por el otro, los proyectos finales entregados en cada asignatura han permitido el análisis de las intervenciones y reflexiones finales del alumnado.

En este sentido, cabe señalar que el análisis de estas reflexiones permite afirmar que los objetivos planteados al comienzo del proyecto de innovación se han cumplido. Esto se ve reflejado en que los y las alumnas de ambos grados son capaces de discernir en torno a los principios fundamentales de participación, implicación y corresponsabilidad; conocen las competencias, actitudes y aptitudes que han de definir su perfil profesional y la de otros y otras profesionales. También son capaces de idear y concretar estrategias organizativas y acciones socioeducativas a pequeña escala fundamentadas en los principios básicos para el desarrollo de un trabajo interdisciplinar en red significativo, eficaz y funcional en la respuesta a la diversidad que en un futuro profesional se puedan encontrar en el trabajo con niños, niñas y adolescentes en edad escolar.

Por otro lado, como se ha comentado previamente, al finalizar el proceso el alumnado completa un cuestionario de satisfacción, con un 91,9% de participación (57 de los 62 estudiantes). Los resultados del cuestionario de satisfacción permiten afirmar una alta satisfacción del alumnado en relación al proyecto de innovación, con una puntuación total de 4,57 sobre 5. El análisis de las puntuaciones de cada uno de los ítems permite afirmar que, aunque la media de todos ellos se encuentra por encima del 4,5 sobre 5, se observa alguna pequeña diferencia entre los mismos.

Los resultados indican que el alumnado destaca positivamente la relevancia de la experiencia en la obtención de información relativa a proyectos socioeducativos actuales, con una puntuación media de 4,66.

Seguidamente, se valora, con una puntuación media de 4,59, el reconocimiento de su futuro perfil profesional en las distintas sesiones de intercambio profesional.

Por último, con puntuaciones algo más bajas pero positivas, 4,52 sobre 5, el alumnado muestra también su satisfacción con la experiencia respecto a los ítems relacionados con el conocimiento de ejemplos reales significativos y funcionales de trabajo en red, así como de conocer y comprobar, la importancia y funcionalidad del trabajo colaborativo en red para su futuro desempeño profesional.

Finalmente, y en base a los comentarios de carácter cualitativo recogidos en el quinto ítem que conforma el cuestionario, cabría destacar lo siguiente:

Al alumnado le gustaría continuar con la experiencia de intercambio profesional durante el segundo semestre y a lo largo del cuarto y último año de su formación académica.

Les parece que la experiencia les ha permitido ver la importancia de la labor profesional de otros y otras agentes internos y externos de apoyo a las necesidades específicas de apoyo educativo y la necesidad de trabajar de manera cooperativa y colaborativa en la respuesta a dicha diversidad en la escuela inclusiva.

Además, han podido comprobar el desarrollo en la práctica de contenidos trabajados a nivel teórico en el aula, permitiéndoles profundizar en aspectos significativos de las asignaturas.

Han vivido la experiencia como significativa y les ha supuesto una gran aportación para su futuro desempeño profesional.

Y finalmente, agradecen el esfuerzo de las profesionales invitadas y de las profesoras de las tres asignaturas, sabiendo que su dedicación excede el horario académico establecido y valorando la importancia que dan al aprendizaje significativo del alumnado de ambos grados.

6. CONCLUSIONES

Que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, atendiendo su diversidad, sigue siendo uno de los grandes retos a los que se enfrentan las administraciones educativas. Avanzar en esta línea requiere, de manera relevante, fortalecer las relaciones entre el medio escolar, social, familiar y comunitario. Para ello, serán necesarias actuaciones conjuntas y unificadas entre profesionales internos y externos de los centros educativos.

Las redes profesionales interdisciplinares se convierten, por tanto, en la modalidad de intervención más significativa para la respuesta a las necesidades específicas de apoyo educativo de manera exitosa. Pero se sabe que el desarrollo y establecimiento de estas redes profesionales implica, necesariamente, trabajar hacia la creación y construcción de redes entre la escuela y la sociedad.

En este contexto, proponer proyectos de innovación desde el contexto universitario, donde futuros profesionales del ámbito educativo y social analizan y reflexionan sobre las funciones a desempeñar, recursos disponibles y ejemplos de experiencias en su comunidad, resultan imprescindibles en la construcción y desarrollo de su perfil profesional. Las experiencias concretas de un contexto determinado y buenas prácticas o actuaciones exitosas permiten transmitir conocimiento, visualizar líneas para el avance e identificar vías para la generalización a otras realidades y personas. Por tanto, proponer espacios compartidos de análisis y reflexión entre profesionales cobra especial relevancia, especialmente, cuando se proponen desde contextos universitarios y con futuros profesionales socio-educativos.

El proyecto de innovación ha permitido, además, identificar y documentar recursos y materiales disponibles en nuestra comunidad, que se están implementando y que resultan puntos de partida para seguir trabajando en la construcción de intervenciones socio-educativas en red. De cualquier manera, más allá de identificarlos y documentarlos, se debe avanzar hacia la visualización de estas experiencias concretas, ya que compartir conocimiento y buenas prácticas entre los profesionales de

distintos ámbitos acompaña a conocer el qué hacer de los distintos agentes y facilita la identificación de posibilidades de intervención de manera colaborativa.

Los resultados obtenidos por parte del alumnado permiten afirmar que la experiencia ha resultado enriquecedora tanto para la comprensión de las competencias, actitudes y aptitudes que definen su perfil profesional, así como para la concreción de estrategias organizativas y acciones socioeducativas para el trabajo interdisciplinar en red. De todas formas, somos conscientes de que este proyecto supone un punto de partida que debería ser completado. En este sentido, sería necesario continuar hacia la implementación y observación de la práctica, en contextos reales y como parte de su formación inicial para la trayectoria profesional. Este contexto de formación universitaria ofrece, por tanto, un contexto idóneo para generar este tipo de proyectos.

En síntesis, podemos afirmar que generar espacios para compartir experiencias y reflexiones desde distintos perfiles profesionales permite, por un lado, ampliar y enriquecer la construcción del perfil profesional del alumnado universitario y, por otro lado, avanzar en generar opciones y posibilidades para intervenciones socio-educativas en red futuras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, D. y Camacho, J.M. (2007). Servicios sociales y educación: una relación con futuro, Trabajo social hoy. Monográfico trabajo social y educación, 25-33. <https://bit.ly/3o226P2>
- Arnáiz, P., Castro, M. y Martínez, R. (2008). Indicadores de calidad para la atención a la diversidad del alumnado en educación secundaria obligatoria. Educación y Diversidad, 2, 35-59. <https://bit.ly/36nfpd7>
- Ballester, L., Orte, C., Oliver, J. L. y March, M. X. (2004). Metodología para el trabajo educativo en red. IV Congreso Estatal del/a Educador/a Social: Comunicaciones. Santiago de Compostela. <https://bit.ly/2Yl44iP>
- Bourdieu, P. (1986). The forms of Capital. En J.G. Richardson (ed.), Handbook of theory and research for the sociology of education (pp. 240-268). Greenwood

- Castro, C. y Pérez, J. (2017). El trabajador social en el entorno educativo español. *Revista Castellano - Manchega de ciencias sociales*, 22, 215-226. <https://bit.ly/3bVwt7n>
- Civís, M. y Longás, J. (2015). La colaboración interinstitucional como respuesta al desafío de la inclusión socioeducativa. Análisis de 4 experiencias de trabajo en red a nivel local en Cataluña. *Educación XXI*, 18(1), 213-236. <https://bit.ly/39n3NT0>
- Decreto 266/2006, de 26 de diciembre, por el que se crean los Centros Territoriales para la Atención Educativa Hospitalaria, Domiciliaria y Terapéutico Educativa. *Boletín Oficial de País Vasco*, 4, de 5 de enero de 2007, pp. 143 – 154. <https://bit.ly/3cniWPM>
- Diputación Foral de Bizkaia (2021). Programa Osatuz y Programa Bideratuz. <https://bit.ly/3ce8lgm>
- Echeita, G. y Aisncow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas para de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tajuelo*, 12, 26-46. <https://bit.ly/39njoU1>
- Fernández, C., Fiuza, J. y Zabalza, M.A. (2013). A propósito de cómo analizar las barreras de la inclusión desde la comunidad educativa. *Revista de Investigación*, 11(3), 172-191. <https://bit.ly/3pvUJAP>
- Guevara, Y. (2012). Trabajo multidisciplinario para la atención de personas con necesidades educativas especiales. *Revista electrónica de Psicología Iztacala*, 15, 949 – 968. <https://bit.ly/3938RvC>
- Gobierno Vasco (2012). Compartiendo el avance de la estrategia de cronicidad. Evolución de los proyectos 2010-2012. Servicio de publicaciones del Gobierno Vasco. <https://bit.ly/3cfHcKo>
- Gobierno Vasco (s.f). Hamaika Esku. <https://bit.ly/3pvNhWn>
- Gobierno Vasco (2021). Programas de atención a la diversidad. <https://bit.ly/3adkeAl>
- González, L.P. y Rodríguez, A. (2020). El trabajo en red colaborativo: desafíos y posibilidades. *Cuadernos de trabajo social* 33(1), 141-151. <https://bit.ly/3pvTlOw>

- Gutiérrez, R. y Gómez, R. (2017). El trabajo interdisciplinario. Reflexiones del profesor de apoyo sobre su funcionalidad en los servicios de educación especial. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(17), 1-23. <https://bit.ly/3sMcoGD>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006, pp. 17158-17207. <https://bit.ly/3omQTbI>
- Navarro, M.J., López, A. y Hernández de la Torre, M.E. (2017). El trabajo colaborativo en red impulsor del desarrollo profesional del profesorado. *Revista Brasileira de Educação*, 70 (22), 651-667. <https://bit.ly/2XZwZZN>
- Osakidetza (2015). PAINNE guía 2017. Proceso de atención integrada a niños y niñas con necesidades especiales. Servicio de publicaciones de la administración de la Comunidad Autónoma del País Vasco, Departamento de Salud, Departamento de Educación y Diputación Foral de Bizkaia. <https://bit.ly/36fMQIg>
- Parrilla, A., Muñoz-Cadavid, M.A. y Sierra, S. (2013). Proyectos educativos con vocación comunitaria. *Revista de Investigación Educativa*, 11(3), 15-31. <https://bit.ly/3sYoaho>
- Roselló, E. (1998). Reflexiones sobre la intervención del trabajador social en el contexto educativo. *Revista Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 6, 233-258. <https://bit.ly/2MroJMy>
- Sáenz De Jubera, M.M. y Chocarro De Luis, E. (2019). La atención a la diversidad desde la perspectiva del profesorado. *RMIE*, 24(82), 789-809. <https://bit.ly/2Yl326H>
- Ubieta, J. R. (2007). Modelos de trabajo en red. *Educación Social*, 36, 26-39. <https://bit.ly/3oloJLq>

SEMANTIC QUERY PROCESSING FOR INCLUSIVE EDUCATION

DR. ISABEL NÚÑEZ-VÁZQUEZ
DR. RAFAEL CRISMÁN-PÉREZ
University of Cádiz, Spain

ABSTRACT

This is a review research about learning in inclusive and educational scenarios. It is a semantic query processing for the key concept ‘inclusive education’ and a schema matching in order to define it (Sabbah, Selamat, Ashraf, & Herawan, 2014). We take into account different thesauri to analyze its definition and the results given by academic works. Specifically, we study three types of data resources: an educational, a psychological and a multidisciplinary one in order to set up a new definition and evolution. Therefore, we offer a scope note and a mapping of the key concept to update the concept in recognised thesaurus taking into account previous educational definitions. Most of scholars agree inclusive education satisfies individual differences. The conception of a learner-centred learning means attending to diversity in order to get a successful school adaptation. Here, interactions play a key role due to the fact students learn by modelling learning strategies that improve their academic achievement. Inclusion favours mental health of students who find support in the educational setting. It improves social and emotional adaptation getting a meaningful learning. A systematic review of inclusive education is provided between 2011 and 2020. The results of this review indicated inclusive education research emerges progressively in last years. However, most of documents around the key topic are articles, so they are addressed to an audience who does not work at schools but at universities. The importance of research arrives at teachers becomes the main aim of interest in order to get inclusive classrooms on a daily bases.

KEY WORDS:

Education, inclusion, learning, school adjustment and Semantics.

INTRODUCTION

Understanding how inclusive education concept has progressed influences on students' engagement and achievement, teachers' practice and practitioners. The main characteristic of educational systems must be an inclusive sphere. An inclusive curricula demands a social practice (Galli & Santos, 2016), then inclusive education intends to satisfy individual differences. The conception of a learner-centred learning means attending to diversity in order to get school adaptation and educational inclusion of all students (Booth, Ainscow & Kingston, 2006). Inclusive education was defined in 1994 by *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special* (cited by UNESCO, 2003) as the involvement of any child in education and schools. The definition makes reference to any individual however this is not the traditionally approach taken in educational scenarios. Ainscow, Booth and Dyson (2006) establishes inclusive education from all groups of learners who have historically been marginalized (pp. 295). Following Ware (2018), inclusive education involves special education from a new approach as a way to integrate students in ordinary classrooms. Thus, Gonchar, Kryvuts, Petukhova & Tokar (pp. 138, 2019) stated inclusive education is not depending on disability, race, language, religion, gender, and poverty. Therefore, the approach given to inclusive education demands a broad concept which was already pointed out by Nes in 2009.

Inclusive scenarios mean attention to diversity to individual differences in order to get an adequate school adaptation. Inclusive education takes diversity of all students as an opportunity to improve the teaching-learning process and also as the process of taking into account a set of values (Booth, 2005). The variety of learning styles and paces involves planning of teaching and learning as dynamic processes. Kamga (2016) talks about creating a 'Universal Design for Learning' in order to take into account students' perception, memory, language, problem-solving and thinking factors to create a teaching-learning scenario valuable for all students (Saunders, Root & Jimenez, 2019). Therefore, inclusive education becomes a challenge. Sminorva, Kuznetsova, Koldina, Dyudyakova & Sminorv (2020) asserted that inclusive education involves three components such as the educator, the learner and the environment.

Inclusive education has been traditionally associated with disability and special education. A review which was carried out from 2005-2015 stated that just 8% of studies are addressed to all children (Messiou, 2017). This meant inclusive education is not taken as a broad concept. From the set of values proposed by Booth in 2005 about inclusive education (*equity, compassion, respect for diversity, human rights, participation, community, and sustainability*), other scholars add new descriptors to the concept in order to widen its view. Zundans-Fraser & Greg (2016) establishes that inclusion is based on some evidence such as *cooperative learning* and *collaborative practice*. Collaborative methodology is especially underlined by Messiou (2017) in her review of inclusive education research. Ainscow, Booth and Dyson (2006) plan a collaborative methodology to carry out their research of inclusive education in England. Other researchers selected *participation* as a key word inside the definition of inclusive education (Gonchar, Kryvuts, Petukhova & Tokar, 2019; Molster & Nes, 2018) and also add a new categorisation such as *teachers' training* and *attitude* inside a macro-category called *progression* (Jiménez Ruiz, Arias Martínez, Rodríguez Navarro & Rodríguez Medina, 2018). Ainscow (2011) already underlined participation of all students in learning. Thus, Messiou (2017) stressed *presence, participation* and *achievement* in inclusion. Nes (2009) pointed out the key word *barriers* as a key concept that inclusive education must overcome. Also, it was added how learning barriers can influence on all children, so a broader inclusive education is promoted.

Szumski, Smogorzewska & Karwowski (2017) studied some moderators of inclusive classrooms. They pointed out the country of study, type of implementation (regular practice or single intervention), educational team, level of Special Educational Needs (SEN), behavioural problems and the educational stage. They did not show a significantly negative value of inclusive education over academic achievement on children without SEN. Nevertheless, other authors stated not only SEN are moderators of inclusive education but also multicultural educational settings (Rojas Tejada et al, 2012). Among these variables, teacher's role takes an important aspect. Teachers must combine many of them as a guide, facilitator, organizer and participant in order to get successful

learning from students (Rivers, 2018). Each of them depends on pupils' needs and the specific teaching-learning moment. Thus, each student receives support in order to develop their potential. Ainscow (2011) pointed out five elements underlining teachers' practice and training in an inclusive global culture. Therefore, teachers are required to help adaptive and autonomous behaviours through planning meaningful tasks and activities to get motivation. According to Medina Sánchez & Pérez Valverde (2018) teachers have to answer all students' needs in an appropriate way what demands behavioural changes from them (Ainscow, 2011). Then, teachers' practice is quite essential, therefore Jiménez Ruiz et al, in 2018, claimed the necessity of designing a scale to measure inclusive education in classrooms. The importance of teachers' training was also collected in the set of goals of Incheon Declaration and SDG4 – Education 2030 Framework for Action (UNESCO, 2015).

Ware (2018) establishes that inclusive education demands methodological innovations where the presence of a variety of methods increases the quality of teaching (Stepanović, 2019). The final goal is to prompt effective learning environments (UNESCO, 2015). Interactive group is an important technique which means grouping students in tasks. It involves small mixed-ability groups coordinated by a volunteer from the educational community. Therefore, they provide, on the one hand, high quality of early childhood education and care, and on the other hand, academic skills (Aubert, Molina, Shubert & Vidu, 2017). In this technique, adults are in charge of making interactions dynamic among students.

In this way, interaction improves the quality of learning and social behaviour, because students look for support from other students in order to get a friendship or a leading role. This phenomenon reduces stress and anxiety (Slot & Van Aken, 2016 cited by Adriaensens, Van Waes & Struyf, 2017). These consequences influences not only on students with SEN. Thus, more capable peers improve their learning to learn competence. Then, inclusive classrooms support learning by self-and peer-correction, negotiation for meaning, modelling language use, clarifying information, and providing encouragement to learn (Golonka, Tare &

Bonilla, 2017). At this point, social tasks are essential to prompt interaction. Social tasks provide an inclusive education by dealing with topics close to pupils and performing tasks in a cooperative way being social learning directly related to inclusive education (Aniscow, 2011). The aftermath is that inclusive education provides benefits for all students.

When peers interaction takes special importance collaborative learning comes up. This is an educational approach that involves students to work towards a common goal such as solving a problem, completing a task, or creating a product (Laal & Ghodsi, 2012). Then, any student cannot succeed unless everyone succeeds (Deutsch, 1949 cf. Hossain & Ahmad Tarmizi, 2013). According to Corrigan, Zon, Maij, McDonald, & Martensson (2015), collaborative learning is defined as an approach based on the idea that learning is largely a social behaviour involving groups of learners working together as a team to find a solution and work together in implementing that solution (pp. 271). This cooperative learning is not just related to students but also goes beyond with a collaborative practice among stakeholders. Collaborative practice prompts professionals' roles crossing boundaries that are not established previously so the educational outcomes increase (Villeneuve & Hutchinson, 2012).

The role of gaming is another adequate technique for inclusive education, because it focuses on the socio-affective sphere that emerges among students due to communicative and meaningful learning environments are prompted (Machi, 2015). Recently, flipped classroom arises as an inclusive methodological technique in learning. It is also called Inverted Classroom Model (ICM). It consists of some principles such as the following (Machi, 2015): a conscious use of learning through new technologies and educational interactions and respect of learning times. In this technique, the singular characteristics of each student are taken into account. Molster and Nes (2018) pointed out that low-attaining students work more with ICTs than average ones as long as ICM creates and facilitates learning opportunities (Engel, Heinz & Sonntag, 2017).

All these teaching aspects and techniques underline an active communication taking into account students' comprehension and making a continuous evaluation in order to improve the teaching-learning process according to students' needs. However, many teachers feel anxiety for applying inclusive techniques to learning disabilities students (Nijkowska, 2015).

RESEARCH QUESTIONS

Overall, the aim of the present study was to provide a systematic review to investigate how inclusive education is encompassed in educational research in order to provide an updating definition. This is based on existing published articles.

Specifically, the purpose is to critically analyse previously published literature on inclusive education. In this way, current research is described. Thus, critical awareness about the direction of inclusive education research is arisen. The research questions addressed in the study are listed as follows:

1. What is traditionally the target population of inclusive education research?
2. What is the range of inclusive education, as a broad or limited concept to specific populations?
3. What is the main approach in educational research about inclusive education?
4. What types of evidence can we select in order to update the concept inclusive education in databases?

This review provides a descriptive synthesis about important findings related to inclusive education. We believe that synthesizing findings from this core topic will provide useful information to update inclusive educational practices and their search in databases to improve practices and facilitate students' outcomes.

METHOD

This paper provided a systematic way of reducing a large body of data into a concise conceptual framework that can describe or explain the key concept *inclusive education*. We summarize existing literature around this topic. Then, the first is noting overall conceptual themes that emerged across the literature from which we identified a set of broad categories. Then, we noted interrelationships and multiple connections between categories. Through this systematic, iterative process of sifting, cross-referencing, and questioning the data, we examined and synthesized a diverse body of both quantitative and qualitative research. The review is based on primary and secondary literature.

PROCEDURE

STUDY SELECTION

We carried out a systematic review (Petticrew and Roberts, 2008) of different types of documents about inclusive education from the data source ERIC, PsycInfo, PsycArticles and Web of Science (WOS) with an overall of 28 academic works. A primary search was conducted utilizing the Boolean operator AND of the controlled vocabulary within the database for the following search terms *inclusive education*, *cooperative learning*, *collaborative practice* and *participation*. In the second screening, duplicate studies were removed.

SELECTION CRITERIA

To capture all relevant studies on inclusive education, specific criteria for inclusion were developed in an advanced search. Studies were deemed eligible if:

- a) We narrowed the results between 2010 and 2020 (inclusive), with access to pre-print articles.
- b) The language used is English
- c) The publication type is diverse

- d) The key words are also search within the full text of articles
- e) The search mode is through the Boolean operator AND
- f) They were publicly in peer-review
- g) They took place in educational scenarios
- h) Target population encompasses students from early childhood to secondary education

Exclusion criteria were about publications prior to 2011; books, book reviews, dissertations and theses were not included; peer-review abstracts; and studies that examined the use of paraprofessionals.

LITERATURE SEARCH

We identified studies between 2010 and 2020 that involved empirical studies, review, meta-analysis, case studies or research synthesis of a body that adds understanding.

A total of 28 documents were obtained from the search procedure. All selected articles were reviewed, and articles that did not meet the inclusion criteria were excluded. Some of the excluded studies were due to the fact that their population was outside our goals or topic was not related.

Using findings from the twenty syntheses, the next eleven categories provided an organizational structure for summarizing findings across studies: (a) study identification, (b) country, (c) focus of the study, (d) characteristics of samples in the study (total of participants, age, sex, socioeconomic status, ethnicity of the individuals, special educational needs, (e) descriptors, (f) study design (Nonrandomized with treatment and control groups; Repeated measures design; Theoretical; Other (please specify)), (g) main research question, (h) specific research questions, (i) hypotheses of the study, (j) approach to inclusive education (broad=all students or limited=specific population), and (k) discussion and conclusion of the study.

RESULTS

THESAURI ANALYSIS

Firstly, the keyword Inclusive education was searched at different academic thesauri. The key term had as inclusion criteria “beginning with”.

Regarding the APA Thesaurus of Psychological Index Terms (2020), which collects academic databases such as PsycInfo and PsycArticles, *Inclusive Education* is a concept related to *Inclusion* with the next scope note: “The act of including or integrating individuals within a group, structure, or society” (APA, 2020). The related terms are *Cultural Diversity*, *Diversity*, *Diversity in the Workplace*, *Equity*, *Social Acceptance and Social Equity*.

ProQuest Thesaurus offers the next scope note: “Model of education in which students with and without disabilities learn alongside one another, in the same classroom” (ProQuest, 2020). The next terms are related as follows: *Disabled Children*, *Disabled Students*, *Education Discrimination*, *Education Policy*, *Mainstreaming* and *Special Education*.

Inclusive Education is also included in the ERIC Thesaurus as a category inside *Inclusion* and indexed under “*Inclusive Schools*” with a scope note as the following:

The practice of engaging the full participation of exceptional individuals or marginalized groups in educational, social, or civic activities. In educational environments, this generally refers to the integration of students with disabilities or other special needs into regular curricular or non-curricular activities (ERIC, 2020).

SYNTHESES FEATURES

Most of research stated an inclusive spectrum. Universal Design for Learning is taken as the main approach which optimizes learning experiences so that students with disabilities can actively engage with peers from the sociocultural theory (Grenier, Miller & Black, 2017; Lambert, Sugita, Yeh, Hunt & Brophy, 2020). Overall, primary themes included community as the cornerstone for students’ learning, core values of trust

and respect, and creating a natural support structure (Flinders, Dameron & Kava, 2016; Grapin & Pereiras, 2019; Gravley-Stack, Ray & Peterson, 2016; Mahoney et al, 2020). Coteaching practices are demanded because of the shared values of teaching, learning, and the belief that all students should be included improves inclusive education (Alasim & Paul, 2018). Therefore, the extent to which this can occur it is due to the role teachers' beliefs and attitudes played in establishing an inclusive ethos and the notion that all students are class members (Barrett, 2018; Lancaster & Bain, 2010). Then, most of teachers from the studies seem to show a positive attitude to a greater extent towards inclusive education of students with Special Needs (Okoroikpa, 2019). At this point, most of studies of the review focused on an approach just based on students with Extensive and Support Needs (Saunders, Root & Jimenez, 2019) being case studies the main research design. Although many schools have environments where the majority of their students feel a sense of school community, a significant percentage of students do not feel that they belong to (Grover, Limber & Boberiene, 2015). Thus, children's specific needs seems to become the priority of these studies being the goal of inclusive special education that all children with SEND are effectively educated in either special or mainstream schools in order to achieve their maximum inclusion and full participation in the community when they leave school (Hornby, 2015; Lancaster & Auhl, 2013; Villeneuve & Hutchinson, 2012). Finally, the main result is the importance of evaluating current school practices in order to help every child experience a true sense of community that enhances their academic, behavioural, social, and emotional well-being (Molteni, Gulberg & Logan, 2013; Wang et al, 2015).

Regarding variables present in the studies about inclusive education, several categories are described. These are illustrated by those associated with the environment (e.g., school, classroom, home with a Participatory Learning Environment where safety and fairness are promoted and focused on social and emotional learning), the teacher (e.g., proficiency, positive relationships, attitudes, teacher-student interaction, management classrooms, co-teaching with collegial collaboration and the extent to which the teacher provides opportunities for reflection and dialogue),

curriculum (e.g., accessibility is the main variable), and finally the student (e.g., demography; factors associated with language, cognition, and the affective domain such as liking and belonging feelings by gaining entry to play, feeling like a legitimate participant, and having friends) (Spencer-Cavaliere & Watkinson, 2010). Therefore, all of them can be collected into three domains: first school system capacity to work competently especially related to physical environment as fundamental support to learning; secondly classroom capacity with educators as advocates; and finally but not least important, students' learning and development being every student as a valued learner (Bargerhuff, Cowan & Kirch, 2010; Morningstar, et al, 2016; Thorpe, 2012).

As far as educational methodology is concerned studies of students' perception indicate that peer tutoring, cooperative learning and flipped classroom are very suitable for inclusive education (Jackson, Willis, Giles, Lastrapes & Mooney, 2017; Lambert et al, 2020; Ofei-Manu et al, 2018; Scruggs, Mastropieri, & Marshak, 2012). Flipped classroom provides co-operation and co-operative learning (Altemueller & Lindquist, 2017; Ghanaat Pisheh, Sadeghpour, Nejatyjahromy, & Mir Nasab, 2017). Then, the more teachers use cogenerative dialogue to reflect on teaching practice the more students gain confidence and critical skills in leadership and teamwork (Im & Martin, 2015). Thus, the benefits of supportive co-teaching for students with SEND are related to diversity of teaching materials and changes along instructional practices (Grenier, 2011; Solis, Vaughn, Swanson & McCulley, 2012; Strogilos, Tragoulia & Kaila, 2015).

Summarising all the categories reviewed and according to the gaps taken from several academic thesauri, the next table is a proposal of an updating definition to the key term *inclusive education*.

Table 1. Definition of an updated term of Inclusive Education

Key Concept Scope Note	Inclusive Education Embedding students in a dynamic context of learning where all the types of educational demands are satisfied to achieve school adjustment regarding academic, behavioural, social, and emotional well-being by recognising any student as a legitimate participant of the educational community. It affects to any student at any moment, so it is an open-close phenomenon based on cooperative learning and coteaching practices.
Broader term	Education
Related terms	Education Policy School Environment School Adjustment Multicultural Education Special Education Collaborative learning Cooperative learning Peer-tutoring

DISCUSSION

The main aims of this paper were dual. Firstly, this is made by reviewing the key concept Inclusive Education in the last ten years through a systematic review to do a semantic query. Secondly, to establish a schema matching or mapping to define and update inclusive education in current educational thesauri. It is intended to overcome the traditional concept of *inclusive education* in scientific databases due to its stigmatising nature.

Then, this review is done in an attempt to present an overview of the topic and its current state of understanding. Given the extensive nature of this analysis, we now try to answer some overall questions, among them: 1. What is traditionally the target population of inclusive education research?; 2. What is the range of inclusive education, as a broad or limited concept to specific populations?; 3. What is the main approach

in educational research about inclusive education?; 4. What types of evidence can we select in order to update the concept inclusive education in databases?

What is traditionally the target population of inclusive education research?

The target population of inclusive education research is usually teachers and their practice taking students with SEND as reference to work regarding behavioural, sensorial, motor or intellectual disorders (Jackson, Willis, Giles, Lastrapes, & Mooney, 2017; Ghanaat Pisheh, Sadeghpour, Nejatyjahromy, & Mir Nasab, 2017; Grenier, Miller & Black 2017). Then, the concept of inclusive education is becoming limited to specific populations with learning difficulties. Some of the variables around teachers' practice cover collaborating and coteaching practices from a learner-centred approach.

What is the range of inclusive education, as a broad or limited concept to specific populations?

Inclusion in the education system seems to be limited to learning disorders. The appearance of education challenges demands the activation of teaching practices to cover a situation that seems not to be usual on a daily bases. However, the main characteristic of educational systems must be an inclusive sphere. An inclusive curricula requires a learning social practice being universal accessibility the main aim (Lambert, Suggita, Yeh, Hunt & Brophy, 2020).

What is the main approach in educational research about inclusive education?

Universal Design for Learning is the main approach to get an inclusive education (Capp, 2018). This approach covers a multisensory view plus a learner-centred approach based on motivation. Then, learners' characteristics determine the teaching-learning process as a valued learner (Morningstar, et al, 2016). This implies an educational methodology where most of students feel a sense of school community (Grover, Limber & Boberiene, 2015).

WHAT TYPES OF EVIDENCE CAN WE SELECT IN ORDER TO UPDATE THE CONCEPT INCLUSIVE EDUCATION IN DATABASES?

With a balanced perspective, we reported some gaps within the existing literature. Following the scope note of the key concept provided by the databases ERIC (2020), we pose the following antitheses:

- Inclusive education is not just related to a set of activities but an educational and global approach
- Inclusive education does not just involve students with SEN but all the students.
- Inclusive education is not just related to individual but also to groups
- Inclusive education does not separate students, it involves all of them.
- Inclusive education is a open-ended term
- Inclusive education relies on the environment not just on the individual
- Inclusive education is not just related to participation but also to collaborative learning between individuals and groups.
- Inclusive education comes straightforward from cooperative learning and coteaching practices.
- Inclusive education encompasses several components related to attitudes such as affective, cognitive and behavioural fields.

Consequently, we offered a widen view of the concept *inclusive education* that refers to any individual of population involved in a bidirectional interpersonal interaction that influences on any individual's learning. Thus, teaching methods must intend to satisfy all educational demands that any student can have at any moment of the teaching-learning process, so inclusive education is an open-close term.

CONCLUSION

This research is important in contributing to update a renewed definition of *inclusive education* in several thesauri. Taking a situated lens, the majority of recent studies have shown a positive view with the involvement of all and any student from teaching practices based on students' participation, cooperative work and engaging interactions. These studies showed the positive effect that educational inclusion has on all students but the definition supported by educational thesauri are not in line. A few studies have also stated the relationship of educational inclusion with a few evidence such as *participation, cooperative learning, collaborative practice, teachers' training and attitude, presence participation and academic achievement*. The current analysis was an attempt to synthesize these views and state a new definition of this current and emergent educational challenge.

REFERENCES

- Adriaensens, S., Van Waes, S. and Struyf, E. 2017. Comparing acceptance and rejection in the classroom interaction of students who stutter and their peers: A social network analysis. *Journal of Fluency Disorders*, 52, 13-24. Doi: 10.1016/j.jfludis.2017.02.002.
- Ainscow, M. (2011). Some lessons from international efforts to foster inclusive education. *Innovación Educativa*, 21, pp. 55-74
- Ainscow, M. Booth, T., and Dyson, A. (2006). Inclusion and the standards agenda: negotiating policy pressures in England. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5), 295-308.
- Alasim, K., and Paul, P. V. (2018). Inclusion and deaf and hard hearing students: a qualitative met-analysis. *Human: Journal for Interdisciplinary Studies*, 8(2), 4-19. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/bibezproxy.uca.es:2048/login.aspx?direct=true&db=asn&AN=132352264&site=ehost-live>
- Altemueller, L., and Lindquist, C. (2017). Flipped classroom instruction for inclusive learning. *British Journal of Special Education*, 44(3), 341-358. Doi: 10.1111/1467-8578.12177

- APA Thesaurus of Psychological Index Terms (2020) Scope note of Inclusion. Retrieved from [https://search-proquest-com.bibezproxy.uca.es/psycinfo/thesaurus/browsepage/\\$N/queryTermField/false/true?accountid=14495](https://search-proquest-com.bibezproxy.uca.es/psycinfo/thesaurus/browsepage/$N/queryTermField/false/true?accountid=14495)
- Aubert, A., Molina, S., Shubert, T. and Vidu, A. (2017) Learning and inclusivity via Interactive Groups in early childhood education and care in the Hope school, Spain. *Learning, Culture and Social Interaction*, 13, 90-103. Doi:10.1016/j.lcsi.2017.03.002
- Bargerhuff ME, Cowan H, and Kirch SA. (2010). Working toward equitable opportunities for science students with disabilities: using professional development and technology. *Disability & Rehabilitation: Assistive Technology*, 5(2), 125-135.. Doi: 10.3109/17483100903387531
- Barrett, M. (2018). How schools can promote the intercultural competence of young people. *European Psychologist*, 23(1), 93-104. Doi: 10.1027/1016-9040/a000308
- Booth, T. (2005). Keeping the Future Alive: Putting Inclusive Values into Education and Society? *FORUM*, 47(2), 151. doi:10.2304/forum.2005.47.2.4
- Booth, T., Ainscow, M. and Kingston, D. (2006). *The Index for Inclusion: developing play, learning and participation in early years and childcare*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Capp, M.J. (2018). Teacher confidence to implement the principles, guidelines, and checkpoints of universal design for learning. *International Journal of Inclusive Education*, 24(7), pp.706-720
- Corrigan, S., Zon, G. D., R., Maij, A., McDonald, N., and Mårtensson, L. (2015). An approach to collaborative learning and the serious game development. *Cognition, Technology & Work*, 17(2), 269-278. doi:<http://dx.doi.org.bibezproxy.uca.es:2048/10.1007/s10111-014-0289-8>
- Engel, M., Heinz, M., and Sonntag, R. (2017). Flexibilizing and Customizing Education using Inverted Classroom Model. *Information Systems Management*, 34(4), 378-389. Doi: 10.1080/10580530.2017.1366221

- ERIC database (2020). Scope note of Inclusion. Retrieved from <http://web.a.ebscohost.com.bibezproxy.uca.es:2048/ehost/thesaurus?vid=5&sid=2abcb298-e5a9-4b8a-8339-d7b38a3d12dd%40osdc-v-sessmgro3>
- Flinders, B. A., Dameron, M., and Kava, K. (2016). The Development of a High-Impact Structure: Collaboration in a Service-Learning Program. *New Directions for Teaching & Learning*, 2016(148), 39–49. Doi: 10.1002/tl.20208
- Galli, J.A. and Santos, L. (2016). Becoming a Teacher of French in Brazil: the Experience of Les Crabes Project for the Implementation of Public Linguistic Policies. *Cadernos de Letras da Uff*, 26(53), 379-401.
- Ghanaat Pisheh, E. A., Sadeghpour, N., Nejatjahromy, Y., and Mir Nasab, M. M. (2017). The Effect of Cooperative Teaching on the Development of Reading Skills among Students with Reading Disorders. *Support for Learning*, 32(3), 245–266. Doi: 10.1111/1467-9604.12168
- Golonka, E.M., Tare, M. and Bonilla, C. (2017). Peer interaction in text chat: Qualitative analysis of chat transcripts. *Language Learning and Technology*, 21(2), 157-178.
- Gonchar, O., Kryvuts, S., Petukhova, O., and Tokar, M. (2019). Organization of Pedagogical Relationships between Learners and Teachers in the Framework of Inclusive Education. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 11(2), 126-140. doi:10.18662/rrem/121
- Grabin, S. L., and Pereiras, M. I. (2019). Supporting diverse students and faculty in higher education through multicultural organizational development. *Training and Education in Professional Psychology*, 13(4), 307-315. Doi: 10.1037/tep0000226
- Gravley-Stack, K., Ray, C. M., and Peterson, C. M. (2016). Understanding the subjective experiences of the chief diversity officer: A Q method study. *Journal of Diversity in Higher Education*, 9(2), 95-112. Doi: 10.1037/dhe0000012
- Grenier, M. A. (2011). Coteaching in Physical Education: A Strategy for Inclusive Practice. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 28(2), 95–112.

- Grenier, M., Miller, N. and Black, K. (2017). Applying Universal Design for Learning and the Inclusion Spectrum for Students with Severe Disabilities in General Physical Education. *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 88(6), pp.51-56
- Grover, H. M., Limber, S. P., and Boberiene, L. V. (2015). Does it matter if students experience school as a place of community? *American Journal of Orthopsychiatry*, 85(6), S79-S85. Doi: 10.1037/ort0000131
- Hossain, A. and Ahmad Tarmizi, R.A. (2013). Effects of cooperative learning on students' achievement and attitudes in secondary mathematics. *Procedia-Social and Behavioural Sciences*, 93, pp. 473-477
- Jiménez Ruiz, M., Arias Martínez, B., Rodríguez Navarro, H. and Rodríguez Medina, J. (2018). Aulas Inclusivas construidas desde el diagnóstico, *Siglo Cero*, 49(3), p. 7-25 <http://dx.doi.org/10.14201/scero2018493725>
- Hornby, G. (2015). Inclusive special education: development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities. *British Journal of Special Education*, 42(3), ppp. 234- 256. Doi: 10.1111/1467-8578.12101
- Im, S., and Martin, S. N. (2015). Using cogenerative dialogues to improve coteaching for language learner (LL) students in an inclusion science classroom. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 43(4), 355-369. Doi: 10.1080/1359866X.2015.1060295
- Jackson, K. M., Willis, K., Giles, L., Lastrapes, R. E., & Mooney, P. (2017). How to Meaningfully Incorporate Co-teaching Into Programs for Middle School Students With Emotional and Behavioral Disorders. *Beyond Behavior*, 26(1), 11-18. Doi: 10.1177/1074295617694408
- Kamga, S. D. (2016). Inclusion of learners with several intellectual disabilities in basic education under a transformative constitution: a critical analysis. *Comparative and international law journal of southern Africa-Cilsa*, 49(1), 24-52.
- Lambert, R., Sugita, T., Yeh, C., Hunt, J. H., & Brophy, S. (2020). Documenting increased participation of a student with autism in the standards for mathematical practice. *Journal of Educational Psychology*, 112(3), 494-513. Doi: 10.1037/edu0000425

- Lancaster, J., and Bain, A. (2010). The design of pre-service inclusive education courses and their effects on self-efficacy: a comparative study. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 38(2), 117–128. Doi: 10.1080/13598661003678950
- Lancaster, J., and Auhl, G. (2013). Encouraging Pattern Language Development in a Pre-service Inclusive Education Course: A Comparative Study. *International Journal of Disability, Development & Education*, 60(4), 363–381. Doi:10.1080/1034912X.2013.846466
- Mahoney, J. L. et al, (2020). Systemic Social and Emotional Learning: Promoting Educational Success for All Preschool to High School Students. *American Psychologist*. Advance online publication. Doi: 10.1037/amp0000701
- Machi, F. (2015) Flipping the ESL Classroom. Strategies for Communication. In L. Gómez Chova, A. López Martínez & I. Candel Torres, *7th International Conference on Education and New Learning Technologies (EDULEARN)*. Barcelona , Spain, July 06-08. 6188-6191
- Medina Sánchez, L. and Pérez Valverde, C. (2018). Theoretical and practical principles about the inclusive education of pupils with mild intellectual disabilities in the foreign language classroom. *ONOMÁZEIN*, 6, pp. 64-83. Doi: 10.7764/onomazein.ne6.04
- Messiou, K. (2017). Research in the field of inclusive education: time for a rethink?, *International Journal of Inclusive Education*, 21:2, 146-159. Doi: 10.1080/13603116.2016.1223184
- Molteni, P., Guldberg, K., and Logan, N. (2013). Autism and multidisciplinary teamwork through the SCERTS Model. *British Journal of Special Education*, 40(3), 137–145. Doi: 10.1111/1467-8578.12030
- Molster, T. and Nes, K. (2018). To What Extent Does Information and Communication Technology Support Inclusion in Education of Students with Learning Difficulties?, *Universal Journal of Educational Research* 6(4): 598-612 Doi: 10.13189/ujer.2018.060403
- Morningstar, M. E. et al, (2016). Inclusive Education National Research Advocacy Agenda. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 41(3), 209–215. Doi: 10.1177/1540796916650975

- Nes, K. (2009). The Role of the Index for Inclusion in Supporting School Development in Norway: a comparative perspective. *Research in Comparative and International Education*, 4(3), pp. 305-320. Doi: 10.2304/rcie.2009.4.3.305
- Nijakowska, J. (November, 2015). Foreign Language Teachers' Professional Training Needs on Inclusive Practices and Dyslexia: The Dystefl2 Projects' Findings. In L.G. Gómez Chova, A. López Martínez & I. Candel Torres, *8th International Conference for Education, Research and Innovation (ICERI)*. Seville, Spain, November 16-20. 1775-1784.
- Okoroikpa, N.I. (2019). A Case Study of a Therapeutic Inclusive Secondary School (TISS) in Enugu, Nigeria. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 11(1), 131-150. Doi:10.18662/rrem/101
- Ofei-Manu, P., Didham, R. J., Byun, W. J., Phillips, R., Dickella Gamaralalage, P. J., and Rees, S. (2018). How collaborative governance can facilitate quality learning for sustainability in cities: A comparative case study of Bristol, Kitakyushu and Tongyeong. *International Review of Education / Internationale Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 64(3), 373-392. Doi: 10.1007/s11159-017-9667-9
- Petticrew, M. and Roberts, H. (2008). *Systematic Reviews in Social Sciences: A practical guide*. Blackwell Publishing LTD: UK. Doi: 10.1002/9780470754887
- Rivers, W. M. (2018). *Teaching Foreign Language Skills*. Chicago: University of Chicago Press
- Rojas Tejada et al, (2012). Spanish as a Foreign Language Teaching Profiles: Inclusive Beliefs, Teachers' Perceptions of Student Outcomes in the TCLA program, burnout, and experience. *European Journal of Psychology Education*, 27(3), 285-298.
- Saunders, A. F., Root, J. R., and Jimenez, B. A. (2019). Recommendations for Inclusive Educational Practices in Mathematics for Students With Extensive Support Needs. *Inclusion*, 7(2), 75-91. Doi: 10.1352/2326-6988-7.2.7

- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., and Marshak, L. (2012). Peer-Mediated Instruction in Inclusive Secondary Social Studies Learning: Direct and Indirect Learning Effects. *Learning Disabilities Research & Practice (Wiley-Blackwell)*, 27(1), 12–20. Doi: 10.1111/j.1540-5826.2011.00346.x
- Sminorva, Z.V., Kuznetsova, E.A., Koldina, M.I., Dyudyakova, S.V., and Sminorv, A. B. (2020). Organization of an Inclusive Educational Environment in a Professional Educational Institution. In K. Janusz, *Lecture Notes in Networks and Systems*, 73, pp. 1065-1072
- Solis, M., Vaughn, S., Swanson, E., and Mcculley, L. (2012). Collaborative models of instruction: The empirical foundations of inclusion and co-teaching. *Psychology in the Schools*, 49(5), 498–510. Doi:10.1002/pits.21606
- Spencer-Cavaliere, N., & Watkinson, E. J. (2010). Inclusion Understood From the Perspectives of Children With Disability. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 27(4), 275–293. Retrieved from <http://search.ebscohost.com.bibezproxy.uca.es:2048/login.aspx?direct=true&db=s3h&AN=53853813&site=ehost-live>
- Stepanović, S. (2019). The Prevalence of Different Teaching Methods in Inclusive Education. *Human: Journal for Interdisciplinary Studies*, 9(1), 24–29. Doi:10.21554/hrr.041902
- Strogilos, V., Tragoulia, E., and Kaila, M. (2015). Curriculum issues and benefits in supportive co-taught classes for students with intellectual disabilities. *International Journal of Developmental Disabilities*, 61(1), 32–40. Doi: 10.1179/2047387713Y.0000000031
- Szumski, G., Smogorzewska, J., and Karwowski, M. (2017). Academic achievement of students without special educational needs in inclusive classrooms: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 21, 33-54. Doi: 10.1016/j.edurev.2017.02.004
- Thorpe, V. (2012). Assessment rocks? The assessment of group composing for qualification. *Music Education Research*, 14(4), 417–429. Doi: 10.1080/14613808.2012.699957
- UNESCO (2003). *Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education Conceptual Paper A Challenge & a Vision*, Paris: UNESCO.

- UNESCO (2015). *Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*, Paris: UNESCO.
- Villeneuve, M., and Hutchinson, N. L. (2012). Enabling Outcomes for Students with Developmental Disabilities through Collaborative Consultation. *Qualitative Report*, 17(49), 1–29. Retrieved from <http://search.ebscohost.com.bibezproxy.uca.es:2048/login.aspx?direct=true&db=asn&AN=88905201&site=ehost-live>
- Wang, Y., Mu, G. M., Wang, Z., Deng, M., Cheng, L., and Wang, H. (2015). Multidimensional Classroom Support to Inclusive Education Teachers in Beijing, China. *International Journal of Disability, Development & Education*, 62(6), 644–659.
Doi:10.1080/1034912X.2015.1077937
- Ware, L. (2018). The Aftermath of the Articulate Debate: The Invention of Inclusive Education. In C. Clark, A. Dyson & A. Millward *Towards Inclusive Schools?* UK: Taylor & Francis
- Zundans-Fraser, L. and Auhl, G. (2016). A Theory-driven Approach to Subject Design in Teacher Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(3), 140-157

RENDIMIENTO MATEMÁTICO EN EL GRADO EN ADE: UN ENFOQUE DE GÉNERO

DR. JOSE LUIS ARROYO-BARRIGÜETE
DRA. SUSANA CARABIAS LÓPEZ
DRA. TERESA CORZO SANTAMARÍA
DRA. GLORIA MARTÍN ANTÓN
Universidad Pontificia Comillas, España

RESUMEN

Existe un creciente volumen de investigación en torno a la relación que existe entre género y competencias de los estudiantes en las distintas áreas de conocimiento, especialmente en materias cuantitativas y más concretamente, en matemáticas. En este trabajo, empleando una muestra de 606 alumnos del grado en Administración y Dirección de Empresas, se analiza el nivel matemático previo a su acceso a la universidad, así como el obtenido en las dos asignaturas de matemáticas que se imparten durante el primer curso. Los resultados muestran que, si bien las alumnas parten de un menor nivel matemático en su acceso al grado, su rendimiento en las asignaturas de matemáticas del primer curso es superior al de sus compañeros, en ambos casos considerando un nivel de confianza del 99.5%.

PALABRAS CLAVE

Rendimiento académico, matemáticas, grado en ADE, género.

INTODUCCIÓN

La igualdad de género ha sido declarada como uno de los 17 objetivos fundamentales de desarrollo sostenible (Unesco 2017). Entre las desigualdades observadas en gran parte de los países, destaca la mayor representatividad y el mayor rendimiento de los hombres en materias STEM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas) y, en concreto, en matemáticas. Así se ha puesto de manifiesto en numerosos estudios, principalmente en estudios preuniversitarios (Bharadwaj et al, 2016; Contini, Di Tommaso y Mendolia, 2017; Breda y Napp, 2019; Meink y Brese, 2019; Fuentes De Frutos y Renobell Santaren, 2020), así como en competiciones del tipo olimpiadas de matemáticas (Steegh et al, 2019). A nivel universitario, los estudios se han centrado más en la representatividad de las mujeres en estudios STEM (Unesco, 2019, García-Holgado et al, 2020) que en la diferencia de rendimientos. Y los estudios sobre rendimiento en matemáticas muestran resultados discrepantes, en el sentido de concluir que no existen diferencias entre ambos colectivos (Chandrasiri, 2019) o que las mujeres logran mejores resultados que sus compañeros (Aguiar Barrera et al, 2011). Aun así, lo cierto es que la mayor parte de los investigadores concluyen que existen diferencias de rendimiento en matemáticas entre mujeres y hombres, y, actualmente, un tema central de investigación es hallar las causas de esta brecha. Ciertamente, son muchos los posibles factores explicativos (Unesco, 2019), entre ellos los estereotipos de género (Contini, Di Tommaso y Mendolia, 2017), la desigualdad de género y otros factores socioculturales (Kane y Mertz, 2012), las actitudes de padres y profesores (Gunderson et al, 2011) o la presión competitiva entre estudiantes (Niederle y Vesterlund, 2010).

En este trabajo, y centrándonos de forma muy concreta en el caso de España, partimos de resultados aparentemente contradictorios. Por una parte, Fuentes De Frutos y Renobell Santaren (2020: 72) concluyen que “en consonancia con lo observado en la mayor parte de los países analizados a través de las seis ediciones PISA [de 2000 a 2015], los alumnos españoles presentan mejores puntuaciones en matemáticas que las alumnas españolas en porcentajes que varían en función de la edición. [...]

[L]a brecha de género detectada resulta estable e incluso acrecentada durante las últimas ediciones respecto a ediciones anteriores”. De hecho, los resultados de TIMSS también muestran mayor rendimiento en matemáticas en los niños en España, tanto en primaria como en secundaria (Unesco, 2019)⁵⁹. Es decir, parece existir una brecha matemática entre los estudiantes preuniversitarios. Por otra parte, en trabajos previos se ha reportado que, específicamente en el grado en ADE, las mujeres obtienen mejores resultados académicos que sus compañeros (Martínez de Ibarreta et al. 2010; Mercado y Niño, 2012). Más recientemente, Arroyo-Barrigüete et al. (2020), encontraron resultados similares en el caso concreto de la Universidad Pontificia Comillas, comprobando un rendimiento superior tanto en el primer curso como al considerar la titulación en su conjunto, aunque sin analizar asignaturas individuales, sino la nota media ponderada por créditos. Sin embargo, el grado en ADE en dicha universidad incluye una considerable carga cuantitativa los dos primeros curso, pues el 25% de los créditos corresponden a materias de matemáticas, estadística y econometría, y otro 30% a materias también de corte cuantitativo, como economía, contabilidad y finanzas.

La aparente paradoja descrita más arriba nos lleva a plantear la presente investigación, que parte de la premisa de que, si bien es posible que existan diferencias en estudiantes preuniversitarios, dichas diferencias probablemente desaparecen durante los estudios de grado. Los estudios universitarios exigen a los discentes una aproximación muy diferente a la requerida por estudios previos, con un nivel de implicación sustancialmente mayor para superar el aumento de dificultad. En este contexto, entran en juego habilidades tales como la capacidad de organización y de trabajo o la madurez intelectual. Si a esto le sumamos un enfoque pedagógico volcado en el aprendizaje del alumno, como sucede en la universidad objeto de estudio, pensamos que es posible diluir el posible efecto negativo de otros factores socioculturales, como los

⁵⁹ El Estudio TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) es una evaluación internacional de conocimientos de matemáticas y ciencias de los estudiantes inscritos en los grados cuarto y octavo de todo el mundo. Como se explica en Unesco (2017) TIMSS mide el aprendizaje basándose en el Plan de Estudios, mientras que PISA mide la aptitud para aplicar conocimientos y habilidades.

mencionados al principio de este trabajo, y sobre los que los docentes carecen de control. De este modo, se plantea la siguiente hipótesis de investigación: una vez controlados los principales factores de confusión relacionados con el rendimiento académico, no existen diferencias estadísticamente significativas entre mujeres y hombres en las asignaturas de matemáticas del grado en ADE.

1. MATERIAL Y MÉTODOS

A fin de verificar dicha hipótesis, este trabajo adopta una metodología de investigación cuantitativa con un diseño no experimental, en el que se trabaja con una muestra de alumnos del grado en ADE. El procedimiento se ha estructurado en cuatro etapas: (i) identificación de las variables más relevantes a efectos de explicar el rendimiento académico en matemáticas de los estudiantes universitarios, (ii) obtención de la información, (iii) análisis exploratorio de los datos y (iv) análisis estadístico mediante dos procedimientos diferentes: contraste de diferencia de medias y modelos de regresión lineal múltiple.

A lo largo de este trabajo se ha empleado un nivel de confianza de 0.995⁶⁰. Esta elección se debe a la recomendación de 72 académicos (Benjamin et al., 2018), que proponen “to change the default P-value threshold for statistical significance for claims of new discoveries from 0.05 to 0.005”, a fin de mejorar la replicabilidad en investigación.

1.1. MUESTRA

El centro en el que se ha llevado a cabo el estudio, la Universidad Pontificia Comillas, es una universidad privada de tamaño medio, en la que tanto las metodologías docentes como los sistemas de evaluación se encuentran muy estandarizados. Así, por ejemplo, en las dos asignaturas analizadas, Matemáticas I y Matemáticas II, no solo los temarios y materiales son idénticos en todos los grupos, sino que el examen final es común a todos ellos. Por otra parte, los estudiantes presentan también

⁶⁰ Dado el elevado tamaño muestral, es posible adoptar este criterio sin comprometer la ratio de falsos negativos, ya que la potencia de los contrastes se mantiene siempre en niveles adecuados, es decir, por encima de 0.8.

una considerable homogeneidad en lo que se refiere al perfil social, pues la práctica totalidad se engloban en clase media-alta, con progenitores que mayoritariamente cuentan con estudios superiores (Martínez de Ibarreta et al, 2010). Esto supone una limitación en lo que se refiere a la validez externa de las conclusiones, tal y como se discutirá en el apartado de conclusiones, pero también presenta la ventaja de hacer innecesario incorporar al modelo ciertas variables de control relacionadas con los factores sociales. Por último, hemos de mencionar que la muestra está equilibrada en cuanto a la distribución por sexos (303 mujeres y 303 hombres), a diferencia de otras titulaciones que pueden tener una mayoría de mujeres, como sucede en algunos grados de la rama biosanitaria, o de hombres, como en muchos grados STEM.

La muestra empleada en este trabajo está formada por todos los alumnos del grado en ADE que accedieron a la Universidad Pontificia Comillas entre los cursos 2012-2013 y 2017-2018. Únicamente se eliminaron aquellos alumnos para los que no estaba disponible toda la información requerida por el modelo, por lo que la muestra engloba más del 90% de todos los alumnos que cursaron el grado en el periodo indicado.

En relación a las asignaturas objeto de estudio, Matemáticas Empresariales I se imparte en el primer semestre del primer curso, y está articulada en torno a cuatro bloques: espacios vectoriales, aplicaciones lineales, formas cuadráticas y teoría de la integral. Se trata de una de las asignaturas más complejas del primer curso, al menos a tenor de los resultados académicos, que suelen ser sustancialmente inferiores a los que obtienen los alumnos en otras materias. De hecho, la nota media en la muestra considerada (en primera convocatoria) es de 5,1 sobre 10. Hemos de tener en consideración que en esta primera asignatura se lleva a cabo un considerable esfuerzo de homogeneización, dada la heterogeneidad en la base matemática de los alumnos. Una gran mayoría presenta carencias, pero las mismas son diferentes dependiendo de su procedencia, esto es, del tipo de bachillerato cursado y del colegio/instituto de origen. Como referencia, en los cerca de 2000 solicitantes en las pruebas de acceso, encontramos alumnos que provienen de unos 700 colegios diferentes. Esta es, probablemente, una de las razones que explican las bajas calificaciones medias en esta materia.

Respecto a Matemáticas Empresariales II, se imparte en el segundo semestre del primer curso, y está organizada en dos bloques diferentes: funciones de varias variables y teoría de la optimización. En esta asignatura, bien sea por desarrollarse en el segundo semestre, cuando los alumnos ya se han adaptado a la universidad, bien sea por la menor complejidad de los contenidos o que los mismos les resultan más atractivos, los resultados son levemente mejores, con una nota media de 5.4 sobre 10. Hemos de precisar que ambas asignaturas comparten tanto profesorado como metodologías docentes, por lo que las diferencias entre ambas no pueden achacarse a factores pedagógicos. La tabla 1 resume la muestra empleada en el análisis. Como puede comprobarse, y a falta de verificación mediante el correspondiente análisis estadístico, parece que el colectivo de alumnas obtiene mejores resultados en ambas materias que el de sus compañeros.

Tabla 1: Muestra considerada en el análisis

	# Alumnos	Matemáticas I Media (desv. Típica)	Matemáticas II Media (desv. Típica)
Mujeres	303	5.44 (1.81)	5.71 (1.57)
Hombres	303	4.83 (1.97)	5.18 (1.86)
Total	606	5.14 (1.92)	5.44 (1.74)

Fuente. Elaboración propia

1.2. INSTRUMENTOS

Se ha utilizado el entorno de programación R (Proyecto R para análisis estadísticos, <http://www.r-project.org>) para manejar la base de datos y elaborar los modelos correspondientes. Todo el análisis estadístico previo, así como el tratamiento de los datos, se llevó a cabo en el lenguaje R, empleando las funciones básicas incluidas en dicho entorno de programación (R Core Team, 2013) y el paquete *dplyr* (Wickham, François, Henry y Müller, 2019). Los algoritmos necesarios para llevar a cabo los contrastes de igualdad de medias se han programado empleando la librería *WRS2* (Mair y Wilcox, 2019), mientras que el modelo de regresión, así como en el diagnóstico del mismo, se han utilizado

los paquetes *car* (Fox y Weisberg, 2019), *RCurl* (Lang y the CRAN team, 2019) y *lmtest* (Zeileis y Hothorn, 2002).

1.3. PROCEDIMIENTO

En primer lugar, se ha llevado a cabo una tipificación de todas las variables numéricas, ya que esto elimina los posibles problemas de multicolinealidad al incorporar interacciones o términos cuadráticos en los modelos de regresión, y tiene la ventaja adicional de generar estimadores directamente comparables. Esta tipificación se ha realizado restando la media y dividiendo por la desviación típica.

A continuación, se ha llevado a cabo un contraste de diferencia de medias respecto al nivel de matemáticas a la entrada al grado. La Universidad Pontificia Comillas, como parte de su proceso de admisión, lleva a cabo una batería de exámenes, siendo uno de ellos de matemáticas. Al ser una prueba idéntica para todos los candidatos, constituye un indicador del nivel matemático más objetivo que, por ejemplo, las notas obtenidas en el bachillerato, donde pueden existir diferencias debido al colegio o provincia de procedencia. En todos los casos se ha llevado a cabo un contraste de normalidad (Shapiro-Wilk) así como un contraste de igualdad de varianzas, empleando el test de Leven Brown-Forsythe (Brown & Forsythe, 1974), que emplea la mediana para computar el centro de cada grupo, ya que dicho procedimiento suele generar resultados más robustos. El mismo ejercicio se ha repetido con las notas obtenidas en las asignaturas de Matemáticas I y Matemáticas II. En aquellos casos en los que no se verifica la normalidad, pero si la igualdad de varianzas, se ha empleado el test no paramétrico de Mann-Whitney-Wilcoxon, y en aquellos en los que no se verifica ninguna de las condiciones, el test de Yuen (1974).

Por último, y con la finalidad de verificar el resultado, se ha llevado a cabo un análisis de regresión, en este caso empleando desviaciones típicas robustas a la heterocedasticidad, ya que dicho problema no pudo solucionarse con transformaciones. Las variables de control empleadas son las identificadas por Arroyo-Barrigüete et al. (2020), que se describen a continuación.

1.4. VARIABLES EN EL MODELO DE REGRESIÓN

Como variables dependientes se han empleado la nota en Matemáticas I y Matemáticas II en primera convocatoria. Respecto a las variables independientes, adicionalmente a la variable de interés en el presente trabajo, Género, que toma el valor de 0 para hombres y 1 para mujeres, se han incorporado como variables de control las siguientes:

- Nota en las pruebas de acceso a la universidad, y que incluye la nota del examen de EvAU y la media de bachillerato (Nota-EvAU). También se ha incluido el cuadrado de esta variable (NotaEvAU²), a fin de capturar efectos cuadráticos.
- Resultados en tres de las pruebas de admisión propias que lleva a cabo la Universidad Pontificia Comillas y que evalúan los conocimientos en matemáticas (PMatematicas), lengua española (PLEspañola) e inglés (PInglés).

En relación con estas variables, la literatura académica prueba que el rendimiento previo a la universidad es uno de los indicadores con mayor capacidad predictiva del rendimiento universitario (McKenzie y Schweitzer, 2001; Tejedor, 2003; Garbanzo, 2007; Beltrán y La Serna, 2008; Arroyo-Barrigüete et al., 2020).

- Si el estudiante procede de un centro de enseñanza secundaria de Madrid (Madrid), variable binaria que toma el valor 1 si el centro pertenece a dicha Comunidad y 0 en caso contrario. Respecto a esta variable existen evidencias mixtas, pues mientras que algunos autores apuntan a que cambiar de ciudad para cursar los estudios universitarios tiene un efecto negativo en el rendimiento académico (Tejedor, 2003; Beltrán y La Serna, 2008; Arroyo-Barrigüete et al., 2020), otros no observan diferencias significativas (Simón et al., 2018).
- Especialidad en el bachillerato (EBachillerato), que toma el valor 1 para bachillerato de ciencias y 0 para bachillerato de humanidades y ciencias sociales. Como concluyen Martínez de Ibarreta et al. (2010) haber cursado un bachillerato de ciencias tiene un

efecto positivo y significativo en el rendimiento en asignaturas cuantitativas del grado en ADE.

- Interacción de esta última variable con la nota de EvAU (Interacción EvAU-EB).

2. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

2.1. CONTRASTE DE DIFERENCIA DE MEDIAS

En primer lugar, se ha llevado a cabo un contraste de diferencia de medias, cuyos resultados se muestran en la tabla 2 (variables tipificadas), tanto para la prueba de matemáticas en el acceso a la universidad, como para las asignaturas de Matemáticas Empresariales I y II.

Tabla 2: Contraste de diferencia de medias

	Mujeres		Hombres		Test Levene: F (p-valor)	Test Wilcoxon: W (p-valor) / Test Yuen: Estad. (p-valor)
	Media (desv. Típica)	Test SW: W (p-valor)	Media (desv. Típica)	Test SW: W (p-valor)		
Prueba acceso Matemáticas	-0.21 (0.99)	0.97 (0.000)	0.21 (0.97)	0.99 (0.009)	0.08 (0.782)	W: 34344 (0.000)
Matemáticas I	0.16 (0.95)	0.98 (0.002)	-0.16 (1.03)	0.98 (0.000)	2.33 (0.128)	W: 54186 (0.000)
Matemáticas II	0.15 (0.90)	0.97 (0.000)	-0.15 (1.07)	0.98 (0.000)	3.86 (0.049)	Y: 4.49 (0.000)

Fuente. Elaboración propia

Los resultados son realmente interesantes. Por una parte, se observa que el nivel matemático en el ingreso a la universidad es significativamente mayor en los alumnos, resultado que es coherente con el de Fuentes De Frutos y Renobell Santaren (2020). Es decir, a nivel de estudios preuniversitarios se confirma la existencia de una brecha en matemáticas, que se traduce en unos peores resultados de las mujeres en la prueba de ac-

ceso en dicha materia. Sin embargo, el resultado se invierte cuando consideramos las matemáticas universitarias. Tanto para Matemáticas Empresariales I como II, son las alumnas las que muestran un desempeño significativamente superior. Es decir, el resultado de Arroyo-Barrigüete et al. (2020), que identificaba un mejor rendimiento de las mujeres tanto en la nota media de primero como en la de la titulación en su conjunto, parece que se traduce también en un desempeño superior en las asignaturas de matemáticas.

2.2. MODELO DE REGRESIÓN

No obstante, si bien el ejercicio anterior resulta de interés como punto de partida, adolece de un problema importante, pues no controla por los distintos factores de confusión que identifica la literatura académica. Precisamente por este motivo se ha llevado a cabo un análisis de regresión en el que dichos factores, mencionados en el apartado 1.4, sí han sido incorporados. La tabla 3 muestra los resultados del análisis, empleando como variables dependientes la nota obtenida en Matemáticas Empresariales I y Matemáticas Empresariales II. En ambos casos se indica el estadístico F y su p-valor, el R^2 corregido, el AIC (criterio de información de Akaike) y el mayor FIV (factor de inflación de la varianza) obtenido en todas las variables independientes. En negrita se han marcado las variables significativas al 99.5%.

Tabla 3: Modelos de regresión empleando como variables dependiente Matemáticas Empresariales I y Matemáticas Empresariales II

	Matemáticas I			Matemáticas II		
	Coef.	Est. t	P-valor	Coef.	Est. t	P-valor
Constante	-0.54	-6.03	2.9E-09	-0.36	-3.55	4.2E-04
Género	0.25	3.44	6.1E-04	0.23	3.02	2.6E-03
PMatematicas	0.15	3.76	1.9E-04	0.11	2.81	5.1E-03
PEspañola	-0.05	-1.33	1.8E-01	-0.10	-2.30	2.2E-02
PInglés	-0.10	-2.76	6.0E-03	-0.08	-1.99	4.7E-02
NotaEvAU	0.45	11.60	< 2E-16	0.40	8.17	1.9E-15
NotaEvAU2	0.07	2.91	3.7E-03	0.02	0.65	5.2E-01
Madrid	0.24	2.90	3.9E-03	0.17	1.85	6.5E-02
EBachillerato	0.52	6.34	4.6E-10	0.29	3.42	6.6E-04
InteracciónEvAU-EB	-0.08	-0.97	3.3E-01	-0.05	-0.66	5.1E-01
Estadístico F (p-valor)	30.33 (< 2.2E-16)			17.6 (< 2.2E-16)		
R2 corregido	0.26			0.17		
AIC	1546.31			1619.71		
Máximo FIV	1.69			1.69		

Fuente. Elaboración propia

En relación a las variables de control, y de manera coherente con los reportado en trabajos anteriores (McKenzie y Schweitzer, 2001; Tejedor, 2003; Garbanzo, 2007; Beltrán y La Serna, 2008; Arroyo-Barrigüete et al., 2020), la nota obtenida en las pruebas de acceso a la universidad (EvAU) no solo es significativa en ambos modelos, sino que tiene un impacto considerable. En el caso de Matemáticas I, el término cuadrático también resulta significativo, reforzando este efecto. Del mismo modo, haber cursado un bachillerato en la especialidad de ciencias también tiene un impacto positivo y significativo tanto en la nota de Matemáticas I como en Matemáticas II, algo que de nuevo resulta coherente con lo reportado por Martínez de Ibarreta et al. (2010) y Arroyo-Barrigüete et al. (2020). Quizá se deba a una actitud ante las materias cuantitativas más positiva, pues se trata de estudiantes que de forma voluntaria optaron por cursar matemáticas, física o química en el bachillerato.

Estas dos variables, EvAU y especialidad cursada en bachillerato, son, de hecho, las que tienen un mayor impacto en la nota obtenida. En el caso de Matemáticas I, el lugar de procedencia del alumno también tiene un efecto significativo, de manera que *ceteris paribus* y en media, los alumnos de Madrid obtienen mejores calificaciones que aquellos procedentes de otras provincias. Por tanto, y tal y como señalan algunos autores (Tejedor, 2003; Beltrán y La Serna, 2008; Arroyo-Barrigüete et al., 2020), cambiar de ciudad para cursar los estudios universitarios puede tener un efecto negativo en el rendimiento académico. Probablemente se deba a la juventud o falta de madurez de quienes abandonan por vez primera el hogar familiar, enfrentándose a una situación que incide negativamente en su rendimiento académico. En esta asignatura, Matemáticas I, la nota obtenida en las pruebas propias de matemáticas para el acceso a la universidad (PMatemáticas), también resulta significativa.

Respecto a la variable objeto de estudio en el presente trabajo, Género, en ambos modelos es significativa y se trata de la tercera variable con mayor impacto, por detrás de la nota obtenida en EvAU y el haber cursado un bachillerato de ciencias. Esto confirma el resultado obtenido en el apartado 2.1: incluso tras controlar por los principales factores de confusión identificados en la literatura, verificamos que las mujeres logran un mayor rendimiento académico en las dos asignaturas de matemáticas del primer curso de ADE.

3. CONCLUSIONES

En vista de los resultados obtenidos, no podemos confirmar la hipótesis inicial: una vez controlados los principales factores de confusión relacionados con el rendimiento académico, no existen diferencias estadísticamente significativas entre mujeres y hombres en las asignaturas de matemáticas del grado en ADE. Realmente sí parecen existir diferencias, aunque no en el sentido que cabría esperar. Con un nivel de significación del 99.5%, las alumnas obtienen unos mejores resultados que sus compañeros en las dos asignaturas de matemáticas consideradas.

Estos resultados plantean una notable paradoja. Por una parte, son coherentes con otros estudios que apuntan a que, entre estudiantes preuniversitarios, existe una brecha de género en matemáticas, de modo que los alumnos presentan un mayor nivel que sus compañeras. Ciertamente, existe una diferencia estadísticamente significativa entre ambos colectivos en los resultados que obtienen en las pruebas de acceso en matemáticas de la Universidad Pontificia Comillas. Por otra, también se confirman los resultados de investigaciones previas que apuntan a un mejor desempeño de las alumnas de ADE en las materias cuantitativas. Estamos, por tanto, ante una paradójica situación en la que las alumnas, partiendo de un menor nivel matemático a la entrada, alcanzan un mayor nivel en el primer curso de sus estudios universitarios. No estamos aún en disposición de ofrecer una explicación satisfactoria a este fenómeno, aunque es posible aventurar que las metodologías docentes empleadas probablemente estén relacionadas. En la Universidad Pontificia Comillas, y más concretamente en las materias de tipo cuantitativo, dichas metodologías siguen un enfoque que integra enseñanza directa y elementos de teoría constructivista (Arroyo-Barrigüete et al, en prensa). En relación con las dos asignaturas consideradas, debido a que se trata de materias impartidas en el primer curso de la titulación, son pertinentes los argumentos que apoyan la enseñanza directa (Meyer y Turner, 2010; Krahenbuhl, 2016). Sin embargo, también se incorporan elementos constructivistas, actualmente enfoque mayoritario en la pedagogía (Hoy, Davis y Anderman, 2013), de modo que los alumnos van resolviendo de forma autónoma, y dentro de su zona de desarrollo próximo, problemas de complejidad creciente. Es posible que este doble enfoque esté relacionado del algún modo con los resultados observados. Como se ha reportado en investigaciones previas, los factores socioculturales, sobre los que los profesores carecen de control, parecen tener un impacto en la brecha matemática. Sin embargo, los resultados del presente trabajo apuntan a que dichos efectos quizá puedan ser compensados con determinadas prácticas docentes.

En este sentido, en futuras investigaciones se plantea ampliar la muestra a otras titulaciones relacionadas con el grado en ADE, como dobles grados en los que se cursa simultáneamente esta titulación y otra, como

derecho o relaciones internacionales. El objetivo es comprobar si también se observa el mismo fenómeno, o por el contrario es algo exclusivo del grado en ADE. Del mismo modo, y en vista de estos resultados, actualmente se está formando un grupo de trabajo entre los profesores de matemáticas de la Universidad Pontificia Comillas para tratar de determinar cuáles son los factores docentes que explican esta inversión de la brecha matemática. Respecto a las limitaciones de este trabajo, la principal es el hecho de que, como ya se ha mencionado, los estudiantes presentan una considerable homogeneidad en lo que se refiere a su perfil social, pues la práctica totalidad se engloban en clase media-alta. Por esta razón sería de interés reproducir esta investigación con alumnos de otras universidades, en las que exista una mayor diversidad sociocultural, a fin de confirmar o refutar los resultados obtenidos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguiar Barrera, M. E., Gutierrez Pulido, H., Barragán Gómez, A. L. y Villalpando Becerra, J. F. (2011). El rendimiento académico de las mujeres en matemáticas: análisis bibliográfico y un estudio de caso en educación superior en México. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 11(2), 1-24.
- Arroyo-Barrigüete, J.L., Tirado, G., Mahíllo-Fernández, I., y Ramírez, P.J. (2020). Predictores del rendimiento académico en las titulaciones de administración y dirección de empresas: el efecto de la especialidad en bachillerato. *Revista de Educación*, 390, 129-154.
- Arroyo-Barrigüete, J.L., Carabias-López, S., Curto-González, T. y Borrás Pala, F. (en prensa). Matemáticas en el doble grado ADE-Derecho: un análisis cuantitativo de las estrategias de estudio. *Bordón. Revista de Pedagogía*.
- Bharadwaj, P., De Giorgi, G., Hansen, D., y Neilson, C. A. (2016). The gender gap in mathematics: evidence from Chile. *Economic Development and Cultural Change*, 65(1), 141-166.
- Beltrán, A., y La Serna, K. (2008). ¿Qué explica el rendimiento académico en el primer año de estudios universitarios? Un estudio de caso en la Universidad del Pacífico. Documento de discusión, DD/08/09

- Benjamin, D. J., Berger, J. O., Johannesson, M., Nosek, B. A., Wagenmakers, E. J., Berk, R., ... y Cesarini, D. (2018). Redefine statistical significance. *Nature Human Behaviour*, 2(1), 6-10.
<https://doi.org/10.1038/s41562-017-0189-z>
- Breda, T. y Napp, C. (2019). Girls' comparative advantage in reading can largely explain the gender gap in math-related fields. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 116(31), 15435-15440.
<https://doi.org/10.1073/pnas.1905779116>
- Brown, M. B., y Forsythe, A. B. (1974). Robust Tests for the Equality of Variances. *Journal of the American Statistical Association*, 69 (346), 364-367.
- Chandrasiri, A. M. P. (2019). Gender Influence on Students' Achievement in Mathematics: A Case Study of Undergraduate Students in Uva Wellassa University of Sri Lanka. Working paper. Disponible en <https://bit.ly/3e2dnLH>
- Contini, D., Di Tommaso, M. L., y Mendolia, S. (2017). The gender gap in mathematics achievement: Evidence from Italian data. *Economics of Education Review*, 58, 32-42.
<https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2017.03.001>
- Gunderson, E. A., Ramirez, G., Levine, S. C., y Beilock, S. L. (2011). The role of parents and teachers in the development of genderrelated math attitudes. *Sex Roles*, 66, 153-166.
<https://doi.org/10.1007/s11199-011-9996-2>
- Fox J., y Weisberg, S. (2019). *An {R} Companion to Applied Regression* (3rd ed.). Thousand Oaks CA: Sage.
- Fuentes De Frutos, S., y Renobell Santaren, V. (2020). La influencia del género en el aprendizaje matemático en España. Evidencias desde PISA. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13 (1), 63-80.
<http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.1.16042>
- Garbanzo, G. M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista educación*, 31(1), 43-63.
<http://dx.doi.org/10.15517/REVEDU.V31I1.1252>

- García-Holgado, A., Mena Marcos, J. J., García Peñalvo, F. J., Pascual, J., Heikkinen, M., Harmoinen, S., ... & Amores, L. (2020). Gender equality in STEM programs: a proposal to analyse the situation of a university about the gender gap. En 2020 IEEE Global Engineering Education Conference (1824-1830).
- Hoy, A., Davis, H. y Anderman, E. (2013). Theories of learning and teaching in TIP. *Theory Into Practice*, 52, 9-21. <https://doi.org/10.1080/00405841.2013.795437>
- Kane, J. M., y Mertz, J. E. (2012). Debunking myths about gender and mathematics performance. *Notices of the AMS*, 59(1), 10-21.
- Krahenbuhl, K. S. (2016). Student-Centered education and constructivism: challenges, concerns, and clarity for teachers. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 89(3), 97-105. <https://doi.org/10.1080/00098655.2016.1191311>
- Lang, D. T., y the CRAN team (2019). RCurl: General Network (HTTP/FTP/...) Client Interface for R. Package version 1.95-4.12. <https://CRAN.R-project.org/package=RCurl>
- Mair, P., y Wilcox, R. (2019). Robust statistical methods in R using the WRS2 package. *Behavior Research Methods*. <https://doi.org/10.3758/s13428-019-01246-w>
- Martínez de Ibarreta, C., Rua, A., Redondo, R., Fabra, M. E., Nuñez, A., y Martín, M. J. (2010). Influencia del nivel educativo de los padres en el rendimiento académico de los estudiantes de la ADE. Un enfoque de género. En M. J. Mancebón Torrubia, D. Pérez Ximénez de Embún, J. M. Gómez Sancho y G. Giménez Esteban (Coords.), *Investigaciones de Economía de la Educación Número 5* (1273-1296). AEDE, Asociación de Economía de la Educación.
- Meink, S. y Brese, F. (2019). Trends in gender gaps: using 20 years of evidence from TIMSS. *Large-scale Assessments in Education*, 7, 8. <https://doi.org/10.1186/s40536-019-0076-3>
- Meyer, D. y Turner, J. (2010). Using instructional discourse analysis to study the scaffolding of student self-regulation. *Educational Psychologist*, 37, 17-25. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9127-6>

- McKenzie, K. y Schweitzer, R. (2001). Who succeeds at university? Factors predicting academic performance in first year Australian university students. *Higher education research & development*, 20(1), 21-33. <https://doi.org/10.1080/07924360120043621>
- Mercado, T. M., y Niño, C. G. (2012). Factores académicos y personales asociados al rendimiento académico de los estudiantes del programa de administración de empresas de la Universidad de Sucre. *Zona próxima*, 16, 54-67.
- Niederle, M., y Vesterlund, L. (2010). Explaining the gender gap in math test scores: The role of competition. *Journal of Economic Perspectives*, 24(2), 129-44. <https://doi.org/10.1257/jep.24.2.129>
- R Core Team (2013). R: a language and environment for statistical computing. r foundation for statistical computing. URL: <http://www.r-project.org/>
- Simón, H. J., Casado, J. M., Castejón, J. L., Driha, O. M. y Martínez, L. (2018). Efecto del tipo de alojamiento y el tiempo de desplazamiento sobre el rendimiento académico del alumnado universitario. En *Memorias del Programa de Redes-I3CE de calidad, innovación e investigación en docencia universitaria: Convocatoria 2017-18* (pp. 1849-1855). Instituto de Ciencias de la Educación.
- Steegh, A. M., Höffler, T. N., Keller, M. M., y Parchmann, I. (2019). Gender differences in mathematics and science competitions: A systematic review. *Journal of Research in Science Teaching*, 56(10), 1431-1460. <https://doi.org/10.1002/tea.21580>
- Tejedor, F. J. (2003). Poder explicativo de algunos determinantes del rendimiento en los estudios universitarios. *Revista española de pedagogía*, 224, 5-32.
- UNESCO (2017). Educación para los objetivos de desarrollo sostenible. *Objetivos de aprendizaje*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>
- UNESCO (2019). Descifrar el código: La educación de las niñas y las mujeres en ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366649>

- Wickham, H., François, R., Henry, L., y Müller, K. (2019). dplyr: A Grammar of Data Manipulation. Package version 0.8.3. URL: <https://CRAN.R-project.org/package=dplyr>
- Yuen, K. K. (1974). The two-sample trimmed t for unequal population variances. *Biometrika*, 61, 165-170. <https://doi.org/10.2307/2334299>
- Zeileis, A., y Hothorn, T. (2002). Diagnostic Checking in Regression Relationships. *R News*, 2(3), 7-10. URL <https://CRAN.R-project.org/doc/Rnews/>

PERCEPCIÓN DOCENTE SOBRE EL TRABAJO POR PROYECTOS COMO MÉTODO DE INCLUSIÓN PARA EL ALUMNADO CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO (NEAE).

DRA. INMACULADA RUIZ-CALZADO
Universidad de Córdoba, España

RESUMEN

La educación es un derecho humano para todas las personas, sin discriminación. En el ámbito de la educación inclusiva, las instituciones educativas deben estar al tanto del reto que implica atender las necesidades concretas del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE en adelante). Estas necesidades educativas específicas del alumnado pueden ser detectadas en cualquier momento de su escolarización, y una vez detectadas, deben llevarse a cabo las estrategias inclusivas más adecuadas, que permitan alcanzar una mayor equidad y calidad educativa para todo el alumnado. Así, destaca la importancia del uso de metodologías activas que fomenten actividades reales, como el método del trabajo por proyectos. Este método supera las prácticas educativas segregadoras y excluyentes, temporaliza las actividades de una forma innovadora y asigna un papel a cada uno de los integrantes del aula en el desarrollo de los contenidos de aprendizaje. Además, afirman que la variedad de actividades y agrupamientos son una clave fundamental para fomentar la inclusión ya que la cooperación entre los alumnos llega a convertir a la diversidad y a las posibles desigualdades como experiencias enriquecedoras para todo el alumnado. Sin embargo, es importante conocer si los docentes están preparados para ese desafío, ya que en estudios previos realizados acerca de la percepción sobre la inclusión educativa es común encontrar que los docentes experimentan una elevada dificultad hacia la atención educativa de las necesidades específicas de sus alumnos.

Por ello, la presente investigación tiene como objetivo fundamental conocer la percepción docente sobre el trabajo por proyectos como método de inclusión para el alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. La metodología empleada es de tipo cuantitativo, se trata de un estudio de prevalencia, descriptivo y transversal. La muestra consta de diecisiete docentes del primer ciclo de la Educación Primaria que atienden a alumnado con NEAE. El instrumento consta de 26 ítems con respuestas tipo Likert.

Los principales hallazgos obtenidos del análisis de los datos de los participantes evidencian que las actividades en grupos cooperativos propician un aprendizaje entre iguales, y que los proyectos de trabajo son una buena estrategia para la inclusión del alumnado con NEAE. Otro de los resultados obtenidos es el trabajo por proyecto posibilita adaptar las actividades a las distintas capacidades, ritmos e intereses de aprendizaje al alumnado, incrementando así la motivación y su participación en el aula.

En conclusión, la puesta en práctica del trabajo por proyectos fomenta que los discentes con NEAE se sientan parte activa de su propio aprendizaje, potenciando así su interés por la participación en todas las fases de los proyectos de trabajo y su inclusión en el aula.

PALABRAS CLAVE

Inclusión Educativa, Educación Primaria, Discapacidad, Atención a la diversidad.

INTRODUCCIÓN

La elección de esta investigación se produjo por el gran interés que me produce el método de los trabajos por proyectos y la necesidad de indagar y profundizar en él para la mejora de mi experiencia profesional. He considerado de gran relevancia centrarme en la inclusión del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE en adelante) para aprender a abordar mejor este tipo de casos y conocer distintas perspectivas docentes que faciliten la inclusión.

1. EVOLUCIÓN LEGISLATIVA DE LAS NEAE

A lo largo de la historia, el concepto de discapacidad así como su tratamiento en la legislación educativa ha ido experimentado un gradual avance a través de las diferentes leyes educativas, las cuáles se han posicionado progresivamente a favor de una escuela más inclusiva, prestando mayor atención a la diversidad del alumnado.

En los estudios realizados sobre el tratamiento de los alumnos con discapacidad, a lo largo de la historia se establece que:

Hace solo medio siglo, era impensable que los sujetos con algún tipo de discapacidad o anomalía fueran vistos como sujetos con los mismos derechos que el resto de la población. Entre ellos, se les negaba el derecho a la educación (Ruiz, 2010, p. 4). Durante los siglos XIX y XVIII, a

quien tenía una discapacidad psíquica se le consideraba una persona trastornada, que debía ser internada en orfanatos o manicomios sin recibir ningún tipo de atención específica (p. 4)

Según García (2017) la Ley de la Instrucción Pública de 1857, también conocida como Ley Moyano establece algunas regulaciones en la educación obligatoria pero sólo teniendo en cuenta discapacidades como la auditiva o la visual. Pero es la Ley General de Educación (LGE, 1970) la encargada de recoger la educación especial como un sistema paralelo, creando centros educativos específicos o unidades de educación especial en centros ordinarios. Así, la Educación Especial va ganando importancia. En 1975 se constituye el Instituto Nacional de Educación Especial, dependiente del Ministerio de Educación y que tendrá por objetivo el funcionamiento y ordenación de la educación de los alumnos con discapacidad, y esto llevará a la aparición de más centros paralelos al sistema ordinario. El mayor impulsor de la integración escolar es el llamado informe Warnock (1978) en Gran Bretaña, en el que se empieza a hablar de niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE en adelante). Este informe empieza a considerar a la Educación Especial como un conjunto de medidas educativas y de recursos materiales y humanos que deben ofrecerse a todos los alumnos y así que logren alcanzar los objetivos académicos y personales propuestos por los centros.

En 1985 es aprobado el Real Decreto 334 de ordenación de la Educación Especial, desde el que se desarrollan los aspectos educativos recogidos por la LISMI (Ley de Integración Social del Minusválido, 1982). Este decreto “Plantea explícitamente los beneficios y la necesidad de escolarizar en centros ordinarios a todas aquellas personas «con deficiencias psíquicas y sensoriales» a través de apoyos individuales específicos”. Equipo de Expertos de la Universidad Internacional de Valencia (VIU, 2014). Éste será el paso previo a la aprobación de una nueva Ley Orgánica, el 3 de octubre de 1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990). Esta nueva ley:

Incorpora de forma definitiva el concepto de alumno con NEE para referirse a aquel conjunto de sujetos que presentan dificultades de aprendizaje mayores a las de otros alumnos en algún momento a lo largo de su escolarización y que, por tanto, requieren de una atención más

específica y de mayores recursos educativos que los compañeros de su edad (p. 5)

En 1995 se aprueba el Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de Ordenación de la Educación de los Alumnos con NEE, en el que se recoge todo lo relacionado con la atención de este alumnado desde la perspectiva de la diversidad.

1.1. CONCEPTUALIZACIÓN LEGISLATIVA DE LAS NEAE

En 2006 una nueva ley entra en vigor, la Ley Orgánica de la Educación (LOE, 2006), en la que se introducen nuevas categorizaciones entre el alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE en adelante). No solamente engloba el alumnado con discapacidades, sino también el que se incorpora tardíamente, el que muestra dificultades específicas educativas, el que presenta altas capacidades intelectuales o el que necesita apoyos por sus circunstancias personales y/o sociales determinadas. (LOE, 2006)

Será de aplicación lo indicado en el capítulo II del título I de la Ley 2/2006, de 3 de mayo, en los artículos 71 a 79 bis, al alumnado que requiera una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar Necesidades Educativas Especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, para que pueda alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.

A finales de 2013, se aprueba la ley educativa que rige el sistema educativo español en la actualidad, la Ley de Educación para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) que mantiene la misma clasificación sobre el alumnado con NEAE.

1.2. CLASIFICACIÓN DE LAS NEAE

Como es citado en la LOMCE (2013), son diversas las situaciones por las que el alumnado puede necesitar una atención educativa y una aplicación de medidas específicas. Diz (2018) recoge todo este tipo de situaciones en la siguiente tabla:

Tabla 7. Tipología de NEAE

Alumnado con altas capacidades intelectuales	<ul style="list-style-type: none"> - Alumnado que maneja y relaciona diferentes recursos cognitivos de tipo lógico, numérico, espacial, de memoria, verbal y creativo, o bien destaca especialmente y de forma excepcional en el manejo de uno o varios de ellos. - Alumnado superdotado: Manifestación de altas habilidades intelectuales, elevado nivel de compromiso con la tarea y altos índices de creatividad. - Alumnado talentoso: Elevada capacidad o habilidad para la realización exitosa de ciertas tareas o actividades. 	
Dificultades específicas de aprendizaje	<p>Trastornos específicos del aprendizaje escolar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dificultad específica en el aprendizaje de la lectura. - Dificultad específica en el aprendizaje de la escritura. - Dificultad específica en el aprendizaje del cálculo. - Dificultad específica en el aprendizaje de la lectura y de la escritura. - Dificultad específica en el aprendizaje de la lectura y del cálculo. - Dificultad específica en el aprendizaje de la escritura y del cálculo. - Dificultad específica en el aprendizaje de la lectura, escritura y del cálculo. 	
Alumnado con (TDAH)	<ul style="list-style-type: none"> - Con déficit de atención. - Con déficit de atención e hiperactividad. 	
Alumnado con incorporación tardía al sistema educativo. (Alumnado procedente de otros países)	<ul style="list-style-type: none"> - ALUMNADO QUE NECESITA escolarizarse en un curso inferior al que le corresponde por su edad. - ALUMNADO QUE NECESITA apoyo educativo para su integración en nuestro sistema educativo: Medidas de recuperación del desfase escolar o Medidas de 	<ul style="list-style-type: none"> - Inmigrante con desconocimiento de la lengua cooficial sin/ con desfase curricular. - Inmigrante con desconocimiento de la lengua castellana sin/ con desfase curricular. - Inmigrante con desconocimiento de la lengua cooficial y de la lengua castellana sin/ con desfase curricular. - Inmigrante sólo con desfase curricular.

	aprendizaje de la lengua vehicular.	
Alumnado con especiales condiciones personales o de historia escolar.	<ul style="list-style-type: none"> - Retraso madurativo. - Desconocimiento grave de la lengua de instrucción. - Con hospitalaria. - Con atención domiciliaria. - Dificultades psicolingüísticas: <ul style="list-style-type: none"> • Específicas de la lengua: Retraso en la adquisición del atención habla y del lenguaje, afasia, disfasia, Trastorno específico del lenguaje (TEL). • Articulatorias: Dislalia, disartria, disglosia, disfemia. • Trastorno comunicativo: Mutismo selectivo, otros trastornos. - En situación de desventaja socio-educativa: <ul style="list-style-type: none"> • Minoría étnicas: gitana, otras. • Ambientes desfavorecidos o marginales. • Familias itinerantes. • Procedente de otras comunidades autónomas. • Menores sometidos a responsabilidad penal. • Alumnado sometido a medidas de protección y tutela. • Alumnado afectado por medidas de violencia de género. • Alumnado afectado por medidas de acoso escolar. • Atención educativa a embarazadas. - Con otras circunstancias. 	

Fuente: Diz, 2018

1.3. PORCENTAJE ALUMNADO CON NEAE EN ESPAÑA Y ANDALUCÍA

En los siguientes gráficos se pueden apreciar los diferentes porcentajes de alumnos con NEAE establecidos por el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2019). En ellos se hacen diferentes distinciones entre tipo de centro, tipo de discapacidad o sexo, así como se recogen los porcentajes relacionados con alumnos con altas capacidades u otro tipo de situaciones como la incorporación tardía al centro escolar.

Tabla 8. Porcentaje alumnado con NEAE en España

ALUMNADO CON NECESIDADES ESPECÍFICA DE APOYO EDUCATIVO EN ESPAÑA							
	Total		Necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad		Altas Capacidades Intelectuales	Integración tardía en el sistema educativo	Otras categorías de Necesidades y sin distribuir por categoría
Todos los centros	35.886		35.886		-	-	-
	H	M	H	M			
	22	13	28	13			
Centros públicos	20.821		20.821		-	-	-
Centros privados	15.065		15.065		-	-	-
Centros privados concertados	15.000		15.000		-	-	-
Centros privados no concertados	65		65		-	-	-

Fuente: INE (2019)

Tabla 9. Porcentaje alumnado con NEE

ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES				
	CENTROS ORDINARIOS		CENTROS DE EDUCACIÓN ESPECIAL	
Total	217.416		35.886	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
	146.547	70.869	22.813	13.073
Andalucía	45.219		7.587	

	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
	30.996	14.223	4.888	2.699
Centros públicos				
Total	156.583		20.821	
Andalucía	35.467		4.853	
Centros privados- total				
Total	60.833		15.065	
Andalucía	9.752		2.734	
Centros privados - Enseñanza Concertada				
Total	58.946		15.000	
Andalucía	9.752		2.734	
Centros privados- Enseñanza No Concertada				
Total	1.887		65	
Andalucía	0		-	

Fuente: INE (2019)

Tabla 10. Distribución porcentual del alumnado con NEE según tipo de centro y sexo

DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DEL ALUMNADO CON NEE SEGÚN TIPO DE CENTRO Y SEXO						
	Todos los Centros		Centros específicos		Centros ordinarios	
	H	M	H	M	H	M
Total	67,4	32,6	63,6	36,4	68,2	31,8
Andalucía	68,5	31,5	64,4	35,6	69,4	30,6

Fuente: INE (2019)

Tabla 11. Alumnado con NEE por titularidad/ financiación y discapacidad

ALUMNADO CON NEE POR TITULARIDAD/ FINANCIACIÓN Y DISCAPACIDAD.									
	Total	Auditiva	Motora	Intelectual	Visual	Trast. General desarrollo	Trast. Graves de conducta/personalidad	Plurideficiencia	No distribuido por discapacidad
Todos los centros									
T	217	8.40	13.7	67.9	3.44	33.7	48.0	10.	31.9
1*	36	474	2.01	15.2	137	8.17	1.4	5.9	2.45
2*(%)	100	3.9	6.3	3.2	1.6	15.5	22.1	4.7	14.7
3*(%)	100	4.4	9.2	31.4	1.7	14.8	28	x	10.4
1*(%)	181	7.93	11.7	52.7	3.30	25.5	46.5	4.2	29.5
2*(%)	83	94.4	85.3	77.6	96	75.8	96.9	41.	-
3*(%)	83	90.5	70.7	78.6	91.4	67.7	98.3	x	-
Centros públicos									
Total	156	6.31	10.6	50.1	2.49	23.0	34.0	6.2	23.6
1*	20	246	1.21	8.81	79	4.76	648	3.2	1.75
4*	135	6.06	9.40	41.3	2.41	18.2	33.4	2.9	21.8
Centros Privados- Total									
Total	61	2.09	3.11	17.7	945	10.6	13.9	3.9	8.31
1*	15	228	799	6.38	58	3.4	834	2.6	702
4*	46	1.86	2.31	11.3	887	7.26	13.0	1.3	7.61
Centros privados- Enseñanza Concertada									
Total	58.	1.96	2.98	17.4	889	10.3	13.3	3.8	8.07
1*	15	228	799	6.37	58	3.40	834	2.6	702
4*	44	1.8	2.18	11.1	831	6.92	12.5	1.3	7.4
Centros privados- Enseñanza No Concertada									
Total	1.8	128	132	293	56	344	589	102	243
1*	65	0	0	9	0	3	0	53	0
4*	1.8	128	132	284	56	341	589	49	243

Fuente: INE (2019)

*Leyenda:

Educación Especial Específica

Porcentaje total

Andalucía

Alumnado de Centros Ordinarios

Tabla 12. Alumnado con Altas Capacidades Intelectuales por titularidad/ financiación y sexo.

ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES POR TITULARIDAD/ FINANCIACIÓN Y SEXO.			
	Total	Hombres	Mujeres
Todos los centros	27.133	17.378	9.755
Centros públicos	19.959	12.656	7.303
Centros privados-total	7.174	4.722	2.452
Centros privados- Enseñanza concertada	6.413	4.247	2.166
Centros privados- Enseñanza No concertada	761	475	286
Andalucía	11.582	60.7%	39.3%

Fuente: INE (2019)

Tabla 13. Alumnado con integración tardía en el sistema educativo español por sexo y titularidad/ financiación

ALUMNADO CON INTEGRACIÓN TARDÍA EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL POR SEXO Y TITULARIDAD/ FINANCIACIÓN			
Todos los centros	16.027	8.641	7.386
Centros públicos	13.238	7.195	6.043
Centros privados-total	2.789	1.446	1.343
Centros privados- Enseñanza concertada	2.704	1.397	1.307
Centros privados- Enseñanza No concertada	85	49	36
Andalucía	-	-	-

Fuente: INE (2019)

Tabla 14. Alumnado con otras categorías de necesidades por titularidad/ financiación

ALUMNADO CON OTRAS CATEGORÍAS DE NECESIDADES POR TITULARIDAD/ FINANCIACIÓN Y SEXO			
Todos los centros	306.763	187.348	119.415
Centros públicos	244.190	149.993	94.197
Centros privados-total	62.573	37.355	25.218
Centros privados- Enseñanza concertada	60.643	36.017	24.626
Centros privados- Enseñanza No concertada	1.930	1.338	592
Andalucía	42.209	36.5%	63.5%

Fuente: INE (2019)

1.4 DETECCIÓN DE LAS NEAE

Para la detección, identificación y organización de la respuesta educativa a este tipo de situaciones, la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía redacta desde la Dirección General de Participación y Equidad, en la Orden del 8 de marzo (2017), propone un protocolo que resume los principales procedimientos para la detección temprana de indicios de NEAE con la finalidad de establecer lo antes posible las medidas educativas más adecuadas. La detección temprana debe orientarse en función de la edad y del momento evolutivo del alumnado, teniendo en cuenta que cada etapa educativa es más sensible a la aparición de determinadas NEAE. En ningún caso la existencia de indicios de NEAE implica una identificación o confirmación diagnóstica, aunque sí justifica la puesta en marcha de las medidas adecuadas.

Las necesidades educativas del alumnado pueden ser detectadas en cualquier momento de la escolarización. Pero la forma de proceder en el proceso de detección será diferente en función del momento clave en el que éstas se detecten. Algunos momentos considerados claves para la detección son en el primer ciclo de educación infantil, durante el proceso de nueva escolarización, durante el proceso de enseñanza- aprendizaje o durante el desarrollo de procedimientos o pruebas generalizadas de carácter prescriptivo en el sistema educativo. La Orden del 8 de marzo de 2017 establece que:

A lo largo de todos estos procedimientos y actuaciones será necesario garantizar la seguridad y confidencialidad en el tratamiento de los datos del alumnado, utilizándolos estrictamente para la función docente y estando sujetos a la legislación vigente en materia de protección de datos de carácter personal. (p. 8)

Es relevante destacar la detección en la etapa de Educación Infantil que constituye un período vital que se caracteriza por su cambiante ritmo evolutivo, donde las características fisiológicas y psicológicas del niño o niña poseen un exponente decisivo para su desarrollo posterior. De este modo cualquier indicio de que un alumno pueda presentar diferencias significativas respecto a sus iguales en cualquiera de los ámbitos del desa-

rollo, requiere de la imprescindible coordinación de las y los profesionales que componen el Equipo Provincial de Atención Temprana. Este equipo debe asegurar la viabilidad del proceso y debe coordinar y articular los recursos que desde cada ámbito han de ofrecerse.

De forma habitual, los niños y niñas con edades comprendidas entre 0 y 3 años, que presentan indicios de trastornos en el desarrollo, son detectados y derivados en primer lugar por los pediatras de atención primaria. Sin embargo, un número considerable de alumnado es detectado en el ámbito educativo por los maestros y maestras. Por ello, es imprescindible que pongan en marcha mecanismos de actuación generales encaminados a la detección temprana de alumnado que pueda presentar factores de riesgo o señales de alerta en el desarrollo.

Durante el proceso de enseñanza- aprendizaje, en la detección del alumnado con indicios de NEAE, el profesorado, así como la familia juegan un papel fundamental.

[...] Con la finalidad de mejorar esta detección temprana es necesario definir claramente una serie de indicadores e instrumentos que permitan delimitar los mismos. Con carácter orientativo, se considerará que un alumno o alumna presenta indicios de NEAE cuando se observe alguna de las siguientes circunstancias:

- Rendimiento inferior o superior al esperado tomando como referencia su edad y/o su nivel educativo.
- Diferencia significativa con respecto a la media de sus iguales en cualquiera de los ámbitos del desarrollo y/o en el ritmo/estilo de aprendizaje.
- Indicios de la existencia de un contexto familiar poco favorecedor para la estimulación del desarrollo del alumno o alumna.

Las circunstancias anteriores no se explican por factores coyunturales o transitorios.

Para la detección de estos indicios, se considerarán los siguientes ámbitos del desarrollo y del aprendizaje:

- Desarrollo cognitivo
- Desarrollo motor
- Desarrollo sensorial
- Desarrollo comunicativo y lingüístico
- Desarrollo social y afectivo
- Desarrollo de la atención y concentración
- Desarrollo de aprendizajes básicos: lectura, escritura y cálculo

Existen diferentes instrumentos que permiten esta detección tales como: observación diaria en situaciones de enseñanza-aprendizaje, pruebas de competencia curricular, cuestionarios, escalas de estimación, pruebas de valoración de las distintas áreas del desarrollo,... A través de estos instrumentos se podrá realizar una valoración global del niño o la niña, detectando diferencias respecto a los principales hitos del desarrollo propios de su edad y/o respecto al rendimiento y procesos de aprendizaje esperados para su nivel educativo. (p. 15)

2. ESTRATEGIAS INCLUSIVAS

2.1. DEFINICIÓN Y TIPOS DE ESTRATEGIAS

Según Pérez (2017) una vez detectadas las necesidades del alumnado, debemos llevar a cabo ciertas estrategias inclusivas que permitan alcanzar una mayor equidad y calidad educativa para todo el alumnado, sin excepción alguna. López (2011) afirma que una de las principales estrategias que los docentes deben llevar a cabo es saber trabajar en aulas muy heterogéneas, es decir, pensar en cada uno de los niños y niñas y, además, aprender otros sistemas de enseñanza para darle respuesta a la complejidad del contexto del aula. Para Pérez (2017) el trabajo en grupos heterogéneos permite que cada estudiante pueda desarrollar sus propias capacidades y pueda experimentar la posibilidad de ayudar a sus compañeras y compañeros a desarrollarse académica y personalmente y así los docentes poder centrar su atención en aquellos grupos que necesitan mayor apoyo o adaptación.

Otra estrategia relevante es hacer a los alumnos los actores principales de su aprendizaje. López (2011) considera que el alumno debe aprender

de manera activa, explorando, seleccionando y transformando, con la ayuda de un entorno que le estimule para la resolución de problemas. Por lo tanto, “Todo el alumnado se implica en la construcción del conocimiento convirtiendo sus clases en verdaderas comunidades de convivencia y aprendizaje” (p. 50)

Por último, Elizondo (2016) afirma que el uso de metodologías activas que permitan la realización de actividades reales y con contenido significativo que fomenten el pensamiento crítico y colaborativo, pueden ser una herramienta clave para la inclusión así como los docentes deben llevar a cabo una evaluación que permita aprender del error y fomentar la participación de las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Rubio (2009) afirma que algunos aspectos esenciales para llevar a cabo la inclusión en las aulas son:

[...] Hacer un mejor uso de la capacidad y de la creatividad presentes en un contexto dado.

Considerar las diferencias como oportunidades de aprendizaje.

[...] Los procesos de desarrollo deben incorporar mecanismos diseñados para identificar barreras que algunos alumnos puedan estar experimentando y para abordarlas a través de apoyos.

El uso de los recursos disponibles en apoyo del aprendizaje.

Desarrollo de un lenguaje de práctica. (...) La discusión de lecciones grabadas en video representa una poderosa estrategia para promover la reflexión y la experimentación.

Crear condiciones que animen a correr riesgos, (...) se requiere un clima de trabajo que ofrezca apoyo a tal riesgo.

Todo lo expuesto (...) requiere la creación de una cultura escolar que se preocupe de desarrollar modalidades de trabajo que tiendan a reducir barreras a la participación experimentadas por los estudiantes. (p. 7)

2.2. EL TRABAJO POR PROYECTOS

Una de las metodologías activas más comunes en las aulas es el método del trabajo por proyectos (PT en adelante). Tobón (2006) establece la siguiente definición sobre este método:

El trabajo por proyectos consiste en la construcción con los estudiantes de un problema, el diseño de estrategias de resolución, su ejecución y valoración, buscando el trabajo en equipo y la participación de otras

personas [...] teniendo como base la formación y/o consolidación de un determinado conjunto de competencias definidas dentro del Proyecto Educativo Institucional. (p. 1).

Domínguez (2003) considera que la dinámica que se crea en el desarrollo de los PT tiene unas implicaciones que hacen que la tarea educativa se lleve a cabo de forma diferente a la tradicional. Según Domínguez (2003) los proyectos de trabajo implican que el maestro o maestra sea un ejemplo claro de lo que queremos que los niños alcancen, es decir, que sea abierto, curioso, crítico y creativo, con ganas de explorar e investigar. Por lo tanto, es posible afirmar que los Proyectos favorecen el desarrollo de capacidades de diálogo, autocontrol, interacción con los demás y responsabilidad respecto a su aprendizaje. Todo esto lleva a una escuela viva, dinámica, participativa e interactiva en la que los niños son protagonistas de su aprendizaje. Por otro lado, los PT implican crear un clima en el aula de afectividad, de respeto, de escucha y de ayuda a los demás y en el que el diálogo sea la herramienta principal de comunicación.

2.3. VENTAJAS DEL TRABAJO POR PROYECTOS EN EL AULA CON ALUMNADO CON NEAE

Los proyectos de trabajo cuentan con numerosas ventajas que facilitan la inclusión y el aprendizaje del alumnado con NEAE. Díez, (2012); Domínguez, (2004) aseguran que:

Las aulas inclusivas se caracterizan por poseer un clima de aula que permite las interacciones positivas entre los integrantes del grupo a lo largo de su proceso de enseñanza-aprendizaje. Los Proyectos de Trabajo facilitan conseguir ese clima de aula ya que se caracterizan por:

- Poner en marcha procesos de indagación e investigación del alumnado.
- Respetar los intereses de los aprendices.
- Desarrollar situaciones de aprendizaje globalizadas.
- Apoyarse en procesos cooperativos de trabajo.
- Implicar a la comunidad educativa.
- Incluir la diversidad del aula.

Por lo tanto, tras las investigaciones realizadas por Balongo y Mérida (2016) se contracta que las actividades que permiten diversos tipos de agrupamiento, como por ejemplo, trabajar por rincones en el aula, supone un incremento del número de interacciones entre los alumnos. De esta manera, surge un aprendizaje compartido, socializado y creado entre iguales. Así se produce un cambio en la cultura de la institución escolar, puesto que los Proyectos de Trabajo se alejan de las formas de enseñanza tradicionales, superan prácticas educativas segregadoras y/o excluyentes, temporaliza las actividades de una forma innovadora y asigna un papel a cada uno de los integrantes del aula en el desarrollo de los contenidos de aprendizaje.

Balongo y Mérida (2016) afirman que la variedad de actividades y agrupamientos son una clave fundamental para fomentar la inclusión ya que la cooperación entre los alumnos llega a convertir a la diversidad y a las posibles desigualdades como experiencias enriquecedoras para todo el alumnado. “Se crea un espacio donde se comparten experiencias y se generan nuevos conocimientos, y donde la participación de los menores que componen el aula se da sin ningún tipo de excepción”.

Por último, García (2018) destaca la importancia de la participación de las familias en los proyectos de trabajo, puesto que su ayuda es una parte principal para la preparación del material que los alumnos aportarán en clase, así como la adaptación de este a las características propias del alumno. Balongo y Mérida (2017) afirman que el apoyo de las familias permite que los contenidos trabajados en el aula puedan ser reforzados y complementados en casa, así como permitirá enriquecer el proceso educativo con sus experiencias y contenidos.

3. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

Identificar si el trabajo por proyectos es un método de inclusión para el alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE).

3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Los objetivos específicos que se pretenden llevar a cabo son:

- O.E.1: Conocer si los proyectos de trabajo favorecen la participación de todo el alumnado.
- O.E.2: Identificar si los proyectos de trabajo permiten abordar una adaptación de todos los elementos del currículo.
- O.E.3: Identificar si las actividades planteadas en los proyectos de trabajo para la consecución de los objetivos están limitadas para su adaptación a alumnos con NEAE.
- O.E.4: Conocer si la participación de alumnos con NEAE en los proyectos de trabajo puede ser perjudicial para el resto de sus compañeros de clase.

3.3. HIPÓTESIS

- Hipótesis 1: Los proyectos de trabajo favorecen la participación de todo el alumnado en el aula, con NEAE y sin ellas.
- Hipótesis 2: Los proyectos de trabajo permiten abordar una adaptación de todos los elementos del currículo.
- Hipótesis 3: Las actividades planteadas en los proyectos de trabajo para la consecución de los objetivos están limitadas para su adaptación a alumnos con NEAE.
- Hipótesis 4: La participación de alumnos con NEAE en los proyectos de trabajo puede ser perjudicial para el resto de sus compañeros de clase.

3.4. INTERROGANTE

La investigación gira en torno a la cuestión: ¿Son los proyectos de trabajo un método inclusivo para los alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo?

4. METODOLOGÍA

4.1. POBLACIÓN DE ESTUDIO

La muestra consta de 13 maestras de Educación Especial que trabajan en la atención directa de alumnado con NEAE en la etapa de la Educación Infantil, con edades comprendidas entre los 4 y los 5 años.

4.2. MÉTODO

El método de estudio es cuantitativo. Se trata de un estudio de prevalencia, descriptivo y transversal.

4.3. INSTRUMENTO

El instrumento utilizado ha sido un cuestionario dividido en dos bloques de cuestiones sobre aspectos sociodemográficos y sobre aspectos relacionados con los PT. En el primer bloque, se recogen 17 cuestiones relacionadas con datos personales de los participantes, así como información de interés sobre su experiencia laboral y formación en educación inclusiva. Las respuestas son elegidas entre varias opciones. El segundo bloque recoge 9 cuestiones que se centran en la opinión de los participantes sobre los proyectos de trabajo y su forma de tratarlos en el aula. Por lo tanto, las respuestas son abiertas sin opciones a elegir

4.4. PROCEDIMIENTO

Para el inicio de la investigación, se procedió al estudio de los casos con NEAE en la etapa de Educación Infantil con la ayuda de los tutores de esta etapa y las profesionales del equipo de Orientación, y aquellos que posteriormente han cumplimentado un cuestionario, aportando su experiencia docente en este tipo de casos. Previamente a la recogida de datos, se solicitó la aprobación de la Dirección de los centros educativos. Y se obtuvieron los permisos pertinentes para la participación de los mismo en esta investigación. Al mismo tiempo, se acordó un contrato ético que garantizó el anonimato tanto de los centros como de los participantes. El instrumento seleccionado fue contestado por 13 maestras

de Educación Especial que atienden al alumnado educativo en los centros educativos. Una vez recogidas los datos, se volcaron en el paquete estadístico SPSS para su posterior análisis estadístico.

5. RESULTADOS

Para el análisis de los datos, se han realizado estadísticos descriptivos y las prueba T- Student. Los principales resultados obtenidos han sido tabulados de forma ordenada en este apartado.

5.1. EDAD

El ítem relacionado con la edad muestra que el 33'3% de ellas se encuentran en una edad comprendida entre 20 y 30 años, el 33'3% entre los 31 y 40 años y por último otro 33'3% entre los 41 y 50 años (M=12,00; D.T= 1,00).

5.2. NIVEL DE ESTUDIOS

Del mismo modo, respecto al nivel de estudios, el 100% de los participantes poseen estudios universitarios (M=8,00).

5.3. FORMACIÓN EN EDUCACIÓN INCLUSIVA

Por otro lado, el 100% de las participantes afirman haber recibido algún tipo de formación sobre inclusión educativa así como el 100% afirman que ha sido una formación específica por vinculación a su trabajo.

5.4. NIVEL DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN INCLUSIVA

Se produce una variación de porcentajes en el nivel de formación recibida, afirmando el 66'7% de los participantes tener un nivel alto de formación sobre inclusión educativa, ante el 33'3 % que califica su nivel como escaso (D.T=1,154).

5.5. EXPERIENCIA PROFESIONAL EN EL CENTRO EDUCATIVO

Existe una variación en los años trabajados en el puesto actual y en el mismo centro docente, coincidiendo ambos resultados y afirmando el 33'3 % de los participantes llevar entre 6-10 años trabajados en el mismo

puesto y centro escolar, otro 33'3% entre 11-15 años y por último el 33'3% entre 16 y 20 años (D.T=1,00).

5.6. EXPERIENCIA PROFESIONAL CON PERSONAS CON DISCAPACIDAD

Otra diferencia es encontrada en los años dedicados al trabajo con personas con discapacidad mostrando un 66'6% llevar entre 0-5 años y un 33'3% entre 11-15 años (M=1,66) (D.T=1,154)

5.7. ALUMNADO CON NEAE EN EL AULA

En el bloque referido a los PT, un 66'6% de los participantes afirman tener en el aula alumnos con NEAE mientras que el 33'3% no tienen ningún alumno con necesidades de este tipo.

5.8. ALUMNADO CON NEAE EN EL AULA

El 100% consideran que las actividades en grupos cooperativos propician un aprendizaje entre iguales y además utilizan en sus clases los PT para el aprendizaje de los contenidos, ya que los consideran como una buena herramienta para la inclusión con alumnos con NEAE.

Del mismo modo, otro de los resultados obtenidos ha sido que los participantes afirman que los PT permiten adaptar las actividades a las distintas capacidades, ritmos e intereses de aprendizaje al alumnado ya que cada alumno puede seguir su ritmo y es ayudado por sus compañeros, además de la capacidad de este método por ir adaptándose a las necesidades que surgen.

Por otro lado, también ha resultado que los participantes afirman que los PT incrementan la motivación y la participación del alumnado puesto que parten de sus intereses y gustos, sintiéndose parte de su propio aprendizaje.

Además, los participantes destacan que organizan las actividades de refuerzo de forma que atiendan a todo el alumnado proponiendo actividades de refuerzo o ampliación según las necesidades de los alumnos. De la misma manera, afirman que es posible adaptar los PT a las necesidades específicas de alumnos y alumnas con altas capacidades ampliando los objetivos y contenidos adaptados a su nivel y proponiendo

actividades motivadoras que profundicen en el proyecto trabajado. Además, creen que los PT potencian la creatividad de este tipo de alumnado ya que no hay límites y se puede llegar hasta los aspectos que tanto el alumno como el docente deseen.

Por último, los participantes destacan que la participación del alumnado con NEAE nunca va a ser perjudicial en ninguna fase de los proyectos de trabajo para el resto de los compañeros de clase, ya que cada alumno aporta y no resta, tienen la gran oportunidad de aprender más y crecer.

4.9. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Una de las mayores limitaciones que se ha encontrado ha sido ajustar los cuestionarios a los aspectos que eran planteados, ya que es un tema muy amplio y en el que se debe especificar claramente aquellos que queremos recoger en nuestra investigación. Del mismo modo, la recogida de datos ha requerido más de una visita en la mayoría de las ocasiones, ya que la falta de tiempo del personal docente del centro para realizar los cuestionarios ha retrasado la recogida de los datos de la investigación. Del mismo modo, uno de los participantes no ha rellenado el cuestionario.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Esta investigación tuvo como objetivo identificar si los PT eran un método inclusivo para el alumnado con NEAE. A través de los resultados se ha intentado dar respuestas a las hipótesis planteadas. En primer lugar, la primera hipótesis hace referencia a si los PT favorecen la participación de todo el alumnado y los datos recogidos indican que este método es capaz de incrementar la participación y la motivación de todo el alumnado, haciéndole protagonista de su propio aprendizaje.

Del mismo modo, la segunda hipótesis plantea que los PT favorecen la adaptación de cada uno de los elementos del currículo y los resultados afirman la capacidad de aumentar o reducir los objetivos planteados según las necesidades de los alumnos, así como la organización de diferentes actividades que se adapten a los alumnos y alumnas. Este último aspecto rechaza la tercera hipótesis, la cual hace referencia a una posible

limitación de las actividades adaptadas al alumnado con NEAE para la consecución de los objetivos, ya que permiten un diseño de actividades de ampliación o refuerzo según las necesidades de nuestros alumnos.

En referencia a los datos recogidos sobre si la participación del alumnado con NEAE puede ser perjudicial para el resto de los compañeros, destacan como muy enriquecedora la participación del alumnado con NEAE en los proyectos de trabajo, considerando que todas las aportaciones de los alumnos serán positivas y una fuente de crecimiento en los alumnos y de la misma manera, la importancia del trabajo cooperativo para propiciar un aprendizaje entre iguales.

Por último, los resultados destacan el aumento de la creatividad en los alumnos con altas capacidades ya que no existen límites en los PT y el alumno puede alcanzar aquellos contenidos que desee. A través de los resultados se ha intentado dar respuesta a las hipótesis. En primer lugar, la primera hipótesis se refiere a si el trabajo por proyectos favorece la participación de todos los estudiantes y los datos recolectados indican que este método es capaz de incrementar la participación y motivación de todos los estudiantes, haciéndolos protagonistas de su propio aprendizaje.

De igual forma, la segunda hipótesis plantea que el trabajo por proyectos favorece la adecuación de cada uno de los elementos del currículo y los resultados afirman la capacidad de incrementar o reducir los objetivos planteados según las necesidades de los estudiantes, así como la organización de diferentes actividades que se adapten a los estudiantes. Este último aspecto rechaza la tercera hipótesis, que se refiere a una posible limitación de las actividades adaptadas a estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo para la consecución de los objetivos, ya que permiten el diseño de actividades de ampliación o refuerzo según las necesidades de nuestros alumnos.

En referencia a los datos recopilados sobre si la participación de estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo puede ser perjudicial para el resto de compañeros, la participación de estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo en el trabajo por proyectos

es muy enriquecedora, considerando que todos Los aportes de los estudiantes serán positivos y una fuente de crecimiento en los estudiantes y de la misma forma, la importancia del trabajo cooperativo para promover el aprendizaje entre pares.

Finalmente, los resultados subrayan el aumento de la creatividad en estudiantes con altas capacidades ya que no existen límites en el trabajo por proyectos y el estudiante puede alcanzar aquellos contenidos que desee.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Balongo, E. y Mérida, R. (2016). El clima de aula en los proyectos de trabajo. Crear ambientes de aprendizaje para incluir la diversidad infantil. *Perfiles educativo*, 32 (152), 146-162.
- Diz, M. (2018) Mónica Diz Orienta. Recuperado de <https://monicadizorienta.blogspot.com/p/atencion-la-diversidad.html>
- Domínguez, G. (2003). En busca de una escuela posible. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (3), 29-47.
- Elizondo, C. (2016). 10 ideas para trabajar de forma inclusiva en el aula. Blog Tiching. Recuperado de <http://blog.tiching.com/10-ideas-trabajar-forma-inclusiva-aula/>
- García, J. (2017). Evolución legislativa de la Educación Inclusiva en España. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(1), 251-264.
- García, S. (2018). El trabajo por proyectos, ¿Es un buen método para trabajar con alumnos con necesidades educativas especiales? (Tesis de pregrado). Universidad de Salamanca.
- Instituto Nacional De Estadística (INE, 2019). Alumnado con Necesidad Específica de Apoyo Educativo.
- Instrucciones de 8 de marzo de 2017, de la Dirección General de Participación y Equidad, por la que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con NEAE y organización de la respuesta educativa.

- Landoño, C. (2017). 7 sencillas estrategias para convertir el aula en un espacio inclusivo. *Elige educar*. Recuperado de <https://eligeeducar.cl/7-sencillas-estrategias-convertir-aula-espacio-inclusivo>
- Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos. boe, de 30 de abril de 1982.
- Ley de instrucción pública 1/1857. BOE, de 10 de septiembre de 1857.
- Ley orgánica de 1/1990, de 3 de octubre, de ordenación general del sistema educativo. BOE, de 4 de octubre de 1990.
- Ley orgánica de 2/2006, de 3 de mayo, de educación. boe, de 4 de mayo de 2006.
- Ley orgánica de 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. boletín Oficial del Estado, núm. 295. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-12886>
- López, m. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación educativa*, (21), 37-54.
- Pérez, d. (2017). ¿Qué es la inclusión educativa? Estrategias en el aula y escuela. *Revista digital Inesem*. Recuperado de <https://revistadigital.inesem.es/educacion-sociedad/inclusion-educativa/>
- Real decreto 334/1985 de 6 de marzo, de ordenación de la educación especial. BOE, de 16 de marzo de 1985.
- Real decreto 696/1995 de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con NEE. BOE, de 2 de junio de 1995.
- Rubio, F. (2009). Principios de normalización, integración e inclusión. *Innovación y experiencias educativas*, 19-27.
- Ruiz, P.M. (2010) Temas para la Educación. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 8, 1-15.
- Tobón, S. (2006). Método de trabajo por proyectos. *Uninet*.
- Warnock, M (1978). Encuentro sobre necesidades de educación especial. *Revista de educación*, número extraordinario, 45-73.

EDUCACIÓN DESCOLONIZADORA COMO RESPUESTA CRÍTICA A LOS MITOS DE PERTENENCIA OCCIDENTALES

EULOGIO GARCÍA VALLINAS
GIOVANNA IZQUIERDO MEDINA
Universidad de Cádiz, España

RESUMEN

Este texto recoge una revisión crítica sobre las consecuencias de la colonización en las esferas socioeducativas de los gobiernos europeos. La colonización comprende un sistema jerárquico y discriminatorio de gobernanza, el cual clasifica espacios y personas según criterios propios de supremacía masculina y accidentalidad. El proceso por el cual se abandonan los territorios colonizados y se le otorga la libertad a su ciudadanía se denomina descolonización. Sin embargo, la descolonización supone una ilusión más que un hecho fidedigno. La herencia de este fenómeno se pone de manifiesto en los diferentes ámbitos de una sociedad, fomentando desigualdades socioculturales, de clase y de género, entre otras.

La educación descolonizadora concibe la labor educativa desde el reconocimiento de las actuaciones coloniales y sus repercusiones. El objetivo general de esta revisión comprende la necesidad de reformular el contenido colonial, explícito o subyacente, en el currículo académico. Como objetivos específicos nos proponíamos: repensar las prácticas educativas desde la igualdad; deconstruir las jerarquías discriminatorias; comprender los componentes políticos, económicos, sociales, culturales, psicológicos, de género y de clase que intervienen en el currículo; entender las relaciones de influencia e interdependencia educativa entre diferentes ámbitos de determinación del mismo; tomar conciencia y contribuir a desmontar los mitos de pertenencia y los prejuicios hacia la población extranjera.

El capítulo se desarrolla siguiendo la reflexión en torno a estos propósitos, desde una concepción crítica e inclusiva de la práctica educativa, conscientes de la singularidad, dinamicidad, incertidumbre y conflictividad que la caracteriza.

PALABRAS CLAVE

Educación, Colonización, Discriminación cultural, Justicia social.

INTROUCCIÓ

La educación comprende un conjunto de elementos, metodologías y prácticas que conforman la expresión del proceso de enseñanza-aprendizaje en una sociedad. La concepción sobre educación descolonizadora que se muestra en este capítulo surge de la idea de concebir las prácticas pedagógicas como posibles herramientas de descolonización de las creencias.

La colonización remite a momentos históricos conflictivos en la historia de la humanidad. No obstante, la percepción sobre la misma difiere según las diversas opiniones y creencias de quien la enuncia. Por ello, la falta de consenso sobre sus consecuencias y efectos en las diferentes esferas de las sociedades implicadas, tanto colonizadoras como colonizadas, ha resultado en propuestas educativas superficiales, las cuales carecen de implicación sociocultural y justicia social en sus contenidos.

La educación, como práctica de la dominación que hemos venido criticando, manteniendo la ingenuidad de los educandos lo que pretende, dentro de su marco ideológico, es inoctrinarlos en el sentido de su acomodación al mundo de la opresión. (Freire, 1985, p.87)

La metodología de un texto de revisión crítica permite indagar en el contenido publicado sobre la temática en cuestión, comprender las diferentes perspectivas desde las que se puede abordar un mismo concepto y reflexionar sobre la revisión que se quiere ofrecer en el texto. Por consiguiente, los objetivos e interrogantes que se plantean se responden desde el aprehendizaje y la reflexión del conocimiento teórico.

El contenido que se aborda implica un análisis macrosistémico de la educación descolonizadora y la colonización, es decir, busca entender las relaciones e influencias entre las diferentes esferas de poder y sus consecuencias socioeducativas. En este sentido, este texto está comprometido con la equidad y la transformación del contenido educativo desde el diálogo y la acción social reivindicativa.

En resumen, la idea principal de concebir la educación descolonizadora como posible herramienta de desmitificación, se solapa con la concepción transformadora de la educación crítica e inclusiva.

1. DE LA COLONIZACIÓN A LA INVENCIÓN DE LA DESCOLONIZACIÓN

Nuestros saberes sobre la historia de la humanidad se caracterizan por numerosos períodos y actos de violencia, contados y representados precisamente desde dicho paradigma y cultura de la violencia, que es el que parece haber prevalecido e interesado tradicionalmente a la parte dominante, dueña del relato, aunque este no sea el único relato, cultura o perspectiva posible de los hechos ni de su representación. El conocimiento histórico proviene de las marcas y escrituras que se conservan. Comúnmente, estos relatos se han reconocido como expresiones objetivas de los hechos, sin embargo, tras la inclusión de perspectivas plurales, más diversas y críticas, sobre la comprensión de los hechos históricos, se ha deliberado sobre la intencionalidad, representación y veracidad de los mismos.

El relato de la colonización, de los siglos XVI-XVII, comprende la extensión de un conjunto de sapiencias expuestas desde el sello del poder colonial. La población y el espacio de los continentes americano, africano y oceánico sucumbieron a la dominación europea. La invasión de estas tierras sigue diferentes estrategias migratorias como; migraciones totales, migraciones individuales masivas, colonizaciones fronterizas, colonizaciones de ultramar, guerras de conquista o conexiones por puntos de apoyo. En su mayoría, las fórmulas colonizadoras europeas siguieron prácticas de invasión violentas, tanto con la población como con el territorio colonizado (Osterhammel, Jansen y Madariaga, 2019).

Siguiendo a Yanguas (1915), los motivos de la colonización responden, en su mayoría, a intereses económicos, políticos y religiosos, en concreto, por el deseo de expansión de la Fe cristiana por el globo y por la decadencia de las Naciones europeas debido a la escasez de empleo y recursos industriales.

Los valores de propagación de la civilización, libertad, respeto y educación, con los cuales se ha vendido la colonización europea se encuentran contrariados por las actuaciones en los territorios colonizados. La explotación de recursos naturales, la imposición de la cultura y costumbres europeas, junto a la esclavitud y precariedad a la que se vieron sometidos

los pueblos colonizados, fueron prácticas que les despojaban de los derechos y la educación que tan ampliamente se defendían desde la ciudadanía europea (Aizpuru, 2001). El imperio colonial se extendía a base de la dominación violenta, por consiguiente, los pueblos colonizados se revelaban al poder colonial, incluso, aprendieron a utilizar los escasos recursos que obtenían de la colonización para alzarse contra esta. De esta forma, con el desarrollo de escuelas y universidades europeas en territorios colonizados y el acceso, aunque sumamente limitado, de la población colonizada a estas, supuso la creación de movimientos sociales contra el régimen colonial. La escuela occidental creada como una herramienta a disposición del dominio occidental propició también espacios de resistencia (Muñoz Gaviria, 2014).

No se puede hacer referencia a la civilización ni a la educación si estas llevan consigo la carga del miedo y el adoctrinamiento. No obstante, la estrechez de la visión occidental y la falta de autocrítica sobre sus propias actuaciones ponen de manifiesto un relato histórico sobre la colonización carente de realidad, así como de responsabilidad social. Europa ha actuado con la arrogancia del que nunca es juzgado, impulsada por el egoísmo, exenta de arrepentimiento alguno.

Las potencias europeas comienzan a abandonar progresivamente los territorios colonizados a mediados del siglo XX, no obstante, la colonización de las mentes se mantiene hasta nuestros días. La *colonialidad del poder* se mantiene en la supremacía occidental de las relaciones Norte-Sur. Las desigualdades sociales son fruto de sistemas patriarcales, racistas y clasistas que reproducen prácticas discriminatorias hacia los grupos sociales históricamente rechazados por la supremacía masculina occidental (Grosfoguel, 2006). Puede que, los sistemas de gobierno coloniales se hayan extinguido, pero se mantienen estructuras y jerarquías sociales, culturales, políticas y económicas que son herencia de aquellos. La *colonialidad del poder* reconoce esta herencia colonial y se alza para asumir un proceso de descolonización ideológico y del ser.

Las creencias que suscitan los valores y los conocimientos occidentales como supremos frente a los que se desarrollan en otros espacios promue-

ven las desigualdades sociales. El pensamiento occidental ignora su propio carácter subjetivo, considerándose único y universal. Esta ignorancia propicia la *colonialidad del saber*; de nuevo, los discursos occidentales se centralizan y se premian. Cada vez que el conocimiento occidental se desarrolla sobre la ignorancia de otras perspectivas y la falta de autocrítica, dicho conocimiento retrocede en democracia, espíritu crítico y justicia social.

Las diferentes esferas de las sociedades occidentales se encuentran jerarquizadas, siguiendo pautas segregadoras. El sentido de la *otredad* se ha devaluado al atribuir al “otro”, al diferente, cualidades negativas, y se le ha encapsulado sin posibilidad de cambio. El *otro* recoge a todas aquellas personas y grupos que no encajan en el modelo homogéneo de referencia occidental (Grosfoguel, 2006).

“¿Quién inventó al “otro” sino el “mismo” en el proceso de construirse a sí mismo? Tal invención es el resultado de un enunciado. Un enunciado que no nombra una entidad existente, sino que la inventa. El enunciado necesita un (agente) enunciador y una institución (no cualquiera puede inventar el *anthropos*); pero para imponer el *anthropos* como “el otro” en el imaginario colectivo se necesita estar en posición de gestionar el discurso (verbal o visual) por el cual se nombra y se describe una entidad (el *anthropos* o “el otro”), y lograr hacer creer que ésta existe. Hoy, la categoría de *anthropos* (“el otro”) vulnera las vidas de hombres y mujeres de color, gays y lesbianas, gentes y lenguas del mundo no-europeo y no-estadounidense desde China hasta Oriente Medio y desde Bolivia hasta Ghana.” (Mignolo, 2014, p. 29).

El *giro decolonial* abre un espacio de debate sobre las cuestiones que engloban la colonización, exponiéndola más allá de una etapa histórica pasada, y poniendo sobre la mesa su implicación en las formas de poder y discriminación actuales (Maldonado-Torres, 2008).

La capacidad reflexiva y crítica del ser humano nos ofrece la posibilidad de aprehender, comprender y desarrollar valores democráticos y liberadores. Esta capacidad es la que nos ha permitido cuestionar los actos de los diferentes estilos de liderazgo y actuar contra los que no se comprometían con la universalidad de los derechos humanos.

1.1. LA COLONIZACIÓN DE LAS ESFERAS DE PODER

El sistema-mundo que conocemos presenta numerosas relaciones entre las diferentes esferas que lo componen. Por consiguiente, el intento de comprender una de las esferas sin inferir en las relaciones que esta presenta con las demás, comprendería un trabajo incompleto e ineficiente. El sistema colonial extendió su poder en todos los ámbitos que componen una sociedad, ergo, para una comprensión exhaustiva de la implicación de este en la educación se ha de señalar su contenido en los demás ámbitos.

Las propuestas educativas coloniales padecen la fiebre del adoctrinamiento y el egocentrismo occidentales. El castellano se instauró como lengua oficial, menospreciando las lenguas nativas. Asimismo, limitaron el acceso a la alfabetización a grupos reducidos de nativos, normalmente, los que ocupaban los cargos políticos y sociales más altos en los gobiernos anteriores a la colonización. Así se aseguraron el control de la población, pues la mayor parte de ella se mantenía incomunicada y lejos de comprender las decisiones políticas, económicas y sociales que afectaban a su territorio.

Las culturas propias de los pueblos colonizados quedaron relegadas al ámbito privado, mientras que la cultura occidental extendía su dominio y hegemonía en el espacio público. Los espacios privados pronto se convirtieron en fuente de resistencia y sublevación contra el estado opresor. Las culturas nativas se seguían transmitiendo en la seguridad de los hogares (Aizpuru, 2001).

Las costumbres, las normas sociales y los valores de las sociedades de los pueblos colonizados se vieron obligados a adaptarse al nuevo orden colonial. La inestabilidad social destacó en este período debido a la marcada opresión y violencia que lo caracterizó. La violencia no es una herramienta adecuada para unificar pueblos, sobre todo si esta se ejerce contra uno de ellos; por consiguiente, los pueblos autóctonos se revelaban constantemente contra el sistema colonial opresor, desestructurando a menudo sus intentos de establecer su régimen supremacista.

Los numerosos recursos naturales y humanos de los territorios colonizados no pasaron desapercibidos para los colonizadores. La solución para

la crisis industrial europea la hallaron en la explotación de los recursos naturales de estos países. Los pueblos autóctonos se vieron sometidos a los intereses económicos occidentales; por lo que se desarrolló un sistema de explotación de recursos naturales y humanos, en el que se esclavizó a sus poblaciones. Estas carecían de derechos laborales, por ende, de salarios y prestaciones dignas; sin embargo, se encontraban obligados a pagar impuestos. De esta forma, tuvieron que abandonar su propia estructura económica, desencadenando la falta de recursos básicos para la subsistencia de los pueblos.

El control político se encontraba en manos de los gobiernos colonizadores, estrechamente relacionado con el control de los ámbitos educativos, sociales, culturales y económicos. Las ordenes de los grupos de poder político sustentaban las acciones educativas, culturales, sociales y económicas en los espacios colonizados (Osterhammel, Jansen, & Mardariaga, 2019).

En resumen, lo que parecía ser un sistema perfectamente engranado y estructurado para su ejecución resultó insuficiente para doblegar el espíritu de los pueblos sometidos. Los pueblos colonizadores, en su afán de expansión y de poder, recurrieron a medidas insostenibles, por su marcado carácter discriminatorio o excluyente. La utilización de la opresión y la propagación del miedo para someter a los pueblos no fue eficaz. Si prestamos atención a la historia de la humanidad, el miedo nunca ha mantenido en el tiempo unidas a las personas.

Siguiendo las aportaciones de Grosfoguel (2006), las consecuencias de la colonización en nuestros días se resumen en; el mantenimiento de un sistema capitalista que promueve la explotación laboral de las clases sociales más humildes y el sustento de las desigualdades sociales en base a jerarquías sexistas, culturales, religiosas y raciales.

Figura 1. Tabla-Resumen de las consecuencias de la colonización en las diferentes esferas de poder

Colonización	Esferas de poder	Consecuencias actuales
De la forma de gobierno	Política	Inestabilidad política tanto en territorios colonizadores como colonizados.
De la gestión de la economía	Económica	<i>Colonizadores:</i> Economía capitalista, sobreproducción y sobreconsumo. <i>Colonizados:</i> Economía de subsistencia, recursos limitados.
De la transmisión de saberes	Educativa	<i>Colonizadores:</i> Inestabilidad educativa, la política educativa cambia según el gobierno. <i>Colonizados:</i> escasos recursos educativos, inestabilidad.
De las estructuras sociales	Social	<i>Colonizadores:</i> supremacía masculina occidental, diferencias por clase social, cultura... <i>Colonizados:</i> pérdida de la identidad social, sociedades desestructuradas.
De las prácticas y costumbres	Cultural	Cultura occidental dominante, tanto en territorios colonizadores como colonizados.

Elaboración propia

La tabla que se plantea en la Figura 1 resume el carácter absorbente de los Estados europeos sobre las civilizaciones colonizadas y, sobre la suya propia. El capitalismo europeo y la supremacía occidental masculina, con sus ideologías de explotación y jerarquización, permearon las diferentes esferas de poder. De este modo, la economía y las “necesidades” de las élites sociales occidentales ocuparon la cúspide de la pirámide en las sociedades europeas, presionando para que las medidas sociales, po-

líticas, culturales y educativas trabajasen a su servicio. Las fronteras físicas se crearon como respuesta a los intereses, prejuicios y estereotipos que conformaban las fronteras mentales de los grupos de poder de la población europea. Tras décadas de construcción y globalización europea, el origen y las intenciones de estas se encuentra tan difuso como sus consecuencias en la actualidad. Estas necro-políticas han globalizado los intereses y costumbres europeas, estableciendo diferencias abismales entre el Norte y el Sur.

“La fractura político-epistémica provocada por el modelo moderno colonial que puede hacer todo cuanto le venga en gana y se le antoje en donde también se le antoje, aun cuando eso implique muerte, saqueo y destrucción.” (Borsani y Quintero, 2014, p. 14).

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) por las Naciones Unidas y el compromiso de los Estados miembros en cumplirla se desvanece con cada paso guiado por la avaricia y el poder. El poder del opresor recae en la capacidad de los grupos opresores de hacer partícipes a los grupos oprimidos de su propia opresión (Freire, 1985). Las sociedades europeas hemos asumido lo propio como lo supremo y lo desconocido como lo peligroso. Para derrocar estas creencias es necesario desestructurar esquemas mentales e ideales que se encuentran fuertemente arraigados y reforzados por la mediatización de la información sin base ni fundamento crítico.

En consecuencia, la educación es fruto de las herencias de la colonización en su estructura, prácticas metodológicas y políticas educativas; así como su falta de compromiso con la justicia social. La perspectiva desde la que se enmarca el contenido curricular asume las creencias de superioridad de los saberes occidentales. Así como la superioridad política, económica, cultural y social de nuestras sociedades.

2. EDUCACIÓN DESCOLONIZADORA O DECOLONIAL COMO PRÁCTICA LIBERADORA

La educación que se plantea en este capítulo recoge las ideas problematizadoras y liberadoras del pensamiento de Paulo Freire, así como las nociones de análisis del discurso de Teo Van Dijk. En esta concepción

de la educación, el aula se muestra como un espacio democrático de aprehendizaje y diálogo, es decir, el alumnado se reconoce como participante activo en el proceso de aprehendizaje, y no como un recipiente hueco de asimilación de contenidos (Leiva Olivencia y Gerdel, 2017). Las perspectivas interculturales, multiculturales y antirracistas de la educación proporcionan medidas pedagógicas alternativas, en las cuales se reivindica el empoderamiento de las culturas subordinadas y se comprometen con la lucha frente a las desigualdades sociales fruto de la discriminación cultural (Osuna Nevado, 2012). En sus orígenes, estas tres perspectivas educativas se encontraban ampliamente diferenciadas en su contenido y estrategias curriculares, pero se han visto impulsadas en la actualidad por una perspectiva más crítica procedente del movimiento anti-colonialismo.

La educación descolonizadora como práctica liberadora recoge las estrategias metodológicas que ofrecen una visión crítica de la colonización y desestructuran los mitos de pertenencia occidentales. El pensamiento colonial que se reproduce en nuestro sistema educativo responde a la dominación colonial que se mantiene en nuestros días, es decir, transmite las relaciones de poder hegemónicas y la jerarquización de las sociedades en base a las desigualdades culturales. En este sentido, la educación descolonizadora se plantea como herramienta de empoderamiento cultural y educativo.

El contenido histórico de los libros de historia y literatura española, en los ciclos de educación obligatoria y Bachillerato, reproducen los valores de supremacía occidental alegando la objetividad en la exposición de sus contenidos. Para ejemplificar esta premisa se expone el contenido sobre la colonización y la descolonización en el libro “Geografía e Historia” de García Sebastián et al. (2017) para el alumnado de cuarto de la ESO de Andalucía:

“La extraordinaria superioridad tecnológica de Europa, su capacidad de producción y el enorme crecimiento de la población condujo a las economías industriales a buscar nuevas áreas de inversión y de negocio [...] A mediados del siglo XIX, numerosas zonas del interior de África, de Asia y de los océanos eran prácticamente desconocidas. [...] Tras la ex-

ploración de los territorios, la conquista se llevó a cabo de forma relativamente rápida y fácil. Para ello, los europeos aprovecharon las rivalidades internas entre las tribus y etnias indígenas.” (p.126).

En este ejemplo, se destaca y califica de forma positiva la situación europea del siglo XIX y se obvian o se exponen de forma sutil las causas y las estrategias de la colonización. La lectura de este apartado no ayuda a los estudiantes a comprender la colonización, sus causas y sus repercusiones. Siguiendo con el contenido del temario sobre colonización se expone:

“La introducción de medidas higiénicas y la construcción de nuevos hospitales en los que se vacunaba a los indígenas permitieron la reducción de las epidemias. Como consecuencia la mortalidad descendió notablemente [...] se rompió el equilibrio entre población y recursos y empezó a producirse una situación de **subalimentación crónica.**” (p. 130).

Cabe destacar cómo exponen las consecuencias de la explotación de recursos de estos territorios en su ciudadanía, con una subalimentación crónica derivada de los avances médicos. Las medidas tomadas para invadir los territorios, la esclavitud o la explotación de recursos son ignoradas u ocupan espacios fuera de los puntos del temario. Es decir, la citación de declaraciones, consecuencias negativas para la población autóctona o de imágenes históricas aparecen en los bordes, con un color diferente y fuera de la estructura del temario de lectura obligatoria, como contenido complementario.

Tanto la colonización como la descolonización, ocupan un espacio reducido en el temario y su contenido no permite la comprensión de estos momentos históricos.

“La descolonización se realizó entre 1945 y 1975 y comportó el surgimiento de casi un centenar de nuevos Estados. Sin embargo, para muchos de ellos, el proceso emancipador fue muy dificultoso y solo alcanzaron la independencia tras cruentas guerras de liberación.” (p. 242)

En definitiva, el contenido histórico de este libro es un ejemplo de la occidentalización de la historia. Cabe señalar, que el contenido sobre la

colonización que se muestra en los libros de texto de los diferentes ciclos educativos reproducen la idea que se expone en el texto expuesto. La educación descolonizadora pretende arrojar luz sobre la historia de los vencidos para que no sea olvidada ni pase desapercibida.

La reconceptualización del currículo académico español requiere un proceso de emancipación y empoderamiento cultural, político, social, de clase y de género; en definitiva, educativo. Es decir, para que el contenido curricular se libere de los prejuicios y estereotipos que existen en nuestras sociedades, deberían superarse en todos y cada uno de los ámbitos en los que se reproducen. En otras palabras, la educación descolonizadora no es un proceso meramente académico, sino que debería estar en todos aquellos espacios sociales de intercambio y relación en los que se construyen los significados que dan sentido a la experiencia compartida.

Todo movimiento de violencia y dominación desencadena respuestas de resistencia y empoderamiento. La educación descolonizadora y la educación intercultural son algunas de las respuestas a la violencia colonial, coincidiendo en sus propuestas inclusivas de la “otredad” y en el análisis crítico de los hechos coloniales y sus consecuencias. La producción de saberes, tal y como la conocemos, surge de perspectivas condicionadas por las relaciones de poder de nuestro sistema-mundo. Por consiguiente, para pensar en una educación que descolonice el conocimiento y las prácticas de poder se ha de repensar la forma de educar. La educación descolonizadora propone prácticas liberadoras y emancipadoras que desarticulen la colonialidad que dirige nuestras sociedades. La decolonialidad se alza como una opción alternativa, en la cual se cuestionan las ideas de civilización, cultura, fronteras, colonialismo, colonialidad..., en definitiva, se produce un giro epistemológico del conocimiento, el cual deja de concebirse como un producto fruto del privilegio occidental y atiende a las palabras que los grupos sociales exponen con sus movimientos y reivindicaciones. En otras palabras, desmitificar el conocimiento es un proceso de apertura, en el cual se empoderan las voces que, hasta ahora, no habían tenido lugar en la Academia (Borsani y Quintero, 2014).

Latinoamérica es el título de una de las canciones del grupo puertorriqueño Calle 13. La música conforma un instrumento de empoderamiento socioeducativo de suma relevancia en los movimientos sociales. Este grupo, como tantos otros, han transmitido, a través de las letras de sus canciones las historias de vida y las reivindicaciones de los grupos oprimidos y han extendido sus mensajes por todos los continentes.

“Soy, soy lo que dejaron, soy toda la sobra de lo que se robaron, un pueblo escondido en la cima, mi piel es de cuero, por eso aguanta cualquier clima [...], soy una fábrica de humo, mano de obra campesina para tu consumo, soy América Latina, un pueblo sin piernas, pero que camina, ¡oye!, tú no puedes comprar al viento, tú no puedes comprar al sol, tú no puedes comprar la lluvia, tú no puedes comprar el calor, tú no puedes comprar las nubes, tú no puedes comprar los colores, tú no puedes comprar mi alegría, tú no puedes comprar mis dolores, tú no puedes comprar al viento, tú no puedes comprar al sol, tú no puedes comprar la lluvia...” (Calle 13, 2011).

En otras palabras, la música se ha transformado en una herramienta de transmisión de empoderamiento cultural y educativo de acceso libre para la ciudadanía.

A modo de síntesis, la colonización se expone como un capítulo finalizado por la descolonización de los territorios invadidos. Nada más lejos de la realidad, nuestro mundo sigue bajo el control de los intereses de las potencias económicas más poderosas. Las estrategias de control se han modificado, pero no han desaparecido. Los numerosos conflictos armados, la explotación de recursos naturales y los gobiernos desestructurados en el llamado, por el poder occidental, como “Tercer Mundo”, son el resultado del mantenimiento del poder colonial en nuestro sistema-mundo. No obstante, de la insurrección ciudadana han surgido estrategias de emancipación y empoderamiento que ofrecen diversidad de oportunidades de aprendizaje.

2.1. EDUCACIÓN PROBLEMATIZADORA O LIBERADORA

La educación tradicional mantiene la teoría de John Locke sobre la *tabula rasa*, es decir, los educandos y educandas acuden como lienzos en blanco a un espacio de sabiduría dirigido por el educador o educadora.

Esta perspectiva exige al aprendiz de desarrollar sus capacidades de descubrimiento autónomo y de cuestionamiento. En otras palabras, se conciben autómatas del conocimiento, los cuales saben muchas cosas, pero aprehenden pocas.

Siguiendo el pensamiento de Paulo Freire, la educación problematizadora o liberadora dignifica el proceso de aprendizaje, convirtiéndose en un intercambio de pensamientos, saberes y conciencias. Por consiguiente, se destruyen las posiciones de poder que siguen las pautas de las jerarquías sociales y se establece un espacio democrático de debate e igualdad.

La educación problematizadora o liberadora es, entre otras muchas cuestiones, la emancipación del conocimiento del andamiaje tradicional, cargado de prejuicios y estereotipos, hacia una perspectiva que se fortalece con *lo diferente*. En esta práctica propositiva, las desigualdades sociales, fruto de la colonización, se conciben desde la diversidad y la resiliencia.

“Este mismo suelo patagónico nos da fehacientes muestras de acciones desobedientes, resistentes, críticas, tenaces y transformadoras, surgidas, en su gran mayoría, desde espacios extra-académicos que hacen pensar, a su vez, en un horizonte futuro de alternativas. Son esas acciones y esos espacios los que deben ser hoy nuestros espacios de aprendizaje, lo que significa una reversión en la concepción del proceso de enseñanza/aprendizaje.” (Borsani y Quintero, 2014, p. 14).

El giro decolonial en educación comprende prácticas educativas que desobedecen la visión occidental del mundo, cuestionan las fronteras mentales fruto de esta, y *sienten* el mundo desde la deconstrucción colonial y la reconstrucción de sí mismos. La educación decolonial o descolonizadora no entiende de edades ni de etapas educativas, comprende el peliagudo camino que supone el *aprehender*, por lo que se extiende a lo largo de la vida. La colonialidad del *saber* y, en consecuencia, del *ser*, reflexiona sobre el anclaje del conocimiento al poder occidental, efectuando un análisis de este, del discurso que lo legitima y de los medios por los que se transmite. El objeto de análisis no se limita al conocimiento que se transmite en la educación reglada, sino que se extiende

por las numerosas rutas de aprendizaje formal y no formal que influyen en nuestros pensamientos y creencias (Mignolo, 2014).

Como hemos mencionado anteriormente, la colonización supuso una invasión de las esferas que componen nuestro sistema-mundo. Estas esferas y sus normas son resultado de procesos de aprendizaje, por lo tanto, la educación descolonizadora no puede concentrarse exclusivamente en la esfera educativa, sino que plantea el objetivo de extender su pensamiento crítico y decolonial sobre las demás esferas de poder. Por ende, el giro decolonial recorre cada una de esas rutas de aprendizaje para desmontar las creencias occidentales y fomentar el empoderamiento socio-educativo desde prácticas educativas liberadoras. En otras palabras, la educación decolonial o descolonizadora *es* política, cultura, social, económica y educativa.

“La imposición de un pensamiento único ejercida por la colonialidad epistémica impregna todos los ámbitos de la vida cotidiana y, sobre todo, se concreta y sistematiza en el terreno de la educación en todos sus niveles. Desde el jardín maternal hasta la posgraduación, el sistema se retroalimenta a sí mismo, fortaleciendo en distintas dimensiones y con diversas estrategias el conocimiento único, una idea de nación y de ciudadanía que excluye a amplios sectores de la sociedad y que sigue - como en tiempos coloniales- controlando con la cruz, el lenguaje y el valor económico.” (Palermo, 2014, pp. 135-136).

Para que la decolonialidad del saber comprenda una práctica educativa liberadora se han de generar profundas transformaciones en lo que significa conocer, aprender y enseñar. Las figuras docentes configuran una imagen de influencia y notoriedad en su alumnado, por lo tanto, las prácticas decoloniales deben abordar la descolonización del pensamiento de nuestros educadores y educadoras. (Palermo, 2014).

La institución educativa es un cuerpo que tiene vida propia y late por sí solo, no obstante, se ve continuamente influenciado por su entorno. Los educadores y educadoras facilitan el flujo de conocimiento por este, y los aprendices se alimentan de él. Una relación sana fomenta su desarrollo, sin embargo, la corrupción del conocimiento infecta a todos sus participantes.

Palermo (2014) reflexiona sobre diferentes estrategias educativas:

- Hacer visible las intenciones educativas de los enunciados, desde la globalización de las creencias occidentales hasta el velo que oculta otras culturas y saberes. El *saber* nos hace tomar conciencia y fomentar una nueva lectura de la historia.
- El alumnado que no responde a las propiedades culturales y educativas occidentales se evalúa de forma negativa. La educación descolonizadora o decolonial rechaza las prácticas evaluadoras clásicas, cuyos efectos son perjudiciales para el desarrollo de la diversidad y del empoderamiento del alumnado y busca alternativas que generen espacios democráticos de participación y aprendizaje cooperativo, en la que todo el alumnado, y el profesorado, se sienta incluido y participe.
- La apertura del conocimiento más allá de la clasificación por asignaturas que se conoce y del llamado “conocimiento universal” para, de este modo, reducir la homogeneidad que se fomenta en la educación occidental.
- Incluir la autocrítica y la crítica en todo el proceso de aprendizaje, tanto del *saber*, como del *ser* y del *poder*.

Figura 2. Esquema sobre la importancia de la cooperación entre diferentes esferas.



Elaboración propia

A modo de resumen, la lectura de este apartado pretende des-mitificar y des-colonizar los ideales de ser, del saber y del poder occidental, para poder vislumbrar la humanidad desde el cambio y la diversidad, lejos de jerarquías limitantes. La cooperación es tan relevante para la educación

descolonizadora como para la descolonización de todas las esferas de poder. *Ser* es aprehender a cooperar y a comprender la riqueza de la heterogeneidad.

3. INTERROGANTES Y OBJETIVOS

El planteamiento de las preguntas e interrogantes junto a los objetivos de un texto de revisión crítica se establece desde las respuestas que una búsqueda y análisis bibliográfico exhaustivo puede ofrecernos.

Por un lado, los interrogantes que se exponen son las siguientes: *¿Qué consecuencias presenta la colonización en la actualidad? ¿Es la educación descolonizadora una herramienta adecuada para desmontar los mitos de pertenencia? ¿Cómo influyen las fronteras en los mitos de pertenencia? ¿Cómo pueden promoverse estrategias educativas más críticas e inclusivas? ¿Responde el contenido curricular a las necesidades educativas desde la inclusión y la diversidad? ¿Qué estrategias de empoderamiento socioeducativo y cultural se han creado desde los grupos oprimidos?*

Por otro lado, el objetivo general comprende la necesidad de reformular el contenido colonial del currículo académico. Asimismo, los objetivos específicos son los siguientes:

- Plantear prácticas educativas desde la igualdad.
- Deconstruir las jerarquías discriminatorias.
- Comprender los componentes políticos, económicos, sociales, psicológicos, de género y de clase que interfieren en los espacios educativos.
- Entender las relaciones entre los diferentes ámbitos de poder.
- Conocer las estrategias de empoderamiento socioeducativo y cultural que se han llevado a cabo en los grupos oprimidos.
- Trabajar con conciencia desde la inclusión y la cooperación.
- Desmontar los mitos de pertenencia y los prejuicios hacia la población extranjera.
- Invitar a la reflexión sobre el contenido curricular que se ofrece en la educación española.

- Proporcionar un espacio de revisión y crítica sobre la relación entre desigualdades sociales y la educación.

4. REFLEXIONES FINALES

La reflexión es un componente intrínseco en el conjunto de un texto de educación crítica e inclusiva. En relación con los interrogantes y objetivos planteados, podemos destacar que la educación descolonizadora o decolonial se establece como una herramienta fiable de destrucción de mitos, jerarquías y estereotipos de pertenencia occidentales. Además, debido a su carácter crítico e inclusivo alimenta la reflexión y el espíritu crítico. Por otra parte, el análisis del contenido curricular actual presenta numerosas lagunas sobre temáticas de inclusión, como lo es la descolonización y el pensamiento decolonial.

La praxis educativa demanda acciones orientadas por un juicio reflexivo, considerando la reflexión como el proceso de ilustración y deliberación compartido que contribuya a esclarecer el criterio que las guía. Consideramos la reflexión como un valor educativo que debería sustanciarse en los procesos de enseñanza/aprendizaje, aunque no sea una propiedad que se prodigue demasiado en la educación reglada, tanto por el sobredimensionamiento de contenidos, como por su fragmentación y jerarquización disciplinar en los programas de estudio, que obligan al profesorado a tener que optar entre el cumplimiento del programa o la selección y organización alternativas de contenidos, atendiendo a su significatividad y relevancia para el alumnado, de modo que respondan a las necesidades e intereses vitales y de conocimiento de cada una de las personas que se están formando, en cada situación y contexto; a las cuales les asiste el derecho a una educación de calidad, sin exclusiones. La educación descolonizadora o decolonial propone impulsar ese tipo de reflexión mediante la descolonización del *ser*, del *saber* y del *poder*. En definitiva, la educación descolonizadora supone una herramienta de aprendizaje cooperativo al servicio no solo de la educación formal, sino de cualquier persona o grupo en cualquier actividad o marco social.

La educación tradicional que se propone en nuestro currículo académico carece de análisis crítico e inclusivo. Por consiguiente, las temáticas de

relevancia social, como lo son las desigualdades culturales, de género, sociales, o funcionales no se plantean como relevantes. Esta ausencia de compromiso social promueve la propagación acrítica de la cultura occidental hegemónica, es decir, de las propiedades económicas, culturales, educativas, políticas y sociales que son herencia de la colonización. De forma indirecta seguimos reproduciendo prácticas discriminatorias. Asimismo, la lectura de autores y autoras, como Freire, Mignolo, Palermo o Aizpuru, entre otros y otras, es una fuente de comprensión y aprehendizaje de las relaciones e influencias entre los ámbitos de poder y de las estrategias de empoderamiento socioeducativo y cultural y resiliencia de los grupos subalterno.

Por lo tanto, la educación debe ser una herramienta a disposición de la población, que induzca a la reflexión, desde la infancia hasta la senectud, y que se propague libremente, por los medios disponibles, para superar la mediatización que envenena la razón y el espíritu crítico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aizpuru, P. G. (2001). Educación y colonización en la Nueva España. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Asamblea General de la ONU. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos (217 [III] A). Paris. <https://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>
- Borsani, M.E y Quintero, P. (Comp.) (2014). Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo. Neuquén: EDUCO -Universidad Nacional del Comahue.
- Freire, P. (1985). Pedagogía del oprimido (35th ed.). México: Siglo XXI.
- García Sebastián, M., Gatell Arimont, S. y Riesco Roche, S. (2017). Geografía e historia. España: Vicens Vives.
- Grosfoguel, R. (2006). La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales: transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. *Tabula rasa*, (4), 17-46.
- Leiva Olivencia, J. J. y Gerdel, M. A. (2017). La educación inclusiva como constructo pedagógico en el alumnado universitario de educación primaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(2).

- Maldonado-Torres, N. (2008). La descolonización y el giro descolonial. *Tabula rasa*, (9), 61-72.
- Mignolo, W. (2014). Retos decoloniales, hoy. En M.E. Borsani y P. Quintero, (Comp.) (2014). *Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo*. Neuquén: EDUCO -Universidad Nacional del Comahue, 23-46.
- Muñoz Gaviria, D. A. (2014). La relación pedagógica y política en la obra de Paulo Freire: Hacia una filosofía crítica de la educación en América latina. *Revista Ratio Juris*, (18), 177-206.
- Osterhammel, J., Jansen, J. C., y Madariaga, J. (2019). *Colonialismo: Historia, formas, efectos*. Tres Cantos (Madrid): Siglo XXI.
- Osuna Nevado, C. (2012). En torno a la educación intercultural: una revisión crítica. *Revista de Educación*, 358, 38-58.
- Palermo, Z. (2014). Irrupción de saberes “otros” en el espacio pedagógico: hacia una democracia decolonial. En M.E. Borsani y P. Quintero, (Comp.) (2014). *Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo*. Neuquén: EDUCO -Universidad Nacional del Comahue, 123-150.
- Van Dijk, T. A. (2005). Ideología y análisis del discurso. *Utopía y praxis latinoamericana*, 10(29), 9-36.
- Yanguas Messía, J.M. (1915). *Apuntes sobre la expansión colonial en África y el estatuto internacional de Marruecos*. España: Alianza Tipográfica.

LA MÚSICA PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

DRA. MACARENA CASTELLARY LÓPEZ

DRA. VICTORIA FIGUEREDO CANOSA

DR. LUIS ORTIZ JIMÉNEZ

Universidad de Almería, España

RESUMEN

La música, como elemento integrador, podemos considerarlo vital para el desarrollo integral de las personas, pues permite la expresión, en todos los niveles, de los individuos. Del mismo modo, esta, puede servir para dar una atención plena a la diversidad, convirtiéndose en un recurso facilitador del aprendizaje, pues, la música es un elemento de comunicación al igual que de expresión.

A lo largo de los años se ha podido constatar cómo, la música, se ha desarrollado desde una perspectiva formativa para el alumnado, como por ejemplo con el conjunto de corrientes pedagógicas musicales donde se han implementado métodos específicos para la enseñanza de la música en personas con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. Sin embargo, el uso de la música como elemento transversal podría considerarse reciente.

La música para la atención a la diversidad se debe considerar como un recurso fundamental, pues debido a la gran cantidad de recursos y actividades que pueden desarrollarse con esta, puede facilitar el desarrollo cognitivo, sensorial o motriz de las personas con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo.

Paralelamente, la utilización de la música como un recurso para la Atención a la Diversidad, nos lleva a plantearnos si esta, es facilitadora para la Inclusión.

La presente revisión se centra en conocer las distintas propuestas que han sido desarrolladas a lo largo de los últimos cinco años, para el uso de la música en personas con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo.

Ante esto, se ha realizado una búsqueda exhaustiva, en un total de seis bases de datos; Dialnet, EBSCO, ERIC, JSTOR, SCOPUS y WOS. Los términos utilizados para la búsqueda han sido; Música, Educación Musical, Discapacidad, Enseñanza de la música y Educación Especial, siendo filtrado por artículos de revista, en el periodo comprendido entre 2015 – 2020.

Aplicando los términos indicados, se obtuvo un total de cincuenta artículos. De los distintos artículos seleccionados se descartaron aquellos que usaran la música como un recurso para la enseñanza de otra área de conocimiento o los artículos de revisión bibliográfica.

A la vista de los resultados obtenidos, se podría considerar que, las investigaciones relacionadas con la utilización de la música para la diversidad son escasas y, estas muestran, en general, estudios de casos, la implementación o desarrollo de una metodología concreta para la enseñanza de la música o, la percepción, bien del alumnado como del profesorado, sobre la enseñanza de la música.

PALABRAS CLAVE

Música, Atención a la Diversidad, Necesidades Específicas de Apoyo Educativo.

1. INTRODUCCIÓN

El concepto de música ha sido definido por distintos autores a lo largo de los años, tal y como recoge Cruces (2009), bien desde un ámbito sensorial, afectivo, moral o científico.

Paralelamente, la música, puede considerarse que existe desde la Prehistoria hasta la actualidad, sin embargo, sus usos y funciones no han sido siempre los mismos. Ante todo, debe diferenciarse entre el uso de la música, es decir, la manera en la que es utilizada la música en la sociedad y, las funciones de esta, quiere decirse, el motivo por el que se hace un uso concreto de la música o el objetivo que se persigue (Merriam, 2001).

De las distintas funciones que presenta la música; estético, entretenimiento, comunicativa, simbólica, física, normas sociales, religiosa, cultural y social, centraremos la atención en la función educativa, dentro de la función social (Merriam, 2001).

La función educativa destacó durante la época Clásica de la mano de Platón y Aristóteles, sin embargo, durante los siglos XX y XXI, encontramos el desarrollo de un conjunto de corrientes pedagógicas musicales (Willems, 2011). Dentro de esas corrientes pedagógicas musicales algunas de ellas o bien se han desarrollado para dar respuesta al alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo o, han sido utilizadas para ello. Estas corrientes son:

- Método de Émile – Jaques Dalcroze, donde hacía uso del movimiento para la expresión sensorial y motriz.

- Método de María Montessori, centrado en la enseñanza de la música para el alumnado con discapacidad visual.
- Método de Edgar Willems, basado en las similitudes entre la realidad social y los elementos de la música.
- Método de Carl Orff, destinado al uso del ritmo, el lenguaje y el movimiento. Este método fue utilizado por la pedagogía terapéutica con el nombre de “Orff Music Therapy”.
- Método de Maurice Martenot, destacando por la vinculación con los ámbitos psicofisiológicos del alumnado y la música.
- Método de Even Ruud, donde desarrolló cuatro funciones básicas desde la música; entrenamiento motor y cognitivo, habilidades sociales y comunicativas, expresión y, pensamiento y reflexión.

Por todo ello, podemos considerar que la utilización de la música con el alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo ha de ser tanto para la enseñanza de la música en sí misma, como el uso de esta, la música, para lograr otros objetivos planteados, es decir, el uso como recurso.

Señalaba Lacárcel (2005) la importancia que presenta la música para el desarrollo integral del alumnado. Esto debe considerarse así, puesto que, la música es una herramienta de comunicación que ayudará a la inclusión del alumnado. Esta idea fue planteada por Amusat (1996), entendiendo que la educación musical facilita la interacción social, así como, la comunicación en alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. De igual forma, en lo que respecta a lo cognitivo, el ritmo como elemento de la música, es fundamental para el desarrollo de la psicomotricidad, sin obviar la importancia de otros factores, como el desarrollo madurativo o las experiencias propias del alumnado.

Otra de las características fundamentales de la música para trabajar con el alumnado con NEAE es el aspecto artístico de esta, Castellary (2020) recogía:

A la hora de trabajar con niños con necesidades especiales, el componente no verbal deviene tanto más importante por cuanto aquí el componente verbal -la conversación terapéutica- es limitada o inexistente. El peso principal debe recaer en el aspecto artístico; pues cuanto más artística es la música, más capaz es de estimular la psique. (p. 69)

Por otra parte, a la hora de trabajar con el alumnado, se deberá tener en cuenta el estadio en el que se encuentre, para poder así desarrollar un trabajo progresivo y adaptado a las características que pudiera presentar cada alumno, coincidiendo de esta forma con la teoría cognitiva y la psicología de la música (Lacárcel, 1995). Para ello será necesario tener en cuenta las relaciones existentes entre la psicología y los tres elementos fundamentales de la música:

- El ritmo es realizado por funciones fisiológicas, predomina en nuestra vida fisiológica y por tanto es acción.
- La melodía es vivida desde la vida afectiva, es eminentemente la sensibilidad la que interviene.
- La armonía sólo se concibe mediante la mente puesto que no existe en la naturaleza y sólo el conocimiento es capaz de llevar a cabo el análisis y la síntesis. (Castellary, Muñoz y Ortiz, 2020, p. 298)

Dentro de los tres elementos fundamentales de la música, el ritmo, presenta una serie de características o posibilidades para el trabajo con alumnado con NEAE, tal y como recogía Vernia (2012):

Aunque en un principio Dalcroze preconizaba los beneficios de la rítmica para niños a partir de seis años, no tardó en darse cuenta que estos beneficios también podrían manifestarse en niños más pequeños, igual que en adultos e incluso llevarlos al terreno de la educación de invidentes o discapacitados mentales. También sus alumnos se percataron de los aportes que podría ofrecer la Rítmica al campo de la reeducación de minusválidos sensoriales, mentales o motores. (p.14)

Finalmente se ha destacar la importancia de utilizar la música con el alumnado con NEAE, pues este puede mejorar la comunicación o el desarrollo emocional.

(1) la música como medio de expresión y de comunicación favorece el desarrollo emocional, mejora de un modo considerable las percepciones

y la motricidad del niño, así como su afectividad; (2) favorece la manifestación de tensiones, problemas, inquietudes, miedos, bloqueos, etc., disminuyendo de este modo la ansiedad; (3) se consigue un mayor equilibrio psicofísico y emocional; (4) los estímulos rítmicos aumentan el rendimiento corporal así como el riego sanguíneo cerebral; y, (5) en niños con grandes dificultades de comunicación se ha comprobado que responden al estímulo musical más que a cualquier otra clase de estímulo. (Ortega *et al.*, 2009, pp. 147 – 148)

Atendiendo a todo lo anterior, el objetivo que se planteó fue:

- Conocer las distintas propuestas que han sido desarrolladas a lo largo de los últimos cinco años, para el uso de la música en personas con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo.
- Ante esto, se ha realizado una búsqueda exhaustiva, en un total de seis bases de datos; Dialnet, EBSCO, ERIC, JSTOR, SCOPUS y WOS. Los términos utilizados para la búsqueda han sido; Música, Educación Musical, Discapacidad, Enseñanza de la música y Educación Especial, siendo filtrado por artículos de revista, en el periodo comprendido entre 2015 – 2020.
- Aplicando los términos indicados, se obtuvo un total de cincuenta artículos. De los distintos artículos seleccionados se descartaron aquellos que usaran la música como un recurso para la enseñanza de otra área de conocimiento o los artículos de revisión bibliográfica.

2. RESULTADOS

Con el propósito de conocer las distintas investigaciones encontradas, a continuación, se van a exponer cada una de ellas. Estas se presentarán de manera cronológica en tiempo, desde el 2015 hasta el 2020.

La primera investigación (Nelson & Hourigan, 2015), se centra en alumnado con dislexia y su aprendizaje musical. Para ello desarrollaron un caso de estudio, con el fin de responder a las preguntas:

- What are the perceived abilities and challenges that the participants believe they have developed in music because of their diagnoses of dyslexia?
- What strategies have the participants used to overcome the challenges associated with dyslexia?
- What recommendations did the participants have for adults to assist students with dyslexia who are enrolled in school music programs? (Nelson & Hourigan, 2015, p.2)

Los participantes de la investigación fueron intencionales, siendo un total de cinco.

Los resultados de la investigación mostraron que, por un lado, dos de los participantes no tuvieron dificultades para el aprendizaje de la música. Por otro lado, la investigación mostró que, en cuanto a la anotación musical, la dislexia no siempre supone una dificultad. Respecto al éxito dentro de programas de música, los resultados demostraron que el éxito alcanzado con las clases de música compensaba otras dificultades.

En cuanto a las estrategias de aprendizaje, los resultados indicaron que la enseñanza de la lectura musical por grupos reducidos o por pares facilitaba el aprendizaje.

La investigación presentada por Wong (2015), se centra en la necesidad de una adaptación en el curriculum de música para las personas con discapacidad intelectual en Hong Kong.

La metodología usada fue un caso múltiple de estudio. Para ello, los participantes seleccionados fueron intencionales. De los 28 centros de educación especial seleccionados, fueron tres docentes de tres centros educativos los participantes finales. Para el desarrollo de la investigación se utilizó como instrumentos de recogida de datos; la observación y las entrevistas individuales, previas y post observación.

Respecto a los resultados, estos muestran cómo tres docentes desarrollan una adaptación curricular en música para el alumnado con discapacidad intelectual. Cada una de las adaptaciones curriculares presenta diferencias de un centro educativo a otro, en base a la experiencia, así como, a la elección del docente. Sin embargo, existen puntos en común; su formación inicial y sus prácticas pedagógicas.

La investigación vislumbró como la duración de las clases repercute en la eficacia de las prácticas llevadas a cabo, pues existe la necesidad de ampliar el tiempo de desarrollo de las distintas prácticas musicales.

En lo que respecta al uso de plataformas multimedia para la educación musical, Cano e Iborra (2015), desarrollaron una investigación centrada en alumnado con discapacidad.

La investigación se centró en la implementación del programa PLAIME, con fin de observar la evolución en alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, en concreto, durante el proceso de adquisición de la teoría musical. Paralelamente, se observó las relaciones interpersonales en el alumnado. La duración de implementación de este programa fue de un total de tres meses.

Respecto a los participantes, estos fueron un total de quince alumnos con distintas discapacidades intelectuales; dos profesores/investigadores y dos maestros especialistas. Centrándonos en el alumnado participante, la edad estuvo comprendida entre los ocho y los diecisiete años.

Los resultados obtenidos mostraron que el impacto producido por el uso del programa fue positivo, pues dicho programa mostró bastante flexibilidad con la posibilidad de diseñar los contenidos. Del mismo modo, estos resultados fueron positivos debido a la variedad de juegos que presenta y a la posibilidad de poder jugar de manera individual o por parejas.

Paralelamente, se consideró que el uso del programa podía suponer una herramienta útil para la enseñanza de la música en alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. En cuanto al alumnado, este mejoró respecto a los conocimientos musicales, al igual que en las habilidades perceptivas, cognitivas y sociales.

Otra de las investigaciones fue la de Yang (2015). Esta investigación tuvo como objetivo principal el de analizar los efectos de la participación de padres e hijos en un programa de musicoterapia, con una duración de seis semanas.

La investigación estuvo conformada por un total de veintiséis parejas participantes. Dentro de los participantes, los niños presentaban Necesidades Específicas de Apoyo Educativo y tenían una edad comprendida entre los uno y los tres años. Se desarrolló bajo un pretest y post-test. El desarrollo de la intervención tuvo una duración de seis sesiones semanales de cuarenta minutos cada una. En estas sesiones se utilizaron cinco estrategias de enseñanza.

Los resultados obtenidos de esta investigación fueron que las respuestas de carácter físico y verbales eran más positivas en los padres, al igual que las iniciaciones verbales de los menores aumentaron positivamente en estos, tanto durante como después de la intervención. En cuanto a las iniciaciones físicas estas no aumentaron de manera significativa en los niños.

Respecto a la sincronía entre padres e hijos esta también mejoró antes y después del programa de intervención.

El siguiente caso de estudio, desarrollado en Estados Unidos, corresponde a la investigación presentada por VanWeelden & Meehan (2015). Esta investigación tuvo como objeto principal de estudio:

The purpose of this study was to determine the types and frequency of music and special education workshops held at state music educators association (MEA) conferences. (p.1)

Paralelamente, tuvieron como objetivos de estudio, de los últimos diez años:

(a) states that offered music and special education workshops at their MEA conferences, (b) frequency of music and special education workshops at each MEA conference, (c) frequency of music and special education workshops by music classroom type or IDEA disability category, and (d) significant differences in frequency of music and special education workshops between state MEAs with and state MEAs without a Special Learners Chair. (VanWeelden & Meehan, 2015, p.2)

Los resultados de este estudio dieron a conocer que no en todos los Estados se desarrollaban sesiones dedicadas a la música y la educación especial. Por otro lado, aquellos Estados en los que sí se desarrollaban

sesiones dedicadas a la música y a la educación especial no centraban la atención ni en una clase específica de música ni en un tipo de Necesidad Específica de Apoyo Educativo, sino que tenían un carácter abierto.

Otra de las investigaciones fue la desarrollada en Hong Kong por Wong & Chik (2015). El objetivo de la investigación fue el de conocer la experiencia sobre las Necesidades Educativas Especiales, en el marco de la Educación Inclusiva en un aula de Música, en concreto, en la etapa de educación primaria. La investigación se centró en la visión del profesorado de música, tratando los aspectos de planificación curricular, enseñanza y evaluación del alumnado con Necesidades Educativas Especiales.

La metodología se centró en distintos casos de estudio, con un total de diez participantes. Para el desarrollo de la investigación se utilizaron entrevistas semiestructuradas y una revisión de la literatura existente sobre la temática de estudio.

Los resultados del estudio mostraron que existen carencias formativas en el profesorado para atender correctamente al alumnado que presenta NEAE. Paralelamente el profesorado mostró ciertos miedos a la presencia de alumnado con NEAE, entiendo que este podría perjudicar a la clase, por lo que, tal y como se indica: “leading to exclusion and labelling with predictable negative outcomes” (Wong & Chik, 2015, p.11).

El estudio presentado por Saldaña (2016), tuvo como objeto de estudio la enseñanza del arte en un centro infantil inclusivo.

Esta investigación se desarrolló bajo un estudio etnográfico entre Estados Unidos y la frontera con México. Para el estudio se contó con un total de tres participantes. En primer lugar, se desarrollaron entrevistas a los docentes y al personal trabajador. Posteriormente se hizo uso de la observación participante.

Uno de los resultados más significativos fue el vinculado a la música:

Moreover, this study showed that children with disabilities establish a connection with teachers via music. Through music instruction, this teacher became aware of what the child wanted to express and of what they are learning and developing. (Saldaña, 2016, p.95)

Simultáneamente, los resultados reflejaron como el alumnado con NEAE expresaba y compartía sus sentimientos y pensamientos con el docente.

Esta investigación sirvió para dar a conocer la importancia de entender cómo el alumnado con NEAE responde a programas de arte y como este es un recurso para el desarrollo de otras áreas de contenido.

En lo que respecta a la investigación llevada a cabo por Salvador & Pasiali (2016) muestra la percepción existente entre un docente de música, un docente de musicoterapia sobre la enseñanza artística en alumnado con NEAE, centrada en las políticas educativas desarrolladas. El estudio parte de la importancia de distinguir entre la función que ejerce el docente de música y el musicoterapeuta, entendiendo que las competencias de uno no son las mismas que las del otro.

El planteamiento que se propuso estuvo organizado por dos áreas claramente diferenciadas;

- (a) delivery of services, which includes nondiscriminatory evaluation and individual education plans (IEPs), and (b) opportunity to learn, which includes qualifications, appropriateness of placement, and advocacy and collaboration. (Salvador & Pasiali, 2016, p.1)

Las conclusiones de este estudio mostraron, por un lado, la necesidad de dar un mayor apoyo, por parte de las administraciones, a los programas de música. Por otro lado, se considera que el currículum ha de estar adaptado para la enseñanza de la música.

En lo que concierne a la investigación presentada por Sagêr & Yilma Şakalar (2018), esta se centra en el desarrollo y el proceso de aplicación de un programa informático para la enseñanza de la música, dirigido al alumnado con retraso mental. El programa “Computer – Assisted Digital Musical Teaching Material” (Sagêr & Yilma Şakalar, 2018, p.583) tiene como fin la enseñanza de elementos básicos de la música, así como el uso de la audición y los sonidos para la mejora de la percepción musical.

Este estudio experimental se desarrolló en Turquía, con un total de seis alumnos de entre los siete y los once años. El programa se estructura en cuatro módulos:

In Module 1 of the material, sound perception (human, animal, musical instruments), visuals and sounds are presented together. Module 2 features Environmental Sounds (humans-animals, vehiclestools and devices, weather conditions), Module 3 features Speed Perception (humans, animals, vehicles) and Module 4 features Musical Instruments (from Turkey and the world) with visuals and sounds. (Sagër & Yilma Şakalar, 2018, p.590)

Los resultados de la investigación revelaron que el alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, bajo el uso de este programa, era capaz de relacionar instrumentos musicales con las imágenes, por lo que se consideró que eran capaces de reconocer los instrumentos. De este modo se concluyó que, el uso del programa contribuía favorablemente al desarrollo de lo motriz, de la imitación, de las habilidades sociales y del lenguaje.

Centrándonos en el estudio presentado por Lowry *et al.* (2018) este se desarrolla en alumnado con dificultades de comportamiento. El objeto de estudio de la presente investigación es como la práctica de la batería aporta beneficios, tanto terapéuticos como de aprendizaje, en niños con dificultades emocionales y de comportamiento, como el trastorno del espectro autista.

Para la investigación participaron un total de doce participantes quedando conformado el grupo de la siguiente manera: “Six EBD pupils (EBD Drum) and six peers (Peer Drum) were given 2, 30-min rock drumming lessons per week, over 5 weeks. Six matched individuals received no drumming instruction (3 = EBD Control; 3 = Peer Control)” (Lowry *et al.*, 2018, p.1)

Se implementó la investigación haciendo uso de un método mixto, existiendo un pre-test y un post-test, con el fin de comparar los datos obtenidos.

En lo que respecta a los resultados, se deja de manifiesto unas diferencias significativas. En el caso del grupo control obtuvo mejoras relacionadas

con la hiperactividad, al igual que en cuanto a sus habilidades sociales y de aprendizaje, tal y como se muestra en la figura 1.

Figura 1

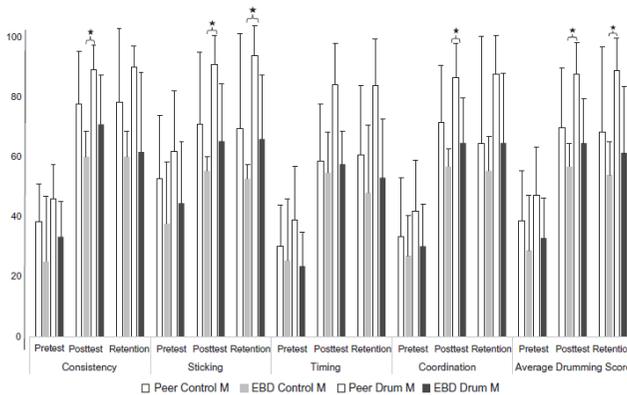


Figure 1 Pretest, posttest, and retention drumming performance scores for participants in the drumming Intervention and control conditions. Significant non-parametric paired comparisons are denoted by *.

(Lowry *et al.*, 2018, p.5)

Smolej Fritz & Peklaj (2019), desarrollaron una investigación basada en el método elaborado por E. Willems, en alumnado con discapacidad intelectual.

El estudio se centró en un caso de estudio, con el objetivo de conocer los efectos de la enseñanza de la música, bajo el método de enseñanza de Willems, para el desarrollo de las habilidades musicales y lingüísticas en alumnado con discapacidad intelectual.

Para el estudio contaron con un total de ocho estudiantes, quienes recibieron un conjunto de treinta y cinco sesiones de música durante un curso escolar. Cada sesión estuvo compuesta por “tasks for developing four domains: auditory perception, rhythm, singing songs and natural body movement.” (Smolej Fritz & Peklaj, 2019, p.1).

Los resultados fueron recogidos en tres momentos; previo a la sesión, post sesión y, diez meses después de las sesiones. Estos resultados fueron bastante significativos, pues existieron mejoras en las habilidades correspondientes al ritmo, al igual que en la habilidad del lenguaje, en la posibilidad de seguir las instrucciones dadas y, en la discriminación.

Sin embargo, en lo que respecta a la comparación entre tonos, el estudio no evidenció diferencias significativas tras las sesiones de trabajo.

Le siguiente investigación, (Grimsby, 2019), planteada desde la experiencia del docente, tiene como objetivo evaluar la percepción que tienen tres docentes de música en la preparación del trabajo con estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. La selección de los participantes, tres docentes, tuvo un carácter intencional. Cada uno de los tres docentes mostraban puntos comunes; docentes de música. Y, diferencias; un docente recién incorporado, un docente experimentado y un docente con años de antigüedad.

Para la recogida de datos se usaron los siguientes instrumentos; entrevistas semiestructuradas, observación, entrevistas grabadas y discusiones de grupos focales.

En cuanto a los resultados, estos mostraron la preocupación de los docentes por la falta de preparación específica la enseñanza a estudiantes con NEAE durante su periodo formativo. A su vez, los participantes mostraron inquietudes respecto a la formación específica de música y la necesidad de cursos específicos o experiencias de campo centradas en alumnado con discapacidad. Por otro lado, el estudio revela la necesidad de un trabajo cooperativo entre los docentes específicos de música y los docentes de educación especial.

La investigación presentada por Draper, Brown & Jellison (2019), se centra en un método de investigación – acción donde diseñaron un modelo para evaluar pautas de interacción entre alumnado con NEAE y sus compañeros, con un desarrollo típico.

Los participantes estuvieron conformados por un total de treinta y seis alumnos en un centro público.

Para el desarrollo de la investigación se trabajó de manera cooperativa con el docente del centro en los objetivos, en el plan de intervención, en la evaluación de los resultados inmediatos a la implementación del plan, modificaciones o mejoras del plan desarrollado y en la discusión de los resultados finales.

En cuanto a los resultados, estos se encuentran divididos en tres grandes bloques; observaciones previas a la intervención, observaciones de la intervención y, calidad de las interacciones.

En lo que respecta al bloque de observaciones previas a la intervención, se observó una alta participación del alumnado y una predominancia en las actividades de canto, movimiento, escucha musical y conocimientos musicales.

En cuanto al segundo bloque, referido a la observación de la intervención, en las sesiones desarrolladas sólo por el docente, se avistó una mayor práctica instrumental, seguido de la escucha musical, movimiento, canto y conocimientos musicales. Sin embargo, en las sesiones compartidas entre el docente y el interventor, el alumnado participó más cuando tenía una pareja asignada, teniendo que trabajar de forma cooperativa con el compañero asignado.

Respecto a la calidad de las interacciones, a nivel general de la investigación estas fueron positivas.

Thornton & Culp (2020) llevaron a cabo una investigación centrada en la percepción del alumnado con diferencias físicas, en cuanto a la práctica instrumental. Para ello se plantearon una serie de preguntas: “(a) How was instrumental music made accessible? (b) What practices influenced the students’ musical journeys? and (c) What dispositions and beliefs helped to facilitate students’ musical journeys?” (Thornton & Culp, 2020, p.2).

Para el desarrollo de la investigación se examinaron la experiencia personal de tres alumnos y sus docentes, basado así en un estudio descriptivo.

El proceso de análisis consistió en la transcripción de las entrevistas desarrolladas y una posterior codificación de los datos. De esta forma surgieron cinco temas interrelacionados, a saber; “(a) previous experiences and prior knowledge, (b) recognizing strengths and challenges, (c) perseverance toward desires in the face of uncertainty, (d) help and support from others, and (e) materials” (Thornton & Culp, 2020, p.4).

Los resultados mostraron que, respecto a la primera categoría: experiencias y los conocimientos nuevos, la experiencia común, tanto de los participantes como de los maestros fue fundamental para unir al alumno con el instrumento. Por otro lado, los distintos alumnos participantes tenían conocimientos previos musicales, existía un ambiente musical dentro del hogar y sus dificultades físicas eran de nacimiento.

La segunda categoría; reconocimiento de fortalezas y desafíos, puso de manifiesto que la mayor dificultad aparecía cuando la solución al problema era compleja o cuando el proceso de aprendizaje era lento. Respecto a la categoría de perseverancia hacia los deseos frente a la incertidumbre, los datos aportaron que no habían alcanzado ningún grado de frustración suficiente como para querer abandonar la música.

La ayuda y apoyo de otros, como cuarta categoría, mostró la necesidad del apoyo de la familia y los docentes. Del mismo modo, los estudiantes consideraron que entre ellos mismos existía apoyo para enfrentarse a nuevos retos.

El estudio centrado en el uso del juego musical (Rushton & Kossyvakis, 2020), con niños con profundas y múltiples discapacidades de aprendizaje.

La investigación se desarrolló bajo un estudio de caso, empleando un método mixto, usando para ello una clase preestablecida en Inglaterra. Para ello se seleccionó una muestra de cinco niños con edades comprendidas entre los ocho y los diez años, así como, cuatro profesionales, es decir, un total de doce participantes. De esta forma se implementó el programa a desarrollar, “General Principles of Musical Play” (Rushton & Kossyvakis, 2020, p.5). El programa tuvo una duración de cinco semanas.

La recogida de datos se desarrolló haciendo uso de la observación de grabaciones en vídeo y una entrevista a un grupo focal.

En cuanto a los resultados obtenidos existen dos partes diferenciadas. Por un lado, los resultados correspondientes a los niños participantes, donde se evidencia un impacto positivo del programa, en cuanto a la práctica del juego musical con el alumnado. Del mismo modo, los datos

dieron a conocer que el juego musical y el juego entre pares impactaban positivamente en la conciencia entre los compañeros. Por otro lado, centrados en los datos obtenidos en los participantes adultos, estos manifestaron la necesidad del uso del juego con el alumnado debido a su edad de desarrollo.

3. DISCUSIÓN

A la vista de los resultados encontrados, podemos constatar que el fin que se persigue de cada una de las investigaciones es completamente distinto al de las otras, sin embargo, todas y cada una de ellas, parten de un mismo principio fundamental; la música.

Si bien en algunas investigaciones (Saldaña, 2016., Rushton & Kossyvakaki, 2020) encontramos el uso de la música como un recurso para la obtención de otros objetivos, esto reafirmaría lo planteado por Merriam (2001) y Vernia (2012).

Por otro lado, investigaciones, como la presentada por Lowry *et al.*, (2018), centra en la práctica instrumental de la batería, hace que nos planteemos la relación existente entre la psicología y los elementos de la música. Lacárcel (1995), ya indicó la importancia del ritmo para las funciones fisiológicas, es decir, para las acciones.

Las investigaciones halladas sobre el uso de las nuevas tecnologías, en concreto, de programas informáticos para la enseñanza en sí de la música, (Cano e Iborra, 2015., Sagêr & Yilma Şakalar, 2018), nos viene a mostrar, por un lado, la importancia en sí de la música y la estimulación que esta produce en el alumnado y, por otro lado, como el componente verbal es menos importante que el no verbal. (Castellary, 2020).

4. CONCLUSIONES

Finalmente, podemos considerar que las investigaciones relacionadas con el uso de la música o la enseñanza de la música para la atención a la diversidad tienen distintas líneas abiertas. Por un lado, las investigaciones se centran en la implementación de métodos nuevos de aprendizajes, usando para ello las TIC o métodos pedagógicos ya existentes.

Por otro lado, queda en relieve la necesidad de plantearnos cambios respecto al currículum del área de música, al igual que, la necesidad de trabajar de forma cooperativa entre los distintos docentes de un centro educativo.

Cabe destacar, a su vez, como, cada vez, se muestra mayor interés en conocer las experiencias, no solo de docentes, sino de alumnado, pudiendo así analizar qué carencias han podido existir durante su época de formación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amusategui, C. (1996). Educación musical en educación especial. *Eufonía*. Núm. 004, pp. 85 – 96.
- Cano, M.-D., & Sanchez-Iborra, R. (2015). On the use of a multimedia platform for music education with handicapped children: A case study. *Computers & Education*, 87, 254-276. <https://doi.org/f7x7fs>
- Castellary López, M. (2020). La Música como recurso didáctico para el desarrollo emocional del alumnado con Síndrome de Down. (Tesis Doctoral). Universidad de Almería. <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do>
- Castellary López, M., Muñoz Muñoz, J. R., y, Ortiz Jiménez, L. (2020). La actividad musical como medio para la educación inclusiva. En L. Ortiz Jiménez Y J. J. Carrión Martínez (Coord.), *Educación Inclusiva: Abriendo puertas al futuro* (pp. 295 – 316). España: Dykinson.
- Cruces Martín, M. (2009). Implicaciones de la Expresión Musical para el Desarrollo de la Creatividad en Educación Infantil. Universidad de Málaga, Málaga. <http://www.biblioteca.uma.es/bbl/doc/tesisuma/17963138.pdf>
- Draper, E. A., Brown, L. S., & Jellison, J. A. (2019). Peer-Interaction Strategies: Fostering Positive Experiences for Students With Severe Disabilities in Inclusive Music Classes. Update: Applications of Research in Music Education, 37(3), 28-35. <https://doi.org/fkx8>

- Grimsby, R. (2019). "Anything Is Better than Nothing!" Inservice Teacher Preparation for Teaching Students with Disabilities. *Journal of Music Teacher Education*, 29(3), 77-90. <https://doi.org/fkx7>
- Lacárcel Moreno, J. (1995). *Psicología de la música y educación musical*. Madrid, España: Machados.
- Lacárcel Moreno, J. (2005). La Valoración Social de la Educación Musical Escolar y del docente de Música de primaria en el umbral del Siglo XXI. *Revistas de la Universidad de Granada*.
<http://revistaseug.ugr.es/index.php/publicaciones/article/view/2291/2409>
- Lowry, R. G., Hale, B. J., Draper, S. B., & Smith, M. S. (2018). Rock drumming enhances motor and psychosocial skills of children with emotional and behavioral difficulties. *International Journal of Developmental Disabilities*, 65(3), 152-161. <https://doi.org/ggxhjf>
- Merriam, A. P. (2001). Usos y funciones. En Cruces Villalobos, F. (Coord), *Las culturas musicales: lecturas de etnomusicología* (pp. 275 – 296). España: Trotta.
- Nelson, K. P., & Hourigan, R. M. (2015). A Comparative Case Study of Learning Strategies and Recommendations of Five Professional Musicians With Dyslexia. *Update: Applications of Research in Music Education*, 35(1), 54-65. <https://doi.org/fkx2>
- Ortega, E; Esteban, L; Estévez, A F; Alonso, D; (2009). Aplicaciones de la musicoterapia en educación especial y en los hospitales. *European Journal of Education and Psychology*, 2() 145 – 168
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129312577005>
- Rushton, R., & Kossyvakı, L. (2020). Using Musical Play with children with profound and multiple learning disabilities at school. *British Journal of Special Education*, 1-21. <https://doi.org/fkx9>
- Sağer, T., & Yılma Şakalar, G. (2018). An investigation on a computer-assisted digital musical teaching material for the Special Education of educable mentally retarded children in Turkey. *Turkish Online Journal of Design Art and Communication*, 8(3), 583-594.
<https://doi.org/fhtv>

- Saldaña, C. (2016). Children with Disabilities: Constructing Metaphors and Meanings through Art. *International Journal of Special Education*, 31(1), 88-96.
- Salvador, K., & Pasiali, V. (2016). Intersections between music education and music therapy: Education reform, arts education, exceptionality, and policy at the local level. *Arts Education Policy Review*, 118(2), 93-103. <https://doi.org/fkx6>
- Smolej Fritz, B., & Peklaj, C. (2019). A case study of music instruction according to E. Willems' pedagogy in children with intellectual disabilities: Its impacts on music abilities and language skills. *International Journal of Music Education*, 37(2), 243-256. <https://doi.org/fhtq>
- Thornton, L., & Culp, M. E. (2020). Instrumental Opportunities: Music for All. Update: Applications of Research in Music Education, 38(3), 48-57. <https://doi.org/ggqm2m>
- VanWeelden, K., & Meehan, L. (2015). Teaching Children With Disabilities. Update: Applications of Research in Music Education, 35(1), 5-12. <https://doi.org/fkx5>
- Vernia, A. M. (2012). Método Pedagógico Musical Dalcroze. *Artseduca*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3946014>
- Willems, E. (2011). *Las bases psicológicas de la educación musical*. Barcelona, Buenos Aires: Paidós.
- Wong, M. W.-, & Chik, M. P.-. (2015). Teaching students with special educational needs in inclusive music classrooms: experiences of music teachers in Hong Kong primary schools. *Music Education Research*, 18(2), 195-207. <https://doi.org/gf2ds6>
- Wong, M. W.-. (2015). Adapting the music curriculum for senior secondary students with intellectual disabilities in Hong Kong: content, pedagogy and mindsets. *Music Education Research*, 17(1), 71-87. <https://doi.org/fkx3>
- Yang, Y.-H. (2015). Parents and Young Children with Disabilities: The Effects of a Home-Based Music Therapy Program on Parent-Child Interactions. *Journal of Music Therapy*, 53(1), 27-54. <https://doi.org/f8dk62>

COMPETENCIAS DOCENTES PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS ECUATORIANOS CON MIRA A LA AGENDA 30

DR. JHONNY SAULO VILLAFUERTE-HOLGUÍN
MAYRA KARINA CEDEÑO FLORES, MS.
ARTURO DAMIÁN RODRÍGUEZ ZAMBRANO, MS.
FÉLIX RODRÍGUEZ ZAMBRANO
Universidad de Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es aportar al mejoramiento del desempeño del profesorado universitario respecto a la atención a la diversidad del alumnado de Ecuador. Desde una combinación de enfoques cualitativo y cuantitativo de la investigación socioeducativa, se aplicó el Modelo de Formación Profesional de Spoletti y la Batería de Perfil del Docente de Maroto. Las técnicas aplicadas fueron la encuesta, la entrevista semi-estructurada y el cuestionario tipo Likert para recoger las percepciones de 250 estudiantes de los campos de la salud, turismo y educación de seis universidades públicas y privadas durante los años 2017-2020. Los resultados revelan la persistencia de ambientes de aprendizaje de tipo tradicional, jerárquico y la persistencia del estilo de comunicación despectivo que resalta las diferencias e incrementa las brechas hacia los que son diferentes. De los resultados se infiere que la atención a la diversidad requiere de indicadores claros que guíen el desempeño del docente universitario y permitan la autoevaluación y coevaluación desde la convivencia respetuosa en la comunidad universitaria. Se concluye que la atención a la diversidad en el marco de la agenda 30, puede alcanzar mejores logros desde el cambio profundo y compromiso de los docentes universitarios.

PALABRAS CLAVE

Diversidad, inclusión educativa, competencias docentes, formación profesional, educación superior.

INTRODUCCIÓN

La constitución de la república de Ecuador (2008) marca un claro antes y un después para la inclusión social y educativa. Sin embargo, es necesario aportar con instrumentos dirigidos al mejoramiento de la atención a la diversidad con miras a la agenda 30 para el desarrollo sostenible (Naciones Unidas, 2015).

Según el Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades, [CONADIS] (2019) la población de personas con discapacidad en Ecuador asciende a 415.500 casos. (208.866 personas de sexo femenino, 267.469 personas de sexo masculino y 25 personas de la comunidad LGTB). 46,14% reportan discapacidad física, 22,77% discapacidad intelectual, 14,09% discapacidad auditiva, 11,60% discapacidad visual y 5,41% discapacidad psicosocial. El 40,27% corresponde a personas entre 36 a 64 años y el 12,81% se encuentran en edad escolar.

Booth y Ainscow (2015), Marchesi et al. (2014), entre otros, coinciden al afirmar que, los centros educativos deben ajustar los cambios que favorezcan la inclusión educativa para garantizar que todo el alumnado tenga acceso a los mismos aprendizajes y se logre su autonomía funcional.

Por su parte, Ferrada (2017); Mas & Olmos (2016), argumentan que las permanentes reformas en la educación superior han generado modelos educativos que no ofrecen respuestas contundentes para atender a la diversidad y son la posible causa de alteraciones en las funciones del profesorado. Por lo tanto, es necesario dirigir esfuerzos desde la investigación educativa para identificar rutas e instrumentos que posibiliten de manera acertada fortalecer la educación inclusiva (Vélez Calvo, 2016) y avanzar en la atención a la diversidad del alumnado en Ecuador.

A este punto, Rivadeneira (2017) afirma que el profesorado ya ha asumido con responsabilidad y autonomía el rol de agente que estimula el desarrollo individual del alumnado. Sin embargo, al consultar al profesorado, ellos manifiestan desconocimiento de las técnicas y estrategias para trabajar la inclusión educativa y la atención a la diversidad, a pesar de los programas y soporte pedagógico que el Estado ha dispuesto (Corral et al., 2018).

En cuanto a las competencias profesionales, Tobar (2017) subraya que estas brindan principios, indicadores y herramientas que se articulan al currículo y al proceso de enseñanza y aprendizaje desde la introducción de contenidos hasta la evaluación. Los aspectos de la madurez afectiva y la responsabilidad social son elementos que aportan a la flexibilidad, apertura y relacionamiento del profesional con los factores socioculturales presentes en su contexto y estos saberes son necesarios para que las personas logren desenvolverse en diferentes contextos, solventar las necesidades cotidianas y superar las dificultades y problemas del diario vivir (Marchesi et al., 2014).

Según Valcárcel et al. (2014) para evaluar los niveles de satisfacción de la gestión educativa a partir del desempeño profesional pedagógico se utiliza el modelo de competencias docentes, el que mide en el profesorado su formación, capacidad productiva, calidad y atención a las exigencias sociales del contexto, entre otros aspectos. Por su parte Tejada & Ruíz (2016) argumentan que las competencias del profesor universitario permiten la determinación de su idoneidad.

Los términos equidad, atención a la diversidad e inclusión educativa son analizados en la discusión pública en procura del reconocimiento y valoración de la diversidad estudiantil en las prácticas pedagógicas (Herrera-Seda et al. (2016). Según Salinas et al. (2014) la transformación requerida en las aulas para potenciar la atención a la diversidad demanda del análisis y actualización de las políticas, culturas y prácticas inclusivas y la adaptación de modalidades alternativas de formación capaces de responder con mayor coherencia a las necesidades del contexto. Por su parte, Booth & Ainscow (2015) sostienen que las diferencias evidentes, no palpables y las semejanzas entre los sujetos son consideradas en la atención a la diversidad, siendo la meta englobar a todos los individuos sin importar su condición. Por lo tanto, urge el fortalecimiento de las competencias docentes relacionadas con la atención a distintos grupos de alumnado con la esperanza de ofrecer acceso equitativo a una formación profesional de calidad (Álvarez, 2018; Díez & Sánchez, 2015).

El trabajo en equipo, la participación proactiva, la autonomía personal y la capacidad emprendedora deben ser desarrolladas para el logro de

mejores desempeños (Eslava et al., 2015). Sin embargo, la promoción de la equidad en el acceso a los aprendizajes en un clima de aceptación y respeto entre quienes conviven en el aula sigue siendo un reto para muchas naciones (Salas & Salas, 2016), donde el reconocimiento de la diversidad exige la transformación de los actuales procesos formativos (Guzmán, 2018).

La heterogeneidad universitaria posibilita el acceso de estudiantes provenientes de diversos colectivos tales como los pueblos indígenas, afrodescendientes, diversidad de género, diversidad cultural, estudiantes extranjeros e inmigrantes, estudiantes en situación de discapacidad transitoria o permanente, etc. (Paz, 2018). Así, las estrategias tales como la colaboración interdisciplinaria, el aprendizaje centrado en el estudiante, la mejora sostenida de la práctica docente, entre otros, provienen de la necesidad de atender a diversos grupos sociales, donde factores como la comunicación asertiva, motivación contextualizada, tutoría integral, práctica reflexiva, gestión del conocimiento, aprendizaje colaborativo, planificación educativa desde el enfoque de la diversidad han sido elementos clave para avanzar en el mejoramiento de la calidad educativa (Álvarez, 2018; Boyes y Villafuerte, 2018) donde los educadores han reconocido el aporte de la inclusión social para respaldar el éxito social, emocional y académico de todos los estudiantes (Hymel & Katz, 2019; Pérez y Villafuerte, 2019). A este punto, se destaca la necesidad de contar con descripciones integrales del aprendizaje relacional para controlar aquellas condiciones de aprendizaje y diferencias individuales que influyen sobre la participación del alumnado (Don et al., 2020).

Entre los trabajos revisados en el marco de esta investigación se considera las condiciones de la pandemia por el COVID19. Por tal motivo, se cita el trabajo de Tobar (2017) quien resalta la relevancia en la dimensión pedagógica para el uso de las tecnologías de la información y comunicación tanto en las prácticas docentes como en el desarrollo de la investigación y gestión educativa. Se cita el trabajo de Hymel & Katz (2019) en el que se explora el papel de los docentes en la promoción de la educación inclusiva desde la comprensión de las dinámicas sociales género, etnia, excepcionalidades físicas o mentales, preferencias sexuales,

entre otras que puede adoptar la diversidad del alumnado. Ellos determinaron que los procesos grupales promueven la inclusión del alumnado frente a los riesgos de exclusión y sus impactos. Además, señala que la formación docente es clave para fortalecer los esfuerzos de la inclusión educativa.

Finalmente, se cita el trabajo de Don et al. (2020) quienes determinaron que las condiciones de enseñanza que facilitan la transferencia entre discriminación simple (patrón) y discriminación compleja (bicondicional) son las secuencias seguidas en el ensayo de las contingencias y el agrupamiento de las reglas que generalmente se presentan durante las clases.

Los cuestionamientos a los que se da respuesta en este trabajo son:

1. ¿Cuál es el perfil de los profesores universitarios de Manabí en relación con la atención a la diversidad?
2. ¿Cuáles son los retos que tiene el profesorado universitario para avanzar en la atención a la diversidad del alumnado?
3. ¿Cuál es el nivel de competencias para la atención a la diversidad de los profesores de la provincia de Manabí?

El objetivo de este trabajo es: Aportar al mejoramiento del desempeño del profesorado de Iberoamérica con rutas que favorezcan el desarrollo de las competencias para la atención de la diversidad del alumnado.

1. METODOLOGÍA

Para la ejecución de este estudio se acudió al paradigma post naturalista para determinar la situación de las competencias de los docentes de Manabí. Para ello se aplicaron los enfoques cualitativo y cuantitativo de la investigación socioeducativa. Se sigue las recomendaciones de Stern et al. (2014) para coleccionar y analizar información generada a partir de las percepciones que los estudiantes universitarios.

1.1. LOS PARTICIPANTES

Los participantes son 250 estudiantes de los programas de Ciencias Médicas, Turismo y Ciencias de la Educación de seis universidades públicas y privadas localizada en la provincia de Manabí, Ecuador.

42% de los participantes son de sexo masculino, 52% son del femenino y el 6% han declarado ser miembros de la comunidad LGTB. Los criterios de selección de los participantes fueron: (a) ser estudiante del programa de formación profesional que colabora en este estudio; (b) asistir a clases de forma regular al programa indicado; y (c) participar en las actividades previstas en esta investigación.

1.2. INSTRUMENTOS

1.2.1. Encuesta

Se aplica la Batería de Perfil del Docente de Maroto (2011). Este instrumento considera las categorías (1) Cualidades generales del docente con 8 ítems, (2) Relación con la disciplina que imparte y conocimientos con 7 ítems, (3) Metodologías generalmente aplicadas en las prácticas docentes y la atención a la diversidad con 8 ítems, y (4) Relación con el alumnado y la atención a la diversidad con 4 ítems.

El instrumento fue evaluado mediante un panel de expertos que contó con la colaboración de profesionales de los campos de la Psicología educativa, Derecho y Docencia universitaria. Las recomendaciones de los expertos fueron aplicar una escala de evaluación donde los participantes pueden asignar las categorías: sobresaliente, muy bueno, bueno, aceptable y deficiente.

1.2.2. Guía de entrevista semi estructurada

La guía de entrevistas fue diseñada ad hoc, por el equipo investigador en base del Modelo de formación profesional de Spoletti (2014) que incluye las dimensiones: (a) fortalezas de los profesores universitarios, (b) debilidades del equipo de docente para la enseñanza desde la educación inclusiva, y (c) retos del profesorado para la atención a la diversidad

del alumnado. El instrumento fue evaluado mediante un panel de expertos que contó con la colaboración de profesionales de los campos de Inclusión educativa, Psicología y Gestión educativa. Las recomendaciones de los expertos fueron reducir el (12) número de preguntas presentadas en la versión original a 6. La información recolectada fue analizada con ayuda del programa Atlas.Ti.

1.2.3. Cuestionario tipo Likert

Este instrumento tiene como objetivo determinar el estado de las competencias para la atención a la diversidad de los profesores universitarios de Manabí en Ecuador. La versión utilizada fue elaborada ad hoc por los autores. Las competencias propuestas son: (1) apertura a las diferencias culturales, (2) respeto de las preferencias sexuales del alumnado, (3) responsabilidad social, (4) sensibilidad a otras formas de expresión artística, (5) consideración de los diversos ritmos de aprendizaje, (6) capacidad de escucha de las opiniones contrarias, (7) gestión del conflicto y comunicación asertiva, y (8) objetividad y empatía. El instrumento fue evaluado mediante un panel de expertos en el que participaron docentes investigadores del campo de la educación afiliados a las universidades participantes. Las recomendaciones de los expertos fueron reducir tanto el número de ítems de 15 a 8, así como las posibilidades de respuesta de 7 a 5.

2. RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados obtenidos siguiendo las preguntas de investigación planteadas en el acápite introductorio.

2.1. PERFIL DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

En respuesta a la pregunta ¿Cuál es el perfil de los profesores universitarios de Manabí en relación con la atención a la diversidad? Se expone las respuestas que dieron los participantes al aplicar Batería de Perfil del Docente de Maroto (2011). Véase tabla 2.

Tabla 2

Perfil de profesores universitarios de Manabí y el enfoque para la atención a la diversidad

Indicadores	S	MB	B	A	D
Categoría 1: Cualidades generales del profesorado					
1. Puntualidad en clase	4	64	16	14	2
2. Disponibilidad para atender a estudiantes con discapacidad	23	28	31	10	8
3. Respeto hacia el estudiante	13	24	38	21	4
4. Trato amable hacia el estudiante durante clases	16	21	39	16	8
5. Seguridad en sus criterios	91	9	0	0	0
6. Respeto de protocolos en prácticas y acompañamiento	31	58	11	0	0
7. Flexibilidad en la gestión académica	5	16	26	43	10
8. Humor favorable para la enseñanza universitaria	15	24	56	3	2
Categoría 2: Disciplina que imparte y conocimientos del profesorado					
9. Habilidades para explicar	16	34	22	23	5
10. Conocimiento de la disciplina	89	11	0	0	0
11. Dominio de las técnicas	28	67	5	0	0
12. Habilidades psicomotoras	19	71	10	0	0
13. Conocimiento de pedagogía	17	27	36	18	2
14. Experiencia docente en tiempo	64	27	9	0	0
15. Grado de especialidad	26	63	11	0	0
Categoría 3: Didácticas que aplica el profesorado y la atención a la diversidad					
16. Exposición del profesor	0	5	20	65	10
17. Dictado	0	4	23	31	42
18. Dinámicas grupales	0	7	15	62	16
19. Discusiones sobre las exposiciones de estudiantes	20	18	21	32	9
20. Lecturas previas	0	14	30	21	35
21. Lecciones orales	3	32	65	0	0
22. Simuladores	0	11	22	14	53
23. Trabajo en laboratorios	5	15	23	16	41

Categoría 4: Relación con el alumnado y la atención a la diversidad					
24. Apertura a la diversidad étnica, sexual, etc. del alumnado	3	5	31	42	19
25. Estilo comunicación del profesor con el alumnado	3	19	41	23	14
26. Estilo comunicación del estudiante con el profesorado	0	31	38	37	4
27. El docente apoya el proceso de tutoría desde la diversidad	5	12	39	34	10
N = 250					

Nomenclatura: S= sobresaliente; MB= muy bueno; B= bueno; A= aceptable; D= deficiente. Fuente: Elaboración propia (2020)

Para la categoría 1: Cualidades generales del profesorado: La tendencia se ubica en nivel bueno. Así los indicadores 2, 3, 4 y 8 alcanzaron los niveles más altos. El puntaje más favorable se reporta en el indicador 5 (seguridad en los criterios del profesorado) mientras que el indicador 7 (flexibilidad en la gestión académica) es el que reporta el menor puntaje, pero correspondiente al nivel aceptable.

Para la categoría 2: Disciplina que imparte y conocimientos del profesorado: La tendencia de las respuestas se ubica en nivel muy bueno. Así los indicadores 9, 11, 12 y 15 reportan los mayores puntajes. El puntaje más alto lo reportan los indicadores 10 (Conocimiento de la disciplina) y en 14 (Experiencia docente en tiempo). Mientras que el indicador en el que se reporta menor puntaje es el 13 (Conocimiento de pedagogía) que alcanza el nivel bueno.

Para la categoría 3: Didácticas que aplica el profesorado y la atención a la diversidad: La tendencia de las respuestas se ubica en nivel deficiente en los indicadores 17 (Dictado), 20 (Lecturas previas), 22 (Simuladores) y 23 (Trabajo en laboratorios). Para los indicadores 16, 18 y 19 el nivel de logro es aceptable. El puntaje más favorable se reporta en el indicador 21 (Lecciones orales) al nivel de bueno.

Para la categoría 4: Relación con el alumnado y la atención a la diversidad: La tendencia de las respuestas se ubica en nivel bueno en los indicadores 25, 26 y 27. Mientras que el indicador 24 (Apertura a la

diversidad étnica, sexual, etc. del alumnado) se ubicó en el nivel aceptable.

2.2. FORTALEZAS, DEBILIDADES Y RETOS DEL PROFESORADO PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

En respuesta a la pregunta ¿Cuáles son los retos que tiene el profesorado universitario para avanzar en la atención a la diversidad del alumnado? Se presenta, el análisis de las voces de los participantes que fueron recogidas mediante la entrevista semi estructurada en base al modelo de formación profesional de Spoletti (2014). Esta información evidencia repetidas situaciones de exclusión que se dan en las aulas y otras instalaciones en el contexto universitario. Estas formas de exclusión generalmente se originan en la identidad sexual de los estudiantes, en casos de estudiantes con discapacidad física, discapacidad sensorial o con déficit intelectual, y en estudiantes de la población afroecuatoriana. De las voces recogidas se cita:

J5: *“he sido excluido de actividades académicas y sociales. A la hora de conformar grupos de estudio, no soy tomado en cuenta porque soy Gay. Hacen que me sienta mal, pero a pesar de todo sigo adelante”.*

J2: *“No puedo subir al centro de cómputo, pues no hay ascensor en la facultad. Me pierdo las clases de computación”.*

D3: *“Mis compañeros me excluyen porque no entienden lenguaje de señas. Cuando intento hablar creo que ellos no me entienden. Todo esto me frustra”*

D4: *“Los chicos piensan que yo no estudio porque tengo notas bajas, pero en realidad yo tengo dificultades para comprender los textos. Para mí son muy complicados esos textos con tantas letras”*

La adaptación curricular que con mayor frecuencia aplican los profesores es extender el plazo para la entrega de tareas a estudiantes con discapacidades físicas o sensoriales que son evidentes, mientras que no se aplican adaptaciones curriculares a estudiantes con déficit intelectual. De las voces de los participantes se cita:

F2: *“Todos hacemos las mismas pruebas y yo a veces no logro terminar... Creo que es injusto, pues yo si me preparé para ese examen, pero no puedo escribir tan rápido como mis compañeros”*

D3: *“Como yo he perdido la vista soy muy lento para escribir, el profesor finalmente me toma el examen oral...”*

Al: *“Los profesores me tratan igual que a todos mis compañeros... pero, como yo no puedo oír yo filmo las clases, pero eso molesta a mis profesores”.*

2.3. PROPUESTA DEL MODELO DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Los autores proponen las siguientes competencias para la atención a la diversidad en el contexto universitario:

1.- Apertura y aceptación de las diferencias culturales y orígenes: “Venecer el miedo y aceptar al otro en una igualdad de condiciones” (Chen Sham, 2013: 112). Es el nivel de preparación o disposición para atender la diversidad del alumnado. Invisibilizar las diferencias de origen socio-cultural y la diversidad como problema (Paz, 2018).

2.-Respeto a la diferecia por la orientacion sexual e identidad de genero del alumnado y profesorado: “El prejuicio hacia la diversidad sexual genera naturalización de este, lo que afecta las percepciones de identidad propia y hacia el otro” (Salas y Salas, 2016: 86).

3.-Responsabilidad y justicia social para atender la diversidad: Según Silva-Peña et al. (2017, p. 126), “el concepto de Justicia Social podemos comprenderlo de un modo general como el camino teórico práctico que se ha emprendido para luchar contra las desigualdades”. La justicia social se orienta a formar profesores dispuestos y capaces de trabajar en diversos contextos educativos con el fin de hacerle frente a las desigualdades que existen en la enseñanza y en la sociedad.

4.-Sensibilidad a otras formas de expresión artística: “El arte busca desarrollar una concepción global de la vida que determinará, de acuerdo con la edad, la estructura y los detalles” (Chaparro et al., 2018: 195).

5.-Atención a diversos ritmos de aprendizaje: Es fundamental para adaptar las metodologías docentes a las características que presentan los mismos, y así contribuir a elevar sus niveles de rendimiento educativo.

6.-Gestión de conflictos que emergen en el alumnado debido a sus diferencias: Las diferencias y manifestaciones propias de una persona pueden causar molestias a quienes no las comprenden. Capacidad de asistir al alumnado ante situaciones de conflicto que pudieran emerger ante la incomprensión.

7.-Uso de la comunicación asertiva: La capacidad comunicativa como ruta para contener y motivar al alumnado ante la incompreensión de las diferencias latentes.

8.-Disponibilidad a la escucha y reconocimiento de las diferencias: Capacidad para identificar las manifestaciones y características de las minorías ya sea de forma colectiva o individual.

Para responder a la pregunta 3 ¿Cuál es el nivel de competencias para la atención a la diversidad de los profesores de la provincia de Manabí? Se presenta las percepciones de los estudiantes respecto a la atención a la diversidad que sus profesores poseen. Véase tabla 3.

Tabla 3

Percepciones del alumnado respecto a las competencias de sus profesores para la atención a la diversidad

Competencias docentes propuestas	MA	A	A/D	D	MD
1. Los profesores aceptan las diferencias culturales y orígenes de los estudiantes.	12	68	5	15	0
2. Los profesores respetan las orientación sexual e identidad de género del alumnado	7	18	32	38	5
3. Los profesores muestran responsabilidad y justicia social para atender la diversidad del alumnado.	11	42	22	25	0
4. Los profesores aprecian otras formas de expresión artística que manifiestan los estudiantes	6	21	22	44	7
5. Los profesores atienden los diversos ritmos de aprendizaje de los estudiantes	10	31	33	26	0
6. Los profesores son capaces de lidiar con los conflictos que surgen entre los estudiantes debido a sus diferencias.	19	28	41	12	0
7. Los profesores tienen un estilo de comunicación asertivo para trabajar con los estudiantes	18	31	16	27	8
8. Los profesores tienen disponibilidad a la escucha y reconocen la existencia de diferencias entre estudiantes	31	27	29	13	0

N: 250.

Nomenclatura: MA= Muy de acuerdo, A= Acuerdo, AD= Ni de acuerdo ni desacuerdo, D= Desacuerdo y MD= Muy desacuerdo. Fuente: Elaboración propia (2020)

La evidencia muestra nivel de desarrollo favorable en las competencias para la atención a la diversidad en las aulas 1, 3 y 7 que se refieren a diferencias culturales y de origen; responsabilidad y justicia social; y estilo de comunicación asertivo. Las competencias para la atención a la diversidad que deben fortalecerse en el marco de esta investigación son 2 y 4 respeto a la orientación sexual e identidad de género del alumnado y el aprecio de otras formas de expresión artística. Además, las competencias 5, 6 y 8 muestran una tendencia de desarrollo favorable pero que requieren ser potenciadas. Estas son la atención a los ritmos de aprendizaje de las personas, capacidad para lidiar con las diferencias entre estudiantes y disponibilidad a la escucha y reconocimiento de la presencia de diferencias latentes en el grupo de estudiantes. Este resultado ratifica la posición de Salas y Salas (2016) cuando argumenta que los docentes deben poseer la formación que permita conocer y aplicar estrategias de inclusión y atención a la diversidad.

3. DISCUSIÓN

Este trabajo se suma al llamado que Salinas et al. (2014) hace a todas las personas educadoras para transformar a las instituciones educativas y asumir con respeto y compromiso franco, las distintas manifestaciones de la diversidad del alumnado. A este punto se ratifica la posición de Álvarez (2018) respecto a que la idea de la diversidad representa vida y esperanza. Por lo tanto, su tratamiento debe estar firme y auténticamente adherido al perfil del profesorado.

En búsqueda de estrategias para potenciar la atención a la diversidad los autores ratifican la posición de Vélez Calvo et al. (2016) cuando argumentan que, la formación del profesorado es el factor clave en la promoción de actitudes, creencias y concepciones que impulsarán el desarrollo sostenible de las comunidades con miras a la agenda 30.

A) Perfil del profesorado y la atención a la diversidad:

Al aplicar la Batería de Perfil del Docente de Maroto (2011) se ha determinado que en la categoría 3: “Didácticas que aplica el profesorado y la atención a la diversidad” deben ser trabajados los indicadores 17 (Dic-

tado), 20 (Lecturas previas), 22 (Simuladores) y 23 (Trabajo en laboratorios) cuyo nivel reportado fue deficiente. Al igual, para la categoría 4: “Relación con el alumnado y la atención a la diversidad el indicador” cuyo indicador 24 (Apertura a la diversidad étnica, sexual, etc. del alumnado) se ubicó en el nivel aceptable, pero debe ser trabajado para alcanzar mejores niveles.

Los datos presentados permiten a los autores, afirmar que es necesario fortalecer los perfiles del profesorado con competencias y saberes para atención la diversidad, resultado que ratifica la posición de Mas & Olmos (2016) cuando argumentan la necesidad de contar con perfiles articulados a las funciones sustantivas de la educación superior. Así, la universidad se convierte en un espacio donde los futuros profesionales pueden reconocer y cambiar sus propios prejuicios (Salas y Salas, 2016).

El perfil del profesorado evaluado no evidencia el papel de promotores de la educación inclusiva y en su mayoría no han sido capacitados para la comprensión de las dinámicas sociales: género, etnia, excepcionalidades físicas o mentales, identidad sexual, entre otras. Situación que evidencia según Hymel & Katz (2019) un débil nivel de avance en la atención a la diversidad y pone en riesgo de exclusión al alumnado en dichas condiciones.

B) Atención a la diversidad como reto del profesorado

Al aplicar el Modelo de formación profesional de Spoletti (2014), se evidencia que los profesores universitarios de Manabí poco aplican las adecuaciones curriculares en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, persiste el tratamiento a estudiantes con déficit intelectual como “estudiantes como poco interés en el aprendizaje” o “estudiantes que realizan poco esfuerzo en las actividades educativas”. Finalmente, el profesorado prefiere no involucrarse cuando se suscitan actos de exclusión entre estudiantes: “P1: Son asuntos de estudiantes” “P2: Ellos tienen que arreglar sus diferencias”.

Este estudio ha constatado que en las universidades manabitas persisten barreras de acceso físico siendo el principal reto institucional para avanzar en la atención de la diversidad. Aunque la mayoría de los edificios

principales cuentan con plataformas e inodoros equipados para el ingreso con sillas de ruedas, persisten barreras físicas para el acceso a los centros informáticos, laboratorios y anfiteatros, canchas deportivas, estadios y auditorios situados en las diversas facultades de las universidades. Solamente en una de las seis universidades estudiadas se ha instalado elevadores (ascensores). Por lo tanto, el reto de la inclusión educativa y atención a la diversidad involucra a los procesos de desarrollo y fortalecimiento institucional, lo que involucre planes de acción y flujo de fondos.

A este punto, los autores expresan acuerdo con la posición de Tobar (2017) quien resalta que el uso de las tecnologías de la información y comunicación sigue siendo un reto del profesorado para responder eficientemente a las necesidades de la educación en línea e híbrida. Asunto que es una prioridad durante la pandemia por la COVID19. Sin embargo, el acceso equitativo a Internet y otros servicios informáticos persiste como una brecha a superar en Ecuador. Así, en las universidades estudiadas, es posible acceder virtualmente a bibliotecas, pero no existen ayudas técnicas para facilitar el trabajo de los estudiantes con déficit visual, auditiva y discapacidad intelectual.

Otro de los retos identificados para avanzar en la atención a la diversidad es la capacitación del profesorado. A este punto, los autores expresan su acuerdo con los argumentos de Don et al. (2020) quienes sostienen que las secuencias aplicadas en los procesos de capacitación de los profesores deben incluir el ensayo de situaciones de contingencia y los códigos de convivencia utilizados por las instituciones educativas. Sin embargo, se recalca que las políticas afirmativas a la diversidad no son lo suficientemente visibles en las instituciones educativas por lo que se sugiere mejorar su difusión mediante pancartas y medios digitales.

C) Modelo de competencias para atención a la diversidad

En cuanto a la disponibilidad de diversos modelos de competencias docentes, los autores expresan su acuerdo con la posición de Valcárcel et al. (2014) cuando afirman que tales modelos deben estimular el aprendizaje del educador y atender las necesidades del alumnado.

Por otro lado, aunque las instituciones universitarias de Manabí cuentan con políticas afirmativas para la inclusión educativa y atención a la diversidad, persiste en el profesorado la tendencia de no aplicar las adaptaciones curriculares por propia iniciativa y demandan al alumnado demostraciones documentadas al respecto. Esto ocurre de manera especial cuando se trata de discapacidad intelectual ya que los profesores se concentran en el rendimiento académico y consideran que en estas situaciones algunos alumnos pretenden obtener ventajas.

A este punto, los autores ratifican la posición de Paz (2018) cuando sostienen que la evaluación educativa debe considerar en su diseño las necesidades y diferencias de los estudiantes. Por ello, se debe contar con las herramientas que ayuden a los docentes en las diversas etapas del proceso de enseñanza y aprendizaje; tales como el uso de un idioma materno diferente como es el caso de los inmigrantes o población indígena y la administración los ajustes requeridos para atender al alumnado en situación de discapacidad física, sensorial o intelectual.

D) Rutas para potenciar la atención a la diversidad en el contexto universitario

Los autores presentan las siguientes rutas para potenciar las competencias para la atención a la diversidad en contextos universitarios.

Competencia 1. Apertura y aceptación de las diferencias culturales y orígenes: El profesorado de Manabí debe ser capaz de escuchar al alumnado y leer las señales de aceptación-exclusión que emergen entre los estudiantes. Es necesario fortalecer la capacidad para separar los esquemas propios de tipo cultural para lograr mayor empatía y evitar los juicios de valor. La ruta para avanzar señala que los docentes se acoplen a las necesidades, intereses y sentimientos de los educandos, más cuando estos provienen de un contexto cultural distinto o están en riesgo de exclusión (Álvarez, 2018).

Competencia 2. Respeto a la diferencia por la orientación sexual e identidad de género del alumnado y profesorado: Las universidades deben ofrecer a los docentes las oportunidades de capacitación y fortalecimiento de las actitudes para lograr la comprensión, aceptación y respeto de las opciones sexuales del alumnado. La ruta para seguir tiene como

meta generar espacios académicos libres de discriminación por orientación sexual e identidad de género. Por lo tanto, se requiere identificar y trabajar potenciales comportamientos excluyentes que podrían persistir en la institución. La misión es destacar en las personas su valía humana sobre otras características de su personalidad.

Competencia 3. Responsabilidad y justicia social para atender la diversidad: Fortalecer el compromiso y los conocimientos teóricos y prácticos para atención de la diversidad. Se trata de un recurso de apoyo al aprendizaje que posibilita cambios en la sociedad (Salas y Salas, 2016). La ruta a seguir incluye el conocimiento profundo del marco jurídico referente a la inclusión social, las instancias de control y apoyo, las sanciones al irrespetar estas leyes, entre otros aspectos.

Competencia 4. Sensibilidad a otras formas de expresión artística: Promover la apertura a las manifestaciones artísticas emergentes que aborden temas tales como: inequidad, brechas y exclusión social. Abrir espacios para la exhibición de trabajos artísticos del alumnado y promover prácticas para la reflexión y pro-acción sociocultural.

Competencia 5. Atención a diversos ritmos de aprendizaje: Articulación entre docentes y el contexto familiar del alumnado para conocer y trabajar los ritmos de aprendizaje, hábitos de estudio y la transferencia de técnicas de estudio y otras innovaciones que apoyen el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado. Para avanzar se recomienda poner énfasis en los procesos de evaluación de conocimientos.

Competencia 6. Gestión de conflictos que emergen en el alumnado debido a sus diferencias: Capacitación a los docentes respecto a la mediación de conflictos y contención de crisis emocionales originadas en desacuerdos, diferencias u otras manifestaciones de exclusión entre estudiantes. Revisión de las normativas institucionales para el control y sanción de eventos de agresión física o verbal en el contexto universitario. La ruta incluye la creación de protocolos de seguridad a aplicar en casos de eventos de agresión física y verbal, tales como primeros auxilios, manejo de grupos y terapias conductuales, etc.

7. Uso de la comunicación asertiva: El diálogo favorece la construcción de una cultura incluyente que respeta los contextos donde se desempeña

el estudiantado. Eliminar las relaciones sociales y pedagógicas que puedan restringir el acceso a una educación de calidad.

8. Disponibilidad a la escucha y reconocimiento de las diferencias: Facilitar espacios públicos de encuentro social donde los estudiantes participen en procesos de sensibilización y comunicación. Tutores capacitados con técnicas para promover el diálogo y la capacidad de escucha de las necesidades del alumnado. Tertulias académicas, foros, conversatorios, etc., ejecutados en espacios controlados y con la asesoría de profesionales en mediación de conflictos.

Finalmente, para entender la diversidad cultural es vital que los docentes tengan conocimiento teórico y práctico acerca de las diferentes perspectivas. Además, el profesorado debe aprender a desenvolverse de manera respetuosa ante aquellas características humanas que hacen a las personas diferentes unas de otras. En ese sentido, evitar la discriminación ante cualquiera de las causas socioeconómicas, étnicas, psicológicas, intelectuales o físicas, entre otras, demanda la sensibilización de los educadores para la introducción en el currículo de estos tópicos.

Por lo tanto, los profesores deben proporcionar información y servicios de apoyo al estudiantado sobre dichas temáticas (Martxueta y Etxeberria, 2014), ser capaces escuchar, separar sus propios esquemas culturales, ser empático, evitar los juicios, las críticas y acoplarse con las necesidades, intereses y sentimientos de los educandos, más cuando estos provienen de un contexto cultural distinto (Álvarez, 2018; Hymel & Katz, 2019). Tal cual lo presenta Paz (2018: 26) "Los prejuicios religiosos, políticos y sociales limitan la promoción de la tolerancia y participación en los espacios de aprendizaje". Ya que la meta es asumir la diversidad como una oportunidad de vida y enseñen a los estudiantes a aceptar, respetar y relacionarse positivamente a pesar de sus diferencias

4. CONCLUSIONES

En base a la información recabada tanto en la revisión literaria como en la parte empírica, este estudio declara el cumplimiento del objetivo planteado. Así, el análisis de los perfiles y retos de los profesores universitarios de la provincia de Manabí, Ecuador; permitió identificar que

persiste en la mayoría de ellos, cualidades y actitudes que favorecen el aprendizaje de tipo tradicional y el estilo de comunicación jerárquico, donde se prioriza el logro académico y se carece de interés por atender la diversidad del alumnado. La información recolectada permitió a los autores presentar un modelo de competencias para la atención a la diversidad en el contexto universitario que aborda los aspectos: apertura a las diferencias culturales, respeto de la identidad sexual del alumnado, disponibilidad y responsabilidad social, sensibilidad a otras formas de expresión artística, consideración de los diversos ritmos de aprendizaje, capacidad de escucha de lo opuesto, gestión del conflicto y comunicación asertiva, y objetividad y empatía. Además, se presentan rutas para mejorar los niveles de logro en cada una de las competencias propuestas. Sin embargo, la experiencia ha enseñado que no basta contar con un marco jurídico favorable para potenciar la inclusión social y educativa, cuando los retos requieren de la implicación y compromiso de los actores directos tales como son los profesores.

La debilidad de este estudio radica en el tamaño del corpus que se concentra en seis universidades públicas y privadas localizadas en la provincia de Manabí. A pesar de ello, esta investigación ha generado información que puede ser utilizada para proponer reformas de las actuales políticas públicas o proponer programas para mejorar la atención a la diversidad en otras instituciones de educación superior de Iberoamérica. Se invita a investigadores y educadores a ejecutar nuevas investigaciones en la línea atención a la diversidad y ajustar el modelo propuesto a los niveles de educación básica y secundaria.

Se concluye que la atención a la diversidad en el marco de la agenda 30 puede alcanzar mejores logros cuando se cuenta con indicadores concretos y rutas para avanzar desde el enfoque multidimensional.

AGRADECIMIENTO:

Este trabajo se suscribe al proyecto de investigación titulado: Innovaciones y procesos educativos 2018-2020 de la Facultad Ciencias de la Educación de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí – Ecuador.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, Q. (2018). Pedagogía sistémica e interculturalidad: Claves para construir un aula inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 37(1), 165-179.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEI, FUHEM.
- Boyes, E., & Villafuerte, J. (2018). Competencia comunicacional para potenciar el proceso enseñanza-aprendizaje en clínica odontológica. *Ciencia Odontológica*, 15 (2), Pág. 35-50.
- Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades, (2020). Estadísticas de discapacidad de Ecuador. Recuperado de <https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/estadisticas-de-discapacidad/>
- Constitución de la república de Ecuador (2008). Asamblea Constituyente. Recuperado de <https://www.gob.ec/regulaciones/constitucion-republica-ecuador-2008>.
- Corral, K., García, M., Alcívar, A., y Reyes, A. (2018). Desarrollo de prácticas innovadoras de aprendizajes en la diversidad. *Revista San Gregorio*, 28(4), 94-106.
- Chaparro, S. Chaparro, E., Prieto, E. (2018). El arte en un acto sensible: El niño en procesos creativos. *Revista de investigación en el campo del arte*, 13(23). 1-13
- Chen Sham, J. (2013). Diferencias culturales y tolerancia: principio humanitario y bildungsroman en *Cartas marruecas* y en el *Periquillo Sarniento*. *AISTHESIS*, 53(1), 95-113.
- Díez, E. y Sánchez, S. (2015). Diseño universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad. *Aula abierta*, 43(2), 87-93. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2014.12.002>.

- Don, H. J., Goldwater, M. B., Greenaway, J. K., y Hutchings, R. Livesey, E. J. (2020). Relational Rule Discovery in Complex Discrimination Learning. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 46(10), 807-1827. doi: 10.1037/xlm0000848.
- Eslava, M. D., de León, C. y González, I. (2015). La formación en competencias transversales para trabajar en entornos educativos inclusivos. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(2), 58-76.
- Ferrada, D. (2017). Formación docente para la diversidad: Propuestas desde la región del Biobío, Chile. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(74), 783-811.
- Gutiérrez, M. (2018). Estilos de aprendizaje, estrategias para enseñar. su relación con el desarrollo emocional y “aprender a aprender”. *Tendencias pedagógicas*, 31(1), 83-96.
- Guzmán-Marín, F. (2018). Los retos de la educación intercultural en el siglo XXI. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 199-212. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000100199>
- Herrera-Seda, C. M., Pérez-Salas, C. P. y Echeita, G. (2016). Teorías implícitas y prácticas de enseñanza que promueven la inclusión educativa en la universidad: Instrumentos y antecedentes para la reflexión y discusión. *Formación Universitaria*, 9(5), 49-64. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062016000500006>
- Hymel, S., & Katz, J. (2019). Designing Classrooms for Diversity: Fostering Social Inclusion. *Educational Psychologist*, 54(4), 331-339. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1652098>
- Maroto, O. (2011). Docencia de clínicas de Odontología: un acercamiento hacia el perfil de sus docentes. *Revista Odovtoc*, 13(1), 52-60.
- Marchesi, A., Blanco, R., y Hernández, L. (2014). Avances y desafíos de la educación inclusiva. Recuperado de: www.oei.es/publicaciones/Metas_inclusiva.pdf (9 dic. 2020).
- Martxueta, A. y Etxeberria, J. (2014). Claves para atender la diversidad afectivo-sexual en el contexto educativo desde un enfoque global escolar. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(3), 121-128. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.25.num.3.2014.13862>

- Mas, O., & Olmos, P. (2016). El profesor universitario en el espacio europeo de educación superior: La autopercepción de sus competencias docentes actuales y orientaciones para su formación pedagógica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69), 437-470.
- Naciones Unidas (2015). Agenda 30 para el desarrollo sostenible. Recuperado de <https://www.acnur.org/agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible.html>
- Paz, E. (2018). Competencias del Profesorado Universitario para la Atención a la Diversidad en la Educación Superior. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 115-131.
- Pérez, L. & Villafuerte, J. (2019). Formación del docente de educación física: hacia la transformación de la planificación didáctica y los estilos comunicacionales. *Revista Educare*, 23(3), 57-83.
- Rivadeneira, E. (2017). Competencias didácticas-pedagógicas del docente, en la transformación del estudiante universitario. *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas*, 13(37), 41-55.
- Salas, N. y Salas, M. (2016). Tiza de Colores: Hacia la Enseñanza de la Inclusión sobre Diversidad Sexual en la Formación Inicial Docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 73-91
- Salinas, J., de Benito, B. y Lizana, A. (2014). Competencias docentes para los nuevos escenarios de aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(1), 145-163
- Silva-Peña, I., Diniz, J., y Zeichner, K. (2017). Justicia social la dimensión olvidada de la formación docente. *Mutantes editores*.
- Spoletti, P. (2014). La enseñanza en la clínica odontológica. *Rev Educ Cienc Salud*, 11(2), 166-170.
- Stern, T., Townsend, A., Rauch, F., y Schuster, A. (2014). *Action research, innovation and change. International perspectives across disciplines*. Routledge
- Valcárcel, N. I., Quintana, L. A. L. y Oramas, R. G. (2014). Las competencias del profesor universitario. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*, 2(2), 34-39.

- Vélez Calvo, X., Tárraga Mínguez, R., Fernández Andrés, M. I. y Sanz Cervera, P. (2016). Formación inicial de maestros en educación inclusiva: una comparación entre Ecuador y España. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9(3), 75-94.
- Tejada, J., & Ruíz, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en Educación Superior: Retos e implicaciones. *Educación XXI*, 19(1), 17-38. Doi: [10.5944/educXXI.12175](https://doi.org/10.5944/educXXI.12175)
- Tobar, A. O. (2017). Índice de competencias TIC en docentes de educación superior. *Campus Virtuales*, 6(2), 113-125.

TDAH Y ARTETERAPIA: UNA HERRAMIENTA PSICOPEDAGÓGICA PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.

DRA. ROCÍO LAGO-URBANO
Universidad de Huelva, España

RESUMEN

La población infantil y adolescente afectada por el TDAH con frecuencia presenta numerosas dificultades en su ajuste social, emocional y comportamental, que habitualmente se van agravando a lo largo de la vida sin una intervención adecuada. Este trastorno es uno de los más frecuentes en el ámbito escolar, siendo su prevalencia muy elevada. En general, sus síntomas son la inatención, hiperactividad e impulsividad excesivas e inadecuadas para la edad. En la actualidad, no existe una única modalidad terapéutica para el TDAH, razón por la cual la modalidad seleccionada debe apuntar al mejoramiento y la reducción de los síntomas, además de disminuir el riesgo en la aparición de otros trastornos relacionados. En este trabajo se presenta la arteterapia como una herramienta psicopedagógica a caballo entre el arte y la psicoterapia, que cuenta con un reconocimiento entre la comunidad científica internacional, trabajando desde el “uno mismo”, con el cuerpo y con la imagen, con el fin de alcanzar la educación inclusiva para estos menores. Para ello se expone una cuidadosa revisión de la literatura científica existente sobre el estado de la cuestión, que muestra los múltiples beneficios de esta modalidad terapéutica en los menores con TDAH. Los obstáculos que estos menores encuentran a su paso en el contexto educativo hace necesaria la búsqueda de diferentes opciones metodológicas que den paso a la educación inclusiva. Por tanto, el arte ha de considerarse como un vehículo valioso de expresión y comunicación para conseguir la inclusión real en las aulas de los menores con TDAH, brindándoles la oportunidad de expresarse y ser comprendidos. En este sentido, poder implementar programas psicopedagógicos que tengan como punto central la arteterapia en el tratamiento para el TDAH permitirá profundizar en su problemática, contribuyendo a su comprensión y conocimiento.

PALABRAS CLAVE

TDAH, Arteterapia, educación inclusiva.

1. RECORDANDO QUÉ ES EL TDAH

El trastorno por déficit de atención con hiperactividad (en adelante TDAH) es un trastorno que se inicia en la infancia y se caracteriza por un nivel de impulsividad, actividad y atención no adecuados en relación al nivel de desarrollo de la persona. La población infantil y adolescente afectada por este trastorno, con frecuencia presenta numerosas dificultades en su ajuste social, emocional y comportamental, que habitualmente se van agravando sin una intervención adecuada (Bakker y Rubiales, 2012; Menéndez, 2001; Molina y Maglio, 2013). Por ello, no es de extrañar que se trate de uno de los trastornos que más interés suscita y que las investigaciones sobre sus posibles causas se encuentren entre las áreas preferentes en los diferentes ámbitos y campos de especialización implicados en su estudio y tratamiento.

Este trastorno afecta entre un 3-7% de los niños en edad escolar, además muchos de estos menores pueden presentar trastornos emocionales y de conducta (APA, 2003). En el trabajo llevado a cabo por Kadesjo y Gillberg (2001), encontraron que el 87% de niños que cumplían todos los criterios de TDAH tenían, por lo menos, un diagnóstico comórbido, y que el 67% cumplían los criterios para, por lo menos, dos trastornos comórbidos.

En relación a los posibles problemas asociados, autores como Diamond (2005) defienden distintos perfiles en función de que el déficit de atención se presente solo o en combinación con impulsividad e hiperactividad. En este sentido, diferentes estudios señalan que los niños y adolescentes con presentación combinada son los que presentan mayores dificultades en todos los ámbitos del desarrollo (Presentación et al., 2006; Flores, 2009).

Por otra parte, se trata de un cuadro con importantes diferencias de género, ya que existe evidencia del predominio de varones con esta alteración, en una proporción que varía según los estudios analizados y que como resumen en su trabajo Biederman et al. (2002) puede alcanzar la proporción de 10 a 1 en muestras clínicas y 3 a 1 en poblacionales. Además, estos autores también hallaron que, en relación con los síntomas

nucleares, niños y niñas con TDAH pueden presentar diferentes patrones de comportamiento. Las niñas tendían a una mayor falta de atención y los niños a un mayor componente de hiperactividad-impulsividad. Así, encontraron que el TDAH con predominio combinado se presentaba más frecuentemente en niños que en niñas (80% frente al 65%), la presentación con predominio de falta de atención era más frecuente en niñas que en niños (30% frente al 16%), y la hiperactiva-impulsiva, siendo la menos frecuente de las tres, se encontraba tanto en las niñas (5%) como en los niños (4%). Por otro lado, la severidad de los síntomas del TDAH también parece ser más acusada en los niños en comparación con las niñas (Arnett et al., 2015; Willcutt et al., 2010). En el caso de las niñas, la sintomatología del TDAH es, según algunos autores, menos evidente (Kopp et al., 2010), pudiendo llevar a su baja identificación e infradiagnóstico (Quinn, 2008).

Las evidencias disponibles hasta el momento sobre el desarrollo del TDAH han posibilitado que deje de conceptualizarse como un trastorno de conducta y pase a ser considerado un trastorno del neurodesarrollo (American Psychiatric Association, 2013; Casas-Brugué y Ramos-Quiruga, 2007; Guía de Práctica Clínica sobre el TDAH, 2010). Del mismo modo, existe consenso en su consideración como un cuadro heterogéneo y complejo con un origen multifactorial, que involucra, de modo destacado, a elementos genéticos, pero también a otros factores no genéticos de carácter medioambiental o psicosocial.

2. MODALIDADES DE TRATAMIENTO PARA EL TDAH

La planificación y desarrollo del tratamiento en niños y adolescentes con TDAH sigue siendo un tema complejo que se ve condicionado por una gran cantidad de factores como las posibles comorbilidades asociadas o las características de sus contextos de desarrollo. Por ello, el enfoque terapéutico del TDAH precisa de una actuación específica que incluya entre otros aspectos la edad, la gravedad y el funcionamiento familiar, académico y social (Lago-Urbano, 2017).

Así, una prioridad para el tratamiento será recoger e integrar la máxima información diagnóstica, que sirva para orientar tanto al menor como a

su familia. En este sentido, Orjales (2010) expone que para que una intervención responda lo más adecuadamente a las necesidades del menor con TDAH ha de tenerse presente aspectos como:

1. La individualidad del sujeto con TDAH, por lo que recoger la mayor cantidad de información durante la evaluación es primordial.
2. Aquellas dimensiones en las que el/la menor tenga dificultades -conductuales, cognitivas, emocionales- e intervenir sobre ellas de manera específica.
3. Valorar en qué medida estas dificultades pueden estar repercutiendo en los diferentes contextos en los que se desenvuelve el/la menor como la familia, escuela, amigos, etc.

Toda ello se tendrá en cuenta en la toma de decisiones sobre qué tipo de intervención es la más adecuada, seleccionando un tratamiento único como podrían ser el farmacológico, psicológico o psicopedagógico, o bien optar por un tratamiento multimodal que integre las opciones anteriores. En la actualidad, el tratamiento combinado o multimodal para el TDAH es considerado como el que reporta mayores beneficios a corto y largo plazo. Siguiendo esta línea, diferentes investigaciones (Abad-Mas et al., 2011; Mulas et al., 2012; National Institute for Health y Clinical Excellence, 2009) conceden a este tipo de tratamiento un papel fundamental en la evolución del trastorno y consideran que acciones apoyadas conjuntamente en intervenciones farmacológicas y psicopedagógicas son las más idóneas para los/as niños/as y adolescentes con TDAH. Sin embargo, no puede llevarse a cabo de manera aislada sin prestar atención a los contextos de desarrollo del menor, es decir, la familia y escuela han de formar parte en cualquier modalidad terapéutica que se elija para el TDAH.

Las modalidades de tratamiento para el TDAH mencionadas pueden ser usadas de manera unimodal, es decir que se usa una sola de ellas, o de forma multimodal, en la cual se combinan dos o las tres modalidades de tratamiento. La Guía de Práctica Clínica sobre el TDAH (2010) plantea como ventajas del tratamiento multimodal que tanto la moda-

lidad farmacológica como la psicológica y la psicopedagógica son beneficiosas y por lo tanto combinadas pueden resultar más eficaces. Esto gracias a que el tratamiento farmacológico puede dar resultados a corto plazo sobre los síntomas del TDAH y los tratamientos psicológico y psicopedagógico proporcionan resultados duraderos pues fortalecen habilidades cognitivas y comportamentales.

El tratamiento multimodal interviene en todos los contextos del niño (familiar, escolar e individual) y se realiza paralelamente de forma simultánea y multidisciplinar buscando un doble beneficio, por una parte que el niño mejore su funcionamiento comportamental y cognitivo para adaptarse a los diferentes ámbitos (escolar, social, familiar), y por otra parte que los adultos que lo rodean, padres y profesores, conozcan las causas del comportamiento del niño, las comprendan y se comprometan a ser parte del tratamiento por medio de las diferentes estrategias psicológicas y psicopedagógicas (Abad et al., 2013).

Del mismo modo, otros autores (Abad et al., 2013; García et al., 2016; Lago-Urbano, 2017) plantean que el tratamiento multimodal para el TDAH está descrito como el que aporta mayores beneficios en la evolución del trastorno y por lo tanto es el más idóneo y más eficaz, sobre todo en los casos de niños que presentan una sintomatología más grave.

3. LA ARTETERAPIA COMO HERRAMIENTA DE INTEVENCIÓN PARA EL TDAH

Encontrar fórmulas de inclusión para todo el alumnado, en la que todos se consideran iguales y se ayudan entre ellos para llegar hasta el aprendizaje, sigue siendo una constante en nuestras aulas y escuelas. Pensar en herramientas educativas que integren el fortalecimiento y desarrollo de competencias de aprendizaje, comunicativas, sociales, artísticas y culturales, ha dado lugar a proyectos de investigación e intervención que tienen su punto central en la *Arteterapia*. Esta es considerada una combinación entre arte y psicoterapia que cuenta con “reconocimiento profesional en Europa y Norteamérica, con un enfoque hacia la salud y educación desde inicios del siglo XXI” (Gallardo et al., 2010, p. 79). Son diversas las definiciones que encontramos sobre arteterapia, que en

palabras de Del Río (2009) consiste en un proceso terapéutico vehiculado por la creación artística, en el cual lo más importante no es el producto artístico final si no las aportaciones que deja el uso de las técnicas artísticas como parte de la terapia.

Por su parte, Klein et al. (2008) la definen como el encuentro entre dos proyectos: el artístico y el terapéutico. Su esencia radica en el acompañamiento a personas con dificultades sociales, psicológicas, físicas, educativas, existenciales, a través de sus producciones artísticas. Así, el trabajo elaborado a partir de sus creaciones da lugar a un proceso de transformación de la propia persona que le ayuda a integrarse en sus grupos de referencia social, de una manera crítica y creativa. En este sentido, López (2009) apoya el planteamiento en el cual las actividades artísticas que se lleva a cabo con fines terapéuticos tienen unos objetivos que trascienden lo puramente estético y se centran en mejorar el bienestar psicológico de las personas. Centrándonos en la escuela inclusiva, resulta una opción interesante pensar en el arte como experiencia y proceso, lo cual implica también el arte como comunicación, como interacción y como relación (Colomer, 2007; Hernández, 2018).

Diversos autores (Callejón et al., 2003; Domínguez, 2006) defienden su uso como una herramienta para la reflexión y autoconocimiento personal, estimulación del aprendizaje, para el desarrollo de las competencias comunicativas y lingüísticas, aportación de la capacidad de conciencia y objetivización, así como el desarrollo de competencias sociales y ciudadanas. De igual modo, es posible considerar la arteterapia y la educación artística como herramientas favorecedoras de experiencias pedagógicas significativas hacia la inclusión y como motores de cambio social (Hernández, 2018).

Si bien la arteterapia como posibilidad terapéutica se ha venido desarrollando y aplicando desde mediados del siglo XX para diversos diagnósticos clínicos y con poblaciones que presentan problemas sociales (Alcaide, 2006; Araujo y Gabelán, 2010; Delgado et al., 2016), es escasa la literatura científica centrada en su aplicación en el TDAH. Las investigaciones al respecto ponen de relieve resultados positivos y la eficacia

de la arteterapia como herramienta para la intervención, ya sea psicológica o psicoeducativa, en TDAH, así como cambios cognitivos y conductuales tras la intervención (Callejón y Granados, 2003; Delgado et al., 2016; De Vasconcelos y Pérez, 2016; Gallardo et al., 2010; Grönlund y Renck, 2006; Hampe, 2006; Massoud, 2006; Méndez, 2016; Pineda, 2013; Stickley, 2007). Igualmente se ha encontrado que el arte mejora notablemente la capacidad de concentración ya que fortalece y ejercita la mente, puede preparar a una persona para concentrarse sobre un objetivo durante cierto periodo de tiempo y además le aporta cierta sensación de entretenimiento y diversión (Méndez, 2016).

Concretamente, De Vasconcelos y Pérez, (2016) manifiestan que esta herramienta permite trabajar sobre la sintomatología básica del trastorno, favoreciendo la estimulación física y sensorial y permitiendo al alumnado con presentación predominante de hiperactividad/impulsividad estar más relajados, aportándoles esta forma de intervenir técnicas que favorecen la moderación y el autocontrol. Asimismo, en su estudio encontraron una progresión general en el alumnado con respecto a la atención visual y auditiva, que pasaron de estar en un nivel bajo en el pre-test a un nivel promedio en el post-test.

Por su parte, Delgado et al. (2016) concluyen en su estudio, en el que desarrollaron un programa de intervención con arteterapia con el alumnado con TDAH en Educación Primaria, que este tipo de programas son de gran efectividad al ser aplicados en contextos escolares y que mejora notablemente habilidades básicas de los procesos de aprendizaje. Además, consideran esta modalidad terapéutica de gran valor y eficacia para la intervención de ciertas dificultades relacionadas con los procesos atencionales y de comportamiento.

La arteterapia se sirve de técnicas brindadas por diferentes disciplinas artísticas como la pintura, las artes plásticas, la danza, la música y el teatro, como medios para evidenciar, transformar y fortalecer el área psicosocial de las personas (López, 2011). En el caso de investigaciones centradas en intervenciones con niños y niñas con TDAH donde se aúnan arteterapia y musicoterapia, se han encontrado beneficios centrados en la mejora para focalizar la atención, la autorregulación

emocional, expresión de emociones, así como controlar las conductas impulsivas (Acebes-de Pablo y Giraldez-Hayes, 2019).

Centrándonos en el campo educativo, la arteterapia se presenta como una herramienta especialmente adecuada para el alumnado con necesidades educativas especiales y de atención a la diversidad (Callejón et al., 2003), con aplicaciones prácticas dentro de la escuela para el asesoramiento escolar al profesorado; actividades extraescolares complementarias; programas de Compensación Educativa; y en la prevención de dificultades, valiéndonos no sólo de las condiciones terapéuticas que tiene la práctica artística, sino también del fomento de la expresión y la creatividad durante su desarrollo, entre otros aspectos. Asimismo, puede proporcionar beneficios al alumnado como:

- Reducir la ansiedad y ayudar a que se sienten más cómodos en el contexto escolar.
- Puede ayudar a trabajar procesos cognitivos básicos como la memoria.
- Puede favorecer a que organice sus descripciones y narraciones.
- Promover su expresión y formas de comunicación no verbal Malchiodi (2003).

Teniendo en cuenta el sentir de la educación inclusiva y tomando como referencias las palabras de Beltrán (2011) puede entenderse como el “proceso permanente dirigido a ofrecer una educación de calidad para todos mientras se respeta la diversidad y las diferentes necesidades, habilidades, características y expectativas de aprendizaje de los estudiantes y comunidades eliminando todas las formas de discriminación” (p.7), pudiendo concebirse la arteterapia como un vehículo para trabajar las necesidades y demandas de todo el alumnado.

A través de la arteterapia se favorece la expresión artística de emociones y la comunicación, tanto como uno mismo como con nuestro contexto. Ello suele ser una dificultad en muchos menores con TDAH que encuentran problemas de ajuste social, emocional y comportamental, que habitualmente se van agravando sin una intervención adecuada (Bakker

y Rubiales, 2012; Menéndez, 2001; Molina y Maglio, 2013). En el trabajo realizado por López (2010) encontró que los menores con TDAH suelen ser más inestables e inmaduros, manifestando que “se desmorilizan con facilidad, cambian frecuentemente de estado de ánimo, no toleran la frustración, les cuesta aceptar sus errores y culpan con frecuencia a los demás, les cuesta ponerse en el lugar del otro y tener en cuenta sus deseos y sentimientos, se muestran tercos y malhumorados con frecuencia y parecen tener una autoestima muy baja o falsamente inflada” (p.149). Por su parte, Orjales (2004) exponía que los niños con este trastorno tienen más posibilidades de desarrollar baja autoestima, sentimiento de indefensión aprendida, sentimiento depresivo, ansiedad, mayor intolerancia al estrés, dificultad para mantener relaciones, y sensación de no haber dado de sí todo su potencial.

Además, la arteterapia presenta muchos elementos metodológicos comunes con el juego, propiciando que la comunicación, expresión e imaginación se trabajen de manera placentera y flexible proporcionando el desarrollo integral del alumnado que es capaz de expresar sus emociones (Jiménez, 2015).

4. CONCLUSIONES

Existe una alta prevalencia, tanto en la población infantil como adolescente con TDAH, que presenta otros problemas y trastornos psicológicos asociados, lo que complica su desarrollo, evolución e intervención. Los problemas de ajuste y rendimiento escolar se presentan de manera significativa en una alta proporción de niños y adolescentes con TDAH afectando, no solo a su desarrollo y rendimiento académico, también a otras variables cognitivas y socioemocionales que ponen en riesgo el óptimo ajuste escolar (Muñoz-Silva et al., 2015). Por tanto, se debe señalar la necesidad de intervenciones multimodales que aborden no sólo la sintomatología clínica, sino también las dificultades evolutivas y de aprendizaje de los niños y adolescentes con TDAH, que se ajuste a su perfil y necesidades individuales y persigan la inclusión tanto a nivel educativo como social.

Dada la gravedad y consecuencias de las dificultades y trastornos asociados al TDAH si no son adecuadamente tratados (Menéndez, 2001), entendemos que seguir investigando sobre el papel de variables diferenciadoras, tales como la presentación predominante de TDAH, es un aspecto clave para optimizar la intervención con niños/as y adolescentes afectados por este trastorno y poder ofrecerles una respuesta más acorde a sus necesidades individuales desde las escuelas.

Los obstáculos que los niños, niñas y adolescentes con TDAH encuentran a su paso en el contexto educativo, hace necesaria la búsqueda de diferentes opciones metodológicas que den paso a la educación inclusiva. Los datos encontrados en investigaciones previas (Callejón y Granados, 2003; Delgado et al., 2016; De Vasconcelos y Pérez, 2016; Gallardo et al., 2010; Grönlund y Renck, 2006; Hampe, 2006; Massoud, 2006; Méndez, 2016; Pineda, 2013; Stickley, 2007) apuntan a que el arte ha de considerarse como un vehículo valioso de expresión y comunicación para conseguir la inclusión real en las aulas de las menores con TDAH, brindándoles la oportunidad de expresarse y ser comprendidos. En este sentido, poder implementar programas psicopedagógicos que tengan como punto central la arteterapia en el tratamiento para el TDAH permitirá profundizar en su problemática, contribuyendo a su comprensión y conocimiento.

La literatura científica concuerda en que, si bien las conclusiones no son del todo contundentes debido a las limitaciones encontradas en relación al tiempo, el tamaño de la muestra o de no tener un grupo control en todos los trabajos consultados, los resultados de las intervenciones manifiestan efectos positivos importantes en los participantes en cuanto a la reducción de la sintomatología en diferentes contextos después de la intervención con arteterapia (Callejón y Granados, 2003; Delgado et al., 2016; De Vasconcelos y Pérez, 2016; Gallardo et al., 2010; Grönlund y Renck, 2006; Hampe, 2006; Massoud, 2006; Méndez, 2016; Pineda, 2013; Stickley, 2007).

Asimismo, diferentes estudios (Delgado et al., 2016; De Vasconcelos y Pérez, 2016; Gallardo et al., 2010; Massoud, 2006; Méndez, 2016) subrayan que tras la intervención con arteterapia los y las menores con

TDAH mostraron cambios cognitivos y conductuales significativos. Concretamente, en el estudio llevado a cabo por De Vasconcelos y Pérez (2016) encontraron que la arteterapia como herramienta de intervención para el TDAH, permite trabajar sobre los síntomas nucleares propios de este trastorno, favoreciendo la estimulación física y sensorial y permitiendo a los niños y adolescentes con síntomas impulsivos e hiperactivos estar más tranquilos y relajados, dado que esta modalidad de intervención les sirve como una forma de moderación y control.

Entre los beneficios que la arteterapia ofrece al alumnado con TDAH pueden destacarse los siguientes:

- Ofrece herramientas para afrontar su día a día desde nuevas perspectivas.
- Les brinda una manera de comunicar y expresarse a través del arte.
- Fomenta la creatividad para la resolución de problemas.
- Refuerza su autoestima.
- Aumenta la sensación de control.
- Favorece el ajuste emocional.
- Desarrolla una metodología adaptativa

El arte en la escuela, trabajado en forma de proyectos y actividades artísticas y creativas puede ayudar a los niños y niñas con TDAH, a una inclusión más real y profunda. A través de experiencias artísticas se van a desarrollar habilidades sociales, comunicativas, psicológicas, conductuales, pero también el desarrollo positivo del propio autoconcepto y la autoestima. Igualmente, trabajar desde el arte favorece que se den excelentes experiencias en la escuela que promuevan la igualdad entre las personas y potenciar la cohesión grupal, tanto para el alumnado con necesidades educativas especiales, en situaciones sociales difíciles y/o de riesgo, como aquellos que presenten un desarrollo normativo.

Por lo tanto, se considera que la arteterapia como herramienta educativa es una forma de intervención excelente que debería estar contemplada en los sistemas educativos como un instrumento más para alcanzar las escuelas inclusivas. Como se ha expuesto en líneas anteriores, trabajar a

través de arteterapia ayuda a una gran cantidad de aspectos no solo educativos, también conductuales, sociales, emocionales, etc. Además, ayuda a conocer, comprender y transmitir sentimientos, a focalizar la atención, a la relación con los iguales y adultos. Asimismo, poner en marcha proyectos y/o actividades con el alumnado con necesidades educativas especiales resulta muy beneficioso. Proponer proyectos que tengan como línea principal el arte, en los que se puedan expresar a través del dibujo, la música, el teatro, entre otros, es muy motivador para todos sus implicados, y llamarán la atención del alumnado para que se adentren en ellos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad-mas, l., ruiz-andrés, r., moreno-madrid, f., sirera-conca, m. A., cornesse, m., delgado-mejía, i. D., y etchepareborda, m. C. (2011). Entrenamiento de funciones ejecutivas en el trastorno por déficit de atención/ hiperactividad. *Revista de Neurología*, 52 (1), 77-83.
- Acebes-de Pablo A, Giraldez-Hayes A. (2019). El papel de la musicoterapia y las terapias alternativas en el tratamiento del TDAH: un estudio exploratorio. *Medicina naturista*, 13, (1), 15-20.
- Alcaide, C. (2006). La expresión artística como intervención educativo-terapéutica. En M. López-Cao (Coord.), *Creación y posibilidad: Aplicaciones en el arte en la integración social* (pp. 89-106). Madrid: Alianza.
- American psychiatric association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5ª Ed.). Washington, DC: American psychiatric press.
- Araujo, G. y Gabelán, G. (2010). Psicomotricidad y Arteterapia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217015570026>>ISSN
- Arnett, a. B., pennington, b. F., willcutt, e. G., defries j. C., y olson, r. K. (2015). Sex differences in ADHD symptom severity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(6), 632-639. doi:10.1111/jcpp.12337

- Bakker, I. Y rubiales, j. (2012). Autoconcepto en niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Psiencia. Revista Latinoamericana de Ciencia psicológica*, 4(1), 5-11. Doi: 10.5872/psiencia/4.1.21
- Beltrán, J. (2011). La educación inclusiva, *Padres y maestros*, (338), 5-9.
- Biederman, j., Mick, e., Faraone, s. V., Braaten, e., Doyle, a., Spencer, t., Wilens, t. E., Frazier, e., y Johnson, m. A. (2002b). Influence of gender on Attention Deficit Hyperactivity Disorder in children referred to a psychiatric clinic. *American Journal of Psychiatry*, 159, 36-42.
- Casas-Brugué, M., y Ramos-Quiroga, J. A. (2007). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). *Neuro Classics*. <http://www.neuroclassics.org/>
- Callejón Chinchilla, m.d. y Granados Conejo, i.m. (2003). Creatividad, expresión y arte: Terapia para una educación del siglo XXI. Un recurso para la integración. *Escuela Abierta*, 6, 129-147.
- Colomer, M. (2007). *El personaje, el otro y yo: el diálogo desde la empatía*. Madrid.
- Delgado, M., Pérez, M. y Cruz, F. (2016). Intervención con Arteterapia en alumnado de Primaria con déficits de atención. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para inclusión social*, 11, 277-291. DOI: <http://dx.doi.org/10.5209/ARTE.54132>
- Del Río, M. (2009). Reflexiones sobre la praxis en arteterapia. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para inclusión social*, 4, 17-26. <http://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/view/ARTE0909110017A/8765>
- De Vasconcelos, J. y Pérez, M. (2016). ConcentrArte: una propuesta de intervención para niños venezolanos diagnosticados con Trastorno de Déficit de Atención. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para inclusión social*, 11, 293-307. DOI: <http://dx.doi.org/10.5209/ARTE.54133>
- Domínguez toscano, P. (coord.) *Arteterapia: Nuevos caminos para la mejora personal y social*. Sevilla: Junta de Andalucía y Fondo Social Europeo, 2006.

- Diamond, a. (2005). Attention-deficit disorder (attention-deficit/hyperactivity disorder without hyperactivity): A neurobiologically and behaviorally distinct disorder from attention-deficit/hyperactivity disorder (with hyperactivity). *Developmental Psychopathology*, 17, 807-825.
- Flores, j.c. (2009). Características de comorbilidad en los diferentes subtipos de trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Psicothema*, 21 (4), 592-597.
- García, A., Sanz, P. y Tárrega, R. (2016). Comparación de la eficacia de las intervenciones médica, psicológica, psicopedagógica y combinada en el tratamiento de niños y adolescentes con TDAH: una revisión teórica. *Reidocrea*, 5, 206-222.
<http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/42929/5-21.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gallardo, G., Padrón, A.L., Martínez, M.C., Barragán, H.R., Passaye, A., García, R., y Aguilar, E. (2010). El arteterapia como tratamiento del trastorno por déficit de atención en una muestra de escolares mexicanos. *Archivos de Neurociencias*, 15, 77-83.
- Grönlund, e. Y renck, b. (2006). Dance movement therapy as an alternatne treatment for young boys diagnosed with adhd. En L. Kossolapow, s. Scoble, y d. Walle (Eds). *European Arts Therapy: Grounding the Vision – to advance theory and practice* (pp. 78-84). Münster-Hamburg- Berlin-London: Ecarte.
- Grupo de trabajo de la guía de práctica clínica sobre el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (tdah) en niños y adolescentes. Fundació sant joan de déu, (coord.) (2010). *Guía de Práctica Clínica sobre el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) en Niños y Adolescentes*. Plan de Calidad para el Sistema Nacional de Salud del Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. Agència d'Informació, Avaluació i Qualitat (AIAQS) de Catalunya. *Guías de Práctica Clínica en el SNS: AATRM N° 2007/18*. Recuperado el 24 de octubre de 2014 de http://www.guiasalud.es/GPC/GPC_477_TDAH_AIAQS_resum.pdf

- Hampe, r. (2006). Integration of art therapy for pupils with behaviour problems at schools. En l. kossolapow, s. scoble y d. waller (Eds). *European ArtsTherapy: Grounding the Vision to advance theory and practice* (pp. 322-330). Münster-Hamburg-Berlin-London: Ecarte.
- Hernández, P. (2018). Arteterapia y educación artística para la inclusión educativa en Ecuador. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 11, (1), 267-276.
- Jiménez, R. (2015). *Transformar y re-construir a través de los procesos creadores* [Tesis doctoral, Universidad de Granada].
- Kadesjö, b., y gillberg, c. (2001). The comorbidity of ADHD in the general population of swedish school-age children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(4), 487-492. doi:<http://dx.doi.org/10.1111/1469-7610.00742>
- Klein, J., Bassols, M. y Bonet, E. (2008). *Arteterapia. La creación como proceso de transformación*. Barcelona, Octaedro.
- Kopp, s., kelly, k. B., y gillberg, c. (2010). Girls with social and/or attention deficits: A descriptive study of 100 clinic attenders. *Journal of Attention Disorders*, 14 (2), 167-181. doi:10.1177/1087054709332458
- Lago-urbano, r. (2017). *Funcionamiento familiar y ajuste psicológico de niños y adolescentes con trastorno por déficit de atención con hiperactividad* [Tesis Doctoral, Universidad de Huelva]. [Http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/14780](http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/14780)
- López, M. (2011). Técnicas, materiales y recursos utilizados en los procesos arteterapéuticos. *Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 6, 183-191. DOI: http://dx.doi.org/10.5209/rev_ARTE.2011.v6.37092
- López, M. (2009). *La Intervención Arteterapéutica y su Metodología en el Contexto Profesional Español* [Tesis doctoral, Universidad de Murcia] <https://www.tesisenred.net/handle/10803/10794>
- López, R. (2010). TDAH, el gran desconocido. *Pedagogía magna*, 1, (5), 147-153.
- Malchiodi, c. A. (2003). *Handbook of Art Therapy*. New York: Guilford Press.

- Massoud, M. (2006). Taller de arte terapia como modelo de intervención en educación especial con un niño con hiperactividad [Tesis de Especialización, Universidad de Chile]
http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2006/massoud_m/sources/massoud_m.pdf
- Méndez, Y. (2016). Análisis de los cambios conductuales y cognitivos de un proceso psicopedagógico basado en el arte terapia como método de intervención en un estudio de casos de tres niños escolares diagnosticados con trastorno de déficit atencional. [Tesis de Maestría, Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica].
<http://repositorio.uned.ac.cr/reuned/bitstream/120809/1552/1/Analisis%20de%20los%20cambios%20conductuales%20y%20cognitivos.pdf>
- Menéndez, i. (2001). Trastorno de déficit de atención con hiperactividad: clínica y diagnóstico. *Revista de Psiquiatría del Niño y del Adolescente*, 4 (1), 92-102.
- Molina, m.f. y maglio, a.n. (2013). Características del autoconcepto y el ajuste en las autopercepciones de los niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad de Buenos Aires. *Cuadernos de Neuropsicología. Panamerican Journal of Neuropsychology*, 7 (2), 50-71. doi: 10.7714/cnps/7.2.203
- Mulas, f., gandía, r., roca, p., etchepareborda, m. C., y abad, l. (2012). Actualización farmacológica en el trastorno por déficit de atención/hiperactividad: modelos de intervención y nuevos fármacos. *Revista de Neurología*, 54 (3), 41-53.
- Muñoz-silva, a., lago-urbano, r. Y sánchez-garcía, m. (2015). Dificultades evolutivas y de aprendizaje en niños y adolescentes con TDAH. I International Congress of Clinical and Health Psychology on Children and Adolescents, Madrid (España).
- National institute for health and clinical excellence (nice) (2009). Attention deficit hyperactivity disorder. Diagnosis and management of ADHD in children, young people and adults. Great Britain: The British Psychological Society and The Royal College of Psychiatrist.
- Orjales, i. (2004). Impacto y detección de niños con trastorno por déficit con hiperactividad. *Educación y futuro*, (10), 11-20.

- Orjales, i. (2010). Déficit de atención con hiperactividad: manual para padres y educadores. Madrid: Centro de la Educación Preescolar y Especial.
- Presentación, m.j., garcía, r., miranda, a. Siegenthaler, r. Y jara, p. (2006). Impacto familiar de los niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad subtipo combinado: efecto de los problemas de conducta asociados. *Revista de Neurología*, 42(3), 137-143.
- Quinn, p. O. (2008). Attention-deficit/hyperactivity disorder and its comorbidities in women and girls: an evolving picture. *Current Psychiatry Reports*, 10 (5), 419-423. doi:10.1007/s11920-008-0067-5
- Stickley t. (2007). Finding the plot. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 14 (8), 766-7.
- Willcutt, e. G., betjemann, r. S., mcgrath, l. M., chhabildas, n. A., olson, r. K., defries, j. C., y pennington, b. F. (2010). Etiology and neuropsychology of comorbidity between RD and ADHD: The case for multiple-deficit models. *Cortex. A Journal Devoted to the Study of the Nervous System and Behavior*, 46 (10), 1345-1361. doi:10.1016/j.cortex.2010.06.009
- Pineda, V. (2013). Arteterapia y déficit de atención. En Arbúes, A. y Garrido, R. (Coord.). *Arteterapia en el ámbito de la salud mental* (pp. 231-248). ASANART (Asociación Andaluza de Arteterapia).

CREAR Y RECREAR: IMAGINANDO CONTEXTOS DE JUEGO EN EL AULA EDUCACIÓN INFANTIL

EMMA M. ALBERT MONRÓS
Maestra de Educación Infantil

ISABEL MARÍA GALLARDO FERNÁNDEZ
Universitat de Valencia, España

M. PILAR MARTÍNEZ AGUT
Universitat de Valencia, España

RESUMEN

Nuestra aportación se inserta en una investigación más amplia que trata de conocer y comprender desde un planteamiento cualitativo cómo el juego, como derecho y medio natural de aprendizaje del infante, ofrece diversidad de oportunidades de creación y recreación en relación con otros en el aula de Educación Infantil. El juego se concibe como una acción libre y no productiva conectada con la necesidad de expresión simbólica del niño, como ventana al despliegue de los diferentes lenguajes de la infancia y como actividad privilegiada e integradora de acción, emociones, pensamiento y socialización. Es por ello que, a partir del diseño y documentación de una experiencia de juego con material no estructurado, una instalación en un aula de 4 años, se inicia un proceso de reflexión acerca de diferentes cuestiones, entre otras, ¿Qué posibilidades de juego y relación ofrece este contexto y los materiales presentados? A partir de la experiencia, se continúan ofreciendo y ampliando dentro de los espacios y tiempos escolares este tipo de materiales para posibilitar nuevas oportunidades de creación, experimentación y relación. Este estudio abre además un proceso de reflexión en relación revaloración de los elementos cotidianos y del entorno natural, se reivindica aquí el valor del juego y se reinventa desde una perspectiva más respetuosa con las necesidades de la infancia y el cuidado del medio ambiente.

PALABRAS CLAVE

Educación Infantil, juego, creatividad, innovación, Educación Inclusiva.

INTRODUCCIÓN

Jugar no es tan solo una actividad infantil. El juego para el niño y para el adulto es una forma de usar la inteligencia o, mejor dicho, una actitud con respecto al uso de la inteligencia. Es un banco de prueba, un vivero en el que se experimentan formas de combinar el pensamiento, el lenguaje y la fantasía. Bruner (2003, p. 10)

Como señalan Ruiz de Velasco y Abad (2011, 2019) concebimos el juego como una *acción libre y no productiva* que conecta con la necesidad de expresión simbólica del niño. El juego es una fuente de expresión de lenguajes conectada con la dimensión cultural del ser humano y que le es propia y reconocida al niño y a la niña como parte de la cultura de infancia.

La *Declaración Universal de los Derechos del Niño* (ONU, 1959) en sus 10 principios de los que derivan los 54 artículos de la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989) reconoce al niño como ser humano capaz de desarrollarse física, mental, social, moral y espiritualmente con libertad y dignidad, lo que conlleva reconocer y atender sus necesidades particulares de desarrollo para potenciar al máximo sus capacidades y cualidades, reconociendo y respetando sus maneras de ver, de pensar, de sentir que le son propias como niño y niña.

La actividad lúdica se sitúa como actividad privilegiada e integradora de acción, emociones, pensamiento y socialización. Por este motivo, desde el marco normativo en la Educación Infantil (Ley Orgánica 3/2020, Art. 14; Real Decreto 1630/2006, Art. 4; Decreto 3872008, Art. 4) y los movimientos de Renovación Pedagógica clásicos y contemporáneos se reivindica la necesidad y el respeto por los espacios y tiempos para el juego en el contexto escolar. Así como también, el reconocimiento de este como principio metodológico por excelencia en esta etapa educativa.

Desde nuestra perspectiva interpretativa, concebimos el aula de Educación Infantil, como un entorno lleno de oportunidades para que se tejan relaciones (Hoyuelos y Riera, 2015) y se cultiven los afectos (Albert y Gallardo, 2018) que hacen posible el crecimiento global y armonioso de las criaturas a través del juego en relación con otros.

Siguiendo los planteamientos de Malaguzzi (2011) asumimos que la coherencia entre pensamiento y acción se hace posible al partir de una rica imagen de infancia que cuida las relaciones y lleva a las maestras a diseñar espacios y propuestas valorando y respetando el juego.

Desde este posicionamiento, y en nuestro afán por comprender los procesos de construcción de la convivencia en el aula que hacen posible *el aprender como forma de relación* (Gallardo, 2015). En este estudio se presenta una situación de juego libre, en definitiva, una instalación de juego en el aula, con la que se quiere provocar diferentes oportunidades de experimentación, creación, recreación y relación con material no estructurado y del entorno inmediato.

Con materiales *no estructurados* nos referimos a aquellos materiales que no tienen ningún fin concreto, que no imitan el mundo adulto, y que son sencillos en su acceso y coste (la mayoría reutilizable o del entorno cotidiano y natural) pero, a la vez, son complejos por las posibilidades de interacción, creación, simbolismo y relación que generan en el pensamiento de la criatura. Incluimos así en esta categoría: bloques o piezas de madera, cajas o tubos de cartón, telas, etc., así como elementos naturales, por ejemplo, piedras, piñas, palos, etc. (Vela y Herrán, 2019).

En este contexto y a partir del diseño de una instalación de juego libre buscamos observar diferentes tipos de juego, satisfacer necesidades auténticas y diversas, y posibilitar la creación y la recreación a partir de las abstracciones, es decir, buscamos provocar el juego simbólico en su estado más genuino.

Asimismo, a través de esta situación de aula, pretendemos observar cómo desde los encuentros, las exploraciones y el lenguaje las criaturas llegan a acuerdos descubriendo posibilidades e intereses comunes, participando de forma conjunta en las exploraciones y creaciones. De esta forma, observamos las infinitas posibilidades de las relaciones con materiales dentro de la aún más rica complejidad que se genera dentro del contexto de relación grupal.

La experiencia que se analiza, desde una perspectiva interpretativa, se desarrolla en un aula de 4 años. La propuesta está configurada a partir de elementos naturales y cotidianos por lo que supone una invitación al

juego libre y creativo, lo que permite liberar tensiones, conectar consigo mismo, con otros y con el mundo.

1. UNA INSTALACIÓN DE JUEGO EN EL AULA

Como se ha señalado, la experiencia que presentamos se desarrolla en un aula de 4 años en el contexto de un municipio cercano a la ciudad de Valencia y se documenta la experiencia el día 20 de noviembre de 2020, por la mañana a primera hora dentro del horario escolar.

A través de esta propuesta se regala un ambiente preparado para el autodescubrimiento y la relación en un marco de libertad y límites para convivencia. Y desde una mirada respetuosa, no invasiva y paciente, se observa el potencial indagador y explorador del niño y la niña. Se trata de un espacio que se diseña para ser transformado e interpretado por las criaturas.

Siguiendo las aportaciones de Ruiz de Velasco y Abad (2011) una instalación de juego es...

“(...) una invitación a encontrarse en el mundo simbólico, característico de la identidad del ser humano. La instalación es una forma de poner a los niños en contacto con lenguajes expresivos simbólicos con los que conectan con familiaridad por la condición humanizadora del símbolo. Desarrollar el potencial creativo del niño y dar lugar a lo que más caracteriza al hombre: su capacidad para simbolizar el mundo. El símbolo es el creador de un sentido” (p. 63).

Vela y Herrán (2019) recogiendo aportaciones de diversas fuentes nos definen las *escenografías* y *las instalaciones de juego* como lugares grandes y efímeros, inspirados en el mundo del teatro y el arte contemporáneo, “situaciones envolventes y multisensoriales que invitan a interactuar, sumergiéndonos de lleno en la experimentación pura, en mundos imaginarios o escenarios atípicos que provocan juegos inesperados” (p. 94).

Como señalan las autoras, a través de estos espacios encontramos amalgama de los valores de Reggio Emilia, y la práctica Psicomotriz de Aucouturier, yendo más allá de la propuesta estética, ya que son espacios pensados para incitar una transformación y la construcción de nuevas narraciones y significados.

En nuestra propuesta, *la instalación de juego* que presentamos ofrece elementos y colores propios de la estación del otoño y se presenta como un lugar efímero de juego a partir de elementos naturales del contexto inmediato. Asimismo, esta experiencia supone una manera de reinventar las posibilidades de juego creativo coherentes con el valor de la sostenibilidad y el cuidado del medio ambiente (ONU, 2015).

2. OBJETIVOS Y PREGUNTAS

En nuestro acompañamiento de la situación de juego y dentro del marco general de nuestra investigación, pretendemos observar y analizar diversidad de oportunidades de creación y recreación que se producen a través del juego en relación en aula de infantil. Más concretamente, pretendemos analizar la exploración, creación y simbolización a través de una situación de juego novedosa, una instalación de juego libre en el aula de 4 años.

De este objetivo general derivan los siguientes específicos:

- Documentar la experiencia de juego.
- Conocer y comprender diferentes tipos de juego, esquemas para la exploración y muestras de juego simbólico que se producen en el aula a partir de una situación de juego con material no estructurado.
- Reflexionar sobre la situación de juego para conocer mejor a las criaturas y sus necesidades de creación y exploración para poder establecer elementos de continuidad y progresión que den lugar a otros contextos de experimentación, relación y juego.

En el diseño de la instalación de juego libre pretendemos:

- Favorecer diversidad de oportunidades de exploración y experimentación a través de la instalación de juego y sus materiales
- Potenciar la iniciativa, la imaginación y la creatividad a través de la exploración y manipulación de los materiales.
- Potenciar la observación y la concentración.

- Fomentar las relaciones entre iguales, el descubrimiento de los otros.
- Potenciar las creaciones y experimentaciones y narraciones compartidas de juego.
- Potenciar el vínculo entre los niños y niñas.

Asimismo, los objetivos específicos 1, 2, y 3 podemos derivarlos en preguntas que nos orientarán para diseñar la situación educativa y realizar la posterior documentación.

A continuación, señalamos preguntas que se refieren tanto a la propia preparación de la situación de juego (donde es la maestra quien prepara el ambiente) como a la observación de cerca que se realiza durante el juego de las niñas y los niños y su posterior análisis.

Como señalan Sugrañes y otros (2015) previamente a la planificación de una situación o contexto conviene hacerse preguntas que ayuden a esclarecer cuestiones en relación a cómo ha de desarrollarse nuestra actividad, la finalidad que perseguimos y cómo debemos organizar la situación in situ.

De este modo, en relación con la preparación de la situación y actuación durante el desarrollo de la situación de juego, hemos formulado las siguientes cuestiones:

- ¿Cómo organizamos la situación, el espacio, la distribución y la combinación de materiales?
- ¿En qué momento de la jornada y durante cuánto tiempo?
- ¿Qué modificaciones en el espacio de aula precisamos?
- ¿Cómo hacemos el registro, qué herramientas vamos a utilizar?
- ¿Cómo actuamos desde nuestra posición de adultos (rol del adulto)?
- ¿Cómo prestamos la situación de juego?
- ¿Qué acuerdos de convivencia establecemos previos a juego que ayuden a la autorregulación de las criaturas?

- ¿Cómo acompañamos si hay desacuerdos?

Asimismo, en la observación y documentación durante el desarrollo de la situación y posterior análisis:

- ¿Qué relaciones surgen entre los niños y niñas? ¿Cómo juegan, a que juegan?
- ¿Qué esquemas se observan?
- ¿Qué simbolizaciones se producen?
- ¿Qué emociones se reflejan?

3. CUESTIONES METODOLÓGICAS

Como se ha enunciado en la introducción a este capítulo, la investigación de corte cualitativo en la que se enmarca nuestro estudio facilita un acercamiento naturalista e interpretativo, pues tratamos de indagar en lo que sucede *in situ* en un aula de educación infantil, tratando de encontrar un sentido e interpretar los fenómenos atendiendo a los significados que éstos tienen para las personas (Denzin y Lincon, 2005).

Asimismo, siguiendo a Sandín (2003) la *investigación cualitativa* supone

(...) una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos (p.123).

Como señala Pérez Gómez (2012), tratamos de adentrarnos en la complejidad de lo acontece en una situación de aula para indagar en aquello que ocurre y elaborar “descripciones y abstracciones de los datos, siempre provisionales y utilizadas como hipótesis subsiguientes de búsqueda y trabajo” (p. 123).

Desde esta perspectiva de investigación cualitativa, nuestro diseño de investigación se orienta a la comprensión con miras al cambio y a la transformación de la propia práctica, por ello, el diseño escogido supone una aproximación a la investigación-acción práctica (Mercedes y Piñero, 2008).

Como señala Eliott (2000) la finalidad de la investigación- acción es estudiar una situación social para mejorar la calidad de la acción dentro de esta, implica una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por el profesorado. Así, el objetivo es ampliar la comprensión y el diagnóstico que realizan los docentes de sus problemas prácticos y las acciones van encaminadas a modificar la situación una vez se llega a una auténtica comprensión profunda de los problemas

Siguiendo a Kemmis y McTaggart (1988), a nivel metodológico se trata de un proceso en espiral, que implica *Planificación, Acción, Observación y Reflexión* para sumirnos en un *proceso sistemático de aprendizaje* donde el análisis crítico de una situación de aula nos llevará a teorizar sobre nuestras acciones, así como a poner en acción las propias teorías que nos orientan.

3.1. PREPARACIÓN DE LA INSTALACIÓN EN EL AULA DE 4 AÑOS

El espacio escogido para la preparación de la situación de juego es la propia aula de 4 años. Para ello, se modifica la estructura y organización de del mobiliario para generar un espacio amplio central donde realizar la composición con materiales (muchos de ellos propios de la estación de otoño) que habían sido recogidos días anteriores y que los niños conocen (piñas, trocitos de madera, rollos de cartón, mandarinas, etc.).

La disposición y distribución de los materiales no es aleatoria, sino que invita a la experimentación y la creación, favorece diferentes tipos de juego y patrones para exploración (contención, trayectoria, orientación, contener, envolver...).

En la preparación de la instalación hemos tomado como referentes diversas fuentes para tratar de ofrecer un lugar de encuentro y relaciones entre materiales y criaturas lleno de posibilidades. Destacamos las aportaciones de Ruiz de Velasco y Abad (2011) para el diseño y reparación de la instalación. Siguiendo sus orientaciones, intentamos:

- Que el espacio sea amplio (en la medida de las posibilidades del aula) evitando que haya distracciones.

- Que sea estéticamente atractivo ofreciendo un contexto bello que evite la saturación cromática.
- Que los objetos ofrezcan diversas posibilidades tanto por sus propiedades (texturas, formas) como por su disposición en el espacio.
- Que los objetos sean familiares (elementos de la naturaleza, cotidianos y reutilizables) y que permitan el uso individual y colectivo.
- Que la situación se presente como algo extraordinario, no cotidiano y, que genere sorpresa y admiración.

Hemos de destacar que la actitud del adulto ante el juego resulta un elemento esencial. El adulto ha de mostrar actitud “reasegurante” que da permiso a la “destrucción” “la transformación” (p. 207) pues la instalación se diseña para provocar e invitar a ello.

“(…) para que los niños tengan la sensación de pertenencia al comprobar que sus acciones y su intervención modifican el paisaje inicial del juego. Además, el sentirse permitidos para apropiarse de las ofrecidas y poder cambiarlas para hacer las suyas, contribuye al desarrollo de la propia identidad” (Ruiz de Velasco y Abad, 2011, p. 63).

Como ya hemos mencionado, la instalación se presenta como un regalo para la exploración libre de las criaturas ya que dentro de esta situación se observan más posibilidades de juego imaginativo y espontáneo. La disposición de los materiales trata de provocar juegos variados, sugiere ciertos usos de los materiales, pero sin desvelar demasiado las múltiples posibilidades (Figura 1).

Cabe señalar que previamente hubo todo un proceso de reflexión e intercambio de ideas por parte del equipo docente de infantil para planificar y desarrollar esta experiencia en diferentes aulas de 3, 4 y 5 años.

Figura 1. Preparación de una instalación de juego.



Fuente: Elaboración propia

Escogimos la forma circular en nuestra configuración espacial por su potencial simbólico. Si nos paramos a pensar, en los diferentes espacios del aula y la escuela, la forma circular está muy presente en los juegos de los niños, en sus trazos, en los modelos organizativos del aula (por ejemplo, la asamblea) evocando esta idea de reunión, recogimiento y encuentro y por ello optamos por este diseño.

“El círculo es la conexión con el todo como forma perfecta sin principio ni fin para expresar equilibrio, confluencia, confrontación (...) el círculo significa un espacio democrático de equivalencia y participación, lugar de convocatoria o reunión entre iguales (...) símbolo de pertenencia, reconocimiento y adhesión a un determinado grupo humano (...) (Ruiz de Velasco y Abad, 2011, p.163).

Tomadas estas decisiones y diseñada la propuesta solo nos queda invitar a las criaturas a sorprenderse ante la situación inesperada e invitarlas a

interpretar y transformar el nuevo ambiente del aula. Previo al desarrollo del juego se recodaron en el grupo-clase los acuerdos para la convivencia y el bienestar durante el juego. Estos fueron tres: *cuidamos los materiales, cuidamos a los demás y nos cuidamos a nosotros mismos*.

La maestra acompaña en los procesos con su observación y documentación, interviniendo de manera directa únicamente cuando las criaturas lo demandan o cuando se consideraba necesario.

3.2. SIGUIENDO EL JUEGO DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS. DOCUMENTACIÓN Y RECOGIDA DE DATOS

Durante el desarrollo del juego, a lo largo de la mañana, la maestra tutora del aula de 4 años observa y documenta la experiencia, mientras son las criaturas quienes ponen en juego un rol activo y protagonista en su proceso de descubrimiento y aprendizaje.

Como señalan Davoli, Dolci, Altimir, y Bonàs, (2008, p.14) observar es un verbo activo, un acto creativo que requiere de nuestra interpretación. Observar implica conocer reconociendo la dimensión emocional del conocimiento que se impregna de nuestra subjetividad.

De acuerdo con Riera (2015), la observación en el aula nos lleva a repensar sin prejuicios, sin ideas preconcebidas, nos ayuda focalizar en el objeto de estudio. Observar es un modo acercarse a la infancia y una forma de organización consciente de lo que puede acontecer en el aula

En nuestra observación nos servimos del cuaderno de la maestra ya que, como señala Trueba (2015) este es un “medio para aclarar ideas, reflexionar y avanzar en nuestro conocimiento de la infancia “. Asimismo, nos servimos de la fotografía, junto con otros medios técnicos de grabación y registro audiovisual.

En nuestra documentación la imagen fotográfica es una forma de observar con admiración y con atención los procesos interactivos y despertar una mirada reflexiva en torno a la situación acontecida. El registro fotográfico permite captar momentos que aportan información respecto al ambiente de aprendizaje configurado a partir de las relaciones.

Todo este conjunto de datos recogidos durante el desarrollo de la experiencia son los que a continuación, nos permitirán profundizar en el análisis de los procesos vividos y capturados, de aquello acontecido, favoreciendo los procesos de ordenación del pensamiento, evaluación, y mejora.

4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Tal y como se ha señalado en los apartados anteriores este estudio se inserta en una investigación más amplia que trata de conocer y comprender cómo el juego en el aula aporta diversidad de oportunidades de creación y recreación en relación con otros. Concretamos esta aportación ofreciendo una cata, a partir de una instalación de juego en el aula para indagar en las ricas posibilidades de relación, creación y experimentación que esta ofrece a los niños y las niñas. En nuestro análisis nos servimos de los referentes anteriormente mencionados.

A continuación, mostramos el desarrollo de la experiencia a través de fotografías.

Figura 2. Contemplando el escenario de juego I



Fuente: Elaboración propia

Figura 3. Contemplando el escenario de juego II



Fuente: Elaboración propia

Analizando las primeras imágenes registradas, observamos en las criaturas, cuando entran al aula, están llenas de sorpresa y admiración. Escuchamos algunos comentarios como: “¡Qué bonita está la clase!”- CS, 4 años.

Figura 4. Entrando al juego



Fuente: Elaboración propia

En todas las fotografías iniciales observamos una actitud de calma y asombro, incluso se genera silencio previo a la entrada en el juego. Primero observan, disfrutan del escenario, anticipan sus posibilidades de juego con el pensamiento. Poco a poco, empiezan a entrar en el círculo, empiezan a transitar con cuidado el espacio, a recorrerlo siguiendo los límites marcados, como apropiación del propio espacio de juego.

Figura 5. Entrando al juego II



Fuente: Elaboración propia

Tal como muestra la figura 5 al poco tiempo empiezan a agacharse para tocar objetos, a explorarlos con las dos manos, a mirar a la maestra quien les observa y sonríe, a los compañeros y compañeras que coinciden en la elección de los primeros materiales. La transformación empieza. Observamos las primeras exploraciones y aparición de esquemas.

Figuras 2, 7 y 8. Primeras exploraciones. Orientación, trayectoria, conexiones entre materiales y envolverse con telas



En el transcurso de los primeros minutos aparecen exploraciones individuales, en parejas y de pequeño grupo, se descubren y desvelan usos y posibilidades sugeridas a través de la elección y disposición de los materiales: mirar y observar desde otro punto de vista y a través de objetos (figura 6), conectar tubos y observar la caída en vertical de algunos materiales (figura 7), jugar a envolverse y hacer bromas (figura 8).

Observamos acciones llenas de simbolismo en la búsqueda de llenar un vacío (acumulación de materiales), ser uno mismo y afirmar la propia identidad, disfrute compartido en la observación de trayectorias de los objetos, deseo de desarrollar un proyecto con otros (llenar, vaciar, construir, destruir, trasladar), de ser protegido de vencer el miedo jugando a fantasmas (envolverse, cubrirse).

Figuras 9 y 10. Nuevos proyectos y composiciones.
Conexiones entre materiales y posicionamiento



Asimismo, vamos viendo cómo surgen más y más posibilidades de creación y recreación. Durante el transcurso de la sesión observamos el desarrollo de proyectos como en la figura 9 (envolver y conectar) y en la figura 10 composiciones (posicionamiento y ordenación).

Figuras 11 y 12. Exploraciones y colaboraciones. Contención y juego de cocinitas



Fuente: Elaboración propia

Observamos juegos de reunión y contención de objetos (aseguración profunda) (figura 11), que a la vez abren paso a oportunidades de juego simbólico en grupo (figura 12).

Figuras 13 y 14. Estamos en la peluquería



Fuente: Elaboración propia

Se producen acuerdos en diferentes momentos de las simulaciones de juego. Observamos en las figuras 13 y 14 el juego simbólico a través de una creación y recreación de una situación de “peluquería” donde se observa la vivencia de experiencia desde el “como si”. Este juego permite recrear una situación con distancia, pero conectada con ellos mismos. El juego consiste en simular el corte de pelo usando una algarroba y una tela.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El asombro es el deseo para el conocimiento. Ver las cosas con ojos nuevos permite quedarnos prendados ante su existencia, deseando conocerlas por primera vez o de nuevo. Los niños pequeños se asombran porque no dan el mundo por supuesto, sino que lo ven como un regalo (l’Ecu- yer, 2012, p. 31).

A la hora de presentar nuestras conclusiones, tras el análisis de los datos recogidos, resulta necesario retomar los objetivos de investigación que parten del objetivo general de posibilitar la simbolización a través de una situación de juego novedosa, en este caso, una instalación de juego libre en el aula.

Para ello, hemos diseñado este escenario con elementos vinculados al entorno cotidiano de las criaturas y la estación de otoño, para generar diversidad de oportunidades exploración, creación, y favorecer la simbolización. A través de este contexto bello, complejo y relacional hemos observado cómo las relaciones y los intercambios fluían en el aula en un clima de seguridad y libertad que ha posibilitado la expresión de las propias ideas a través del surgimiento de proyectos propios y la experimentación con materiales de fin abierto. Con objetos diversos y versátiles, sencillos, pero también complejos por las posibilidades por su capacidad de generar mil y una oportunidad de juego, hemos dado a las criaturas la posibilidad de decidir a través de la abstracción lo que en ese momento han deseado que fuera, esa piña, este trozo de madera o cartón. Esas múltiples posibilidades es lo que dota de mayor potencial simbólico a los materiales.

A través del simbolismo del juego los infantes externalizan su mundo interior para resolver tensiones o ensayar experiencias vividas interactuando con los objetos y los compañeros. Las criaturas se iban descubriendo a sí mismas y explorándose en sus gustos y preferencias y desarrollando habilidades comunicativas para poder expresar estas distinciones frente a los otros. Tras nuestra documentación hemos podido reflexionar sobre el juego como ensayo de vida que posibilita en las criaturas el autodescubrimiento, la liberación y la experiencia de convivencia en el aula.

En este caso, el juego ha permitido a los niños y niñas entrenarse en su autorregulación emocional y expresión afectiva. Además, la asunción de distintos roles en el juego, ha provocado la imaginación y cierto descenramiento para poder “mirar” a través de los ojos de un personaje interpretado. Asimismo, se ha puesto en práctica la capacidad de negociación para poder compartir los objetos, organizar la acción y dar respuesta a los requerimientos de los compañeros.

La experiencia de juego compartido en la instalación se ha desvelado principalmente como un medio de construcción de intimidad y complicidad necesarias en la configuración progresiva del vínculo de la amistad.

En las observaciones se ha evidenciado cómo las criaturas se buscan y se implican en proyectos más complejos, negocian y comparten ideas, desarrollan procesos creativos y construyen de forma conjunta sus propias narraciones simbólicas tejiendo a su vez relaciones y afectos necesarios para el bienestar y la convivencia. Asimismo, hemos visto el valor inclusivo de este contexto, siempre presente en la situación de juego.

Mediante el análisis de las evidencias hemos podido conocer y comprender diferentes tipos de juego, esquemas para la exploración y momentos de juego simbólico que se producen en el aula a partir de una situación de juego con material no estructurado. Este proceso nos ha permitido como docentes enriquecer nuestra imagen de infancia y conocer de cerca las necesidades auténticas de las criaturas, sus inquietudes hacia la creación y exploración. Esta investigación nos impulsa a seguir repensando en nuevos contextos, y a explorar nuevas posibilidades de los materiales,

para diseñar nuevas situaciones de juego que permitan seguir esta línea de trabajo.

Cabe añadir que para las investigadoras este estudio ha supuesto oportunidad única para repensar en los espacios que diseñamos para la infancia y las posibilidades y potencialidades de los materiales que tenemos a nuestro alrededor y que conectan intensamente, casi de forma mágica, con el afán explorador de las criaturas.

Finalmente, queremos señalar que, en nuestro proceso de reflexión, desde la propia experiencia y la observación de cerca (Hoyuelos y Riera, 2015), nos maravillamos al comprender que la infancia juega a crear y se desarrolla en relación con otros jugando (Ruiz de Velasco y Abad, 2011). Así, el juego en el aula se concibe como una forma de vida que hace posible la creación de un proyecto de vida compartido. La coherencia entre pensamiento y acción se hace posible al partir de una rica imagen de infancia (Malaguzzi, 2011) que cuida las relaciones y lleva a diseñar espacios y propuestas valorando y respetando el juego, así como a enriquecer nuestro tacto pedagógico (Van Manen, 1998) y con ello cultivar y mejorar nuestra relación educativa. El juego se visibiliza como un crisol de lenguajes, y el aula como un escenario de aprendizajes globalizados, contextualizados y significativos abriéndose a la vida y a las necesidades de desarrollo de cada criatura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albert Monrós, E. y Gallardo Fernández, I. M. (2018). Dialogar con emoción en Educación Infantil (Capítulo 13. Págs. 150-167). En Antonio Salvador Jiménez Hernández, Gabriel Ordaz Olais, Otman Ghannami, María Inmaculada Iglesias Villarán, Marta Climent López y Manuel Antonio Conde del Río (Coord.) (2018). *Cultura de Paz y buen trato a la Infancia*. Huelva: Consejo Independiente de Protección de la Infancia (CIPI)
- Bruner, J. (2003). Juego, pensamiento y lenguaje. *Infancia: educar de 0 a 6 años*, (78), 4-10.

- Colmenares E., Ana Mercedes, y Piñero M., Ma. Lourdes (2008). La investigación -acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14(27),96-114. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=761/76111892006>
- Davoli, M., Dolci, M., Altimir, D., & Bonàs, M. (2008). Documentar la vida dels infants a l'escola. *Associació de Mestres Rosa Sensat*.
- Decreto 38/2008, de 28 de marzo, del Consell, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Valenciana (DOCV, 3 abril 2008). Recuperado de http://www.dogv.gva.es/datos/2008/04/03/pdf/2008_3838.pdf
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *Introduction: The discipline and practice of qualitative research*. SAGE Publications.
- Elliot, J. (1991). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.
- Gallardo, I. M. (2015). Aprender como forma de relación en Educación Infantil. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30 (2), 37-52.
- Hoyuelos, A., y Riera, M. A. (2015). *Complejidad y relaciones en educación infantil*. Octaedro.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes.
- L'Ecuyer, C. (2012). *Educación en el asombro*. Plataforma Editorial.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2020/BOE-A-2020-17264-consolidado.pdf>
- Malaguzzi, L. (2011). *La Educación Infantil en Reggio Emilia*. Octaedro.
- ONU (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. ONU: París. Recuperado de http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/Child_s.pdf

- ONU. (1948). Declaración Universal de de los derechos humanos. París:
ONU. Recuperado de
http://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf
- ONU (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el
Desarrollo Sostenible. Nueva York: ONU
- Pérez Gómez, Á. (2012). Educarse en la era digital: la escuela educativa.
Morata.
- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las
enseñanzas mínimas para el segundo ciclo de Educación infantil.
(BOE núm. 4, 4 enero 2007). Recuperado de
<https://www.boe.es/boe/dias/2007/01/04/pdfs/A00474-00482.pdf>
- Ruiz de Velasco, Á., & Abad, J. (2011). El juego simbólico. Graó.
- Ruiz Velasco, Á., & Abad, J. (2019). El lugar del símbolo. El imaginario
infantil en las instalaciones de juego. Graó.
- Sandín Esteban, M^a Paz (2003) Investigación Cualitativa en Educación.
Fundamentos y Tradiciones". Mc Graw and Hill Interamericana de
España.
- Sugrañes, E., Alòs, M., Andrés, N., Casal, S., Castrillo, C., Medina, N., et
al.. (2015). Observar para interpretar. Actividades de vida cotidiana
par la educación infantil (2-6).Graó.
- Trueba, B. (2015). Espacios en armonía. Propuestas de actuación en
ambientes para la infancia. Octaedro.
- Van Manen, M. (1998). El tacto en la enseñanza. El significado de la
sensibilidad pedagógica. Paidós Educador.
- Vela, P., & Herrán, M. (2019). Piezas sueltas. El juego infinito de crear.
Litera libros.

LA EDUCACIÓN DE LOS SORDOS/AS LA TENSIÓN ENTRE LA OPRESIÓN Y LA LIBERACIÓN

DRA. RODRIGO SANHUEZA MENDOZA
Universidad Central, Chile

MG. DIEGO SILVA JIMÉNEZ
Universidad Central, Chile

RESUMEN

Las comprensiones de los fenómenos educativos representan ideas y construcciones colectivamente construidas y legitimadas desde las culturas dominantes, es decir, desde la normalidad del cuerpo, de los sentidos, de las formas, de las lenguas, entre otros elementos que configuran el ideal de ser humano y de sociedad subyacentes.

De este modo, se pretende develar las relaciones existentes entre las opciones y propuestas educativas para Sordos/as y la comprensión de la sordera subyacentes en los modelos, enfoques y prácticas pedagógicas, principalmente, en las escuelas especiales para Sordos/as. Se revisa la influencia de las escuelas en la construcción identitaria que han realizado –y realizan- los Sordos/as, la oportunidad de construir comunidad y cultura que ha posibilitado, en definitiva, problematizamos la educación de Sordos/as en escuelas especiales como posibilidad de emancipación de la hegemonía de la cultura oyente y, al mismo tiempo, como herramienta de negación y opresión de identidades y culturas en Sordedad

PALABRAS CLAVE

Discapacidad, educación especial, opresión, sordera

INTRODUCCIÓN

Amaro, Méndez y Mendoza (2014), señalan una serie de desafíos respecto de esta necesidad de constituir una cultura de la diversidad, en su más amplio sentido, y que en alusión a López-Melero (2001) genere un cambio no solo en la didáctica, sino en el pensamiento y en la acción de los agentes educativos, reconociendo la capacidad de aprender en todos los estudiantes. Los autores del estudio, agregan que, para desarrollar una enseñanza inclusiva, de respeto, valoración y reconocimiento de las diferencias del alumnado, es condición entender que todos los estudiantes son diversos, incluyendo el reconocimiento de la propia diversidad entre docentes y comunidad universitaria en su conjunto.

Es así como se identifican 9 características profesionales que le permiten a los docentes, promover un aprendizaje que respeta la diversidad:

1. Comunicación con el alumnado
2. Motivación de los estudiantes desde factores contextuales
3. La tutoría como parte de la docencia
4. La práctica reflexiva
5. Gestión del aprendizaje por medio del involucramiento activo del estudiante
6. La promoción del aprendizaje colaborativo
7. La planificación basada en las diferencias
8. La colaboración con otros docentes
9. La mejora continua de la práctica

Sin duda en estas 9 características, el rol docente es altamente exigido por un nivel de preparación, anticipación y conocimiento profundo de sus estudiantes, como motor de la interacción y la facilitación de relaciones profundas que se potenciarán a partir del diseño, implementación y evaluación permanente de las actividades de clases, las cuales viabilizan la motivación, la participación, la colaboración y la mejora permanente.

Desde otro enfoque en este mismo sentido, para Echeita, Sandoval y Simón (2016), lo propio de un aula inclusiva es la variedad de opciones sobre qué y cómo aprender, de materiales y de medios para aprender, principalmente a través de las TIC, también de formas de expresión y de oportunidades para comunicar lo aprendido.

Otra característica es la diversidad de formas de organización del espacio dentro del aula (talleres, rincones, laboratorios, escenarios reales) y del tiempo y ritmo de aprendizaje, que cada profesor podrá ir conociendo en la medida que convive con sus estudiantes o accede a información diagnóstica inicial.

Es además propio de un aula inclusiva, la riqueza de estímulos y de espacios coordinados de aprendizaje (dentro y fuera del aula; dentro y fuera de la institución).

Se suma la diversidad de oportunidades que el estudiantado tiene para interactuar con sus iguales, para pensar juntos, dialogar, sentir, emocionarse, disfrutar y apoyarse mutuamente, en parejas, en pequeños grupos o con todos y todas sus compañeros y compañeras.

Son las múltiples formas de contextualizar lo que se está aprendiendo, a través de experiencias reales y prácticas, investigando, experimentando, aplicando, integrando saberes y siendo parte de problemas reales a los que aluden las competencias a desarrollar.

Es particular a estas aulas, encontrarse con estudiantes inquietos e interesados por lo que ocurre a su alrededor, dentro y fuera de las puertas de su aula y de su institución. Estudiantes autónomos, que han aprendido y consiguen ser responsables de su propio aprendizaje y progreso y que eligen y toman decisiones informadas sobre lo que quieren aprender, hasta dónde y dónde, cómo y cuándo. Estudiantes dialogantes, que han aprendido a establecer y revisar las normas que ordenarán su convivencia y que para tales efectos se han proporcionado de forma intencionada y anticipada condiciones, experiencias, recursos y motivos de interés con su formación. Pero sobre todo encontramos estudiantes diversos, distintos, únicos y propios, es en dicho sentido que la cultura sorda debe ser tanto parte de la diversidad, como de lo cotidiano y ser desmedicalizada para ello.

1. EDUCACIÓN PARA SORDOS

En coherencia con la comprensión de que los fenómenos educativos representan ideas y construcciones colectivamente construidas y legitimadas desde las culturas dominantes, es decir, desde la normalidad del cuerpo, de los sentidos, de las formas, de las lenguas, entre otros elementos que configuran el ideal de ser humano y de sociedad subyacentes, en el presente artículo se problematizan los principales planteamientos y enfoques que han sustentado -y sustentan- la educación para personas Sordas⁶¹ y las formas que han negado históricamente sus identidades, su lengua y cultura, connotando y denotando la sordera como condición neurofisiológica alterada y, a los sujetos que la presentan, como personas con discapacidad.

De este modo, este capítulo tiene la finalidad de develar las relaciones existentes entre las opciones y propuestas educativas para Sordos/as y la comprensión de la sordera (y de los sujetos que la presentan) subyacentes en los modelos, enfoques y prácticas pedagógicas, principalmente, en las escuelas especiales para Sordos/as. Junto a ello, analizamos la influencia de las escuelas en la construcción identitaria que han realizado -y realizan- los Sordos/as, la oportunidad de construir comunidad y cultura que ha posibilitado, en definitiva, problematizamos la educación de Sordos/as en escuelas especiales como posibilidad de emancipación de la hegemonía de la cultura oyente y, al mismo tiempo, como herramienta de negación y opresión de identidades y culturas en Sordedad

⁶¹ Desde las comunidades de Sordos/as usuarias de la Lengua de Señas, el concepto Sordo/a con "S" mayúscula simboliza la aceptación y apropiación de la episteme Sorda, el uso de la Lengua de Señas Chilena y la participación en la Comunidad de Sordos/as. El mismo concepto escrito con "s" minúscula, significa una persona sorda que se concibe como "discapacitado", que usa la lengua oral y que no se siente parte de una identidad, comunidad y cultura Sorda/a. Sordo con "s" mayúscula es propio de una educación no rehabilitadora, no oralizada, y quien la ha vivido desea tener relación con Comunidades Sordas signantes. El Sordo (con S mayúscula) vive exclusivamente dentro de los parámetros de la cultura Sorda, algunos son militantes de la política Sorda, utiliza muchas formas de comunicación visual, como clasificadores, chistes, hechos heroicos; es señante por adquisición en la relación con Sordos adultos y, por ser hijo de padres Sordos, posee un espacio cultural. Los integrantes de esta cultura tienen conciencia Sorda. Un Claro ejemplo del (Sordo/Sordo) es quien no se ve viviendo dentro de otra cultura.

1.1. COMPRESIONES DE LA SORDERA: EL PARADIGMA DE LA DISCAPACIDAD (SORDO/A) O EL PARADIGMA DE LA SORDEDAD (SORDO/A)

Antes de conocer y analizar los diferentes enfoques, modelos e instrumentos legales en materias de la educación de personas Sordas, es preciso plantear la siguiente tensión: La Sordera comprendida como discapacidad o la Sordera comprendida como característica de una comunidad lingüística y cultural. En efecto, no existe una sólo forma de comprender y representar la Sordera y, por consecuente, a las personas que presentan dicha condición.

Tradicionalmente la Sordera se ha considerado una condición neurofisiológica alterada, lo que representa una deficiencia y una discapacidad. Desde esta comprensión, las personas Sordas, han sido concebidos como sujetos enfermos, anormales, discapacitados. Por el contrario, desde algunas personas Sordas se ha ido conceptualizando y resignificando tal condición, comprendiéndola como una característica que permite otras formas de comprender y estar en los mundos, posibilitando construir un lenguaje y una cosmovisión propia de una cultura y comunidad. Desde esta concepción, las personas Sordas son consideradas sujetos pertenecientes a una cultura y una comunidad propia.

Aun cuando esta tensión se encuentra latente y presente en las discusiones actuales, desde los sistemas sociales, los organismos internacionales, las políticas públicas y educativas en la materia, tanto a nivel internacional como nacional, sigue prevaleciendo la comprensión de la Sordera como una condición alterada que genera discapacidad, lo cual sin duda responde a las lógicas normalistas y hegemónicas desde donde se piensan y comprenden todos los fenómenos y procesos sociales, es decir, desde la construcción de los binomios normal/anormal, sano/enfermo, mejor/peor.

Ejemplo de lo anterior es el propio concepto de discapacidad, el cual como toda construcción social basada en el paradigma de la normalidad, está compuesta por creencias, ideologías y formas colectivas de representación y comparación con aquello que denominamos y representamos

como lo normal/sano/mejor del cuerpo, las funciones, las actividades, entre otros elementos que subyacen a la construcción de la discapacidad.

En esta misma lógica y bajo los mismos sustentos, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2018), contempla dentro de sus categorías para clasificar las poblaciones el concepto de personas con Sordera o Hipoacusia, adscribiéndolas al ámbito de la discapacidad, planteando que en el mundo representan 466 millones de personas. Es preciso plantear que esta organización clasifica a las personas Sordas dentro de la categoría de discapacidad y no de comunidad lingüística y cultural. Con ello las agrupa, las categoriza y las define a partir de lo no son, no tienen, no hacen.

El criterio para realizar este proceso es; la lengua oral, el Ser y Existir en la cultura oyente, en la hegemonía de la escucha y del habla. Aparecen aquí los fundamentos para la construcción de los discursos, los conceptos y los procesos vinculados a la opresión, la imposición y el colonialismo subyacentes en las opciones y propuestas educativas para los Sordos/as.

1.2. COMPRENSIÓN DE LA SORDERA Y SU INFLUENCIA EN LA EDUCACIÓN DE LOS SORDOS

La comprensión que la sordera es una condición neurofisiológica alterada y que ello genera discapacidad, los orígenes de la educación institucionalizada para las personas Sordas se aloja en la Educación Especial, disciplina que según Manosalva y Tapia “surge a partir de la identificación de las diferencias humanas que, al mismo tiempo, fueron clasificadas en categorías significantes de una anormalidad que debía ser reconstruida, estudiada, conocida, prevenida e intervenida”. (2014, p.15)

De esta manera, al estar adscrita la educación de las personas Sordas a la Educación Especial, no sólo se reguló la educación en ciertos tipos de escuelas, modalidades o niveles educativos, sino que por sobre todo implicó -desde un comienzo- la adscripción a la idea de la Sordera como categoría de anormalidad que debía ser intervenida, por la normalidad representada por la cultura “oyente”.

Esta normalidad, permitió sostener el argumento colonizador y prácticas de conquista del Otro, en la cual (y por el cual) las personas “oyentes” nos re-presentarnos como “sujetos” superiores y por supuesto normales y, al mismo tiempo, a las personas Sordas/as como “sujetos” inferiores, como sujetos anormales. Representando, en palabras de Skliar (2003, p 56) “la trayectoria de la representación que sale siempre de lo mismo hasta hacer suyo lo otro; porque la categorización está sujeta, atrapada, a la categorización del nosotros”.

Como antecedentes se cuenta con los orígenes de la disciplina de la Educación especial se sustentan en los saberes construidos desde la medicina, heredando de ésta no sólo dichos saberes traducidos en prácticas pedagógicas asociadas al diagnóstico, rehabilitación, intervención, etc., sino que también heredó las formas de comprender a los sujetos, los cuerpos, las formas, los espacios, en definitiva, el mundo de la vida.

Consecuencia de lo anterior, la educación de las personas Sordas desde la Educación Especial, supuso asumir la tensión de los modelos presentes en la disciplina, como lo son: el modelo médico y el modelo socio cultural.

El primero ha influenciado históricamente -desde el congreso de Milán- la educación de las personas Sordas y se ha expresado en los enfoques oralistas y auditivos verbales, los cuales han estado mayoritariamente presentes en las escuelas y en las políticas públicas en la materia.

Por otra parte, desde el modelo social en Educación especial se comprende a las personas Sordas como “discapacitadas” y sujetos de derechos, a los cuales se les debe proveer de educación y ayudas técnicas (implantes cocleares, audífonos) para su desarrollo e integración/inclusión. Sin embargo, dicha inclusión es al mundo del “nosotros”, de los “oyentes”, quienes mantenemos intactos nuestros mundos de la vida. A ello, las propias comunidades Sordas se refieren como la colonización y opresión oralista.

Así, tanto el modelo médico como el modelo social suponen que las personas Sordas son representantes de una población -cuya condición neurofisiológica- las hace pertenecientes a la categoría de discapacidad.

Como lo explica Cuevas (2013), “esta concepción de la sordera y la educación de personas sordas es consistente con la responsabilización del individuo, típica de los regímenes biopolíticos neoliberales, para los que este debe hacerse cargo de su condición. (p.701), siendo la escuela especial uno de los lugares designados para dicha responsabilización.

1.3. MODELOS DE COMPRESIÓN DE LA SORDERA Y SU TRADUCCIÓN EN MODELOS DE RESPUESTA COMUNICATIVA EN LAS ESCUELAS

Tal como fue planteado recientemente, el modelo médico ha estado presente en la Educación especial desde sus orígenes. Este modelo no es sólo una forma, una mirada, un paradigma, sino que, también, según lo antes expuesto, constituye un dispositivo de poder y control que ha permitido construir las comprensiones normalistas desde donde se conciben los procesos y los sujetos en y desde la educación especial desde la cual han construido comprensiones y prácticas que hacen de las diferencias categorías significantes de anormalidad. De hecho, su existencia se justifica a partir de la determinación de estas categorías y de la mantención de lógicas y discursos binarios que promueven la existencia de la normalidad y la anormalidad, que en el caso de la escuelas especiales para Sordos/as, se traducen en los binomios oyente/sordo, oral/señas, discapacidad/cultura.

Respondiendo a la comprensión normalista de los procesos y los sujetos, a partir del congreso de Milán, 1880 (Oviedo, 2006) es abolida la lengua de señas al interior de las escuelas, teniendo como consecuencia el surgimiento -junto al enfoque oralista- del modelo auditivo verbal oral, basándose en la potenciación o rescate de los restos auditivos, apoyado por la implementación audiológica de ayudas técnicas (audífonos e implantes cocleares) y la estimulación auditiva. Es decir, basándose en la negación de la Sordera y en la imposición de la lengua oral como única lengua legítima de la cultura hegemónica

” Como toda ideología dominante, el oyentismo generó los efectos que deseaba pues contó con todo con el consentimiento y la complicidad de la medicina, de los profesionales del área de la salud, de los padres y familiares de los sujetos sordos, de los profesores e inclusive de los propios sujetos sordos que representaban y representan, hoy, los ideales de

progreso de la ciencia y la tecnología-el sordo que habla el sordo que escucha”. (Skliar, 1998, p16, 17).

En este mismo marco, el modelo auditivo verbal oral supuso un quehacer de los establecimientos educativos desde la comprensión de la sordera como discapacidad, construyéndose la lógica de la educación como un proceso de rehabilitación del sordo -desde temprana edad- con la finalidad de acercarlo lo más prontamente posible a la oralidad, y por ende, a la cultura hegemónica.

Lo anterior, a partir de prácticas pedagógicas centradas en, desde y para la lengua oral. En efecto, estos enfoques fueron concebidos en las escuelas especiales (y sus comunidades) como la solución para la Sordera, logrando que los Sordos/as puedan leer labios y hablar. Es decir, logrando que se alejen lo más posible de su condición y así se acerquen lo más posible a la normalidad oyente, tan pretendida.

Los enfoques oralistas y auditivos verbales parten de la premisa de la rehabilitación e intervención temprana a través de “terapias” basadas en la audición y oralidad, negando con ello la posibilidad de Ser siendo Sordo/a, aniquilando sus identidades, características, lengua natural y la posibilidad de construir mundos. Desde estos argumentos la educación se transforma en un proceso de colonización y de opresión.

El ser/poder/conocer de los oyentes constituye una norma, no siempre visible, a partir de lo cual todo es medido y juzgado. El “oyentismo” entre otros mecanismos, traduce una pedagogía determinada entre otros factores, por la omnipresencia de la lengua oficial, por la reglamentación y la burocratización de la lengua de señas, la separación entre la escuela y la comunidad sorda, la subutilización de adultos sordos en el contexto lamnvi de la cultura sorda. (Skliar & Lunardi, 2000, p. 8)

El modelo social, representa una segunda forma de comprender la educación de personas Sordas basada en un enfoque asistencialista, aun centrado en la normalidad y desde la representación de la sordera como condición de anormalidad. Lo anterior se materializa en el discurso que exige al mismo sistema que excluye (tipos de escuelas para tipos de seres humanos) que otorgue una educación que permita la inclusión de todos y todas (en una única cultura y lengua legítima), lo cual constituye un

acto de violencia. Como lo explica Bourdieu, “toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en cuanto impone, a través de un poder arbitrario, una arbitrariedad cultural”. (1995, p. 25). la educación de personas Sordas, lo anterior se materializa en el discurso que exige al mismo sistema que excluye (tipos de escuelas para tipos de seres humanos) que otorgue una educación que permita la inclusión de todos y todas (en una única lengua legítima).

Como una crítica a estas formas de comprender la Sordera, la lengua y las culturas, desde las personas Sordas, surgió en 1970, el término Audismo, creado por el profesor Sordo Tom Humphries. Según Burad (2010), el término tiene al menos tres sentidos:

- Primero: Como referencia a la discriminación o a la marginación sufrida por las personas Sordas a lo largo de la historia y las consecuencias de esas experiencias negativas, especialmente en el deterioro de su autoestima;
- Segundo: Actitud de una persona oyente que se considera superior, basándose en su capacidad de oír; y
- Tercero: Personas Sordas que se comportan como personas oyentes.

Los argumentos expuestos, permiten apreciar que históricamente las personas Sordas han estado sometidas a la mirada médico/clínica y social, invisibilizado sus identidades y características, negando con ello la posibilidad de comprenderlos como constructores de sus mundos, es decir, como sujetos que hacen y representan culturas. De hecho, la educación especial desde ambos modelos no ha logrado dar respuesta a la idea de la Sordera como cultura y comunidad, por el contrario, ha reproducido y generado la concepción de las personas Sordas como personas con discapacidad.

Problematizando estos elementos, el doctor Hernán Cuevas (2013) se refiere la Sordera como cultura y Edward Dolnick (1993), señala que los Sordos representan una categoría social. Dentro de la misma comprensión, existen comunidades Sordas, que hace más de 30 años comenzaron a plantear la idea de la pertenencia a un grupo minoritario

lingüístico de carácter cultural, poniendo en tensión y discusión la necesidad de ser legitimados como tales.

Por otra parte, debemos considerar el pronunciamiento desde las políticas públicas que declaran la consideración de la Lengua de señas, pero sus recursos respecto a la Sordera tienen otro destino, como señalan Morales, at (2017)

El contraste de las estadísticas de detección de discapacidad auditiva desde el modelo médico terapéutico, radica en la inversión de recursos, reflejado en el número de ayudas técnicas para el audífono o implante coclear, lo cual no se condice con los escasos recursos adjudicados para los procesos de adquisición y desarrollo de la lengua de señas en edades tempranas. Un bajo nivel comunicativo impacta negativamente el proceso de inclusión.

2. BILINGÜISMO / BILINGÜISMO DEL SORDO

La expresión bilingüe hace referencia a una persona idónea para comunicarse en dos lenguas. En efecto, para la Real Academia Española de la Lengua (RAE): “bilingüismo (De bilingüe).*1. m.* Uso habitual de dos lenguas en una misma región o por una misma persona”. Para Chomsky (1965), es el ámbito de referencia de la lingüística como una teoría que se ocupa de “un hablante u oyente ideal, en una comunidad lingüística homogénea, que conoce su lengua a la perfección”.

El bilingüismo lo podríamos también definir como una instancia social liberadora de cualquier imposición colonialista de la lengua. En definitiva, hay un acto liberador en la práctica bilingüe. En nuestro país hay una constante lucha por el reconocimiento de la lengua mapuche Mapudungun y con esto el reconocimiento de una etnia con sus derechos y cultura ancestral.

El modelo bilingüe, define que es fundamental el uso de la lengua de señas, pues estamos ante la lengua natural de las personas Sordas y, por este motivo, debe ser reconocida como la “primera lengua”. En esta perspectiva, la persona sorda requiere, para la escolaridad, estar inmersa en un entorno lingüístico de señas. Es deber de la escuela brindar la enseñanza en lengua de señas, de esta forma, hablamos del derecho de la

persona sorda a recibir educación en su lengua. Esta lengua de Señas debe tener competencia y desarrollo pleno. Para el Dr. Boris Fridman Mintz, lingüista de la Universidad de Colima- México (2000), el éxito de la educación del Sordo supone un adecuado desarrollo del Lenguaje de Señas desde edades tempranas, para acceder posteriormente al lenguaje escrito.

Las lenguas y las culturas de las comunidades de Sordos siempre han estado presentes entre las de los oyentes. Todas ellas constituyen identidades colectivas, las de los Sordos y las de los oyentes, por igual ambas son el resultado del devenir histórico social de grupos diversos e igualmente humanos. (2000, p.1)

La lengua de señas da cumplimiento a las mismas funciones que la lengua oral, pues sus principios rectores, formas de adquisición y desarrollo son equiparables a la lengua oral. (Sabemos que la única diferencia está dada por el canal empleado y su estructura interna -simultaneidad y polisíntesis).

Se genera en los sujetos Sordos, una forma de cohesión grupal y una forma de significar el mundo. Bien sabemos, que la escuela es un espacio privilegiado por el contacto, la identificación y la inclusión del niño a la comunidad Sorda. Los niños Sordos hijos de padres oyentes son miembros potenciales de dicha comunidad y la escuela es un nexo inestimable.

Es sustancial, en este sentido, la creación de un ambiente lingüístico apropiado para el procesamiento comunicativo y cognitivo, además del desarrollo socio-emocional del niño Sordo, a partir de su identificación con sujetos adultos de su comunidad. Esto sin dejar de lado la posibilidad de significar el mundo sin condicionamientos y tener un acceso completo a la información cultural y curricular.

Para François Grosjean (2009), el bilingüismo considera fundamental la Lengua de señas que usa la comunidad Sorda del país en donde vive; en el caso de la lengua oral escrita, el niño o niña debe adquirirla en su modo escrito.

en algunos niños predominará la lengua de signos, en otros predominará la lengua oral y en otros habrá un cierto equilibrio entre ambas lenguas. Además, debido a los diferentes niveles de Sordera posibles y a

la compleja situación de contacto entre ambas lenguas (cuatro modalidades lingüísticas, los sistemas de producción y dos de recepción, etc.), podemos encontrarnos con diferentes tipos de bilingüismo, es decir, la mayoría de los niños Sordos adquirirá niveles distintos de bilingüismo y de biculturalismo. (2009, p.3)

Skliar (1998), plantea que existe un consenso acerca de las potencialidades educacionales de los Sordos.

El caso de los Sordos se revela como un problema atípico para la educación. Además de enfrentar a la escuela con la existencia de las diferencias, de otras formas y procesos de identidad, de lenguaje y de cognición, sugiere la necesidad de profundos y radicales cambios en la ideología y en la arquitectura educativa. Es un hecho que detrás de las grandes narrativas en la educación de los Sordos existe un debate implícito sobre la negación o la afirmación de las potencialidades educativas de esos sujetos.

Según Skliar (1998), algunas de las potencialidades a las que se refiere incluyen la adquisición la lengua de señas, en otra modalidad de recepción y producción que la modalidad oral dominante, también la identificación de los niños Sordos con sus pares y con los adultos Sordos, el desarrollo de otras estructuras, formas y funciones cognitivas, la inclusión en la comunidad y la participación en el debate lingüístico, de escuela, de ciudadanía, y así llevar a cabo un proceso reconstrucción histórica

También es esencial, para el óptimo desarrollo del modelo bilingüe en las instituciones escolares, la incorporación del adulto Sordo como educador y modelo; o por lo menos, de docentes hablantes de lengua de señas y sin olvidar que la presencia de la LSCH debe estar en uso en todos los niveles educativos. Para Schmelkes es necesario “hacer de la lengua un objeto de estudio, pero también hacer de la lengua un vehículo de la enseñanza. No basta enseñar la lengua, hay que enseñar en la lengua” (2002, p.14)

3. CONCLUSIONES

La invitación es a pensar en esta “escuela”, y reconstruirla poniendo en el centro al sujeto Sordo, redescubriendo formas de transformación, creativas de reinención de dispositivos no discapacitantes y de encuentro. El uso de la lengua de señas representa la resistencia, la emancipación, el espacio del ser siendo Sordo. La liberación de la persona Sorda, supone un padecimiento, un enfrentamiento, una lucha y una victoria, un vivir como Sordo o Sorda, vivir en un espacio de pertenencia e identidad, vivir en su comunidad. Los Sordos definen el desarrollo de su identidad como la conquista del ser Sordo, lo que Ladd (2003) llama la Sordedad, el “estar siendo Sordo” desde la espíteme que ha conquistado.

Construir una escuela como espacio privilegiado para la coexistencia, en el caso de la escuela estudiada, implica la reconstrucción del puente, desde el reconocimiento del Otro, de las lenguas, de las culturas, de las relaciones de alteridad.

La metáfora de los puentes rotos, supone evidenciar la tensión entre culturas, entre luchas de saberes y poderes, que en la escuela se traducen en la separación entre el “oyente” y el “Sordo”. (Sanhueza 2016) Reconstruir este puente implica reconocer que la comunidad Sorda de la escuela (niños, niñas, jóvenes y adultos) traen consigo una historia de negación, opresión y categorización. De hecho, representan la población con discapacidad. Para Touraine

No podemos vivir juntos, es decir, combinar la unidad de una sociedad con la diversidad de las personalidades y las culturas, si no se pone la idea de Sujeto personal en el centro de nuestra reflexión y nuestra acción. (2003, p.22).

Por ello, los esfuerzos persistentes de semantización desplegados, los que, en términos conceptuales, sugieren que la diversidad puede ser comprendida como ese “proceso en el cual el yo se da cuenta de que hay un tú, ese tú que es un otro que me mira, que me altera, que me toca, que me mueve” (Bazán y Manosalva, 2014: s/p). Agregando, por otro lado, que tal comprensión implica reconocer una relación dialéctica entre lo homogéneo y lo heterogéneo, en condiciones de realidad social situada (Bazán y Manosalva, 2014).

Es aquí, en suma, cuando debemos interrogar lo que entendemos por inclusión y convivencia, pues, no toda apelación al problema del vivir juntos es definitivamente incluyente, ni toda preocupación por el otro, es verdaderamente emancipadora. Por ello, es necesario sospechar de toda práctica, política o normativa que, hablando de inclusión y convivencia, manifieste tonos, olores o signos de una diversidad de racionalidad instrumental (Ocampo, 2016).

De este modo, como se ha argumentado en este artículo, no toda atención a la diversidad es profundamente diferenciadora ni toda apelación al discurso de la diversidad es liberadora, lo que parece mayormente sensible en el proceso formativo y en la práctica de los educadores, proceso que arrastra consigo un conjunto de tensiones derivadas del conflicto de racionalidades que subyace en su diseño y puesta en acción (Vila Merino, 2005). En este preciso sentido, al interior de la vida en las aulas, el discurso de la diversidad se nos presenta como un problema epistemológico y pedagógico de orden multidimensional y plurisignificativo (Dietz, 2012)

Todo lo cual, se propone aquí, desde la sospecha razonable y cuestionadora de que la escuela y la sociedad simulan incluir y atender a las diferencias para maquillar y mantener el modo opresivo de estar juntos (Sanhueza, 2016; Valenzuela y Silva, 2020).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amaro, M. C., Méndez, J. M., & Mendoza, F. (2014). Un estudio de las características profesionales del docente universitarios para atender a la diversidad. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 8(2), 199-216.
- Bazán, D. y Manosalva, S. (2014). ¡Viva la diversidad! Notas ético-sociales para detectar un discurso poshegemónico de las diferencias. *Revista Virtual Émica*, UAHC, enero de 2014. En: <http://revistaemica.blogspot.com/2014/01/viva-la-diversidad-notas-etico-sociales.html>
- Bourdieu, P., & Passeron J. C., (1995) *La Reproducción Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*.

- Burad, V. (2010). Alteridad Sorda. Cultura Sorda [En línea]. Disponible en: http://www.cultura-sorda.eu/resources/Burad_Viviana_Alteridad_sorda_2010.pdf [Revisado el 20 de diciembre de 2017]
- Cuevas, H. (2013). El gobierno de los Sordos: el dispositivo educacional. *Revista de ciencia política (Santiago)*, 33(3), 693-713.
- Dietz, G. (2012). Multiculturalismo, Interculturalidad y Diversidad en Educación. Una aproximación antropológica. México: FCE.
- Dolnick, E. (1993). Deafness as culture. *The Atlantic*, 272(3), 37-53.
- Echeita, G., Sandoval, M., & Simón, C. (2016). Notas para una pedagogía inclusiva en las aulas. In *Actas IV Congreso Iberoamericano sobre el síndrome de Down*.
- Ladd, P. (2003). Understanding deaf culture: In search of deafhood. *Multilingual Matters*.
- López Melero, M. (2001). Cortando las amarras de la escuela homogeneizante y segregadora.
- Morales G., Ayala A., Rivera A. y Sanhueza R. (2017) Sensibilidad Intercultural: Diversidad Auditiva Y Comunicación *Revista Pasajes*, Universidad Nacional Autónoma de México N° 3 <http://www.revistapasajes.com/gallery/3%20oficial%20articulo%202017%20enero%20junio%20%20pasajes%20unam.pdf>
- Ocampo, A (2016). (Coord.). Los rumbos de la Educación Inclusiva en Latinoamérica en los inicios del Siglo XXI: Cartografías para modernizar el enfoque. Cuadernos de Educación Inclusiva. Vol.I. Santiago, Chile: CELEI.
- Organización Mundial de la Salud. (2018). Sordera y pérdida de la audición . datos y cifras [<http://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/deafness-and-hearing-loss>]
- Oviedo, A. (2006). El congreso de Milán, 1880.

- Sanhueza Mendoza, R. (2016). La escuela como no-espacio para el sordo sentidos que la comunidad sorda de una escuela especial, otorga a la educación de estudiantes sordos (Doctoral dissertation, Universidad Academia de Humanismo Cristiano).
<http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/4002/TDOED%2033%20CONT.%20PARCIAL.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Skliar C. (2003) ¿Y si el otro no estuviera ahí? Miño y Dávila Editores Buenos Aires, Argentina.
- Skliar C. (2008). A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2005. Deficiência Física.
- Skliar C., & Lunardi, M. L. (2000). Estudos surdos e estudos culturais em educação. Surdez, processos educativos e subjetividade. São Paulo: Lovise, 11-22.
- Valenzuela, A., & Silva, D. (2020). Educación como fenómeno sociocultural. Revista Pensamiento Académico, 3(1), 30-41.
<https://doi.org/10.33264/rpa.202001-03>
- Vila Merino, E.S. (2005). Ética, Interculturalidad y Educación Democrática. Hacia una Pedagogía de la Alteridad. Huelva: Hurgue.

SECCIÓN III
ORIENTACIÓN

DIAGNÓSTICO DE LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

DRA. OLGA BUZÓN-GARCÍA
Universidad de Sevilla, España

DRA. CARMEN ROMERO-GARCÍA
Universidad Internacional de La Rioja, España

RESUMEN

Las competencias socioemocionales del profesorado tienen una notable influencia en las relaciones que se establecen en el aula y en el modo en el que posteriormente se ejerce la docencia. Diversos estudios muestran como el nivel de competencia socioemocional de los docentes se relaciona con el éxito educativo de su alumnado. Fomentar el desarrollo de esta competencia en los docentes se torna indispensable en la actual sociedad, dado que podría generar futuros profesionales de la educación más capacitados que puedan prevenir factores de riesgo en el aula, como el acoso escolar, agresiones, conductas disruptivas, etc. El estudio que aquí presentamos tiene como objetivo describir el nivel de las competencias socioemocionales auto percibidas del alumnado que cursa la asignatura de Diseño curricular de las matemáticas del Master de Secundaria en la Universidad Internacional de La Rioja. La muestra se compone de 74 estudiantes, a los cuales se les aplica una escala, ya creada y validada por Zych, Ortega-Ruiz, Muñoz-Morales y Llorent (2018), para medir la autopercepción de las competencias socioemocionales. Dicha escala consta de 4 dimensiones (autoconocimiento, autocontrol, conciencia social y conducta prosocial y toma de decisiones responsable), dentro de las cuales encontramos un número variable de ítems valorados según una escala tipo Likert (1-Totalmente en desacuerdo a 5-Totalmente de acuerdo). Los resultados de este estudio muestran que el nivel autopercebido de competencias socioemocionales del alumnado es bastante alto (4 sobre 5), no existiendo diferencias significativas entre hombres y mujeres. Analizando cada una de las dimensiones, encontramos que el nivel más alto se produce en el autocontrol y el más bajo en la conciencia social y conducta prosocial. Como conclusión indicar que los datos parecen mostrar que estos futuros docentes son emocionalmente competentes, aun así creemos que sigue siendo necesario identificar y desarrollar competencias socioemocionales desde otros puntos de vista, no solo desde la autopercepción, que nos generen datos contrastables del nivel real de competencia que tienen los futuros docentes. Además,

consideramos necesario incorporar formación específica en emociones en los planes de formación inicial y de desarrollo profesional docente.

PALABRAS CLAVE

Inteligencia emocional, Competencia socioemocional, Educación Superior, Formación del profesorado.

INTRODUCCIÓN

La formación inicial del docente debe ser considerada como un componente primordial de calidad en el sistema educativo español (Molero, Ortega y Moreno, 2010; Palomera, 2008; Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008). La sociedad actual demanda docentes que además de ser capaces de resolver con eficiencia problemas de la práctica profesional, logren un desempeño óptimo de sus estudiantes (Sola et al., 2020). El término competencia hace referencia al dominio de un conjunto de conocimientos, actitudes y destrezas necesarias para el ejercicio de un rol profesional y de sus funciones correspondientes, con cierta calidad y eficacia (Repetto, 2003). El concepto competencia, en el ámbito educativo, ha ido adquiriendo una conceptualización más amplia, según Palomeras (2014):

supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación para aprender, valores éticos, actitudes, aptitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se organizan y movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz que todas las personas necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo (p.118).

Actualmente, la formación basada en competencias, pone un mayor énfasis en la globalidad de las capacidades del individuo y en enfocar los contenidos de la formación hacia una lógica menos académica y más orientada a la solución de problemas, incluyendo los contenidos procedimentales (saber hacer) y actitudinales (saber ser).

Desde finales del siglo XX y en línea con las directrices del EEES, los docentes han tomado conciencia de la importancia del desarrollo inte-

gral del alumnado, lo que implica el desarrollo de competencias académicas y competencias socioemocionales. Entre las competencias demandadas en un docente, se destacan las socioemocionales, ya que el análisis de la literatura justifica el diseño de las estrategias para la formación socioemocional del docente, como un medio para mejorar la calidad personal y educativa (Repeto y Peña, 2010). Las emociones y las habilidades relacionadas con su manejo afectan tanto al alumnado como al profesorado, incidiendo en su proceso de aprendizaje, calidad de las relaciones sociales y rendimiento académico y laboral (Brackett y Caruso, 2007; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004). Para Bisquerra (2007), el profesorado emocionalmente competente está mejor preparado para relacionarse de manera positiva y adecuada con la comunidad educativa, aumentando la eficiencia de la educación. Por tanto, el proceso de formación inicial del docente debe plantear el desarrollo de competencias socioemocionales, pues resultan cruciales para dotar de calidad la enseñanza del sistema educativo. Jennings y Greenberg (2009) y Garrido y Gaeta (2016) ponen de manifiesto la estrecha relación entre las competencias socioemocionales de los profesores y la efectividad y calidad a la hora de llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje del aula, así como el desarrollo de la conducta prosocial de los alumnos en clase (Ortega-Ruiz y Zych, 2016).

Los docentes tienen un papel importante a la hora de promover las competencias socioemocionales del alumnado. Existen estudios que relacionan el nivel de competencias socioemocionales del docente con un nivel elevado de estas competencias en el alumnado, por lo que es importante describir estas competencias, para poder promoverlas en el profesorado (Sutton y Wheatly, 2003). Solo si el profesorado adquiere un alto nivel de competencias socioemocionales podrá establecer un ambiente de clase que garantice la implementación con éxito de programas para el desarrollo de competencias socioemocionales en el alumnado (Jenning y Greenberg, 2009). Diferentes autores consideran acertada la inclusión de las competencias socioemocionales en la formación inicial del docente, a pesar de que en la práctica quedan relegadas a un segundo plano dentro del conjunto de competencias del docente (Bisquerra, 2007; López-Goñi y Goñi, 2012), pues son escasos los programas dirigidos a la

formación del profesorado en dichas competencias. A este respecto, aunque son varios los investigadores que han señalado la necesidad de desarrollar las competencias socioemocionales desde su formación inicial, no existen propuestas concretas sobre cómo incluir estas competencias en el currículum del profesorado. Sin embargo, se ha puesto claramente en evidencia, que el entrenamiento en competencias emocionales de los profesores noveles ha mostrado su efectividad, no sólo en el aumento de su propia competencia emocional, sino también en la predicción de una transición ajustada del rol de estudiante a la vida profesional (Pertegal-Felices, Castejón-Costa y Martínez, 2011).

El concepto de inteligencia emocional y competencia emocional han sido tomados como sinónimos por muchos autores, sin embargo, no es así (Fragoso, 2015). El constructo competencias socioemocionales fue desarrollado a partir de los avances de la inteligencia emocional (IE). Mayor y Salovey (1997), proponen que el concepto de inteligencia emocional está orientado a capacidades cognitivas y lo definen como la capacidad para percibir, utilizar, expresar y regular las emociones. Saarni (1999, 1997) fue la primera persona en acuñar, con una base sólida, el constructo de competencia emocional, separándolo definitivamente de la inteligencia emocional. Define competencia emocional como las habilidades y conocimientos emocionales con fines sociales de acuerdo al contexto social. Desde esta perspectiva, la competencia emocional está más orientada a la medición de niveles de logro más que a capacidades cognitivas, pues Saarni propone que para analizar las competencias emocionales deben establecerse parámetros de dominio, en relación al contexto del sujeto. Sin embargo, la noción de competencia socioemocional otorga mayor énfasis a la interacción que se produce entre la persona y el ambiente, dando mayor importancia al aprendizaje y al desarrollo (Bisquerra y Pérez, 2007). Actualmente no existe consenso respecto a qué se entiende por competencia socioemocional o cuáles son las competencias que componen este constructo (Repeto et al., 2006; Repetto y Pena, 2010). Bisquerra (2003), define a las competencias socioemocionales como el “conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p. 22). Bajo esta definición de

competencia socioemocional, se incluye la capacidad de autorreflexión o de identificar las propias emociones y regularlas de forma apropiada y la habilidad de reconocer lo que los demás están pensando y sintiendo, es decir, las habilidades sociales y la empatía. El mencionado modelo incluyó competencias como la conciencia emocional, la regulación de las emociones, la autonomía personal, la inteligencia interpersonal y habilidades sociales y la solución de conflictos. Estudios posteriores destacan cinco grandes competencias socioemocionales: la autoconciencia emocional o capacidad para conocer nuestras emociones; autorregulación, o capacidad para controlar las emociones; motivación o capacidad para seleccionar objetivos que dirigen el comportamiento, empatía o reacción a la experiencia observada en el otro, con componentes cognitivos y emocionales y las competencias sociales que quedarían incluidas en la nombradas anteriormente (Repetto et al., 2006).

Las competencias socioemocionales, por tanto, suponen un concepto más amplio y menos teórico que la inteligencia emocional. En esta línea la CASEL (Colaboración para el aprendizaje académico, social y emocional, 2012) propone como competencias que forman parte del constructo competencia socioemocional el autoconocimiento, autocontrol, conciencia social y prosocialidad, y toma de decisiones responsable (CASEL, 2012). Estas competencias han sido definidas por Durlak et al. (2015). Así, el autoconocimiento es la capacidad de prestar atención y entender sus propias emociones, objetivos y valores, ser capaz de reconocer la relación entre los pensamientos, sentimientos y comportamientos. Autocontrol es la capacidad de manejar las propias emociones y comportamientos para facilitar la motivación y el logro de sus propios objetivos. La conciencia social consiste entender a otras personas, diferentes contextos sociales y las normas. La conducta prosocial hace posible iniciar y mantener relaciones interpersonales, respetando normas sociales y tener buenas habilidades de comunicación. La toma de decisiones responsable incluye el examen reflexivo de diferentes opciones teniendo en cuenta el bienestar de uno mismo y otros. Teniendo en cuenta esta definición de competencia socioemocional Zych et al. (2017) diseñan y validan el instrumento de Competencias Sociales y Emocionales, formado por cuatro dimensiones que se corresponden con

las cuatro competencias descritas anteriormente. Dicho instrumento se ha seleccionado para realizar el estudio que se presenta en este trabajo, dado que se puede aplicarse para evaluar las competencias socio-emocionales en diferentes contextos y además puede utilizarse para evaluar la efectividad de los programas de aprendizaje socio-emocional.

Las competencias socioemocionales del profesorado tienen una notable influencia en las relaciones que se establecen en el aula y en el modo en el que posteriormente se ejerce la docencia. Según Bisquerra (2007) cuando los profesores adquieren competencias socioemocionales están en mejores condiciones para relacionarse con el alumnado, el resto de profesores y las familias y esto contribuye a aumentar la eficacia de la educación. Diversos estudios muestran como el nivel de competencia socioemocional de los docentes se relaciona con el éxito educativo de su alumnado. De hecho, el profesorado formado en competencias socioemocionales contribuye al desarrollo de dichas competencias en el alumnado. Fomentar el desarrollo de esta competencia en los docentes se torna indispensable en la actual sociedad (Llorent, Zych y Varo-Millan, 2020). Prueba de ello, es que numerosas universidades fuera de Europa implantan en sus currículos dichas competencias, como la Harvard Business School de la Universidad de Harvard, en EEUU (Cantero, Minano y Gilar, 2008), la Griffith University, en Queensland, o la University of South Australia (Nunan, George y McCausland, 2000). Por ello parece necesario describir el nivel de competencias socioemocionales en el futuro docente de Educación Secundaria, pues desde su conocimiento se pueden poner en marcha programas de formación dirigidos a formar futuros profesionales de la educación más capacitados que puedan prevenir factores de riesgo en el aula, como el acoso escolar, agresiones, conductas disruptivas, etc., (Del Rey et al., 2016; Zych, Ortega-Ruiz y Del Rey, 2015; Zych, Farrington, Llorent y Ttofi, 2017). De hecho, se ha demostrado que un mayor nivel de competencias socioemocionales se asocia a un comportamiento menos agresivo en adolescentes y adultos (García-Sancho, Salguero, y Fernández-Berrocal, 2014). Así mismo, permitiría considerar y responder adecuadamente a las necesidades de todo el alumnado, garantizando el éxito de todos, en

definitiva, capacitaría para una educación inclusiva (Llorent, López y Gavilán, 2012).

En base a todo lo expuesta anteriormente, el estudio que aquí presentamos tiene como objetivo describir el nivel de las competencias socioemocionales autopercebidas del alumnado que cursa la asignatura de Diseño curricular de las matemáticas del Master de Formación del Profesorado de Educación Secundaria en la Universidad Internacional de La Rioja y analizar si existen diferencias en función de las características sociodemográficas de la muestra objeto de estudio.

2. MATERIAL Y MÉTODO

2.1. MÉTODO

Se aplica una metodología cuantitativa con un diseño de investigación no experimental, el cual se basa fundamentalmente en la observación de fenómenos tal y como se dan en su contexto natural para después analizarlos sin manipular deliberadamente variables. En este caso, el objetivo ha sido describir el nivel de las competencias socioemocionales auto percibidas del alumnado que cursa el Master de Secundaria.

2.2. MUESTRA

El muestreo fue no probabilístico por conveniencia, dado que la experiencia se desarrolló en el grupo donde una de las investigadoras imparte docencia. La muestra estuvo formada por 74 estudiantes que cursaban la asignatura de Diseño Curricular de las matemáticas del Master en Formación del profesorado de Educación Secundaria en la Universidad Internacional de La Rioja. Respecto al perfil de la muestra, el 56,8% son mujeres y el 43,2% hombres, con una edad media de 36,22 años, con un rango de edad de 23 a 59 años, todos ellos licenciados o graduados.

2.3. INSTRUMENTO

El instrumento utilizado ha sido una escala, ya creada y validada por Zych, Ortega-Ruiz, Muñoz-Morales y Llorent (2018), para medir la autopercepción de las competencias socioemocionales. Dicha escala consta

16 ítems repartidos en cuatro dimensiones: 1) autoconocimiento, 2) autocontrol, 3) conciencia social y conducta prosocial y 4) toma de decisiones responsable. Dentro de cada dimensión encontramos un número variable de ítems valorados según una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta (1-Totalmente en desacuerdo, 2- Algo en desacuerdo, 3- Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4- Algo de acuerdo y 5- Totalmente de acuerdo).

Tras el análisis de fiabilidad del instrumento, realizado mediante escalamiento óptimo (CATPCA), obtenemos un *Alpha de Cronbach* de 0.912, por lo que podemos considerar que el instrumento presenta una fiabilidad muy alta.

2.4 PROCEDIMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS

El cuestionario fue elaborado en *Google Forms* y se compartió con los estudiantes al inicio del curso a través del foro de comunicación docente-alumnado de la plataforma de aprendizaje que utilizan habitualmente. Su participación ha sido voluntaria y anónima.

Los datos fueron organizados, codificados y analizados utilizando el paquete estadístico SPSS 26.0.

3. RESULTADOS

Los resultados obtenidos tras el análisis de la escala de autopercepción de la competencia socioemocional son los que mostramos en la tabla 1.

Tabla 15. Media y desviación típica de las puntuaciones obtenidas para cada uno de los ítems de la competencia socioemocional

Dimensión	Ítems	Media	DT
Autoconocimiento	Sé ponerle nombre a mis emociones	4,26	,861
	Soy consciente de los pensamientos que influyen en mis emociones	4,30	,872
	Diferencio unas emociones de otras	4,32	,938
	Sé cómo mis emociones influyen en lo que hago	4,19	,877
Autocontrol	Sé cómo motivarme	3,88	1,085
	Tengo claros mis objetivos	4,07	,998
	Persigo mis objetivos a pesar de las dificultades	4,19	,871
	Suelo saber lo que sienten los demás	3,65	,943

Conciencia social y conducta prosocial	Presto atención a las necesidades de los demás	4,08	,772
	Suelo saber cómo ayudar a las personas que lo necesitan	3,66	,880
	Me llevo bien con mis compañeros de clase o trabajo	4,34	,837
	Suelo escuchar de manera activa	4,07	,816
	Ofrezco ayuda a los demás cuando me necesitan	4,41	,826
Toma de decisiones responsable	Cuando tomo decisiones, analizo cuidadosamente las posibles consecuencias	4,12	,992
	Suelo considerar las ventajas e inconvenientes de cada opción antes de tomar decisiones	4,12	1,006
	No suelo tomar decisiones a la ligera	4,23	,900

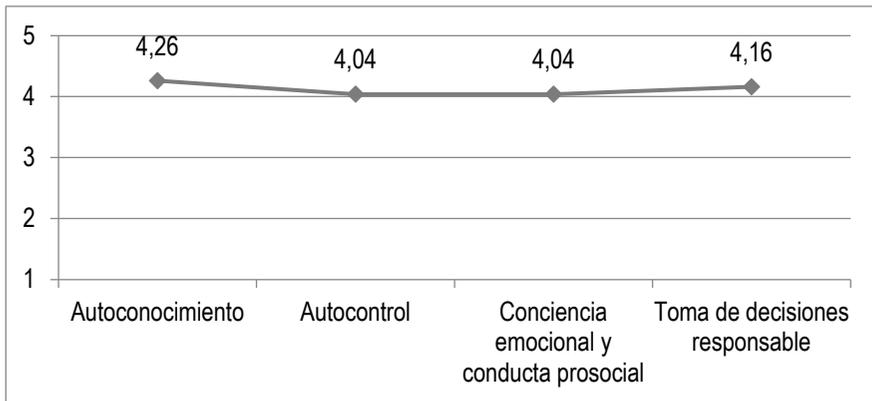
Fuente: Elaboración propia

Como puede observarse todos los ítems superan el valor 4 (en una escala de 1 a 5), a excepción de los ítems 5, 8, 10, por lo que puede decirse que los estudiantes que han participado en el estudio presentan un nivel autopercibido de las competencias socioemocionales bastante alto.

Entre todos los ítems que conforman la escala, los que obtienen mayores puntuaciones son los que hacen referencia a ofrecer ayuda a los demás cuando lo necesitan (4,41), llevarse bien con los compañeros de clase o trabajo (4,34), diferencio unas emociones de otras (4,32) y soy consciente de los pensamientos que influyen en mis emociones (4,30).

Analizando cada una de las dimensiones que conforman la competencia socioemocional (gráfico 1), encontramos que las dimensiones en las que alcanzan un mayor nivel son las de autoconocimiento (4,26) y en la toma de decisiones responsable (4,16).

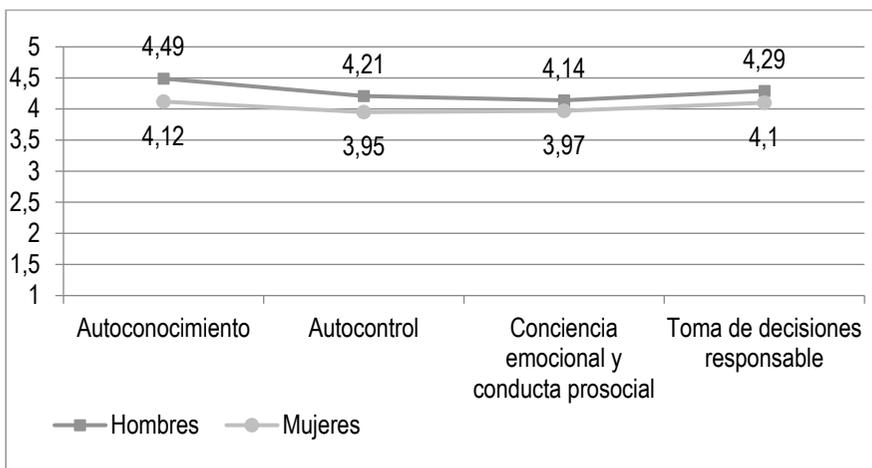
Gráfico 1. Media de las puntuaciones obtenidas para cada una de las dimensiones de la competencia socioemocional



Fuente: Elaboración propia

Hemos querido indagar si existen diferencias según el género en la percepción de las competencias socioemocionales. A este respecto, en el gráfico 2, podemos ver como los hombres tienen puntuaciones ligeramente superiores a las mujeres en todas las dimensiones, aunque dichas diferencias no son estadísticamente significativas.

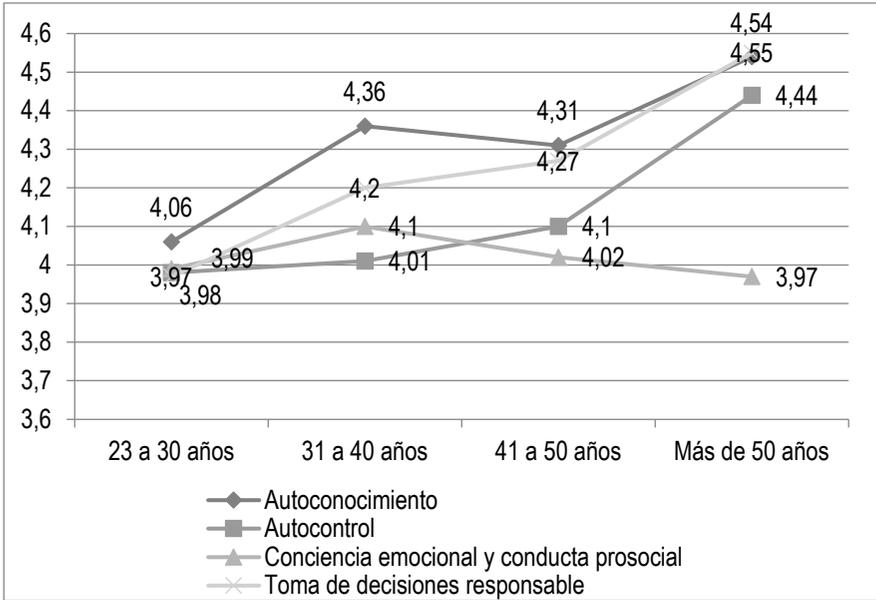
Gráfico 2. Media de las puntuaciones obtenidas para cada una de las dimensiones de la competencia socioemocional según el género



Fuente: Elaboración propia

Agrupamos las edades de los estudiantes en cuatro rangos de edad y analizamos si existen diferencias entre dichos rangos y las cuatro dimensiones de la escala de competencias socioemocionales (gráfico 3).

Gráfico 3. Media de las puntuaciones obtenidas para cada una de las dimensiones de la competencia socioemocional según rangos de edad



Fuente: Elaboración propia

Con respecto al autoconocimiento son los mayores de 50 años (4,54) los que presentan un nivel más alto que las personas de 23 a 30 años (4,06). Sin embargo, cabe destacar que en esta misma dimensión los estudiantes de 31 a 40 años tienen un nivel mayor (4,36) que los que tienen edades entre 41 y 50 años (4,31).

En cuanto al autocontrol, de nuevo son los mayores de 50 años (4,44) los que presentan un nivel más alto frente a los más jóvenes (3,98), existiendo una subida gradual en este caso en los cuatro rangos de edad analizados.

En la dimensión conciencia emocional y conducta prosocial, tanto los estudiantes de 23 a 30 años como los mayores de 50 años presentan casi

el mismo nivel (3,99 y 3,97 respectivamente), encontrándose únicamente diferencias entre el alumnado de 31 a 40 años que presentan un nivel mayor (4,10) que todos los demás.

Finalmente, en relación a la toma de decisiones responsable, de nuevo son los mayores de 50 años (4,55) los que tienen un nivel más alto que el resto de rangos de edad, siendo los de 23 a 30 años (3,97) los que obtienen un nivel más bajo.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este estudio se ha analizado el nivel de competencias socioemocionales de futuros docentes de educación secundaria atendiendo a las dimensiones autoconocimiento, autocontrol, conciencia social y prosocialidad y toma de decisiones responsable, pues tal y como se ha señalado en la introducción dichas competencias socioemocionales del profesorado tienen una notable influencia en las relaciones y en el clima que se establece en el aula, en la eficiencia docente y en el desarrollo de competencias socioemocionales del estudiante.

Los resultados de este estudio muestran que el nivel autopercebido de competencias socioemocionales del profesorado universitario es bastante alto. Podemos considerar que los resultados presentados son muy positivos, pues un nivel alto de competencias socioemocionales en el profesorado resulta muy útil en su labor docente en diversos contextos y antes diversos tipos de alumnado, tal y como han manifestado autores como Vaello (2011). A este respecto, nuestros resultados son similares a los presentados por Llorente et al. (2020) que realizan un estudio utilizando las mismas dimensiones de la competencia emocional con 1252 profesores de 49 universidades de España. Por otro lado, en el estudio realizado por Rojas et al. (2017) con docentes en formación los resultados obtenidos no son tan favorables, pues determinan que los estudiantes no logran desarrollar la Regulación emocional, lo que dificulta una Autonomía emocional y una Competencia social efectiva con sus compañeros y su entorno.

El nivel de competencia socioemocional de futuros profesores de matemáticas es alto, pero se podría mejorar, para conseguir un nivel superior.

Quizás a este respecto, y teniendo en cuenta que se trata de un nivel autopercebido, se podría ampliar este estudio mediante la evaluación de las competencias socioemocionales del docente por parte del alumnado, para determinar si realmente están a un nivel tan elevado.

Estudios anteriores sugieren que existen una serie de variables que pueden influir en el nivel de competencias socioemocionales, por lo que en este estudio se han contemplado dos, el sexo y la edad del futuro docente. No se han encontrados diferencias significativas en el nivel de competencias socioemocionales entre hombre y mujeres, siendo el nivel de dichas competencias en hombres ligeramente superior al de las mujeres. Estos resultados son contrarios a los de otros estudios que señalan que las mujeres presentan un mayor nivel de percepción de las emociones y son más competentes socioemocionalmente que los hombres (Bueno, Teruel, y Valero, 2006; Extremera, Durán y Rey, 2007; Joseph y Newman, 2010; Llorent et al., 2020; Mathiesen et al., 2013; Molero et al., 2010; Pegalagar y López, 2015; Redón, 2015, Zych et al., 2017).

Cuando estudiamos la autopercepción de las competencias en función de la edad de los futuros docentes, encontramos que los mayores de 50 años perciben un nivel superior de autocontrol. Otros estudios también muestran que el autocontrol aumenta con la edad (Llorent et al., 2020; Mestre et al. 2012). Por otro lado, son también los mayores de 50 los que poseen mayor autoconocimiento de sus emociones y mayor capacidad de toma de decisiones responsables. En futuros estudios sería conveniente indagar si la mayor percepción de la competencia emocional asociada a la edad, podría estar relacionada con la experiencia docente. Para la dimensión prosociabilidad, las diferencias en función de la edad son mínimas, pero se observa una percepción ligeramente superior en edades intermedias.

La universidad forma a los futuros profesionales de la docencia y debe ofrecer sus estudiantes la posibilidad de formarse en las competencias socioemocionales, pues el desempeño de su profesión, requiere de equilibrio emocional, habilidades empáticas y de resolución justa de los conflictos, además de ser agentes transformadores en el entorno en el que desarrollan su actividad. De ahí la relevancia de la implementación de

programas que formen socioemocionalmente a los futuros docentes como un medio para mejorar la calidad personal y educativa. En este sentido, en el meta-análisis realizado por Durlak et al., 2011 se aplicaron 213 programas a 270.034 estudiantes de todos los niveles educativos, para trabajar las competencias socioemocionales que fueron eficaces para la mejora de las habilidades sociales y emocionales, la actitud y el rendimiento académico de los participantes.

En definitiva, dada la importancia adjudicada a las competencias socioemocionales sería interesante seguir profundizando en el tema y realizar estudios para determinar el efecto de programas de formación del profesorado en estas competencias y su incidencia en la profesión docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brackett, M.A. y Caruso, D.R. (2007). Emotionally literacy for educators. chatham, nc: sel-media.
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa (rie)*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra Alzina, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 54, 95-114.
- Bisquerra Alzina, R. y Perez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bueno, C., Teruel, M.P., y Valero, A. (2006). La Inteligencia Emocional en alumnos de Magisterio: La percepción y comprensión de los sentimientos y las emociones. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 169-194.
- Cantero, M.P., Miñano, P., y Gilar, R. (2008). Diferencias entre los perfiles de competencias socioemocionales de estudiantes en distintas titulaciones de magisterio. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(4), 493-504.

- Del Rey, R., Lazuras, L., Casas, J. A., Barkoukis, V., Ortega-Ruiz, R., & Tsorbatzoudis, H. (2016). Does empathy predict (cyber) bullying perpetration, and how do age, gender and nationality affect this relationship? *Learning and Individual Differences*, 45, 275- 281. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2015.11.021>
- Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Gullotta, T. P. (Eds.). (2015). *Handbook of social and emotional learning research and practice*. New York, NY: Guilford Press.
- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., & Schellinger, K.B. (2011). The Impact of Enhancing Students Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Extremera, N., Durán, A. y Rey, L. (2010). Recursos personales, síndrome de estar quemado por el trabajo y sintomatología asociada al estrés en docentes de enseñanza primaria y secundaria. *Ansiedad y estrés*, 16(1), 47-60.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 1-17.
- Fragoso-Luzuriaga, R. (2015), Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 16, 110-125, <https://ries.universia.net/article/view/1085/inteligencia-emocional-competencias-emocionales-educacion-superior-un-concepto>
- Garrido, P. y Gaeta, M.L. (2016). La competencia socioemocional docente en el logro del aprendizaje de las competencias genéricas del perfil de egreso de educación media superior. *Revista de Comunicación Vivat Academia*, 137, 108-123.
- Jennings, P. A. y Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.
- Joseph, D.L. y Newman, D.A. (2010). Emotional Intelligence: An Integrative Metaanalysis and Cascading Model. *Journal of Applied Psychology*, 95(1), 54-78.

- Llorent, V.J., Lopez, M., y Gavilan, M.L. (2012). Culturas, políticas y prácticas de inclusión en las universidades: enfoque desde la formación inicial del profesorado. En L. Rodriguez y A.R. Roldan, (coord.), *Interculturalidad: un enfoque interdisciplinar*, (pp. 55-80). Cordoba: Universidad de Cordoba.
- Llorent, V.J.; Zych, I. y Varo-Millan, J.C. (2020). Competencias socioemocionales autopercebidas en el profesorado universitario en España. *Educación XXI*, 23(1), 297-318, doi: 10.5944/educXXI.23687
- López-Goñi, I. y Goñi, J.M. (2012). La competencia emocional en los currículos de formación inicial de los docentes. Un estudio comparativo. *Revista de Educación*, 357, 205-206.
- Mathiesen, M.E., Castro, G., Merino, J.M., Mora, O., y Navarro, G. (2013). Diferencias en el desarrollo cognitivo y socioemocional según sexo. *Estudios Pedagógicos*, 39(2), 199-211.
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- Mayer, J.D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D.J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*, (pp. 3-31). New York, USA: Basic Books.
- Mestre, V., Samper, P., Tur-Porcar, A.M., Richaud, M.C., y Mesurado, B. (2012). Emociones, estilos de afrontamiento y agresividad en la adolescencia. *Universitas Psychologica*, 11(4), 1263-1275.
- Molero, D., Ortega, F. y Moreno, M.R. (2010). Diferencias en la adquisición de competencias emocionales en función del género. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 3, 165-172.
- Nunan, T., George, R., & McCausland, H. (2000). Implementing graduate skill at an Australian university. In S. Fallows & C. Steven (Eds.), *Integrating key skills in higher education: employability, transferable skills and learning for life*, (pp. 57-66). Londres, UK: Kogan Page.
- Ortega-Ruiz, R., & Zych, I. (Eds.). (2016). *Convivencia escolar: Manual para docentes*. Madrid, España: Grupo 5.
- Palomares, A. (2014). Metodologías innovadoras para promover las competencias emocionales de los docentes. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5(2), pp. 116 – 129.

- Palomera, R. (2008). Educando para la felicidad. En E.G. Fernández-Abascal (Coord.). Emociones positivas (pp. 247-276). Madrid: Pirámide.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M.A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15(6), 437-454.
- Pegalajar M.C. y López, L. (2015). Competencias Emocionales en el Proceso de Formación del Docente de Educación Infantil. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3), 95-106.
- Pertega-Felices, M.L. Castejón-Costa, J.L. y Martínez, M.A. (2011). competencias socioemocionales en el desarrollo profesional del maestro. *Educación XXI*, 14, 2, 237-260.
<https://doi.org/10.5944/educxxi.14.2.253>
- Rendon, A. (2015). Educación de la competencia socioemocional y estilos de enseñanza en la educación media. *Sophia*, 11(2), 237-256.
- Repetto, E., Beltrán, S.G., Garay-Gordovil, A. y Pena, M. (2006). Validación del Inventario de competencias socioemocionales - importancia y presencia- (ICS-I; ICS-P) en estudiantes de Ciclos Formativos y de Universidad. *REOP*, 17(2), 213-223.
- Repetto, E. y Pérez, J. C. (2003). Orientación y Desarrollo de los Recursos Humanos en la pequeña y mediana empresa. Madrid: UNED
- Repetto, E., y Pena, M. (2010). Las competencias socioemocionales como factor de calidad en la educación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), 82-85.
- Rojas, F., Escalante, D., Bermúdez, L., Amaíz, C. (2017). Competencias socioemocionales de los docentes en formación. *Acción Pedagógica*, 26, 120-129.
- Saarni, Carolyn (1997). Emotional competence and self regulation in childhood. en *Emotional development and emotional intelligence*, Nueva York, Basic Books, pp. 35-66.
- Saarni, Carolyn (1999). *The Development of Emotional Competence*, Nueva York, Guilford Press.

- Sola Reche, J. M., Sola Reche, J. M., Marín Marín, J. A., Alonso García, S., y Gómez García, G. (2020). Análisis de percepciones del estudiantado del Máster de Secundaria respecto a las competencias profesionales del docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 23(2).
<https://doi.org/10.6018/reifop.418601>
- Sutton, R. & Whealtley, K. (2003). Teachers' emotions and teaching: a review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358.
- Vaello, J. (2011). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Barcelona: Grao.
- Zych, I., Farrington, D., Llorent, V. J., Ttofi, M. M. (2017). *Protecting children against bullying and its consequences*. New York, NY: Springer.
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., & Del Rey, R. (2015). Systematic review of theoretical studies on bullying and cyberbullying: Facts, knowledge, prevention, and intervention. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 1-21. <http://dx.doi.org/10.1016/j.avb.2015.10.001>
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., Muñoz-Morales, R. y Llorent. V.J. (2017). Dimensions and Psychometric Properties of the Social and Emotional Competencies Questionnaire (SEC-Q) in youth and adolescents. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 50(2), 98-106.
<http://dx.doi.org/10.14349/rlp.2018.v50.n2.3>

LA COMPETENCIA EMOCIONAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL: PROGRAMA DE ACTIVIDADES SOCIOEMOCIONALES UTILIZANDO LAS MANIFESTACIONES ARTÍSTICAS

DR. ALBERT PERALTA-JAÉN

Universidad Internacional de la Rioja, España

RESUMEN

Esta experiencia educativa se realiza con un grupo-clase de 37 personas que pertenecen a dos clases diferentes y se unen en esta asignatura optativa de Actividades socioemocionales en el tercer año del grado universitario de Magisterio en Educación Infantil. La asignatura se enfoca para trabajar la competencia emocional en el alumnado desde el diálogo, el trabajo en equipo, el uso de un diario ilustrado y el diseño de un programa personal de actividades socioemocionales que puedan aplicar en su futuro alumnado. Los objetivos de la experiencia se centran en trabajar la autoestima y cohesionar al grupo-clase basándonos en las cinco competencias de la educación emocional, señaladas por Goleman (1996) y Bisquerra (2005), entre otros. Para ello se recurre al arte en sus diversas manifestaciones artísticas como la danza; la lírica, narrativa y el teatro; la música; el modelado; el vídeo y el dibujo como vehículo para expresar las emociones y desarrollar los objetivos planteados. El aula se convierte en un espacio de encuentro que el profesor y alumnado acondicionan para realizar la experiencia: ambientes separados de trabajo para la pintura-modelado, escritura, preparación de coreografías-teatro, equipo informático con conexión a internet, plantas con flores y telas con diversas texturas, pufes, rincón de la merienda compartida. Se emplea una metodología activa-participativa y se evalúa con un enfoque de 360º: heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación. La experiencia dura un cuatrimestre y muestra resultados positivos: El grupo se cohesionan desde el reconocimiento del otro, valoración de las emociones para expresar lo que pensamos y sentimos y ayudarnos a saber estar y ser; se logra la empatía y la consecución de logros académicos y personales con la ayuda de los distintos participantes y no solo del equipo. Surgen distintas amistades y se derriban máscaras emocionales aceptando a aquel que nos parecía extraño o antipático. El enfoque de la asignatura y los resultados de la misma discuten sobre la necesidad de trabajar desde el desarrollo de la competencia emocional a nivel personal-social y no de contenidos,

proveyendo al alumnado de herramientas útiles para realizar su trabajo como futuros docentes de Educación Infantil.

PALABRAS CLAVE

Magisterio de Educación Infantil, formación inicial del profesorado, competencia emocional, arte y emociones, metodología activa.

INTRODUCCIÓN

Esta intervención educativa se realiza con el alumnado de tercer curso de Magisterio de Educación Infantil, en la modalidad presencial (curso 2018-2019). La experiencia busca promover un aprendizaje contextualizado, de la teoría a la práctica, donde el alumnado trabajará actividades socioemocionales para su posterior diseño en un programa de actividades a realizar con el alumnado de la etapa infantil. Se trata de adquirir aprendizaje útil en la formación inicial del profesorado, competencial desde lo emocional, así como de las competencias de la asignatura que contribuyan a enriquecer la función docente, ya que como señala García-Cabrero, B et al (2018) esto hace que el alumnado reflexione sobre su propia práctica al relacionar lo que aprende teóricamente en el aula con lo que hace en el aula como docente en prácticas.

La experiencia se desarrolla a través de un programa de actividades emocionales que buscan trabajar la competencia emocional en el profesorado de Magisterio de Educación Infantil, tomando como referencia las aportaciones de Goleman (1996) quien señala que la competencia emocional se compone de cinco competencias: el autoconocimiento de las emociones, el control emocional, la automotivación, la empatía y las relaciones entre las personas. Igualmente de Bisquerra (2003), el cual afirma que la competencia emocional está estructurada por cinco componentes: la conciencia emocional como la capacidad para conocer nuestras emociones y las de los otros así como percibir las emociones en diferentes contextos; la regulación emocional, para responder adecuadamente ante nuestras emociones; la autonomía personal, es decir, la capacidad de autogestionarnos y valorarnos, de tener autoestima; la inteligencia interpersonal, o sea, la capacidad de relacionarnos con otras personas y ser

asertivos, empáticos, respetuosos; la habilidad de vida y bienestar, entendida como la adopción de comportamientos adecuados para solucionar problemas de índole personal, familiar, social y relacionados con lo laboral.

La competencia emocional, constituida por los cinco componentes referidos anteriormente, contribuirán a la formación inicial del Profesorado de Educación Infantil, desde un cambio de rol, como dice el mismo autor:

El rol tradicional del profesor, centrado en la transmisión de conocimientos, está cambiando. La obsolescencia del conocimiento y las nuevas tecnologías conllevan a que la persona adquiere conocimientos en el momento que los necesita. En este marco, la dimensión de apoyo emocional del profesorado en el proceso de aprendizaje pasa a ser esencial. (Bisquerra, 2003, p.20)

Esta necesidad de apoyo emocional hacia el alumnado se les requerirá al profesorado de la etapa infantil por lo que el aula universitaria debe ser un espacio de desarrollo emocional. Trujillo González, E., Ceballos Vacas, E. M., Trujillo González, M. C., Moral Lorenzo, C. (2020) aportan que:

Las emociones han de fluir de manera natural en el aula y en la escuela, y el profesorado tiene un papel sumamente significativo, sobre todo, a edades tan tempranas pues, con su ejemplo y enseñanzas, puede crear un espacio de comunicación y crecimiento personal del alumnado y de toda la comunidad educativa. (p. 241)

Este espacio de comunicación y de desarrollo de la competencia emocional en el aula requiere de nuevos roles profesorado-alumnado y de un diálogo frecuente dentro de un clima de confianza. (Lezcano y Vilanova, 2017); (Solé Blanch, 2020). Este cambio de rol por parte del docente debe procurar la construcción de aprendizaje significativo, de valores y del trabajo en equipo, donde se hace necesaria la aceptación del otro y la cohesión grupal (Salguero Barba y García Salguero, 2017). De esta manera contribuiremos al bienestar personal y social centrándonos en lo que encierra la competencia emocional, es decir, la emoción. (Bisquerra, 2003).

Goleman (1996) señala que recordamos emocionalmente cuando se hace con intensidad y emoción. Por ello las manifestaciones artísticas servirán como recursos didácticos y serán el vehículo de expresión emocional ya que como dice Gardner (1994) contribuyen al desarrollo humano. En este sentido, lo recordado como grabación proveniente de las emociones se deberá en nuestro caso a la música; la danza; el dibujo; la literatura; tanto en la poesía, como narrativa y teatro; al diálogo y debate; a manifestaciones del lenguaje no verbal como mimos, gestos; al modelado, fomentando un aprendizaje desde las emociones cuya articulación didáctica será el arte en sus diversas manifestaciones artísticas donde lo que se busca es la expresión emocional desarrollando los cinco componentes de Goleman y Bisquerra. Este aprendizaje emocional y desarrollo de la competencia emocional busca que el alumnado se reconozca tanto como ser individual y social, expresando lo que piensa y siente desde lo artístico. El reconocimiento individual y social está íntimamente relacionado con el desarrollo de las inteligencias intrapersonal e interpersonal de Gardner (2015), las cuales conllevan un ejercicio de autoconocimiento, valoración y proactividad para sí mismo y para los demás. El autor señala que estas dos inteligencias se relacionan con la personalidad y lo socioemocional (Gardner, 2020).

El programa de intervención se centra en formar competencialmente al alumnado en las competencias de la asignatura de Actividades socioemocionales en la etapa infantil, las cuales son: Valorar la importancia del desarrollo socioemocional en la etapa infantil y Diseñar un programa de actividades socioemocionales. Ambas competencias tienen como eje vertebrador el desarrollo de la competencia emocional en el propio profesorado de Magisterio de Educación Infantil, para que puedan replicar esta formación adaptándola a las particularidades de sus educandos.

1. LA COMPETENCIA EMOCIONAL Y LAS MANIFESTACIONES ARTÍSTICAS

La relación íntima de las emociones con lo artístico puede contribuir al desarrollo de la competencia emocional en el alumnado utilizando el arte, tanto como recurso didáctico para apropiarnos del conocimiento

sobre las emociones, como vehículo de expresión emocional, para compartir lo que somos desde lo que pensamos y sentimos utilizando diferentes lenguajes: el verbal y no verbal. Dentro del verbal nos servirá el código oral y escrito y en lo no verbal otras manifestaciones o lenguajes que nos ayuden a comunicarnos. Mundet Bolós y Fuentes-Peláez (2017) dicen acerca de los lenguajes artísticos que:

son lenguajes universales, es decir, todo ser humano es capaz de manejarlos y, comunicarse a través de la sensibilidad y la belleza que generan; su capacidad para desarrollar un crecimiento personal, entendido como proyección del mundo interior y de comunicación con uno mismo y despertando, al mismo tiempo, los vínculos con los demás. (p. 10)

Para el desarrollo de la asignatura de Actividades socioemocionales, de carácter optativo, se diseñó un programa de actividades donde pretendimos que el alumnado se centrara en aprender y no en aprobar, donde el error era bienvenido como factor de aprendizaje, por lo que el elemento sancionador del examen, a la tradicional usanza, fue minimizado desde el inicio del cuatrimestre. No tendríamos un examen como los demás, sino que trabajaríamos el proceso de aprendizaje con diferentes actividades que luego se adaptarían a la etapa infantil. Trabajaríamos de forma individual y en equipo y demostraríamos evidencias de los aprendizajes con otros instrumentos: el diario ilustrado, el programa de actividades y la expresión emocional en diferentes manifestaciones artísticas, tratando de aportar una nueva visión formativa que ayudase al alumnado a ser creativos. (Domínguez Garrido, González Fernández, Medina Domínguez, Medina Rivilla, 2015). Esto influyó en la apertura y participación activa del alumnado ya que la evaluación, vista desde el punto del alumnado, se centra en la calificación, en el resultado, y esto puede generar estrés. (McConnell, 2019). De igual manera, pretendíamos que el aula fuese un espacio de encuentro pedagógico, de aprender qué son las emociones, de emocionarnos, de compartir y de crear actividades que contribuyesen al desarrollo de los cinco componentes de la competencia emocional. El autor mencionado anteriormente, subraya la importancia de la preparación por parte del profesorado en cuanto a diseñar actividades y utilizar recursos que emocionen positivamente.

Los seis temas de la asignatura se centraban en la adquisición de conocimiento sobre qué son las emociones, cómo podemos trabajarlas en la etapa infantil y en la valoración de la competencia emocional como competencia que debe adquirir el profesorado, así como en el diseño de un programa de actividades socioemocionales. La adquisición de esta competencia en la etapa de formación contribuye a la formación integral del alumnado universitario. (Escolar Llamazares, De la Torre Cruz, Huelmo García y Palmero Cámara, 2017). Tomando en cuenta los cinco componentes que a juicio de Goleman y Bisquerra constituyen la competencia emocional seleccionamos la música; para ser escuchada y bailada; el vídeo, cuyas imágenes, banda sonora, tema y mensaje contribuyeron a la adquisición de conocimiento y como soporte para expresar emociones; el modelado; el dibujo; la literatura, con la narrativa, poesía y teatro; la exposición oral; la gastronomía, mediante desayunos y meriendas donde se compartieron platos elaborados por uno mismo. Estas manifestaciones artísticas estaban en consonancia con el alumnado, debido a sus hobbies y experiencias educativas anteriores donde se habían trabajado de forma aislada cada una de ellas. También se utilizó el diario ilustrado y la recensión de un libro sobre competencia emocional y el comentario de obras de ballet y de cine.

Además de la conveniencia y la relación de realizar un programa de actividades en dicha asignatura se valoró la importancia de las manifestaciones artísticas para fomentar la autoestima y cohesionar al grupo-clase, el cual estaba formado por dos clases distintas. En este sentido, los procesos creativos, a juicio de Mundet Bolós, Beltrán Hernández y Moreno González (2015) pueden contribuir al alcance de los objetivos de esta experiencia ya que:

“mejoran la salud y el bienestar de los individuos e incentivan procesos de socialización, integración y cooperación, así como la comunicación, el conocimiento cultural, la expresividad, la autoestima, el autoconocimiento y el conocimiento del otro”. (p.325).

Los autores añaden que la danza, como lenguaje artístico, expresa ideas y emociones que el lenguaje oral no es capaz de comunicar. (Mundet et. Al, 2015). La escucha de la música permite identificar emociones y ser conscientes de las emociones que nos producen. (Lorenzo de Reizábal,

2019). Todas ellas: música, la pintura, la escultura, la literatura comparten la acción del ser, de la persona: “El ser imagina, visualiza y crea con el fin de materializar un mensaje que sea vehiculado a través de música, color, forma, palabra, movimiento, interpretación o luz y pueda llegar a ser percibido e interpretado por su/s receptor/es”. (De Miguel Álvarez, 2019, p. 36). Las manifestaciones artísticas aplicadas en educación como señalan Llevadot González y Pagés Santacana, (2018) incrementan: “el proceso de enculturación y humanización, impulsando relaciones dialógicas colaborativas de confianza y aprendizaje mutuo, donde todos y todas se sienten más escuchados y considerados desplegando mejor sus posibilidades profesionales en el servicio a los demás”. (p. 139)

El aula se convierte entonces en un espacio dialógico donde utilizar el lenguaje verbal y no verbal en un clima de confianza y aceptación que inicia con el trabajo del docente, tanto en el antes, como en el durante y después de la intervención. Para favorecer el alcance de los objetivos señalados de la experiencia queríamos encontrarnos con el alumnado desde la visión de que todos somos importantes, todos somos personas que sienten y piensan y tenemos algo que aportar al otro. La autoestima del alumnado se vería promovida desde el trato del profesor hacia el alumnado en una actitud de respeto, aceptación de las particularidades con sus cualidades y defectos para así desarrollar las habilidades de cada estudiante. (Salguero Barba y García Salguero, 2017) Siguiendo a Bisquerra y Hernández (2017) nos centramos en el desarrollo integral del alumnado cuando aportamos algo más que la adquisición de contenidos:

la educación es mucho más que la instrucción en los contenidos académicos tradicionales. Una auténtica educación debe impulsar el desarrollo personal y social de todo el alumnado. La finalidad última de la educación es la promoción del bienestar personal y social. (p.64)

Este bienestar personal y social que debemos proveer al alumnado desde nuestra intervención en el aula, conllevó el diseño de la asignatura con un enfoque práctico, de experimentar en primera persona y de construir conocimiento útil y competencial.

1.1 OBJETIVOS DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA

- Fomentar la autoestima en el alumnado.
- Contribuir a la cohesión grupal de la clase.

2. METODOLOGÍA, CONTEXTO, PARTICIPANTES Y PROCEDIMIENTO

2.1 METODOLOGÍA

La metodología fue activa-participativa, trabajando cooperativamente en equipos y parejas. El diálogo, debate y reflexión grupal enmarcaron las actividades de la experiencia educativa. Las estrategias didácticas utilizadas fueron la lectura compartida y debate conjunto, reflexión grupal y consenso, elaboración de resúmenes y esquemas, diseño de paletas de inteligencias múltiples, elaboración de un diario ilustrado y del cuaderno de clase, así como el programa de actividades socioemocionales.

2.1.1. Contexto y participantes

Los participantes fueron 37 estudiantes de dos clases diferentes, del tercer curso de Magisterio de Educación Infantil, de los cuales 13 eran hombres y 24 mujeres, en edades comprendidas entre los 20 y 22 años. La asignatura, al ser optativa, tuvo matrícula de dos grupos diferentes, quienes habían mostrado antipatía y recelos, desde cursos anteriores. A su vez, los informes académicos de cursos anteriores señalaban la baja autoestima de los participantes, por lo que decidimos focalizar en la cohesión grupal y la autoestima, de entre los componentes de la competencia emocional. Los encuentros pedagógicos se realizaron en un aula acondicionada por el propio alumnado como taller. Para ello se proporcionaron cojines, mantas, plantas ornamentales y flores, diversos materiales que se utilizaron como recursos didácticos. Esta experiencia se realizó en una universidad privada.

2.2 PROCEDIMIENTO

2.2.1 Temporalización

La intervención duró un cuatrimestre, desde Febrero a Mayo de 2019, con dos encuentros semanales para toda la clase y un encuentro con la mitad de ella, en días seguidos, semanalmente. La duración de los encuentros para toda la clase fue de noventa minutos y de cuarenta y cinco para la mitad del grupo. Los temas fueron 6, los cuales se distribuyeron a lo largo del cuatrimestre.

2.2.2 Descripción de las tareas del alumnado

Las tareas de trabajo autónomo se centraron en la expresión emocional con el dibujo, la creación de poesía y narrativa, el baile coreográfico, el modelaje de personajes, la recensión de un libro y comentario de una obra de ballet y de una película, elaboración del diario ilustrado, diario de clase y el programa de actividades socioemocionales. La última tarea individual fue la presentación artística de lo que habían aprendido en el cuatrimestre, pudiendo mostrar los aprendizajes a través del baile, el mimo, la poesía, narrativa, teatro, exposición oral, una canción. El porcentaje para el trabajo individual fue del 20%. El trabajo en equipo logró que se enriquecieran las paletas de inteligencias múltiples, que se dialogara y apoyara en momentos importantes cuando las personas compartían su reflexión individual, que se coordinasen para hacer coreografías o corrigiesen elementos técnicos de la composición literaria o plástica. Trabajamos los sombreros de pensar, de Bono (2008). Pero lo más interesante fue la aproximación al otro y el reconocimiento de los que antes eran desconocidos y parecían hostiles. El porcentaje para el trabajo en equipo fue de 30%. Estas tareas individuales y grupales constituyeron la formación continua. El examen, con un 50% de la nota global, consistió en la reflexión sobre unas preguntas que abarcaban todo lo desarrollado y debían contestar para enriquecer el proceso, pero no determinaba el aprobado.

2.2.3 Recursos didácticos

Utilizamos ceras, purpurina, rotuladores, papel continuo, tijeras, pegamento, cinta de carrocero, pinzas de ropa, ovillos de lana, folios, plastilina, rollos de papel higiénico, plantas ornamentales y de flores, cojines y mantas, material imprimible para los temas, proyector y ordenador, vídeos de youtube, altavoces, goma eva, pupitres, pintura corporal.

2.2.4 Espacios y agrupamientos

El alumnado se agrupó en parejas y en ocho equipos de cuatro estudiantes y uno de cinco. Los criterios de formación de equipos se basaron en las observaciones de los docentes que habían impartido clase anteriormente a ambos grupos y al del docente de esta experiencia. En dichos criterios se tomaron en cuenta las capacidades de escucha, de liderazgo, de estudio autónomo, de relacionarse con los demás y de hablar en público. Los integrantes de los equipos fueron rotando a lo largo de la experiencia. Acondicionamos el aula como taller, dividiendo el espacio del aula en ambientes de aprendizaje, según la actividad que se fuese a desarrollar.

2.2.5. El programa de actividades socioemocionales

Este programa partió del compromiso ético de los participantes y el docente de no revelar nada a otras personas acerca de lo acontecido en el aula. Firmamos un acta de compromiso para mantener la intimidad de todos. El programa de intervención se basó en las siguientes actividades que desarrollaron los cinco componentes de la competencia emocional: la conciencia emocional; la regulación emocional; la autonomía personal, donde se encuentra la autoestima; la inteligencia interpersonal, donde está la capacidad de ser asertivos, empáticos, respetuosos; la habilidad de vida y bienestar, para relacionarnos con los demás y trabajar en equipo.

Conociéndonos: refuerzo positivo hacia el otro, diálogo, escritura y lectura del diario de clase donde se anotaban episodios importantes en la vida de los participantes, debate, recensión de un libro sobre educación emocional, una obra de ballet (el lago de los cisnes de Tchaikovsky), una película (Pretty woman de Marshall/Romeo y Julieta de Zeffirelli).

Diario ilustrado y Programa de actividades. Para el diario se utilizaron tickets de cine/autobús, trozos de telas, fotos, hojas secas, cualquier objeto que estuviese asociado a una emoción y que significara algo para la persona. El diario se debía presentar con estética utilizando los materiales didácticos que les gustasen. También podían redactar composiciones literarias o escribir anécdotas personales. El programa de actividades consistió en adaptar cada uno de los encuentros a la etapa infantil utilizando las manifestaciones artísticas.

Paleta de inteligencias múltiples para trabajar los temas de la asignatura. Video-emoción donde se reprodujeron entrevistas sobre inteligencia emocional de Punset, los componentes emocionales, trozos de películas y de series que mostraban la motivación de los personajes hacia algo en concreto. Los vídeos fueron analizados en cuanto a las emociones transmitidas, así como los elementos técnicos: fotografía, banda sonora, iluminación, ambiente y vestuario y el tema. Emocionarte, para debatir y reflexionar, aprender acerca de las emociones y la competencia emocional, así como demostrar lo aprendido a través de las manifestaciones artísticas.

Figura 1. Fotos de algunas de las actividades



Elaboración propia

3. ANÁLISIS DE RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA

Utilizamos la hetero, coevaluación y autoevaluación apoyándonos en rúbricas diseñadas para cada actividad. El docente llevó un cuaderno de campo con hojas de observación donde se registró la participación activa

y la apertura hacia el otro, el desvelo de máscaras emocionales y la construcción de la autoestima y cohesión grupal en cada encuentro pedagógico. Esta observación se trianguló con la entrevista semiestructurada de forma individual. Los códigos de conductas observadas, tanto en lenguaje verbal como no verbal fueron: colabora con su equipo, apoya verbalmente al otro, sonríe al interlocutor, escucha al compañero, ofrece ideas de mejora, reconstruye el discurso oral tras la crítica del otro, muestra seguridad al hablar, cambia su estilo de vestuario/peinado, entre otros.

El docente también participó compartiendo vivencias e interioridades con el alumnado. Surgieron parejas amorosas entre los participantes y nuevas amistades. El último encuentro pedagógico se desarrolló con la evaluación global de la intervención y la devolución de los resultados al alumnado. Este último día se compartió una merienda compuesta por platos elaborados por cada uno de los participantes.

Las actividades de Conociéndonos donde dialogábamos y debatíamos tuvo mayor importancia en los grupos pequeños, ya que se compartieron intimidades acerca de episodios dolorosos en la vida de las personas y el enfoque de la asignatura les descolocó al principio: *“Todo era confuso, no sabía que nos pedía esta asignatura, pero las reuniones en grupo donde hablamos sobre nuestros sentimientos, las diferentes actividades... han hecho que poco a poco cada uno descubramos cosas de los otros y también de uno mismo”*.

El diario ilustrado y emocionarte sirvió para desvelar máscaras emocionales y reconocer al otro: *“Hemos mostrado nuestros sentimientos y eso ha hecho que a veces lloremos o riámos, pero sobre todo que saquemos nuestro lado más sensible, que no muchas personas conocen”*.

La paleta de inteligencias múltiples aportó al trabajo en equipo la capacidad de liderazgo, de fomento de la creatividad, de autogestión y de consenso, de escucha y aceptación de la opinión ajena: *“También nos lo hemos pasado muy bien bailando, recitando poesías, haciendo modelados con plastilina y botellas de plástico, haciendo nuestro rinconcito personal en la clase... todo eso que nos ha llevado a sacar la creatividad que guardábamos tan adentro”*.

El compartir experiencias, ayuda mutua en los momentos difíciles y en la mejora de las tareas académicas contribuyó también a la cohesión grupal y a la autoestima.: *“Por eso debo decir que he aprendido mucho y que me ha gustado esta nueva experiencia, que me ha enriquecido tanto en mí como persona, como en mi vida profesional”*.

La entrevista y la observación docente mostró que el alumnado se esconde bajo máscaras emocionales para enfrentarse a un entorno que les parece adverso, influenciado por la moda, la aceptación entre iguales, los roles y estereotipos y las redes sociales. Un elemento esclarecedor fue lo referido al diseño de la asignatura y el rol docente, ya que consideraron como muy motivador que se les escuchase, tratase con respeto y se les diese importancia a sus aportaciones. Igualmente, a que la asignatura se trabajase desde lo práctico y ayudase al crecimiento personal: *“Todas las asignaturas deberían ser así”*. Encontramos que tanto los chicos como las chicas manifestaban creencias sobre roles y estereotipos asociados al sexo. La aceptación corporal, el encontrar pareja y el bajo rendimiento académico fueron elementos constantes a mejorar para lograr la autonomía personal.

Los resultados académicos fueron de 37 aprobados compuestos por una matrícula, cinco sobresalientes, veintiocho notables y tres aprobados.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El alumnado participó activamente en la experiencia motivados por la novedad del enfoque de la asignatura, así como de la preponderancia en el proceso y no en el examen. Igualmente, al cambiar el formato tradicional del mismo ayudó a rebajar el estrés ante la evaluación. Los primeros encuentros pedagógicos despertaron la curiosidad por asistir a cada uno de ellos, pero también la reticencia de algunos que temían perder su intimidad o compartir con otros que les eran desconocidos.

El compartir la evaluación y el diseño de las actividades y su finalidad implicó al alumnado en el desarrollo de la experiencia. También ayudó el que el docente asumiera el papel de participante compartiendo con ellos aspectos de su vida relacionados con el desarrollo de la competencia

emocional. El clima de confianza y escucha contribuyeron a la aceptación mutua y al reconocimiento del otro. Fue sorprendente para los estudiantes descubrir que los demás podían sentir o pensar igual que ellos ante un hecho doloroso o que les causase molestia y reconocer que todos poseían cualidades humanas que hacían de los encuentros un espacio donde sentirse acogido.

Los hobbies y el interés en las manifestaciones artísticas ayudaron al diseño de esta asignatura desde un enfoque práctico y competencial. Las competencias de la asignatura calzaban grandemente con el trabajo de la competencia emocional.

Los docentes debemos reconocer la validez de trabajar la competencia emocional en las aulas, no solo en tutoría sino en cada especialidad, tanto como tema transversal y específico, porque enriquece a la persona y ayuda a desarrollar una docencia global atendiendo a esa formación de la personalidad, de los valores y convivencia y aportar al proyecto de vida de los estudiantes.

El profesorado necesita la competencia emocional de la motivación (mover hacia afuera), tanto para mantener altas expectativas en sí mismos como provocarlas en su alumnado. Dicha motivación implica reconocer las capacidades y dificultades del alumnado para trabajar desde sus intereses y necesidades. La motivación como capacidad que todo docente debería desarrollar está dentro de las habilidades sociales asociada a la empatía-trabajo en equipo y a la conciencia emocional. Siempre estamos de acuerdo que la motivación es esencial para el aprendizaje autónomo del alumnado y queremos fomentarla, pero se nos hace difícil medirla. Se puede partir de un diagnóstico del aula tomando como referencia los informes académicos de los profesores especialistas y de los orientadores situando las variables que inciden en la desmotivación, para convertirlas en puntos fuertes a través del diseño de nuestras intervenciones. Así podemos mostrar evidencias del avance con las conductas observables, los lenguajes, los productos elaborados, pero, sobre todo, en las relaciones sociales entre iguales y con la familia.

El aprendizaje emocional se aleja de la sola adquisición de contenidos entendiéndose como un aprendizaje significativo, útil, competencial,

que aporta a la individualidad y socialización de la persona quien es capaz de construir relaciones valiosas en su entorno y de sentirse feliz. La formación inicial del profesorado de Magisterio de Educación Infantil debe proveer de situaciones de aprendizaje donde se integre la teoría con la práctica y se atienda a la personalidad del estudiante, a su esfera emocional ya que redundará en el devenir de docentes competencialmente formados, quienes a su vez replicarán esta formación competencial en su futuro alumnado.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bisquerra Alsina, R., Hernández Paniello, S. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el programa aulas felices. Papeles del Psicólogo / Psychologist Papers, Vol. 38(1), pp. 58-65
<https://doi.org/10.23923/pap.psicol2017.2822>
- Bisquerra Alsina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida Revista de Investigación Educativa, 2003, Vol. 21, n.º 1, págs. 7-43
- Domínguez Garrido, M.C., González Fernández, R., Medina Domínguez, M.C., Medina Rivilla, A. (2015). Formación inicial del profesorado de educación infantil: claves para el diseño innovador de planes de estudio. ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete, Nº 30-2, 2015, (227-245)
- De Bono, E. (2008). Seis sombreros para pensar. Paidós Ibérica: Barcelona.
- De Miguel Álvarez, L. (2019). La representación cinematográfica documental en la investigación artística: de-construyendo miradas sobre la discapacidad. Arteterapia. Papeles De Arteterapia Y educación artística Para La inclusión Social, 15, 35-46.
<https://doi.org/10.5209/arte.66328>
- Escolar Llamazares, M.C., De la Torre Cruz, T., Huelmo García, J., Palmero Cámara, C. (2017). Educación emocional en los profesores de Educación Infantil: aspecto clave en el desempeño docente. Contextos educativos. Revista de educación. Núm. 20

- García-Cabrero, B., Luna Serrano, E., Ponce Ceballos, S., Cisneros-Cohernour, E.J. Cordero Arroyo, G., Espinosa Díaz, Y., y García Vigil, M.H. (2018). Las competencias docentes en entornos virtuales: un modelo para su evaluación. *Revista Iberoamericana de Educación a distancia*. Vol. 21, núm. 1 UNED: Madrid.
- Gardner, H. (2020). Of Human Potential: A 40-Year Saga. *Journal for the Education of the Gifted*. Vol. 43 (1) pp. 12-18
- Gardner, H. (2015). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. 1ª ed. Libro electrónico. Paidós: Barcelona.
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Kairos: Barcelona
- Lorenzo de Reizábal, A. (2019). Música para el desarrollo de la conciencia emocional. *Publicaciones*, 49(2), 191–213. doi:10.30827/publicaciones. v49i2.838
- Llebadot González, M., Pagés Santacana, A. (2018). Los proyectos de integración del arte en educación (arts integration) y la mejora de la calidad docente a través de un estudio de caso. *Revista Iberoamericana de Educación* [(2018), vol. 77 núm. 1, pp. 121-140] - OEI/CAEU
- McConnell M. (2019). Emociones en educación: cómo las emociones, cognición y motivación influyen en el aprendizaje y logro de los estudiantes. *Revista mexicana de bachillerato a distancia*. Vol. 12, nª 24 pp. 109-129
- Mundet Bolós, A., & Fuentes-Peláez, N. (2017). Emocion'AR-T una propuesta educativa de promoción de la residencia a través del arte. *Arteterapia. Papeles De Arteterapia y educación artística Para La inclusión Social*, 12, 9-23. <https://doi.org/10.5209/ARTE.57559>
- Mundet Bolós, A., Beltrán Hernández, A., & Moreno González, A. (2015). Arte como herramienta social y educativa. *Revista Complutense De Educación*, 26(2), 315-329. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n2.43060

- Trujillo González, E., Ceballos Vacas, E. M., Trujillo González, M. C., Moral Lorenzo, C. (2020). El papel de las emociones en el aula: Un estudio con profesorado canario de Educación Infantil. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24 (1), 226-244. [<http://hdl.handle.net/10481/60700>]
- Salguero Barba, NG., García Salguero, CP. (2017). Autoestima, educación emocional y su incidencia en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes en las instituciones educativas. *bol.redipe* [Internet]. 29 de mayo de 2017 [citado 13 de enero de 2021];6(5):84-92. Disponible en: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/261>

LA CONCIENCIA EMOCIONAL EN FORMADORES DE LAS INFANCIAS ⁶²

MG. LUPE GARCÍA CANO
MG. SOLEDAD NIÑO MURCIA
Fundación Universitaria Los Libertadores, Colombia

“Conócete a ti mismo”
Sócrates

RESUMEN

Formar socioemocionalmente a niños y niñas es una labor prioritaria, pues tiene repercusión en su bienestar y calidad de vida como adultos. Para esta tarea, se requiere que los maestros en formación cuenten con elementos suficientes para fortalecer las competencias socioemocionales de otros. Por ende, uno de los objetivos, del estudio fue identificar la micro competencia: Conciencia emocional, que tienen los docentes en formación, que les permitan el desarrollo de una educación socio emocional, en las infancias y diferentes ciclos de vida, con quienes realiza su labor educativa. El enfoque de investigación es cuantitativo, de tipo survey, y contó con la participación de 230 estudiantes de los programas de las licenciaturas en educación infantil, pedagogía infantil y educación especial, ofertados por la Fundación Universitaria Los Libertadores. El instrumento aplicado corresponde a las preguntas asociadas a la Conciencia emocional del Cuestionario de Desarrollo Emocional para Adultos (CDE-A), diseñado y validado desde el marco teórico de la educación emocional, desarrollado por el GROP, de la universidad de Barcelona.

Se encontró que los encuestados, presentan bajos niveles de conciencia emocional, pues manifiestan que no siempre saben describir y expresar sus sentimientos, desconocen el nombre de algunas de las emociones que experimentan, no notan si el otro está de buen o mal humor y les cuesta darse cuenta cómo se sienten los demás.

Los hallazgos sugieren que es fundamental diseñar una intervención en habilidades socioemocionales, que complemente la formación cognitiva, en la que se genere conciencia en los docentes en formación de que sus propias emociones inciden no solo en

⁶² Este capítulo hace parte del Proyecto: “Competencias Socio-Emocionales para la formación de formadores de las Infancias”. IP: Lupe García Cano; Col: Soledad Niño Murcia. Entidad Financiadora: Fundación Universitaria Los Libertadores

el clima adecuado en las aulas de clase, sino en el bienestar y calidad de vida de los estudiantes a su cargo. Se confirma que, no se puede dar, de lo que no se tiene.

PALABRAS CLAVE

Educación socioemocional, Conciencia emocional, Formación docente, infancia, Competencia Socioemocional

INTRODUCCIÓN

Anteriores estudios desarrollados en el marco de las convocatorias de la Fundación Universitaria Los Libertadores, arrojaron como hallazgo que en general los profesores que laboran en distintas instituciones educativas colombianas carecen de estrategias pedagógicas para abordar los problemas de convivencia en el aula, y algunas veces recurren a castigos y otras prácticas que implican actos violentos y perpetúan ciclos de violencia. De otro lado, muchos de los docentes entrevistados reconocieron no estar preparados para formar socioemocionalmente a sus estudiantes, y que hubo una carencia en la formación profesional recibida al respecto, debido a que se enfatiza en la formación cognitiva, disciplinar y pedagógica, dejando de lado aspectos emocionales. Es por esto por lo que, la presente investigación se realiza con el objetivo general de determinar el nivel de la micro competencia conciencia emocional de los estudiantes de pregrado en educación de la Fundación Universitaria Los Libertadores.

Se pretende primero caracterizar este aspecto, pues nadie da de lo que no tiene, es decir, primero es necesario fortalecer en las estudiantes del pregrado en educación de los Libertadores, las competencias emocionales, para que estén en capacidad de formar socioemocionalmente a las infancias, durante su ejercicio profesional futuro.

1. COMPETENCIAS EMOCIONALES

De acuerdo con López Díaz-Villabella (2015) una adecuada formación socioemocional puede aumentar las posibilidades de tener éxito y superar los retos personales que se presentan en la cotidianidad. Por tanto,

la dimensión socioemocional juega un papel fundamental en las dinámicas sociales que se desarrollan al interior de las aulas y permite convivir de forma asertiva en la sociedad.

En el inicio del desarrollo del concepto de formación socioemocional, se abordó el tema de inteligencia emocional, la cual según Goleman (1995), es algo que se crea y fortalece a través de las experiencias. Posteriormente, autores como Bisquerra (2007), la asume como la adquisición de competencias emocionales, que se adquieren a lo largo de la vida y que en la escuela deben estar presentes durante todo el currículum académico. Estas competencias emocionales, para el autor en mención, están conformadas por cinco dimensiones o microcompetencias, a saber:

- Conciencia emocional
- Regulación emocional
- Autonomía emocional
- Competencias sociales
- Competencias para la vida y el bienestar

La primera de ellas, la conciencia emocional, hace relación a la capacidad de tomar conciencia de las propias emociones y de las de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado. A su vez, está conformada por las siguientes micro-competencias: capacidad para dar nombre a las emociones, toma de conciencia de las propias emociones, y comprensión de las emociones de los demás.

La segunda, la regulación emocional, hace alusión a la capacidad de comprender que ciertas reacciones emocionales son acertadas o no, de acuerdo al momento y el contexto en el que se presentan, es por ello que la interpretación de las señales verbales y no verbales debe ir acompañada de un análisis de la concordancia entre estas y el contexto. Las micro-competencias que la conforman son: expresión emocional apropiada, regulación de emociones y sentimientos, habilidades de afrontamiento, y la competencia para autogenerar emociones positivas.

La autonomía emocional, se relaciona con la responsabilidad para asumir los actos y decisiones, la actitud ante la vida, el análisis crítico de las

normas sociales. Las micro-competencias que son las siguientes: auto-concepto, autoestima, autoconfianza, autoeficacia, automotivación, autogestión, resiliencia y responsabilidad.

Las competencias sociales, hacen alusión a la capacidad para tener buenas relaciones con otras personas. Las micro-competencias a desarrollar son: prevención y gestión de conflictos, capacidad para gestionar situaciones emocionales, respeto por los demás, comunicación receptiva y expresiva, compartir emociones, comportamiento prosocial y cooperación, trabajo en equipo, asertividad y clima emocional.

Finalmente, las competencias para la vida para el bienestar hacen referencia a la capacidad de adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean personales, profesionales, familiares, sociales, de tiempo libre, etc. De igual manera, permiten organizar la vida de forma sana y equilibrada. Las micro-competencias que la conforman son: capacidad para fijar objetivos positivos y realistas, toma de decisiones, búsqueda de ayuda y recursos, ciudadanía activa, participativa, crítica, responsable y comprometida; bienestar emocional; fluir y emociones estéticas.

CONCIENCIA EMOCIONAL

Es necesario partir de una definición de Conciencia Emocional, así como de hacer un recorrido en el tiempo, por las variaciones que ha sufrido la comprensión de este concepto. Se debe considerar que según definición de Vives (2016) la Conciencia Emocional hace referencia a la “capacidad de tomar conciencia de las propias emociones y de las de los demás, teniendo en cuenta también la habilidad para captar el clima emocional en un contexto determinado” (s.p).

Comprender mejor el concepto de Conciencia Emocional implica revisar y recorrer el campo del macro-concepto del cual proviene, es decir, del de Inteligencia Emocional.

A su vez esta conciencia emocional, corresponde a una derivación del concepto de Inteligencia Emocional, planteado inicialmente por varios investigadores entre los cuales se pueden mencionar: Salovey y Mayer

(1990), luego por Goleman (1995), (Weisinger, 1998) quienes desde sus diversas investigaciones recrean el concepto de inteligencia emocional, como el uso inteligente de las emociones. Se refieren entonces a las habilidades que deben tener las personas para conocer sus propias emociones y sentimientos y así mismo, poderlos manejar y regular, mediante decisiones “inteligentes”.

Gardner (1993, p. 301), define inteligencia emocional como “El potencial biopsicológico para procesar información que puede generarse en el contexto cultural para resolver los problemas”. Esta definición contiene elementos muy importantes dado que le da papel significativo al contexto en que se ubica la persona y da pautas para reconocerla como necesaria en el manejo de habilidades de la persona en su contexto sociocultural, tal como lo afirman Mayer y Cobb (2000) cuando citan: “la inteligencia emocional se convierte en una habilidad para procesar la información emocional que incluye la percepción, la asimilación, la comprensión y la dirección de las emociones” (p. 273).

En reconocimiento de la importancia del tema de la Inteligencia emocional y de la necesidad de trabajar y aportar en esta área, se crea en 1994, el CASEL (Consortium for the Advancement of Social and Emotional Learning). El objetivo de CASEL es el de impulsar el aspecto educativo en diferentes partes del mundo.

De esta manera y así como lo afirma Mehrabian (1996), la inteligencia emocional incluye las habilidades de:

- Percibir las emociones personales y la de otras personas.
- Tener dominio sobre las emociones propias y responder con emociones y conductas apropiadas ante diversas circunstancias.
- Participar en relaciones donde las emociones se relacionen con la consideración y el respeto.
- Trabajar donde sea, en la medida de lo posible, gratificante desde el punto de vista emocional.
- Armonización entre el trabajo y el ocio (p.45)

En esta línea de comprensión se cita a Bar-On (1997) quien la concibe como “un conjunto de capacidades, competencias y habilidades no cognitivas que influyen la habilidad propia de tener éxito al afrontar aspectos del medio ambiente” y en ella se quiere destacar el aspecto de habilidades no cognitivas, puesto que, en el campo educativo, solo hasta hace poco tiempo, dominaba lo cognitivo y poco valor y reconocimiento se hacía a lo no cognitivo. Bar-On (1997) introduce la expresión “inteligencia emocional y social” y hace énfasis en las competencias sociales que él considera que se deben tener para desenvolverse en la vida. Este autor se refiere también a la modificabilidad de la inteligencia emocional y social y la valora como superior a la inteligencia cognitiva.

Algunos investigadores han dedicado varios años a indagar y profundizar en el campo de la Inteligencia Emocional y en su producción se pueden percibir ciertas variaciones, como es el caso del aporte de Goleman (1995), quien la define como la “capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las relaciones” y 3 años más tarde la completa, presentándola de la siguiente manera: “capacidad para reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, para motivarse y gestionar la emocionalidad en nosotros mismos y en las relaciones interpersonales” (Goleman, 1998), de manera que ha reconocido la importancia de completar la definición, reconociendo lo significativo que es el manejo emocional en la relación con los otros y no solamente quedarse en el manejo de las emociones al interior del sujeto.

Los investigadores Cooper y Sawaf (1997) la definen como “la aptitud para captar, entender y aplicar eficazmente la fuerza y la perspicacia de las emociones, en tanto que fuente de energía humana, información, relaciones e influencia” (p.52)

De tal forma, diversos investigadores han aportado a la construcción del concepto de Inteligencia Emocional, y coinciden en reconocer aspectos básicos que tiene la persona para actuar y adaptarse a su entorno socio-cultural, enfrentar problemas, manejando y sus emociones y comprendiendo las de los demás. Dicho concepto, según Gómez et al (2000), contiene las siguientes competencias:

- Autoconocimiento. Capacidad para conocerse uno mismo, saber los puntos fuertes y débiles que todos tenemos.
- Autocontrol. Capacidad para controlar los impulsos, saber mantener la calma y no perder los nervios.
- Automotivación. Habilidad para realizar cosas por uno mismo, sin la necesidad de ser impulsado por otros.
- Empatía. Competencia para ponerse en la piel de otros, es decir, intentar comprender la situación del otro.
- Habilidades sociales. Capacidad para relacionarse con otras personas, ejercitando dotes comunicativas para lograr un acercamiento eficaz.
- Asertividad. Saber defender las propias ideas, respetando la de los demás, enfrentarse a los conflictos en vez de ocultarlos, aceptar las críticas cuando pueden ayudar a mejorar.
- Proactividad. Habilidad para tomar la iniciativa ante oportunidades o problemas, responsabilizándose de sus propios actos.
- Creatividad. Competencia para observar el mundo desde otra perspectiva, diferente forma de afrontar y resolver problemas. (García Fernández y Giménez-Mas, 2010, p. 45)

Cooper y Sawaf (1997), reconocen que la Inteligencia emocional se ubica sobre cuatro soportes básicos que son: Alfabetización emocional, Agilidad emocional, Profundidad emocional y Alquimia emocional. Adicionalmente reconoce que la Inteligencia emocional se aplica no solo a las personas, sino a las organizaciones empresariales, por considerarlas un cuerpo formado por la presencia de varias personas y en las que el manejo de las emociones inicia por conocerlas, es decir por la Conciencia emocional.

Otros autores como Elías, et al (1999) destacan como características de la Inteligencia Emocional las siguientes:

- Mostrar empatía y comprender los puntos de vista de los demás.
- Hacer frente a los impulsos emocionales.

- Plantearse objetivos positivos y planes para alcanzarlos
- Utilizar habilidades sociales.

Dentro de ellas, la primera característica, que hace referencia a: Ser consciente de los propios sentimientos y de los demás, presenta las bases para la que posteriormente será reconocida como la competencia emocional.

Los autores referenciados han abordado el estudio de la inteligencia emocional, desde diferentes ángulos, y son Mayer, Caruso y Salovey (2001) quienes se centran en la forma de medir la Inteligencia Emocional. Crean y proponen escalas de medición que otros autores retomarán y contribuirán en la presentación de nuevas propuestas que permitan abordar y medir esta inteligencia en las personas y en las organizaciones.

Son muchos los autores que aportan a la comprensión de la Inteligencia Emocional, y muchos los eventos académicos creados para compartir saberes y el estado del arte de este campo temático. Hechos que han dado pie para que Bisquerra hable de una “Revolución emocional”, presentada desde el 2000.

Es dentro de este trabajo intensivo en torno a la comprensión de la Inteligencia emocional, que se desprende y se presenta el concepto de competencias emocionales, haciendo referencia al “conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia. En el concepto de competencia se integra el saber, saber hacer y saber ser. El dominio de una competencia permite producir un número infinito de acciones no programadas” (Bisquerra, 2003, p.20).

Considerando la diversidad de aportes sobre concepto, definición y características de las competencias emocionales, el grupo de estudio liderado por Bisquerra (2000) propone la siguiente clasificación:

Conciencia Emocional

Regulación Emocional

Autonomía personal

Inteligencia Interpersonal

Habilidades para la vida y Bienestar

Para el presente documento contamos con la definición de Bisquerra (2000) para quien la Competencia de Conciencia emocional hace referencia a la “Capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado”. Esta a su vez incluye:

- Toma de conciencia de las propias emociones: capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones; identificarlos y etiquetarlos.
- Dar nombre a las propias emociones: Habilidad para utilizar el vocabulario emocional y los términos expresivos habitualmente disponibles en una cultura para etiquetar las propias emociones.
- Comprensión de las emociones de los demás: capacidad para percibir con precisión las emociones y perspectivas de los demás. Saber servirse de las claves situacionales y expresivas (comunicación verbal y no verbal) que tienen un cierto grado de consenso cultural para el significado emocional. Capacidad para implicarse empáticamente en las experiencias emocionales de los demás. (p.22).

Agrega Bisquerra (2000) que referirse a Conciencia emocional, hace alusión a “conocer las propias emociones y las emociones de los demás. Esto se consigue a través de la autoobservación y de la observación del comportamiento de las personas que nos rodean”. (p.32)

Berástegui-Martínez (2015) presenta un concepto de conciencia emocional y lo presenta de la siguiente forma:

la conciencia emocional implica la capacidad de percibir con precisión los propios sentimientos y emociones, identificarlos y etiquetarlos, dar nombre a las propias emociones y utilizar un vocabulario emocional. La conciencia emocional supone reconocer los efectos de las propias emociones y también de las emociones de los demás. Ser ciudadano supone saber reconocer las emociones y comprender los vínculos existentes entre éstas y sus pensamientos, palabras y acciones. La conciencia emocional nos permite tomar conciencia de la emoción desde la que nos

relacionamos con otras personas (admiración, respeto, amor, ira, hostilidad, rabia, etc.). (p.172) Además, ofrece elementos para una mayor comprensión del concepto, adoptando las categorías de micro-competencias presentadas por Bisquerra, y agrega otros elementos, como se puede apreciar en la siguiente tabla:

Tabla 1. Estructura de la conciencia emocional

Micro competencia socioemocional	Categorías	Definiciones
Conciencia Emocional	Enriquecimiento vocabulario emocional	Diferenciar, clasificar y etiquetar las emociones
	Expresión emocional	Aprender nuevas emociones mediante la comunicación no verbal y la comunicación verbal.
	Reconocimiento de las emociones de los demás	Reconocer con precisión, mediante la comunicación no verbal, las emociones y sentimientos de los demás
	Identificación de las propias emociones y su intensidad	Percibir con precisión los propios sentimientos; identificarlos y etiquetarlos

Fuente: Berástegui - Martínez (2015, p. 354)

Otros autores aportan al concepto de la micro-competencia de Conciencia Emocional y es así como se puede citar a Vives-Navarro (2016) quien plantea lo que considera como sus ventajas:

- Tener Conciencia emocional permite desarrollar una buena competencia emocional.
- Reconocer las emociones en el momento que aparecen, ser consciente de su funcionamiento y de sus consecuencias posibilita poder gestionar los estados emocionales.
- El dominio de los estados emocionales favorece el pensamiento flexible y creativo, la toma de decisiones desde diferentes puntos de vista para afrontar un problema.

- A mayor conciencia emocional es más fácil etiquetar nuestros estados afectivos y esto permite prestar más atención a la información proveniente de uno mismo.
- Permite tener más capacidad para aceptar sentimientos, para cambiarlos o regularlos, para controlar impulsos.
- Una buena conciencia emocional aporta seguridad y guía cuando se pueden tomar múltiples alternativas y tenemos que tomar decisiones importantes en la vida.
- Desarrollar un sentido menos egocéntrico de nosotros mismos.
- Sentir mayor motivación intrínseca y mayor autoconfianza.

1.2. IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN SOCIO-EMOCIONAL DEL PROFESORADO DE PRIMERA INFANCIA EN FORMACIÓN

En el campo educativo, el abordaje del tema de las emociones es relativamente nuevo, considerando que durante las últimas dos décadas se ha estado incursionando en el concepto y en sus aspectos relacionados. Se puede citar que uno de los documentos iniciales, que hace reconocimiento de la importancia de incluir el aspecto emocional a la par que el cognitivo, es el documento de la UNESCO, conocido como el informe de Delors (1996). Posteriormente, la Declaración de Bolonia (1999) incluye un aspecto innovador en el plan educativo europeo y es referente al aprendizaje de competencias socioemocionales. Luego, en 2011 se encuentra el Proyecto Tuning Educational Structures in Europe, el cual plantea el aprendizaje de diferentes competencias, entre las cuales están las emocionales. En este mismo año, investigadores como Mora, Laureano y Velasco (2011) promueven la importancia de trabajar la comunicación no verbal y las relaciones interpersonales, por considerarlas de gran importancia es la comunicación humana.

Este estudio de las emociones, reconoce la importancia de trabajarla en los estudiantes, pero también en los docentes. En esta línea investigadores como Sutton y Wheatly (citados por Pertegal et al., 2011) proponen centrar estudios en la dimensión emocional de los docentes, por considerarla vital en procesos de aprendizaje de los estudiantes, y afirman que:

“entre las competencias sociales y emocionales de los profesores y la efectividad y calidad a la hora de llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje del aula, así como el desarrollo de la conducta prosocial de los alumnos en clase” (p. 239). De manera que es de gran valor conocer y trabajar en las competencias socioemocionales de los docentes, por su estrecha relación e impacto en procesos de formación de los estudiantes. Así lo afirman Rendón-Uribe (2019) cuando plantea que: “Un profesor con una alta competencia socio emocional CSE suele ser capaz de motivarse a sí mismo y superar los numerosos retos que plantea la tarea de educar a otras personas” (252).

2. METODOLOGÍA.

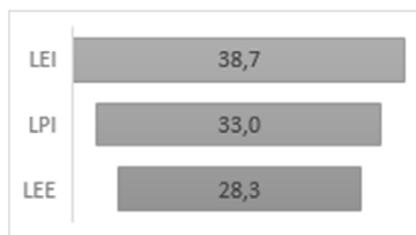
2.1. ENFOQUE METODOLÓGICO

El estudio es cuantitativo, tipo encuesta. En este tipo de investigaciones la recolección de los datos se realiza mediante un cuestionario y son útiles para la descripción de un fenómeno educativo, para realizar una aproximación a la realidad o para desarrollar estudios exploratorios, como es el caso de este estudio (Bisquerra-Alzina, 2012).

2.2. POBLACIÓN Y MUESTRA

La población corresponde a los estudiantes de los programas de pregrado en educación, ofertados por la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales (FSHS) de la Fundación Universitaria Los Libertadores (FULL), sede Bogotá. Son tres los programas ofrecidos: Licenciatura en educación infantil (LEI), Licenciatura en pedagogía infantil (LEI), y Licenciatura en educación especial (LEE). A continuación, en la Figura 1, se muestra la conformación de la muestra:

Figura 1: Distribución de la muestra según programa

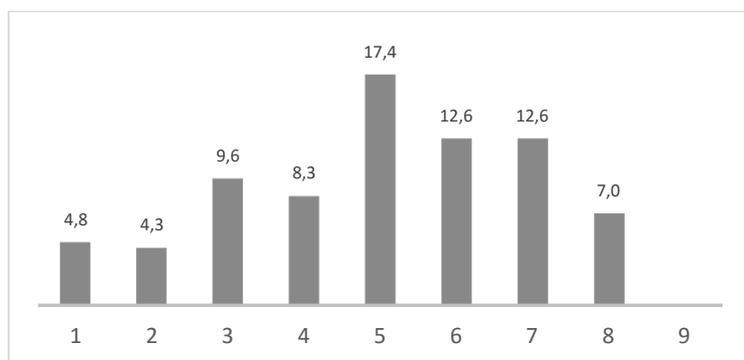


Fuente. Elaboración propia

La muestra está estructurada por 230 universitarios. El 38,7% son estudiantes de la LEI, el 33% de LPI y el 28,2% de LEE. Es decir, que el 71.8% de la muestra ejerce o ejercerá su profesión con infantes.

El sistema educativo colombiano, está organizado por semestres y no por años, a diferencia del de otros países. Cada titulación o programa tiene una duración de 9 semestres (cuatro años y medio). Al revisar, la conformación de la muestra por semestre cursado, se tienen los siguientes resultados:

Figura 2: Distribución de la muestra según tiempo de estudio (semestre)



Fuente. Elaboración propia

Como se nota en la figura 2, el 24,3% de los estudiantes participantes en el estudio cursan el último semestre del programa, seguido del 17,4% de quinto semestre. Del primer y segundo semestre, se encuestó un 4,8% y un 4,3% respectivamente.

2.3. INSTRUMENTO

En coherencia con el marco teórico, el instrumento de investigación, es el cuestionario online “Desarrollo Emocional para Adultos (CDE-A)”, el cual fue diseñado y validado desde el marco teórico de la educación emocional, por el GROUP, de la universidad de Barcelona. El instrumento en su globalidad, evalúa las cinco dimensiones o micro competencias, de la formación socioemocional: Conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencias sociales y competencias para la vida y el bienestar.

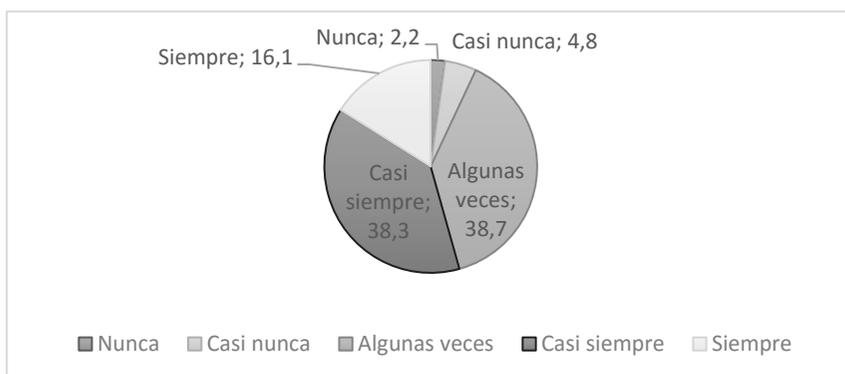
Para el efecto del presente estudio, se seleccionaron y aplicaron los ítems correspondientes a la micro competencia emocional denominada: conciencia emocional.

3. DISCUSIÓN Y RESULTADOS

Para un profesor es importante tener una alta conciencia emocional, en especial si ejerce o ejercerá su profesión con la primera infancia. Como se expresó anteriormente, nadie puede dar de lo que no tiene, de forma análoga nadie puede enseñar lo que no sabe. A continuación, se presentan los resultados obtenidos de la caracterización de la conciencia emocional de los estudiantes de pregrado en educación de la FULL.

El primer cuestionamiento, les plantea a los profesores en formación si les resulta fácil darse cuenta de cómo se sienten los otros. El resultado se presenta a continuación:

Figura 3: Facilidad de darse cuenta de cómo se sienten los otros



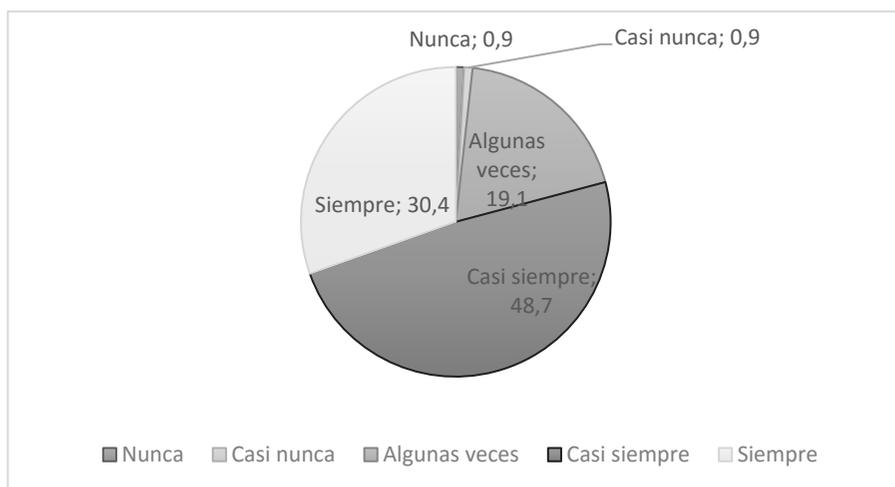
Fuente. Elaboración propia

Como se observa en la Figura 3, el 16.1% de los estudiantes considera que siempre les resulta fácil darse cuenta de cómo se sienten los otros. Este porcentaje resulta muy bajo y preocupante, porque un profesor de niños y niñas requiere tener esta habilidad para poder interactuar y comunicarse con sus educandos de forma asertiva.

No se puede desconocer que en el trabajo educativo en el aula y en la interacción docente-estudiante debe predominar una buena comunicación y una buena observación de las expresiones de los integrantes del grupo, pues los gestos y diversas formas de expresión (verbal y no verbal) dicen cómo se sienten y, en consecuencia, el docente puede actuar de manera pertinente. Monje, et al (2009) define la comunicación asertiva como el “Proceso por medio del cual la información es intercambiada y entendida por un docente y uno o más estudiantes, usualmente con la intención en aquel, de motivar o influir sobre las conductas de estos, generándose así un encuentro donde no hay parte silenciosa”, (p. 82). De ahí la importancia de que el docente cuente con habilidades para identificar en los estudiantes las expresiones que hacen referencia a sus estados emocionales, pero si los resultados son bajos, como lo encontrado en este estudio, la comunicación se deteriora y el proceso educativo se torna más difícil.

En esta misma línea, el segundo cuestionamiento indaga por si notan si los otros están de mal o buen humor.

Figura 4: Notar si los otros están de mal o buen humor



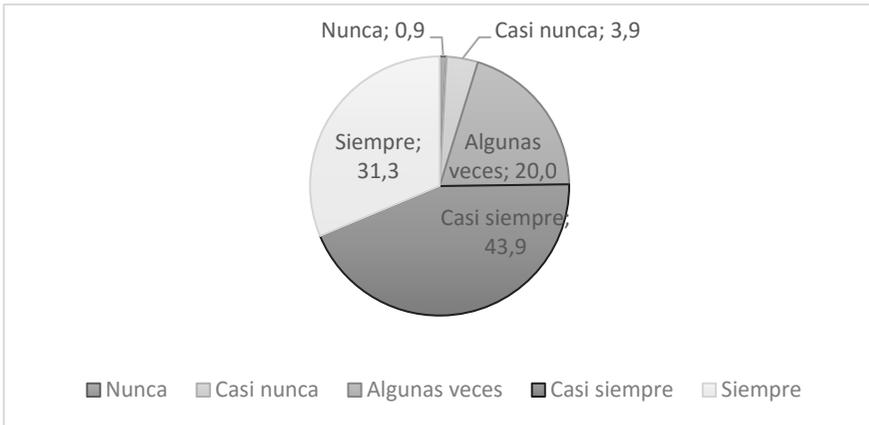
Fuente. Elaboración propia

El 30.4% del profesorado en formación, siempre notan si los otros están de mal o buen humor (Figura 4). Nuevamente, se tiene como hallazgo un bajo nivel de conciencia emocional. Un profesor que tenga dificultad, para darse cuenta si los niños a su cargo están de mal humor puede cometer errores al dirigirse a ellos, pues no tiene en cuenta sus emociones.

Carecer de la habilidad de identificar el estado emocional de los otros, se constituye en problema, si se trata de docentes que no pueden leer ni reconocer en sus estudiantes sus diferentes estados emocionales, ni de saber por qué razones están de buen o mal humor. Esto forma parte de la comunicación no verbal, pues como lo presenta Shablico, (2012) la comunicación no verbal tiene la potencialidad de ir más allá de las palabras, con mucha velocidad y aportando a la vez, elementos para lograr la empatía necesaria a los procesos de enseñanza. (p. 103). Se puede agregar que estas dificultades comunicativas, y de desconocimiento emocional, pueden generar problemas convivenciales en el grupo escolar.

El tercer cuestionamiento, está orientado a determinar si los encuestados conocen bien sus emociones.

Figura 5: Conocimiento de las propias emociones



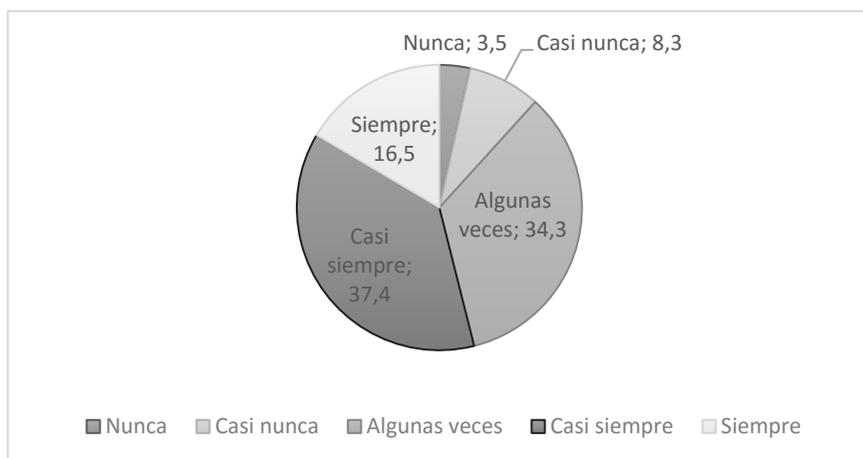
Fuente. Elaboración propia

El 31.3% del profesorado en formación, considera que siempre conocen bien sus propias emociones (Figura 5). Una vez más, se hace evidente el bajo nivel de conciencia emocional. La formación socioemocional en la escuela, debe iniciar desde el preescolar y si los profesores no conocen bien sus propias emociones, ¿qué emociones le pueden enseñar a los niños a su cargo?

Se debe reconocer que un buen modelo de aprendizaje entre los niños y niñas, es aprender del ejemplo, en este caso del adulto, y en el contexto escolar, del docente, pero si este no conoce sus propias emociones, no podrá aportar para que los infantes aprendan el valor de conocer su emocionalidad y de esta manera poderla manejar y regular. Esta situación se torna grave, si tenemos en cuenta que esos primeros años de infancia, son clave para el aprendizaje y la educación emocional, que les impactará para toda su vida. De manera que un buen conocimiento emocional por parte de los docentes, repercutirá positivamente en sus estudiantes. Al respecto Chías y Zurita (2009) plantean que: “el aprendizaje del niño requiere respuestas inmediatas y adecuadas a lo que está experimentando. Los niños se sienten fácilmente invadidos por sus emociones y necesitan a los adultos (figuras parentales) para que les ayuden y les enseñen a expresarlas” (p.9).

La cuarta pregunta de conciencia emocional, les plantea a los profesores en formación si consideran que pueden describir fácilmente sus sentimientos.

Figura 6: Facilidad para describir fácilmente los propios sentimientos



Fuente. Elaboración propia

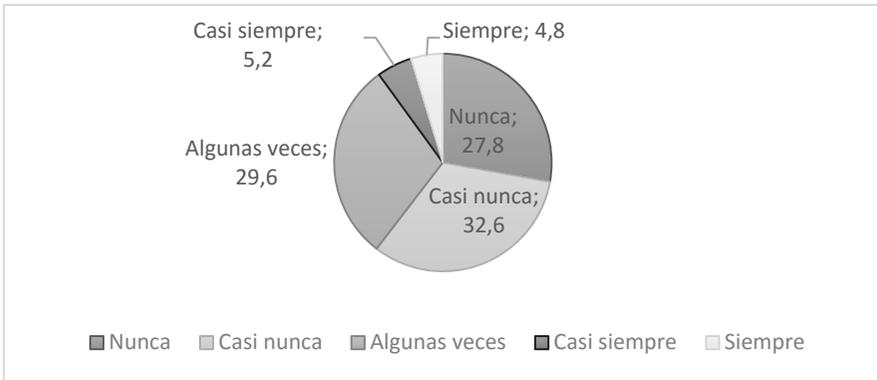
Como se observa en la Figura 6, el 16.5% de los estudiantes que respondieron el cuestionario, consideran que siempre pueden describir fácilmente sus sentimientos. Al igual, que las tres preguntas anteriores, los profesores en formación poseen un bajo nivel de conciencia emocional. El describir los propios sentimientos, es fundamental para poder enseñarle a los niños a describir los suyos y así poder comunicarlos a los demás de forma asertiva y evitar que por malentendidos se generen problemas de convivencia en el aula.

El hecho de que tan pocos docentes en formación (16.5%) consultados, referencien que, si pueden describir sus sentimientos y emociones, está indicando que no han recibido procesos de formación al respecto, que ni en sus hogares, ni en entornos escolares, y que, por el contrario, se requiere con urgencia incluir el tema en programas universitarios. Como lo afirma Bisquerra, esta tarea no es fácil y se deben tener en cuenta tanto relaciones intrapersonales como interpersonales. Así que como lo planteó Delors, se trata de trabajar en programas que aporten para que el

estudiante llegue a aprender a conocer, aprender a ser y a aprender a hacer, y mejor como lo afirma Morin, quien le agrega a estos importantes aprendizajes, el aprender a convivir.

La penúltima pregunta de conciencia emocional (quinta), indaga por si consideran si les cuesta expresar sentimientos cuando habla con sus amigos.

Figura 7: Dificultad para expresar sentimientos al hablar con amigos

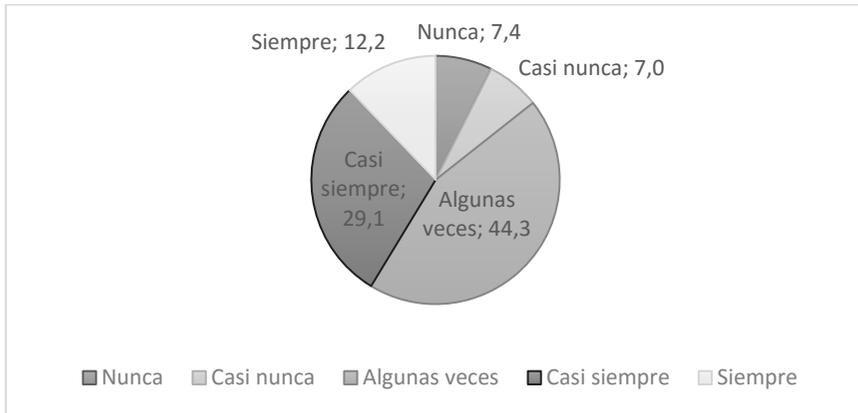


Fuente. Elaboración propia

Si se parte del hecho, que un amigo es una persona en la que se puede confiar y hablar sobre los más íntimos sentimientos, y de quien se recibe apoyo incondicional, lo natural sería que nunca se tuviese dificultad en expresarle los sentimientos. Sin embargo, en la Figura 7, se puede evidenciar que solo el 27.8% considera que nunca le cuesta expresarle a sus amigos los sentimientos. Dificultad bastante significativa, pues un adulto que no pueda expresar sus emociones, no las regula ni las gestiona de manera adecuada, más si tenemos en cuenta que el docente está inmerso en un contexto sociocultural, en el que interactúa con otros, en este caso los estudiantes. Si el no expresa, ni gestiona sus propias emociones, no podrá enseñar a los niños y niñas a hacerlo y es claro que tampoco podrá aportar para que estos identifiquen, manejen y gestionen su propia emocionalidad, en el contexto escolar en donde cotidianamente se presentan diversas emociones, que influyen en el bienestar personal y social del grupo.

Finalmente, en la sexta pregunta se les indaga por si saben poner nombre a las emociones que experimentan.

Figura 8: Conocimiento de las etiquetas o nombres de las emociones



Fuente. Elaboración propia

Como se observa en la Figura 8, el 12.2% de los universitarios en formación profesoral, consideran que siempre conocen las etiquetas o nombres de las emociones que experimentan. Una vez más, se identifica que los profesores en formación tienen bajos niveles de conciencia emocional. Conocer el nombre o etiqueta de las emociones, es una de las competencias que se deben adquirir desde la infancia. Y genera gran preocupación, que los profesores en formación manifiesten desconocer los nombres de todas las emociones que experimentan.

Conocer las emociones y poderlas identificar, etiquetar, poner el nombre correspondiente, son habilidades indispensables en los docentes, pero entre las personas consultadas, la proporción de quienes reconocen poseer la habilidad, es muy baja y en los procesos formativos de las infancias, lo que se requiere son adultos con altos niveles de formación socioemocional, pues ellos a su vez, enseñarán a niños y niñas a identificar y a manejar su emocionalidad. Para esto se requiere partir de la habilidad de contar Conciencia emocional, para continuar con otras micro-competencias, que confluyan para acabar con lo que Goleman denomina Analfabetismo emocional.

4. CONCLUSIONES

A través de las respuestas, a todas las preguntas, se hizo evidente que el profesorado en formación de la FULL, tiene bajos niveles de conciencia emocional. Este hallazgo, genera la sentida necesidad de formular un programa de formación socio emocional para esta población en el que aprendan a darse cuenta cómo se sienten los otros, si están de buen o mal humor, identificar sus propias emociones, describir y expresar sus sentimientos, y etiquetar todas las emociones que experimentan, para que cuenten con la habilidad y las herramientas para formar socioemocionalmente a las infancias.

Lo anteriormente presentado y correspondiente a los hallazgos y conclusiones de la presente investigación, se corrobora con lo que plantean resultados de estudios realizados por Jiménez y López-Zafra (2008) cuando afirman que las personas que presentan mayor desarrollo en su inteligencia emocional y competencias socioemocionales, son quienes pueden enfrentar mejor las situaciones que se les presenten. En esta misma línea, otros investigadores, como Salovey y Mayer (1990), Goleman (1995), Cariochi, Deaney Anderson (2002), coinciden en plantear que contar con altos niveles de competencias emocionales, les proporcionan mayores sentimientos de bienestar emocional y de satisfacción.

De manera que contar con altos niveles de la micro competencia relacionada, como es el presente análisis de la Conciencia Emocional, ofrece grandes beneficios a nivel del desarrollo de la persona, y en este caso nos centramos en el campo educativo y como lo propone Jiménez y López-Zafra (2008) cuanto mayor sea el nivel de autorregulación del comportamiento, mayor será su nivel de rendimiento y adaptación.

Interesa particularmente, que la formación del docente contemple el trabajo en consolidación de su Conciencia Emocional, para, además, poderlo transmitir a otros, en esto caso a niños y niñas en proceso de formación. Tema que se debe considerar de gran importancia, puesto que aportará para su vida personal, para su desempeño profesional y adicionalmente, para aportar a una buena educación de las infancias.

Tradicionalmente se ha pensado que el tema relativo a las emociones es campo reservado a la Psicología, pero en esta investigación corroboramos que el campo se amplía a la Educación, puesto que la persona requiere aprender y formarse en cuanto a la conciencia y gestión de sus propias emociones, como también incorporarlas en su proyecto educativo, más en este caso que se refiere a las infancias, pues es algo que se debe aprender desde los primeros años de vida y que será útil para el resto de su vida. Lo anterior encuentra fundamento en la siguiente cita de Gardner (1983), quien en su obra *Frames of mind*, postuló su teoría de las Inteligencias Múltiples (IM), mucho antes de ser presentada y conocida por la obra de Goleman. Como se trataba de un enfoque diferente al tradicionalmente conocido sobre la inteligencia, afirma Gardner que su aporte no tuvo impacto en el campo de la Psicología, pero sí en el de la Educación. En sus palabras afirma que: "mi teoría gustó a unos cuantos psicólogos, desagradó a unos pocos más y la mayoría la ignoró... Existía otro público con un auténtico interés por mis ideas: el público de los profesionales de la Educación". (Gardner, 1995, p. 14).

Retomamos el epígrafe del aforismo atribuido a Sócrates, "Conócete a ti mismo", como una máxima que, a pesar del tiempo transcurrido, no pierde vigencia, y que por el contrario debe estar presente en contenidos de programas de formación docentes, pues es indispensable contar con el conocimiento de sí mismo y contar con alto nivel de Conciencia emocional, como objetivo importante e indispensable en el proceso educativo de los docentes en formación, lo cual influye no solo en un mejor desarrollo personal, sino en mejor desempeño laboral y social, que aporta también a fortalecer la convivencia escolar y el bienestar social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Berástegui-Martínez, J. (2015). Evaluación del desarrollo de la educación emocional en un centro educativo. [Tesis doctoral, Universidad del País Vasco] <http://hdl.handle.net/10810/17917>
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación educativa* 21.1 7-43.
- Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y bienestar. Barcelona: Praxis.

- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3) ISSN: 0213-8646. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274/27411927006>
- Bisquerra, R. (2010). *Psicopedagogía de las emociones*. Editorial Síntesis. Madrid, España. Booksmedicoos.org, ISBN: 978-84-975699-11-0 Disponible en: <https://bit.ly/2VSpLGT>
- Bisquerra, R. (2016). Educación emocional. Documento inédito elaborado para las I Jornadas del Máster en Resolución de Conflictos en el Aula.
- Goleman, D. (2001). *La práctica de la inteligencia emocional* (decimocuarta edición). Editorial Kairós. España.
- Hernández-Sampieri, R., Collado, C. & Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Jiménez, M y López-Zafra, E (2008). Como factor de riesgo emocional El autoconcepto emocional en estudiantes universitarios. Diferencias de género y edad. *Boletín de Psicología* N° 93.
- López Díaz-Villabella, S. (2015). *Diseño, Desarrollo e implementación de un programa de educación Afectiva y Social en Educación Primaria*. (Tesis Doctoral) Universidad de Alicante, España.
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Alegre, A. & Bisquerra, R. (2012). Developing the emotional competence of teachers and pupils in school contexts. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), pp: 1183-1208. ISSN: 1696-2095
- Punset, E., Mora, F., García Navarro, E; López-Cassà, E., Pérez-González, J; Lantieri, L., Nambiar, M., Aguilera, P., Segovia, N., & Planells, O. (2012) ¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia. *Esplugues de lobregat* (Barcelona): hospital Sant Joan de Déu. Disponible en la web: www.faroshsjd.net. Recuperado de: <https://n9.cl/7g9q>
- Rendón Uribe, M (2019) Competencias socioemocionales de maestros en formación y egresados de programas de educación. *Praxis & Saber*

LA EDUCACIÓN EMOCIONAL DESDE LA VISIÓN DE LAS PEDAGOGÍAS MONTESSORI, REGGIO EMILIA Y WALDORF EN EDUCACIÓN INFANTIL

PAULA CÁMARA HONTANAR

VANESA SAINZ LÓPEZ

Universidad Francisco de Vitoria, España

RESUMEN

Las prácticas de renovación pedagógica como las escuelas Montessori, Reggio Emilia y Waldorf, han supuesto una verdadera innovación en el ámbito de la educación. Estas pedagogías responden a las necesidades de los niños y niñas en todas sus dimensiones, mostrando un especial interés sobre su desarrollo a nivel afectivo y emocional. En esta investigación se ha realizado un estudio empírico de corte cualitativo analizando el discurso de los participantes mediante entrevistas semiestructuradas que nos han permitido establecer una comparación sobre el desarrollo de la educación emocional en las distintas pedagogías alternativas. Para ello, se ha estructurado la información en seis variables o categorías (concepto de educación emocional, relevancia de la educación emocional, concepto de emoción, puesta en práctica, formación y, beneficios y eficacia) comprobando a través de la técnica de triangulación que las tres pedagogías alternativas analizadas integran el concepto de emoción y educación emocional como base de su enseñanza, proporcionando a los alumnos las herramientas emocionales necesarias para su desarrollo personal. Los beneficios de la educación emocional son palpables y evidentes, promoviendo resultados positivos y demostrando la eficacia en la implementación de la educación emocional en las tres pedagogías estudiadas.

PALABRAS CLAVE

Educación Emocional, Educación Infantil, Montessori, Reggio Emilia, Waldorf.

1. INTRODUCCIÓN

Las emociones conforman una de las primeras cuestiones que, a lo largo de la historia del ser humano, han estado visiblemente presentes. Si bien es cierto, constituye un asunto que ha suscitado un gran interés durante la última década del pasado siglo para las distintas disciplinas existentes (Vivas et al., 2007).

Las emociones están presentes desde el mismo momento del nacimiento y abarcan el resto de la vida, desempeñando un papel fundamental en las interacciones sociales, así como en la construcción de la personalidad. Por ello, son experimentadas en los distintos ámbitos en los que las personas se mueven, por lo que la escuela, en este caso, debería gozar de las mismas oportunidades (López Cassà, 2005).

López Cassà (2010) considera que en la etapa de desarrollo que reside entre los 0 y 6 años, siendo esta la perteneciente a la educación infantil en su conjunto, los aspectos emocionales conforman un elemento esencial para la vida del individuo. Es por ello, por lo que constituyen la base o condición necesaria para el progreso del alumno en las diferentes dimensiones de su desarrollo.

Por otro lado, la educación emocional es un tema que suscita un interés especial en el panorama educativo actual, constituyendo un asunto que hoy en día los distintos centros educativos buscan, de alguna manera, desarrollar. Se puede tomar como punto de partida que “la educación emocional tiene como objetivo el desarrollo de las competencias emocionales y el bienestar” (Bisquerra et al., 2011, p. 17). Es por este motivo por el cual se busca ahondar en dicho asunto para así abordar, desde una perspectiva pedagógica, el desarrollo y tratamiento referente al ámbito de la educación emocional.

A criterio de Pericacho Gómez (2014) y Olaya Villar (1995), son numerosas las prácticas de renovación pedagógica que han representado una manera diferente de abordar los procesos educativos suponiendo una verdadera innovación dentro del ámbito de la educación. No obstante, algunos claros ejemplos pueden ser la pedagogía Montessori, la pedagogía Reggio Emilia o la pedagogía Waldorf instaurada por la Escuela Libre Micael.

A modo de presentación, tal y como la Asociación Montessori Española (2019) contempla, María Montessori creó el tradicional Método Montessori en el año 1907. Según Wernicke (1994), el mundo educativo experimentó una gran revolución gracias a esta praxis a principios de siglo. A su juicio, esta educación holística parte del supuesto de que todo individuo presenta la potencialidad de buscar de una manera activa los estímulos que considere necesarios para su desarrollo.

Por otro lado, Juliá Barnadas (2012) sostiene que la pedagogía Montessori ofrece respuestas no solo a las necesidades cognitivas del alumno, sino también a las necesidades afectivas y emocionales presentes en la persona. A su parecer, es un descubrimiento que alberga gran importancia, siendo aún si cabe más relevante si se tienen en cuenta los distintos recursos, así como las bases con las que se responde a dichas necesidades. No obstante, se encuentran sustentados por las propias características psicológicas referentes a cada etapa, así como a las diversas predisposiciones que el menor transporta de manera intrínseca, entendidas como periodos sensitivos que, posteriormente, serán la verdadera guía del proceso de crecimiento y aprendizaje. Termina señalando que a diferencia de lo que ocurre en otras pedagogías alternativas, en el caso de la pedagogía montessoriana, se integra la estimulación global del ser humano, apoyándose en la verdadera naturaleza de este y no tanto en elementos externos.

Prosiguiendo con la pedagogía Reggio Emilia, es preciso mencionar que, como tienen a bien reflejar Martínez-Agut y Ramos Hernando (2015), Loris Malaguzzi fue el creador e inspirador de la metodología educativa procedente de las escuelas Reggio Emilia. Según los mismos, esta pedagogía es capaz de orientar y guiar, cultivando así el potencial intelectual, emocional, social y moral del alumno. Sostienen que el principal vínculo educativo que se establece compromete a dicho alumno a desempeñar proyectos a largo plazo en un ambiente agradable, saludable y repleto de afecto.

En este sentido, Cavallini et al. (2017) argumentan que el enfoque socio-constructivista del conocimiento, así como la valorización de una multiplicidad de lenguajes expresivos que, en un tiempo posterior Loris

Malaguzzi dará a conocer mediante su ya célebre teoría de los cien lenguajes, se construye a través de las múltiples lecturas e indagaciones emplazadas desde un enfoque un tanto lejano a la vez que cercano a dicha pedagogía.

Así como señala Vecchi (2013), estos lenguajes expresivos o, en su caso, poéticos, sitúan una misma sintonía, acorde a una relación emocional, afectiva y cognitiva, que está estrechamente vinculada con la manera de conocer procedente de los niños y con los demás.

De igual modo, a criterio de Rinaldi (2001), se considera que la escucha constituye un elemento esencial dentro de esta pedagogía. Según su parecer, la escucha que se encuentra dentro de nosotros, es decir, esa “escucha interna”, nos motiva a escuchar a los demás. En cambio, se genera cuando otros nos escuchan. Este es un aspecto muy ligado a los propios sentimientos y emociones. Así lo refleja aludiendo a que la escucha está generada por múltiples emociones, a la vez que se encuentra influenciada por las emociones procedentes del otro. Por ello, es capaz de estimular dichas emociones logrando que emerjan hacia el exterior. En definitiva, la escucha es emoción.

En última instancia, se presenta la pedagogía Waldorf en lo referente al ámbito de la educación emocional.

A modo de inicio, tal y como aclara Quiroga Uceda (2014), Rudolf Steiner fue el fundador de la primera escuela Waldorf denominada “*Frei Waldorfschule*” en el año 1919 situada en la ciudad de Stuttgart, en Alemania. Según la autora, estas escuelas fundamentan su acción pedagógica en la teoría antroposófica relativa a los septenios o ciclos de siete años, en otras palabras, el movimiento de renovación espiritual sobre el que se asienta su propuesta.

Prosigue exponiendo que la Antroposofía puede conformar la elección más inmejorable para el auténtico enfoque de los inconvenientes humanos que se producen en la actualidad, así como para un creciente fomento de su bienestar.

Es por ello por lo que se busca, retomando las explicaciones de Quiroga Uceda (2014), indagar en el planteamiento teórico central de este modelo, que parte de una concepción de la educación como proceso de adaptación constante al desarrollo físico, anímico y espiritual de todos y cada uno de los distintos alumnos.

El objetivo de la educación Waldorf es, a criterio de Esturao et al. (2017), lograr el desarrollo de seres humanos que posean una adecuada salud en todos sus niveles siendo, a su vez, personas responsables y libres. En este sentido, el método Waldorf promueve una adecuada armonía entre cuerpo y alma, de manera que se hace hincapié en las distintas sensaciones y emociones de los individuos, obteniendo así un gran impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En lo que respecta al ámbito educativo, según el discurso de Carlgren (1989) en el que se considera que la enseñanza ha logrado conformar, la vida no únicamente ligada al aspecto intelectual, sino también al plano emocional.

En este caso, el maestro constituye un ejemplo claro en lo relativo a la capacidad de sentir emociones de una manera un tanto refrenada, al mismo tiempo que es capaz de hacerlo con una fuerte emotividad. Esto supondrá una influencia tal para sus alumnos, que impulsará esa vida emotiva ya antes mencionada.

Tal y como lo entiende Howard (2010), el elemento esencial en la educación infantil es en realidad el educador, el cual forma y moldea, de alguna manera, el ambiente de los alumnos. Esto no solo se obtiene a partir del escenario propio del aula, las distintas actividades o los ritmos de cada día, sino partiendo de las propias cualidades de su ser, relacionándose así con los alumnos, los demás adultos presentes, las familias, la vida cotidiana existente y la vida terrestre, en general. Todas estas cualidades, que incluyen de algún modo las actitudes y los gestos exteriores e interiores, penetran en el ambiente e influyen profundamente a los niños, quienes lo reciben a través de un proceso de imitación. Los resultados obtenidos de dichas experiencias surgirán de manera más tar-

día en la vida de todos y cada uno de los alumnos a modo de predisposiciones, tendencias, así como de actitudes hacia las oportunidades y desafíos que se plantean en la vida.

Clouder y Rawson (2002) expresan que la educación Waldorf cree en la necesidad de tener en cuenta al ser humano en su totalidad, practicando un enfoque evolutivo en la enseñanza. Este enfoque parte de la observación cuidadosa del ser humano en crecimiento y evolución, visto desde los aspectos fisiológicos, psíquicos y espirituales.

Tras delimitar desde una visión teórica la relevancia que le otorgan a la educación emocional las pedagogías alternativas Montessori, Reggio Emilia y Waldorf, se plantea la siguiente pregunta de investigación necesaria para enmarcar el estudio desde una visión más práctica: “¿Cómo abordan la educación emocional en la práctica las Pedagogías Alternativas Montessori, Reggio Emilia y Waldorf?”. Dando respuesta a esta pregunta, se plantea como objetivo de este estudio identificar el trabajo desarrollado en el ámbito de la educación emocional en las distintas pedagogías alternativas (Montessori, Reggio Emilia y Waldorf).

2. METODOLOGÍA

2.1. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

El modelo empleado para la consecución de esta investigación es un diseño no experimental o ex post facto de corte cualitativo que analiza el discurso de los participantes mediante la técnica de la entrevista, contrastando las visiones de estos en función de cada una de sus respuestas.

2.2. VARIABLES

Tomando como punto de partida la variable dependiente del estudio, delimitada como la educación emocional, se concreta con el concepto de educación emocional, la relevancia de la educación emocional, la emoción, la puesta en práctica, la formación, así como los beneficios y la eficacia.

Por otro lado, la variable independiente la constituirían las distintas Pedagogías Alternativas analizadas (Montessori, Reggio Emilia y Waldorf).

Finalmente, se han establecido como variables control, el sexo de los participantes, tratándose en su totalidad de mujeres; así como el cargo directivo que las mismas ostentan; y la ubicación de los centros educativos a los que pertenecen, estando todos dentro de la Comunidad de Madrid.

2.3. PARTICIPANTES

Haciendo referencia a los distintos participantes, se quiso tomar como muestra a tres centros educativos de referencia en el ámbito de la Educación Infantil de la Comunidad de Madrid. Cada uno de los mismos toma como base metodológica una determinada pedagogía alternativa, siendo éstas la pedagogía Montessori, la pedagogía Reggio Emilia y la pedagogía Waldorf.

A continuación, se presenta una tabla resumen con las principales características de cada uno de los centros educativos participantes:

Tabla 1. Características principales de los centros educativos con pedagogías alternativas

Características	Centro educativo 1	Centro educativo 2	Centro educativo 3
Tipo de pedagogía	Montessori	Reggio Emilia	Waldorf
Año de fundación	1992	2010	2017
Titularidad	Privada	Privada	Privada
Ubicación	La Florida, Madrid	Las Tablas, Madrid	El Escorial, Madrid
Etapas educativas	Ed. Infantil, Ed. Primaria y 1ª Etapa Secundaria	Educación Infantil (0-3)	Educación Infantil (0-6)

2.4. INSTRUMENTO DE LA INVESTIGACIÓN

El instrumento principal que se ha empleado para el estudio de campo de índole cualitativa ha sido una entrevista de elaboración propia o *ad*

hoc, cuya producción ha sido realizada expresamente para este estudio, ajustándose así a las diversas necesidades propias del mismo.

La entrevista comienza con el apartado denominado “*Guion de la entrevista*”, en el que se plantea una presentación de la investigación. Posteriormente, se plantea una estructura de la entrevista organizada en bloques temáticos.

Se inicia con el bloque “*Educación Emocional desde una perspectiva general*” que consta de cuatro preguntas de corte cualitativo en las que se incide en el aspecto más genérico acerca de cómo se entiende la educación emocional desde una perspectiva global.

En segundo lugar, se encuentra el bloque temático denominado “*Metodología*” que busca situar el tratamiento de la educación emocional dentro de un contexto de aula, desglosando la información obtenida en el procedimiento (“¿*Cómo?*”), en el momento (“¿*Cuándo?*”), en el lugar (“¿*Dónde?*”), en la frecuencia (“¿*Cuánto?*”) y, por último, en los actores o profesionales responsables de su tratamiento (“¿*Quién/es?*”).

El tercero de los bloques temáticos es “*Intervención en los alumnos. Resultados del Programa de Educación Emocional*” e intenta observar los beneficios reales en la intervención dentro del Programa de Educación Emocional en los alumnos de cada centro educativo.

Finalmente, el último bloque es el designado como “*Eficacia del programa. Valoración general*” y pretende que los participantes realicen una valoración general en una escala del 1 al 10, siendo el número 1 el valor mínimo y el número 10 el valor máximo de satisfacción sobre el trabajo y desarrollo de la educación emocional en los alumnos procedentes de cada uno de los centros educativos.

Una vez llevadas a cabo las múltiples y diversas preguntas, en una última instancia, se procede a la finalización de la entrevista y a la exposición de los agradecimientos pertinentes.

2.5. PROCEDIMIENTO

Para el desarrollo de esta investigación, en primer lugar, se llevó a cabo una búsqueda intensiva de todos los centros educativos de la Comunidad de Madrid que ponían en práctica las distintas pedagogías alternativas analizadas. Una vez seleccionados los centros, se estableció el contacto con los representantes de los mismos a través del correo electrónico, para plantearles el estudio y solicitar su participación. Finalmente, se consiguió un centro representativo de cada una de las pedagogías, y nos contestaron a las entrevistas a través del email. Una vez obtenida la información y recogido el instrumento con los datos, se organizaron y estructuraron para su análisis posterior.

2.6. ANÁLISIS DE LOS DATOS

Para el análisis de los datos, se ha llevado a cabo una exhaustiva comparación entre las respuestas los diferentes centros educativos en los que se imparten las pedagogías alternativas. Para ello, se ha estructurado la información en variables o categorías, que nos han permitido organizar las respuestas a través de la técnica de la triangulación. Partiendo de esta técnica de análisis de datos, se toma como base práctica cada una de las visiones o enfoques procedentes de los participantes del estudio, contrastando cada una de las informaciones recogidas y evaluando el problema presentado desde una perspectiva amplia y diversa.

3. RESULTADOS

Con el propósito de estructurar y distribuir los datos proporcionados por cada uno de los participantes en el estudio, se ha considerado oportuno organizar los resultados en cinco variables o categorías que a continuación se exponen.

3.1. CONCEPTO DE EDUCACIÓN EMOCIONAL

El estudio comienza con la variable denominada “*Concepto de educación emocional*”.

Según el centro educativo Montessori, la educación emocional es “la capacidad de un individuo para reconocer, discriminar, identificar adecuadamente y manejar sus emociones y las de los demás para lograr ciertas metas”.

Por otro lado, el centro educativo Reggio Emilia, entiende la educación emocional como el acompañamiento de las emociones de las niñas y de los niños viéndose acentuado concretamente, en su caso particular, en la etapa de 0 a 3 años de edad. Este acompañamiento trata de poner palabras a las distintas emociones que sienten los alumnos y que, en ocasiones, desconocen. Así pues, son perceptibles las diferencias con el centro educativo de la pedagogía Montessori. Esto se debe a que en Reggio Emilia posee una visión más sencilla y abierta, centrada en la etapa educativa en la que se encuentran sus alumnos.

Sin embargo, en el centro educativo Waldorf, se observa un evidente matiz, estando muy parejo a la posición que ocupa el centro educativo Montessori. Según los mismos, “los desarrollos físico, emocional y cognitivo se encuentran sutil y complejamente unidos”. Con ello se pretende proveer al alumno de las herramientas emocionales necesarias para así despertar esa capacidad individual existente en las próximas etapas, siempre con la mirada puesta en la importancia que adquieren los propios sentimientos, y quizá no tanto los contenidos que se recibirán en un futuro próximo.

3.2. RELEVANCIA DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

En segundo lugar, se encuentra la variable o categoría denominada “*Relevancia de la educación emocional*”.

Comenzando con el centro educativo Montessori, esta importancia viene dada debido a que “sienta las bases de un buen aprendizaje, permitiendo al alumno saber reconocer, identificar y controlar sus sentimientos”.

Sin embargo, en el centro educativo Reggio Emilia, se sobreviene una visión más aliviada. Así pues, discurren en que la relevancia que adquiere la educación emocional reside en el hecho de poner palabras a diversas situaciones que puedan darse en el día a día.

De igual modo, del centro educativo Waldorf se extrae el pensamiento de que la vida proveniente de la fantasía y la imaginación debe ser del todo potenciada y movilizada, debido a que esta educación emocional “será un pilar básico para el despliegue de todas sus capacidades en su desarrollo evolutivo”.

3.3. EMOCIÓN

La tercera variable o categoría hace mención al término de “*Emoción*”.

Abordando la perspectiva del centro educativo Montessori, este trabajo se inicia con la introducción de las emociones básicas para ampliarlas tiempo después.

A su vez, el centro educativo Reggio Emilia, comparte esta visión trabajando las emociones básicas que forman parte de la naturaleza propia de los niños, encontrándose así presentes en las situaciones cotidianas.

Sin embargo, para el centro educativo Waldorf el trabajo de las distintas emociones posee un ligero matiz debido a que, a su parecer, “están en total entrega a su adulto de referencia”. A su juicio, “todo lo que su maestro vive y hace lo trasmite a los niños pues es el ejemplo real y vivo”. Este enfoque está muy delimitado a la propia experiencia del adulto, posicionado al alumno en un plano secundario. Sin embargo, en las anteriores pedagogías es indiscutible una mirada centrada en el alumno.

3.4. PUESTA EN PRÁCTICA

En cuarto lugar, se encuentra la “*Puesta en práctica*”, que recoge los conceptos más próximos a la propia metodología entendidos desde el procedimiento (“¿*Cómo?*”), el momento (“¿*Cuándo?*”), el lugar (“¿*Dónde?*”), la frecuencia (“¿*Cuánto?*”) y los actores requeridos para la praxis (“¿*Quién/es?*”).

Empezando con la cuestión relativa al procedimiento (“¿*Cómo?*”), si se parte desde la perspectiva del centro educativo Montessori, se cuenta con algunas herramientas específicas. Con ellas se pretende que los alumnos sean capaces de resolver los conflictos que puedan darse en el día a día. Este procedimiento se materializa a partir de actividades como la dramatización, la utilización de títeres, las preguntas con el otro o los

cuentos. La postura del centro educativo Reggio Emilia, se basa en poner en escena actividades más sencillas integradas en su metodología. Algunas de ellas son la asamblea, el juego libre o a través de distintos cuentos, tal y como ocurría en la pedagogía Montessori. Por otro lado, en el centro educativo Waldorf, algunas de las actividades llevadas a cabo son las propiamente artísticas, constituyendo un aspecto visiblemente diferenciador con las restantes pedagogías.

Prosiguiendo con la cuestión que concierne al momento (“¿Cuándo?”), según el enfoque del centro educativo Montessori, existen intervalos en los que se planifican actividades específicas y otros en los que directamente surgen. En el centro educativo Reggio Emilia, se realiza a primera hora de la mañana, tras la llegada de los alumnos. Por otro lado, en el centro educativo Waldorf, la intervención se produce diariamente durante toda la jornada.

En lo respectivo al lugar (“¿Dónde?”), según el centro educativo Montessori, el tratamiento se realiza en cualquier espacio en el que se dé la oportunidad. Por el contrario, según el centro educativo Reggio Emilia, el lugar habitual es un rincón del aula que actúa como punto de reunión. Para el centro educativo Waldorf, el espacio se presenta como un aspecto más abierto y generalizado en comparación con las posiciones del resto de las pedagogías.

En lo que concierne a la frecuencia (“¿Cuánto?”), según el centro educativo Montessori, se trata de un trabajo continuo sin un horario específico establecido. Eso mismo sucede con el centro educativo Waldorf. Por el contrario, en el centro educativo Reggio Emilia, el trabajo con las emociones se lleva a cabo de manera habitual todos los días en la asamblea de cada mañana. Además, la educación emocional posee un espacio propio en el aula de psicomotricidad una vez a la semana. Esta posición, a diferencia de los enfoques anteriores, exige un momento estable y concreto todas las semanas.

Concluyendo con los actores o profesionales que se encargan de promover el trabajo emocional en el aula (“¿Quién/es?”), coinciden todos los centros educativos de las tres pedagogías en que son los propios docentes los que desempeñan esta labor.

3.5. FORMACIÓN

La quinta de las variables o categorías hace mención a la “*Formación*”.

De acuerdo con los centros educativos Montessori y Waldorf, esta formación viene implícita en su propia metodología.

No obstante, aunque ocurre lo mismo con el centro educativo Reggio Emilia, además en este, de manera complementaria todo el equipo realiza el curso básico de Práctica Psicomotriz Aucouturier realizado en CEFOPP.

3.6. BENEFICIOS Y EFICACIA

La última de las variables o categorías es la que concierne a los “*Beneficios y eficacia*”.

En el centro educativo Montessori, los beneficios residen en la relación, la expresión y la concentración de los alumnos. Sin embargo, según el centro educativo Reggio Emilia, los mayores beneficios se asientan en la gestión de la espera, la frustración o los conflictos. En cambio, para el centro educativo Waldorf, son las propias vivencias de los alumnos las que influyen en su beneficio.

Por otro lado, el rendimiento académico, para Montessori es uno de sus propósitos principales. Por el contrario, para el centro educativo Reggio Emilia, no se podría medir, debido a la edad de los alumnos, aspecto en el que coincide con el centro educativo Waldorf.

En última instancia, tras la valoración del trabajo que se realiza en el ámbito de la educación emocional, medida en una escala del 1 al 10, en los centros educativos Montessori y Reggio Emilia dan una puntuación de 9 sobre 10 puntos totales. Sin embargo, el centro educativo Waldorf expone que, en su caso particular, no se trataría de una educación emocional al uso, sino con el matiz de una atención al desarrollo emocional de los alumnos, sin poder establecer una puntuación numérica al respecto.

Finalmente se concibe que la valoración general llevada a cabo por los tres centros educativos es del todo satisfactoria e inequívoca.

3.7. SÍNTESIS DE LOS RESULTADOS

A continuación, se recoge en la *Tabla 2* una síntesis de los resultados más relevantes del estudio para cada una de las variables analizadas, comparando las características de los tres tipos de pedagogías respecto a la educación emocional.

Tabla 2. Síntesis de los resultados de la investigación

Variables	Centro educativo Montessori	Centro educativo Reggio Emilia	Centro educativo Waldorf
Concepto de educación emocional	Capacidad de reconocer, discriminar, identificar y gestionar emociones para lograr metas.	Acompañamiento de las emociones procedentes de los alumnos.	Herramientas emocionales necesarias para despertar la capacidad individual.
Relevancia de la educación emocional	Sienta las bases de un buen aprendizaje permitiendo reconocer, identificar y controlar los sentimientos.	Atribución de palabras concretas a acontecimientos reales presentes en la vida ordinaria.	Pilar básico para las capacidades del alumno en el desarrollo evolutivo.
Emoción	- Introducción de emociones básicas - Ampliación de emociones.	Desarrollo de emociones básicas.	- Experimentación a partir del adulto de referencia. - Respeto, veneración, alegría, bondad o calma.
Puesta en práctica	Tipología de carácter general y específico.	Actividades que evidencian el trabajo de las competencias emocionales.	Ámbito artístico del currículo de Educación Infantil.
Formación	Implícita en la propia metodología.	- Curso básico de Práctica Psicomotriz Aucouturier en CEFOPP. - Curso completo de Práctica Psicomotriz Aucouturier en CEFOPP.	Formación continua de autoconocimiento basada en el compromiso de salud y bienestar emocional.

Beneficios y eficacia	<ul style="list-style-type: none"> - Relaciones entre alumnos. - Mejora del rendimiento académico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Gestión de espera, tolerancia a la frustración y entendimiento de situaciones en las que el alumno puede herir o ser herido por los demás. 	Vivencias de los alumnos.
-----------------------	--	--	---------------------------

4. CONCLUSIÓN Y DISCUSIÓN

Una vez concluida la exposición del planteamiento de la investigación, solo resta extraer las debidas conclusiones pertenecientes a este estudio.

Procedente del análisis de los resultados obtenidos, se deriva que el desarrollo y tratamiento de la educación emocional es del todo patente en las tres pedagogías alternativas analizadas. Si se parte desde la perspectiva propia de la metodología Montessoriana, se deduce que el desarrollo de las competencias emocionales constituye un elemento esencial en el desarrollo del individuo. Por ello, en el ámbito de la praxis, las actividades que se realizan suelen ser de carácter general y específico, dotándolas así de un mayor peso en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto mismo ocurre con lo que respecta al momento y al lugar establecidos, siendo la frecuencia habitual un proceso necesario que se lleva a cabo de una manera continua. Los profesionales que desempeñan este trabajo son los mismos docentes del centro educativo, ya que esta formación viene implícita en la propia metodología. Los beneficios y la eficacia del trabajo evidencian las mejoras observadas en los alumnos.

Destacando, por otro lado, el papel que juega la educación emocional en la pedagogía Reggio Emilia, se infiere que corresponde con un asunto de vital importancia que reside en el hecho específico de la atribución de palabras concretas a acontecimientos reales presentes en la vida cotidiana. A la hora de la puesta en práctica, es una cuestión que forma parte del hacer diario de la propia pedagogía. Para ello, se llevan a cabo múltiples actividades que evidencian el trabajo de las competencias emocionales en el alumno. A diferencia de la pedagogía anterior, existe un momento y lugar específicos para el trabajo emocional. No obstante,

como ocurría en la pedagogía Montessoriana, esta materia se desarrolla de una manera continua, con el ligero matiz de que además incorpora un espacio específico en un momento puntual de la semana. Los encargados de su puesta en práctica son los propios tutores que ostentan la formación necesaria para este acompañamiento. Los beneficios, al igual que la eficacia real de la educación emocional, son del todo palpables y evidentes, demostrando resultados positivos en todos y cada uno de los alumnos.

Por último, para la pedagogía Waldorf, la educación emocional es un pilar básico para el despliegue de las capacidades del alumno en el desarrollo evolutivo. En esta misma línea, el trabajo de las emociones se sitúa muy ligado a dicha filosofía, en la que el adulto actúa como referente indiscutible de la acción pedagógica. Así pues, la materialización de las actividades reside en el ámbito artístico. Los momentos escogidos abarcan la totalidad de la jornada escolar, proporcionando además un entorno específico y envolvente. Asimismo, se realiza a través de un trabajo continuo y permanente. Este trabajo, es llevado a cabo, tal y como sucedía en las pedagogías anteriores, por los diversos docentes y educadores en continua formación. En última instancia, los beneficios y eficacia del trabajo proveniente de la educación emocional en esta metodología también son indiscutibles.

Se extrae, por tanto, como conclusión final, que tanto la pedagogía Montessori, como la pedagogía Reggio Emilia y la pedagogía Waldorf, abordan el ámbito de la educación emocional de una manera completa y global.

Haciendo referencia a otros estudios que apoyan esta investigación, son destacables las contribuciones de Wernicke (1994) y Juliá Barnadas (2012) en la pedagogía Montessori, que afirman la existencia de actuaciones educativas que se ajustan a la creciente necesidad de satisfacer las competencias emocionales en el ámbito educativo. De igual modo, si nos situamos en el plano referente a la pedagogía Reggio Emilia, son visibles los beneficios de una pronta educación emocional en las aulas, tal y como lo respaldan autores como Martínez-Agut y Ramos Hernando (2015). Asimismo, en lo concerniente a la pedagogía

Waldorf, se aprecian aportaciones como las de Ruiz-Morales y Teban Gómez (2015), que confirman que un clima de confianza y seguridad en el aula hace patente la presencia de un adecuado desarrollo físico y emocional.

Algunas de las implicaciones que alberga esta investigación, residen en la certeza de los beneficios que supone la dotación de un mayor peso al ámbito de la educación emocional en los centros educativos. No bastaría solo con trabajar las emociones desde una perspectiva genérica y transversal, sino conceder la relevancia que este asunto conlleva de forma más específica y manifiesta.

Como propuesta que surge de esta investigación, se plantea la posibilidad de otorgar a otros tipos de metodologías la posibilidad de tomar ejemplo de estas pedagogías alternativas presentadas en este estudio en el ámbito de la educación emocional. De este modo, se conseguirá la implantación y el posterior desarrollo de la educación emocional de una manera óptima como se pone de manifiesto en este estudio.

Si bien es cierto, en esta investigación residen algunas limitaciones propias del momento presente. Así pues, la crisis sanitaria producida por la COVID-19 ha interferido a lo largo del proceso de contacto con los participantes, mostrando constantes escenarios en los que no se obtuvo respuesta, siendo necesario incidir con mayor insistencia argumentando la gran relevancia de sus participaciones. Estas circunstancias propiciaron un clima de inestabilidad palmaria que originó la moratoria de los plazos originarios establecidos. De igual modo, se evidencian otro tipo de limitaciones derivadas de las dificultades previamente expuestas, pues se hubiera deseado optar por una muestra más amplia, otorgando una mayor representatividad de cada una de las pedagogías.

De cara a próximos estudios, se recomienda analizar el desarrollo de la educación emocional en otras metodologías y tipologías de centros educativos que sean representativos del panorama educativo actual, con el objetivo de recoger distintos recursos y escenarios que permitan nutrir mejor esta base de trabajo emocional que se desarrolla en la etapa de Educación Infantil.

En última instancia, se pone de manifiesto una gran apuesta por desempeñar el trabajo referente al ámbito de la educación emocional desde los periodos y etapas más tempranas. Única y exclusivamente de este modo se conseguirá la formación integral de los alumnos, que permita garantizar una mayor capacidad, competencia y preparación para su futuro próximo y esperanzador.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asociación Montessori Española. (2019). Biografía de María Montessori. Recuperado el 2 de Abril de 2020, de Sitio web de la Asociación Montessori Española: <http://asociacionmontessori.net/>
- Bisquerra, R., Bisquerra Prohens, A., Cabero Jounou, M., Filella Guiu, G., García Navarro, E., López Cassà, E. y Oriol Granado, X. (2011). Educación emocional. Propuestas para educadores y familias. Desclée De Brouwer.
- Carlgren, F. (1989). Pedagogía Waldorf, una Educación hacia la Libertad. Rudolf Steiner.
- Cavallini, I., Quinti, B., Rabotti, A., y Tedeschi, M. (2017). Las Arquitecturas de la Educación: El Espacio de lo Posible. La Cultura del Habitar en la Experiencia de las Escuelas Municipales de Educación Infantil de Reggio Emilia. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS), 6(1), 181-197.
- Clouder, C., y Rawson, M. (2002). Educación Waldorf. Ideas de Rudolf Steiner en la práctica. Rudolf Steiner.
- Esturao, C., Gago Galvagno, L. G., y Elgier, A. M. (2017). Empatía en niños de 11 a 12 años. Una comparación entre pedagogía Waldorf y pedagogía tradicional. ConCiencia EPG, 2(1), 48-58.
- Howard, S. (2010). Conceptos Esenciales de la Educación Preescolar Waldorf. En A. d. Norteamérica, El Desarrollo del Niño y la Educación Preescolar Waldorf (pp. 3-40). Louise deForest.
- Juliá Barnadas, A. (2012). Cómo se desarrolla la libertad en las Aulas Montessori, según las etapas evolutivas y las características psicológicas. VII Congreso de Filosofía de la Educación (pp. 1-14). Madrid: Asociación Montessori Española.

- López Cassà, È. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 153-167.
- López Cassà, È. (2010). Educación emocional. Programa para 3-6 años. Wolters Kluwer España, S.A
- Martínez-Agut, M. P., y Ramos Hernando, C. (2015). Escuelas Reggio Emilia y los 100 Lenguajes del niño: experiencia en la formación de Educadores Infantiles. XVIII Coloquio de Historia de la Educación, 2(3), (pp. 140-151). Universitat de Vic.
- Olaya Villar, M. D. (1995). Introducción en España de nuevas corrientes pedagógicas para la educación de párvulos durante el primer tercio del siglo XX. *Rvta. Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23, 207-213.
- Pericacho Gómez, F. J. (2014). Pasado y presente de la renovación pedagógica en España (de finales del Siglo XIX a nuestros días). Un recorrido a través de escuelas emblemáticas. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 47-67 .
- Quiroga Uceda, P. (2014). La pedagogía Waldorf: origen, consolidación internacional y principios educativos. En J. L. Hernández Huerta, J. Quintano Nieto, y S. Ortega Gaité, *Utopía y Educación. Ensayos y Estudios* (pp. 55-77). FahrenHouse.
- Rinaldi, C. (2001). The Pedagogy of Listening: The Listening Perspective from Reggio Emilia. "Innovations in Early Education: The International Reggio Exchange", 8(4), 1-4.
- Ruiz-Morales, J., y Teban Gómez, E. (2015). La educación emocional en la educación libre: Raíces y Flores, un estudio de caso. I Congreso Internacional de Expresión y Comunicación Emocional. Prevención de dificultades socio-educativas. (pp. 181-191). Sevilla: CIECE.
- Vecchi, V. (2013). Arte y creatividad en Reggio Emilia. El papel de los talleres y sus posibilidades en educación infantil. Morata.
- Vivas, M., Gallego, D., y González, B. (2007). Educar las emociones. Producciones Editoriales C. A.
- Wernicke, C. G. (1994). Educación Holística y Pedagogía Montessori. *Educación Hoy*, 10, 2-11.

EDUCACIÓN POSITIVA E INTELIGENCIA EMOCIONAL: EFECTOS DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN CON ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS⁶³

DRA. PRESENTACIÓN ÁNGELES CABALLERO-GARCÍA
Universidad Camilo José Cela, España

DRA. ESTHER CASTAÑEDA LÓPEZ
ESCUNI. Centro adscrito a la Universidad Complutense, España

RESUMEN

Una adecuada preparación para la vida personal, social y profesional de los estudiantes universitarios requiere dotarlos de competencias que no siempre se aprenden a través de los contenidos de las asignaturas que se imparten en la Universidad. La inteligencia emocional destaca como una de las 10 habilidades más demandadas en el año 2020. Teniendo en cuenta esta circunstancia, el propósito de este trabajo es conocer qué inteligencia emocional tienen nuestros universitarios y estudiar qué influencia puede ejercer un programa de educación emocional positiva en el desarrollo de esta competencia. Hemos empleado una metodología quasi-experimental con grupo control no equivalente. La muestra estuvo formada por 163 estudiantes universitarios de la Comunidad de Madrid de diferentes titulaciones universitarias. Utilizamos el cuestionario TMMS como instrumento de medida de la inteligencia emocional antes y después de una intervención emocional positiva y creativa integrada en los contenidos de las materias. Los resultados muestran diferencias significativas entre grupos a favor del grupo experimental, así como mejoras en los componentes de la inteligencia emocional tras la intervención. Los resultados discuten la necesidad de cambio en las dinámicas de docencia universitaria hacia metodologías que trabajen la inteligencia emocional de manera transversal y desarrollen competencias que mejoren la empleabilidad de nuestros estudiantes.

⁶³ Este capítulo es parte de un trabajo desarrollado por el Gdl ASE, dentro del Proyecto I+D titulado HACKER & HAPPY. Originales, Audaces e inteligentes, N° expediente: 2015-22, financiado por la Universidad Camilo José Cela, en su IV Convocatoria de Ayudas a la Investigación

PALABRAS CLAVE

Inteligencia emocional; educación positiva; educación superior; innovación educativa; empleabilidad, metodología didáctica.

ABSTRACT

An adequate preparation for the personal, social and professional life of university students requires equipping them with competencies that are not always learned through the contents of the subjects taught at the University. Emotional intelligence stands out as one of the 10 skills that will be most demanded in 2020. Taking this circumstance into account, the purpose of this work is to know what emotional intelligence have our university students and study what influence can exercise a positive emotional education program in the development of this competence. We have used a quasi-experimental methodology with a non-equivalent control group. The sample consisted of 163 university students of the Community of Madrid of different university degrees. We use the TMMS questionnaire as an instrument to measure emotional intelligence before and after a positive emotional and creative intervention integrated into the contents of the subjects. The results show significant differences between groups in favor of the experimental group, as well as improvements in the components of emotional intelligence after the intervention. We discuss the need for change in the dynamics of university teaching towards methodologies that work on emotional intelligence in a transversal way and develop competences that improve the employability of our students.

KEY WORDS

Emotional intelligence; positive education; higher education; educational innovation; employability, didactic methodology.

INTRODUCCIÓN

La construcción de una Europa común conlleva acuerdos como la mejora y el desarrollo de la educación. En este ámbito, no sólo se incluye el aprendizaje de conocimientos, sino también de otras habilidades y competencias. Algunas de ellas son el trabajo en equipo, hablar en público, redactar y presentar informes, creatividad, liderazgo, etc., aspectos, muchos de ellos, reconocidos en personas con una elevada inteligencia emocional (IE). Así exponen las conclusiones del Consejo

Europeo de Lisboa (2000) y del Consejo de Ministros de la Unión Europea (2009) sobre el Marco Estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación «ET 2020».

La sociedad actual sigue reclamando cambios en el contexto educativo y formadores que preparen a los alumnos universitarios para la realidad profesional que les exige el mercado laboral (Caballero-García, et al., 2017a, 2017b; Torres y Quintero, 2016; Uribe, 2015).

El mapa universitario del S.XXI también demanda a la Educación Superior una formación transferible y competente en un contexto social y un mercado laboral convulso, sometido a continuos cambios y cada vez más exigente y competitivo (do CeuTaveira y Rodríguez Moreno, 2010). Las instituciones de educación superior deben ser un claro reflejo del enfoque competencial asumido por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que apuesta por la promoción de la empleabilidad y generar la mayor sinergia posible entre la formación inicial universitaria y las demandas del mercado laboral (Llanes, et al., 2017; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2003). La inserción laboral de los egresados se considera incluso indicador de sus sistemas de garantía internos de la calidad (Martínez, et al., 2019).

En ese proceso de transformación universitaria se hace necesario, más que nunca, incluir competencias que acerquen a los estudiantes a la realidad del mundo laboral. Esto afecta a qué y cómo enseñamos, los valores que transmitimos juntamente con los contenidos académicos, y cómo aprenden y son evaluados nuestros alumnos (Caballero-García et al., 2017a). Pero no basta con responder a las exigencias del mercado laboral actual, la Universidad tiene que ser proactiva y anticiparse a las nuevas demandas de los empleos que existen y existirán en el futuro (Pagés y Ripani, 2017).

Las competencias se conceptualizan como un “saber” y un “saber hacer” que se aplica a una amplia diversidad de contextos académicos, sociales y profesionales. Incluyen tanto conocimientos, como actitudes, habilidades y otros aspectos sociales, más personales y motivacionales (Gijbels, 2011). Para que la transferencia a distintos escenarios sea posible, resulta indispensable la comprensión del conocimiento y su vinculación con las

habilidades prácticas o destrezas que estos precisan. En nuestro estudio trabajamos la IE, como competencia personal e interpersonal y elemento para la empleabilidad.

La IE es un constructo poliédrico y complejo, que ha experimentado una notable evolución, y ha sido conceptualizado y medido de forma muy diversa en las últimas dos décadas (Bar-On, 2006; Durlak, et al., 2015; Fernández-Berrocal y Extremera, 2006; González-Cabrera, et al., 2016; Mayer, et al., 2008; Peña-Sarrionandia, et al., 2015).

El término fue acuñado por Salovey y Mayer (1990), quienes la definieron, en primera instancia, como “una parte de la inteligencia social que incluye la capacidad de controlar nuestras emociones y las de los demás, discriminar entre ellas y usar dicha información para guiar nuestro pensamiento y nuestro comportamiento” (p.239). En investigaciones posteriores, le dieron un enfoque más cognitivo, para diferenciarle de otro modelo teórico (mixto), encabezado por Goleman (1995) y Bar-On (1997), que combinaba las habilidades emocionales con aspectos motivacionales y de personalidad, y de modelos que entendían la IE como rasgo de personalidad (Petrides y Furnham, 2001). En esta nueva redefinición, Mayer y Salovey (1997) consideraron la IE como una “habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, acceder o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones proviniendo un crecimiento emocional e intelectual” (p.5). Estas habilidades siguen una secuencia desde los procesos psicológicos más básicos hasta los más complejos: desde la percepción, evaluación y expresión de las emociones en uno mismo y en los demás, hasta la capacidad de reflexionar sobre las propias emociones y las de los otros, con el objetivo de poder controlarlas (Caruso y Salovey, 2005).

El modelo de Mayer y Salovey, que hemos empleado en nuestro estudio, es una perspectiva teórica bien fundamentada y contrastada, que ha sido considerada como el modelo teórico con más repercusión en la investigación sobre IE en España (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002; Fernández-Berrocal, et al., 2004a; Fernández-Berrocal, et al., 2005; Limonero, et al., 2004; Mestre, et al., 2016). Implica un constructo

multidimensional de la IE con tres procesos: Percepción, comprensión y regulación de las emociones (Salovey y Mayer, 1990; Salovey, et al., 1995). Propone una visión más funcional de las emociones, y pone en conjunción procesos afectivos y cognitivos (Mayer, 2001; Mestre et al., 2016) que están relacionados con una mejor adaptación y resolución de conflictos cotidianos, mediante el uso no sólo de nuestras capacidades intelectuales, sino de otra información adicional que nos proporcionan nuestros estados afectivos (Salovey, et al., 2000).

En cuanto a la medida de la IE, suelen utilizarse tres métodos de evaluación (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005): el auto-informe, el test de ejecución o habilidad, y la observación externa. En nuestro estudio hemos utilizado una medida autoinforme de la IE, en consonancia con el concepto que hemos defendido y del que hemos partido, por sus constatadas propiedades psicométricas, sencillez de administración y tiempo reducido de cumplimentación: el TMMS-24 (Fernández-Berrocal, et al., 2004a, 2004b), que evalúa la estabilidad de las personas en su forma de atender (atención), discriminar (claridad) y regular (reparación) estados de ánimo y emociones personales y de otros.

El interés científico por la IE ha crecido desde los años 90 y en los últimos veinte se han realizado múltiples trabajos sobre la influencia de estas habilidades y la manera en la que nos influyen en las relaciones sociales o cómo podemos utilizarlas para afrontar los conflictos y el estrés diario (Ariza, et al., 2017; Extremera, et al., 2006; Rieffe et al., 2016).

Se ha comprobado que, para el buen desarrollo en el ámbito personal, profesional y en la vida diaria en general, las competencias emocionales juegan un importante papel (Boyatzis, et al., 2000). La educación en las habilidades para tomar conciencia de las propias emociones y de las demás personas, así como la capacidad para regularlas, tiene efectos beneficiosos a múltiples niveles sobre la salud física y psicológica de las personas y repercute en un mejor rendimiento académico y/o laboral (Beldfield et al., 2015; Durlak, et al., 2011; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Fernández-Berrocal, et al., 2006; Goleman, 2005; Lopes, et al., 2006; Mayer, et al., 2008; Nathanson, et al., 2016). La IE destaca como una de las 10 habilidades que serán más demandadas en el año

2020 y siguientes (Sodexo, 2018). Por tanto, la implementación de la IE en las aulas parece crítica para la mejora del bienestar, las relaciones sociales, el rendimiento académico o la adaptación escolar (Levin, 2012; Nathanson et al., 2016), haciendo que esto suponga una buena inversión, tanto a nivel educativo como a nivel social (Belfield et al., 2015).

La Unión Europea (2008) nos invita a integrar el aprendizaje socio-emocional en las actividades curriculares y extracurriculares, como medida educativa para asegurar la salud mental y el bienestar de nuestros jóvenes. La Comisión Europea, a través de la Dirección General de Educación y Cultura (2015), impulsa como medida para asegurar la calidad de los centros educativos, el fomento de iniciativas dirigidas a mejorar los logros educativos del alumno y su comportamiento, así como acciones que apoyen su bienestar emocional, social y psicológico.

En relación con ello, se ha reclamado la necesidad de introducir estas competencias en la formación inicial del profesorado y fomentar el desarrollo de programas de intervención emocional en el ámbito educativo en sus diferentes etapas (Caballero-García y Carretero, 2016; Caballero-García, et al., 2017a, 2017b; Caballero-García y Sánchez, 2018; Cruz, et al., 2013; Niño, et al., 2017; Pérez-Escoda, et al., 2013).

La orientación educativa actual está concediendo un papel relevante a la formación en competencias socioemocionales, lo cual ha fomentado el crecimiento de programas de entrenamiento destinados a la Educación Infantil, Primaria, Secundaria, y Universitaria (Rubiales, et al., 2018). Ejemplos de ello son los programas “brainemotions” (Pérez, et al., 2016) para Educación Infantil; ASEL-P (Lantieri et al., 2010), RULER (Nathanson et al., 2016) para Educación Infantil, Primaria y Secundaria, o el programa INTEMO para adolescentes (Ruiz Aranda et al., 2013), entre otros. En menor medida, las universidades ofrecen formación a los alumnos y profesionales para ayudar a conocer y desarrollar tanto la IE como las competencias sociales, emocionales o profesionales que se encuentren relacionadas. Por ejemplo, la Fundación Universidad Carlos III (Madrid), creó en enero del 2005 el Centro superior de desarrollo de competencias; la Universidad de Huelva, el Proyecto Alumnos Diez; y

Universidades como las de Barcelona, Vic, Seu d'Urgell, Málaga, Valencia, Universitat Oberta de Catalunya, la UNED, o la Universidad Camilo José Cela, entre otras, ofrecen cursos de experto en IE. Pero estos esfuerzos son aislados y todavía insuficientes.

Defendemos la presencia generalizada de la IE en el ámbito educativo universitario, integrada de forma transversal en el currículo de los alumnos y en el centro universitario en su conjunto, como mediadora no solo del éxito académico de los estudiantes universitarios, sino como elemento facilitador de la integración de los estudiantes en la sociedad externa a la Universidad (Brackett y Rivers, 2013; Extremera y Berrocal, 2004; Nathanson et al., 2016).

En el contexto educativo y sociolaboral que hemos expuesto, cobra especial importancia una formación universitaria en competencias profesionales, alineada con el EEES y las demandas del mercado laboral actual, que tenga en cuenta habilidades emocionales y no solo las cognitivas, y ayude a nuestros alumnos en su proceso de desarrollo personal y su inserción social y laboral.

Pero, “no solo basta con diseñar y aplicar programas educativos que pretendan desarrollar la IE o las competencias socioemocionales, sino que también es preciso evaluar estas intervenciones, tanto para contar con datos empíricos acerca de su mayor o menor grado de validez, como para detectar aspectos susceptibles de mejora” (Pérez-González, 2008, p. 526). Estos programas de entrenamiento emocional “no siempre han sido acompañados con pruebas claras sobre su eficacia (Pérez-González, 2008; Repetto-Talavera, Pena-Garrido, Mudarra, & Uribarri, 2007) y los estudios sobre el tema aún no aportan evidencias concluyentes” (Rubiales, et al. 2018, p. 167).

1. OBJETIVOS

El objetivo general de nuestro estudio ha sido conocer la IE de una muestra de estudiantes universitarios, y estudiar qué influencia puede ejercer un programa de educación emocional positiva y creativa integrado en el aula universitaria en el desarrollo de esta habilidad, por su potencialidad para el desarrollo personal, social y la empleabilidad. Los

objetivos específicos fueron: 1) Conocer la IE de los estudiantes universitarios de la muestra, 2) verificar si existen diferencias estadísticamente significativas en IE por grupo, tanto antes como después de una intervención en el aula emocionalmente positiva y creativa, y 3) comprobar si existen diferencias de rendimiento académico por grupo.

2. MÉTODO

La investigación ha empleado una metodología cuasi-experimental con grupo control no equivalente (Cook y Campbell, 1979; León & García-Celay, 2015).

2.1. PARTICIPANTES

La muestra estuvo formada por un total de 163 alumnos (72.2% mujeres y 23.5% hombres) procedentes de la población universitaria de la Comunidad de Madrid, de ámbito educativo (Grados de Maestro en Educación Infantil y en Educación Primaria) y ámbito no educativo (Titulaciones de Técnico Superior en Animación de Actividades Físicas y Deportivas, Asesoría de Imagen Personal y Corporativa, Imagen para el Diagnóstico y Medicina Nuclear Dual, Anatomía Patológica y Cito-diagnóstico). La estrategia de muestreo fue no probabilística, intencional, y respetando el sistema de grupos intactos. Las edades de estos estudiantes oscilaron entre los 18 y los 45 años (\bar{x} = 22,45 y σ = 5,77). El grupo experimental estuvo compuesto por 76 alumnos (46,9%) y el grupo control por 86 (53,1%). La asignación de los participantes a cada condición (experimental/control) fue aleatoria y previa a la recogida de datos empleando un sistema de doble-ciego.

2.2. INSTRUMENTOS DE MEDIDA

Se utilizó el Trait Meta Mood Scale-24 (TMMS-24) de Fernández-Berrocal et al. (2004a), versión reducida y adaptada al castellano del TMMS-48 de Salovey et al. (1995), para evaluar la IE percibida en tres de sus componentes: Atención o percepción emocional (grado en que las personas identifican y reconocen sus emociones y las de los demás); Claridad o comprensión emocional (cómo las personas entienden sus

emociones) y Reparación o regulación de las emociones (cómo las personas manejan sus emociones, tanto positivas como negativas, de forma eficaz), según una escala tipo Likert de 5 puntos. Sus propiedades psicométricas mostraron una validez y fiabilidad adecuadas: Atención $\alpha=0,90$; Claridad $\alpha=0,90$ y Reparación $\alpha=0,86$ (Extremera, et al., 2004; Fernández-Berrocal et al., 2004b). Los valores alfa de Cronbach oscilaron entre 0,75 y 0,89 para cada una de las dimensiones. La fiabilidad test-retest también fue adecuada: Atención= 0,60; Claridad= 0,70 y Reparación= 0,83, lo que da indicios de la estabilidad de la medida. Para el rendimiento académico empleamos las listas de calificaciones finales.

2.3. PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE DATOS

Los datos de IE se recogieron al inicio (pre-test) y al final (post-test) de un semestre del curso académico 2016-17, por personal especializado del equipo de investigación, y en una sesión de 30 minutos de duración, en la que se explicó la finalidad del estudio y se pidió la participación voluntaria y anónima de los estudiantes universitarios que ese día asistieron a su clase habitual.

Se trabajó con grupos experimentales, con tratamiento, y grupos control, sin tratamiento, con el fin de comprobar si existían diferencias significativas en IE entre ellos. Los alumnos no fueron informados de su pertenencia a uno u otro grupo, para no interferir su comportamiento espontáneo (McCarney et al. 2007).

El plan de intervención para el desarrollo de la IE se diseñó en base a los planteamientos teóricos de Diener, et al. (1999), Limiñana, et al. (2010), Lyubomirsky y Lepper (1999) y Mayer y Salovey (1997), entre otros, y forma parte de un programa más amplio destinado a trabajar la creatividad y el bienestar subjetivo como variables facilitadoras del rendimiento.

La intervención se llevó a cabo en los grupos experimentales y entre las medidas pre/post-test. Tuvo lugar en horario lectivo y se integró dentro de la programación didáctica de las asignaturas del curso. Su duración fue de ocho sesiones de 90 minutos, distribuidas a lo largo de un semes-

tre. Las tareas habituales de clase se combinaron con experiencias suscitadoras de emociones positivas y estudios de caso en los que los estudiantes desarrollaron habilidades de atención, reparación y comprensión emocional, junto con estrategias de pensamiento creativo.

La aplicación del programa exigió a) una formación previa (primer semestre) del profesorado participante (6 en total) en técnicas creativas y de gestión emocional positiva, de 10 horas de duración; b) diseño cooperativo de las tareas y técnicas a desarrollar en el aula; c) selección de éstas por consenso, d) adaptación al aula y a la materia en el cronograma establecido (segundo semestre), e) implementación, f) seguimiento y evaluación.

El grupo control tuvo sus medidas de IE pre/post-test, en similares momentos que el grupo experimental, y desarrolló sus clases con una metodología tradicional, sin formación específica del profesorado.

2.4. ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LOS DATOS

Recogidos los datos, se registraron, tabularon y prepararon para el tratamiento estadístico con SPSS (v.24). Realizamos estadística descriptiva (frecuencias, porcentajes, medias, desviaciones típicas) para conocer las características de la muestra y su IE, y estadística inferencial paramétrica (Pruebas t para muestras independientes) y no paramétrica (U de Mann-Whitney), una vez realizadas las pruebas de normalidad (Kolmogorov-Smirnov) y homocedasticidad (Levene) pertinentes, y vigilados los efectos de arrastre y de aprendizaje por la práctica, con el fin de estudiar posibles diferencias en IE por grupo, derivadas de una intervención basada en una educación emocional positiva integrada en el aula. El nivel de significación estadística en todos los casos fue de $\alpha=,05$.

3. RESULTADOS

La IE total inicial media del alumnado participante fue de 27,43 puntos ($\sigma=6,15$), “adecuada”, según baremos de la prueba aplicada. En la Tabla 1 observamos puntuaciones medias más altas en la dimensión regulación, seguida de claridad y atención emocional. Esto indica que los alumnos regulaban, comprendían e identificaban adecuadamente sus

emociones en los momentos previos a la intervención emocionalmente positiva y creativa integrada en el aula.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de la IE total y sus dimensiones (pre-test)

Estadísticos	Inteligencia Emocional			
	Atención emocional	Claridad emocional	Regulación emocional	IE Total
\bar{x}	26,87	27,35	28,08	27,43
σ	6,176	6,185	6,095	6,15
Mínimo	11	12	11	11
Máximo	40	40	40	40

Cuando evaluamos las diferencias por grupo en IE, teniendo en cuenta los resultados de las pruebas de normalidad, utilizamos estadística paramétrica en el caso de las dimensiones atención y regulación emocional (asumiendo varianzas iguales a un nivel $\alpha=,05$, en la prueba de Levene) y estadística no paramétrica en el caso de la dimensión claridad emocional e IE total. En la Tabla 2 comprobamos que existen diferencias significativas de medias en el post-test y en las dimensiones atención ($t= -2,475$, $p= ,014$) y regulación ($t= -2,357$, $p= ,020$) emocional, siendo el grupo experimental ($\bar{X}_{E_{E1}}= 30,77$, $\sigma= 8,22$; $\bar{X}_{E_{E3}}= 31,20$, $\sigma= 7,358$) el que presenta puntuaciones medias superiores al control ($\bar{X}_{C_{E1}}= 27,96$, $\sigma= 6,05$; $\bar{X}_{C_{E3}}= 28,60$, $\sigma= 6,68$). Esto da muestras de la efectividad del programa en la capacidad para percibir y regular las emociones de los estudiantes tras la intervención, aunque el tamaño del efecto para atención ($d_{E_{E1}}= 0.4242641$, $r= 0.21$) y regulación ($d_{E_{E3}}= 0.460179$, $r= 0.22$) emocional fue pequeño.

Tabla 2. Pruebas t de muestras independientes para Atención y Regulación emocional, según grupo

		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias							
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia		
										Inferior	Superior
TMMS-24 1pr	Se asumen varianzas iguales	,219	,641	-1,000	161	,319	-,970	,970	-2,885	,946	
	No se asumen varianzas iguales			-,998	158,584	,320	-,970	,972	-2,889	,950	
TMMS-24 1pt	Se asumen varianzas iguales	6,879	,010	-2,475	161	,014*	-2,812	1,136	-5,055	-,569	
	No se asumen varianzas iguales			-2,498	152,325	,014	-2,812	1,126	-5,035	-,588	
TMMS-24 3pr	Se asumen varianzas iguales	4,734	,031	-1,211	161	,228	-1,152	,951	-3,030	,726	
	No se asumen varianzas iguales			-1,203	149,372	,231	-1,152	,957	-3,044	,740	
TMMS-24 3pt	Se asumen varianzas iguales	,475	,492	-2,357	161	,020*	-2,600	1,103	-4,779	-,422	
	No se asumen varianzas iguales			-2,364	160,811	,019	-2,600	1,100	-4,773	-,428	

Respecto a la claridad emocional y a la IE total, la Tabla 3 nos muestra la existencia de diferencias significativas en las puntuaciones medias de estas variables en el pre-test y el post-test.

Tabla 3. Prueba no paramétrica U de Mann Whitney para Claridad Emocional e IE total (pre y post- test), según grupo

	TMMS-24 2pr	TMMS-24 2pt	TMMS Tpr	TMMS T-pt
U de Mann-Whitney	2447,000	2481,000	2525,000	2519,000
W de Wilcoxon	5607,000	5641,000	5685,000	5679,000
Z	-2,896	-2,782	-2,634	-2,654
Sig. asintótica bilater.	,004	,005	,008	,008

En la Tabla 4 comprobamos que estas medias son superiores en el post-test y en el grupo experimental frente al control, lo que indica que la capacidad de nuestros estudiantes para comprender sus emociones mejoró tras la intervención, siendo pequeños los tamaños del efecto para claridad emocional ($d_{EI2} = 0.449719$, $r = 0.22$) e IE total ($d_{EIT} = 0.3922323$, efecto = 0.19), de acuerdo con el índice crítico establecido por Cohen.

Tabla 4. Estadísticos para Claridad Emocional e IE total (pre y post- test), según grupo

Grupo		TMMS-24 2pr	TMMS-24 2pt	TMMS T-pr	TMMS T-pt
Control	Media	26,09	27,67	26,81	28,08
	Desviación estándar	6,245	5,835	4,477	4,603
Experimental	Media	28,81	30,93	28,43	30,97
	Desviación estándar	6,255	8,444	4,379	6,958
Total	Media	27,49	29,35	27,65	29,57
	Desviación estándar	6,378	7,456	4,487	6,092

Cuando estudiamos las diferencias por grupo en rendimiento académico descubrimos que son significativas ($t = -2,361$, $p = ,019$), siendo más alto el del grupo experimental ($\bar{X} = 6.96$, $\sigma = 1.452$) que el del control ($\bar{X} = 6.33$, $\sigma = 1.920$), con un tamaño del efecto pequeño ($d = 0.3701178$, $r = 0.18$), de acuerdo con el índice crítico establecido por Cohen.

Tabla 5. Pruebas t de muestras independientes para Rendimiento académico, según grupo

		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
Rendimiento	Se asumen varianzas iguales	2,952	,088	-2,361	161	,019	-,62731	,26571	-1,15203	-,10260
	No se asumen varianzas iguales			-2,341	144,988	,021	-,62731	,26795	-1,15692	-,09771

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En virtud de lo expuesto, queda patente que la formación inicial de los futuros egresados universitarios debe continuar la línea propuesta por el EEES, a partir de una mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia competencias esenciales para una adecuada transición a la vida activa, dentro de un contexto laboral que demanda grandes cotas de autonomía, flexibilidad, pensamiento crítico e innovación. Debería ir más allá de la adquisición de un empleo e incidir más en aspectos como las relaciones interpersonales dentro y fuera del aula, para en última instancia, aunar las lógicas académica y laboral, al tiempo que se revisa de forma conjunta, cuál debe ser la misión de la universidad en la actualidad y a qué perfiles competenciales necesita dar respuesta (Lluch, et al., 2017).

Entendemos que las habilidades emocionales son herramientas que proveen al individuo de los recursos necesarios para enfrentarse a las demandas del medio académico-laboral. Con la intención de contribuir en

la mejora del conocimiento de las competencias emocionales de nuestros estudiantes y su desarrollo, y para favorecer el proceso de inserción sociolaboral desde la formación universitaria, esta investigación ha profundizado en esta dirección y evaluado el impacto que un programa de educación emocional positiva y creativa puede tener en el desarrollo de su IE.

Al igual que ocurre en distintos estudios (Gilar-Corbi, et al., 2019; Muñoz y Bisquerra, 2006, 2014; Navarro y Pérez de Albéniz, 2010; Pérez, et al, 2014), nuestros resultados muestran la efectividad de nuestra intervención, tanto en la IE total como en la comprensión emocional, y más aún en la regulación y la atención emocional. Los tamaños del efecto pequeños encontrados nos invitan a pensar que un programa de intervención más sistematizado y generalizado, al igual que duradero en el tiempo, como señalan Oberst, et al. (2009), puede mejorar sus efectos en las personas y las sociedades.

De igual manera, el programa mejoró el rendimiento de los alumnos del grupo experimental, frente a los del control. Nuestros datos confirman los de investigaciones previas que indican que los programas de educación emocional repercuten en un mejor rendimiento académico y/o laboral (Beldfield et al., 2015; Durlak, et al., 2011; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Fernández-Berrocal, et al., 2006; Goleman, 2005; Lopes, et al., 2006; Mayer, et al., 2008; Nathanson, et al., 2016).

Como prospectiva, son de interés estudios diferenciales (por género, edad, tipo de estudios, etc.) en estudiantes universitarios, sobre la incidencia de una intervención emocionalmente positiva y creativa en la IE y el rendimiento, en línea con nuestros objetivos de capacitar para la empleabilidad y el éxito académico, que constaten con estudios experimentales y muestras más amplias y representativas los resultados de nuestra investigación. También sería interesante realizar seguimientos longitudinales con nuevas medidas, que complementen las efectuadas en este trabajo y en diferentes momentos temporales, que den fuerza a los efectos positivos encontrados con nuestra intervención.

La educación es una cuestión que incide en muchos aspectos de la vida del ser humano, en la dimensión intelectual, social, económica, cultural,

personal y profesional, entre otras. Durante mucho tiempo se han valorado las personas inteligentes, sobre todo en la escuela tradicional, pero en el siglo XXI, esta visión ya no está presente con la misma fuerza, cobrando importancia una serie de elementos y nuevos factores entre los que encuentra la IE (Fernández-Berrocal y Ramos, 2002; Pineda, 2012). Los futuros profesionales del ámbito educativo demandan una formación integral, con mayor desarrollo de competencias para acceder a un empleo, más allá de la especialización profesional (Bozu y Aránega, 2017).

En el actual escenario económico, social y laboral, queda justificada la importancia de acercar posturas y crear puentes de entendimiento y cooperación entre las instituciones de educación superior y el mercado laboral. El centro de actuación se debe situar en el estudiante, futuro profesional del siglo XXI, que debe articular desde su propio proyecto profesional y vital, un conjunto de competencias de acción profesional adquiridas durante la formación superior, para incrementar así sus oportunidades en el proceso de transición a la vida activa (Llanes et al., 2017; Van der Heijde, 2014).

Los empleadores valoran la capacidad de aprendizaje autónomo y de adaptación a nuevas situaciones, la inteligencia emocional, la creatividad, el liderazgo, la iniciativa y el espíritu emprendedor, como competencias que los universitarios deben poseer en un grado alto de desarrollo al término de su formación inicial, para acceder al mercado laboral con un adecuado nivel de empleabilidad. Por lo tanto, es pertinente y necesario, como recomienda la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE, 2015), alcanzar en España un mayor equilibrio entre la oferta y la demanda actual de competencias, para garantizar desde la educación superior, que los egresados adquieran un alto nivel de competencias profesionales relevantes para la nueva realidad socioeconómica y laboral (Martínez, et al., 2019).

Consideramos necesario, por tanto, en este periodo de transformación educativa, la implantación de planes de acción innovadores en la Universidad que fomenten la IE, la creatividad y la felicidad, facilitando así

el rendimiento académico de nuestros alumnos a la vez que les preparamos para su inclusión en el mundo laboral (Caballero-García y Carretero, 2016; Caballero-García, et al, 2017a, 2017b; Caballero-García y Sánchez, 2018; Caballero-García, et al., 2019).

El trabajo que presentamos se inserta dentro de las líneas de investigación que defienden el desarrollo de competencias para la empleabilidad durante la formación universitaria. Compartimos con Martínez et al. (2019) la necesidad de buscar sinergias de comunicación y cooperación entre el contexto productivo, los agentes sociales y la universidad, y hacerlo tanto local como nacional e internacionalmente, para encontrar el equilibrio y transferencia que exige el EEES en la nueva Revolución 4.0.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ariza, M.H.R., Bonilla, N.M.C., León, J.C.O., y Vaca, P.V. (2017). Convivencia escolar y cotidianidad: una mirada desde la inteligencia emocional. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 11(1), 24-47.
- Bar-on, R. (1997). *The Emotional Quotient inventory (EQ-I): Technical Manual*. Toronto, Canadá: Multi-Health Systems.
- Bar-on, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Boyatzis, R.E., Goleman, D., y Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). En R. Bar-On y J.D.A. Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence* (pp. 343-362). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bozu, Z. y Aránega, S. (2017). La formación inicial de maestros y maestras a debate: ¿Qué nos dicen sus protagonistas? *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(1), 143-163.
- Brackett, M.A. y Rivers, S.E. (2013). Transforming Students' Lives with Social and Emotional Learning. En R. Pekrun y L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International Handbook of Emotions in Education* (pp. 368-388). Nueva York: Taylor and Francis.

- Caballero-García, P.A. y Carretero Cenjor, M.J. (2016). Emociones, creatividad y aprendizaje on-line. En C.M. Vizoso y A. Sánchez-Bayón (Coords.). *Hacia una universidad del Tercer Milenio. Reflexiones y experiencias docentes ABT* (pp. 59-75). Madrid: Delta Publicaciones Universitarias.
- Caballero-García, P.A., Guillén Tortajada, E. y Jiménez Martínez, P. (2017a). Creativity, entrepreneurship and happiness: ingredients for a High Education change. *Actas de la 21st World Multi-Conference on Systemics, Cybernetics and Informatics (WMSCI 2017)*, Julio 8-11, Orlando, Florida, U.S.A.
- Caballero-García, P.A., Guillén Tortajada, E., y Jiménez Martínez, P. (2017b). El emprendimiento como propuesta de cambio y herramienta clave para acercar la formación universitaria a la realidad social del mercado laboral. *Actas del Simposio Internacional "El desafío de emprender en la escuela del siglo XXI" (SIEMPRE 2017)* (pp. 2-21), diciembre 18-19. Sevilla: España.
- Caballero-García, P.A., y Sánchez Ruiz, S. (2018). La felicidad en estudiantes universitarios. ¿Existen diferencias según género, edad o elección de estudios? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 21(3), 1-18. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.21.3.336721>
- Caballero-García, P.A., Sánchez Ruiz, S. y Belmonte Almagro, M.L. (2019). Análisis de la creatividad de los estudiantes universitarios. Diferencias por género, edad y elección de estudios. *Educación XXI*, 22(2), 213-234, doi: 10.5944/educXXI.22552.
- Caruso, D. y Salovey, P. (2005). *El directivo emocionalmente inteligente. La inteligencia emocional en la empresa*. Málaga: Algaba.
- Consejo de ministros de la Unión Europea (2009). Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET2020»). *Diario Oficial de la Unión Europea*, serie C, 119/2, 28 de mayo.
- Consejo Europeo de Lisboa (2000). *Conclusiones de la Presidencia*. Recuperado <http://www.upv.es/contenidos/CAMUNISO/info/Uo724072.pdf>

- Cook, T.D. y Campbell, D.T. (1979). *Quasi- experimentation. Design and analysis issues for field settings*. Chicago: Rand McNally.
- Cruz, V., Caballero-García, P.A. y Ruiz, G. (2013). La dramatización como recurso didáctico para el desarrollo emocional. Un estudio en la etapa de educación primaria. *Revista de investigación educativa*, 31(2), 392-410.
- Diener, E., Suh, E.M., Lucas R.E., y Smith, H.L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302.
- Dirección General de Educación y Cultura (2015). Educación y formación 2020. Política escolar. Un planteamiento que incluye a todo el centro educativo para abordar el abandono escolar prematuro. Bruselas: Comisión Europea.
- Do Ceu Taveira, M. y Rodríguez Moreno, M.L (2010). La gestión personal de la carrera y el papel de la orientación profesional. Teoría, práctica y aportaciones empíricas. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 21(2), 335-345.
- Durlak, J.A., Domitrovich, C.E., Weissberg, R.P. y Gullotta, T.P. (Eds.) (2015). *The handbook of social and emotional learning*. Nueva York: The Guilford Press.
- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., y Schellinger, K.B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotion learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2002). La evaluación de la inteligencia emocional en el aula como factor protector de diversas conductas problema: violencia, impulsividad y desajuste emocional. En F. A. Muñoz, B. Molina y F. Jiménez (Eds.), *Actas del I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz* (pp. 599-605). Granada: Universidad de Granada.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 1-19.

- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Mestre, J., y Guil, R. (2004). Medidas de Evaluación en Inteligencia Emocional. *Revista latinoamericana de Psicología*, 36(2), 209-228.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., y Salovey, P. (2006). Spanish Version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) Version 2.0: Reliabilities, Age, and Gender Differences. *Psicothema*, 18, 42-48.
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Extremera, N., y Pizarro, D. A. (2006). The role of emotional intelligence in anxiety and depression among adolescents. *Individual Differences Research*, 4(1), 16-27.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2006). Emotional intelligence: a theoretical and empirical review of its first 15 years of history. *Psicothema*, 18, 7-12.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004a). *Trait Meta-MoodScale (TMMS-24)*. Recuperado de: <http://emotional.intelligence.uma.es/pdfs/TMMS24%20con%20referencias.pdf>
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004b). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Fernández-Berrocal, P. y Ramos, N. (2002). *Corazones Inteligentes*. Barcelona, Kairos.
- Fernández-Berrocal, P., Salovey, P., Vera, A., Extremera, N., y Ramos, N. (2005). Cultural influences on the relation between perceived emotional intelligence and depression. *International Review of Social Psychology*, 18(1), 91-107.
- Gijbels, D. (2011). Assessment of vocational competence in higher education: reflections and prospects. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(4), 381-383, doi: 10.1080/02602938.2011.581859

- Gilar-Corbi, R., Pozo-Rico, T. y Castejón-Costa, J.L. (2019). Desarrollando la inteligencia emocional en educación superior: Evaluación de la efectividad de un programa en tres países. *Educacion XXI*, 22(1), 161-187.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Nueva York: Bantam.
- González-Cabrera, J., Pérez-Sancho, C., y Calvete, E. (2016). Diseño y validación de la escala de inteligencia emocional en internet para adolescentes. *Psicología Conductual*, 24(1), 93-105.
- León, O.G. y García-Celay, I.M. (2015). *Métodos de investigación en psicología y educación: las tradiciones cuantitativa y cualitativa*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España.
- Levin, H.M. (2012). More than just test scores. *Prospects*, 42, 269-284. doi:10.1007/s11125-012-9240-z
- Limiñana, R.M., Corbalán, J., y Sánchez-López, M.P. (2010). Creatividad y estilos de personalidad: aproximación a un perfil creativo en estudiantes universitarios. *Anales de psicología*, 26(2), 273-278.
- Limonero, J.T., Tomás-Sábado, J., Fernández-Castro, J., y Gómez-Benito, J. (2004). Influencia de la inteligencia emocional percibida en el estrés laboral de enfermería. *Ansiedad y Estrés*, 10, 29-41.
- Llanes, J., Figuera, P., y Torrado, M. (2017). Desarrollo de la empleabilidad y gestión personal de la carrera de graduados en pedagogía. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(2), 46-60.
- Lopes, P.N., Grewal, D., Kadis, J., Gall, M., y Salovey, P. (2006). Evidence that emotional intelligence is related to job performance, affect, and attitudes at work. *Psicothema*, 18(Supl. 1), 132-138.
- Lyubomirsky, S. y Lepper, H.S. (1999). A measure of subjective happiness: Preliminary reliability and construct validation. *Social Indicators Research*, 46(2), 137-155.
- Lluch Molins, L., Fernández-Ferrer, M., Pons Seguí, L., y Cano García, E. (2017). Competencias profesionales de los egresados universitarios: estudio de casos en cuatro titulaciones. *Curriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, (30), 49-64.

- Martínez, P., González, C. y Rebollo, N. (2019). Competencias para la empleabilidad: un modelo de ecuaciones estructurales en la Facultad de Educación. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 57-73. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.1.343891>
- Mayer, J.D. (2001). Emotion, intelligence, emotional intelligence. En J.P. Forgas (Ed.). *The handbook of affect and social cognition* (pp. 410-431). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum y Associates.
- Mayer, J.D., Roberts, R.D. y Barsade, S.G. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 507-536. doi: [10.1146/annurev.psych.59.103006.093646](https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093646)
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J.D., Salovey, P., y Caruso, D.R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? *American Psychologist*, 63, 503-517. doi:[10.1037/0003-055x.63.6.503](https://doi.org/10.1037/0003-055x.63.6.503)
- Mccarney, R., Warner, J., Iliffe, S., Van Haselen, R., Griffin, M. y Fisher, P. (2007). The Hawthorne Effect: a randomised, controlled trial. *BMC medical research methodology*, 7(1), 30-37.
- Mestre, J.M., Maccann, C., Guil, R., y Roberts, R.D. (2016). Models of cognitive ability and emotion can better inform contemporary emotional intelligence frameworks. *Emotion Review*, 8(4), 322- 330.
- Ministerio de educación, cultura y deporte (2003). *La integración del sistema universitario español en el EEES. Documento-Marco*. Recuperado de: http://www.eees.es/pdf/Documento-Marco_10_Febrero.pdf
- Muñoz De Morales, M. y Bisquerra, R. (2006). Evaluación de un programa de educación emocional para la prevención del estrés psicosocial en el contexto del aula. *Ansiedad y estrés*, 12(2-3), 401-412.

- Muñoz De Morales, M. y Bisquerra, R. (2014). Evaluación de la implementación de programas de educación emocional en el marco de un plan de innovación educativa en Gipuzkoa. Póster presentado en el *I Congrés Internacional d'Educació Emocional* (X Jornades d'Educació Emocional: "Psicologia positiva i benestar". Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona.
- Nathanson, L., Rivers, S.E., Flynn, L.M., y Brackett, M.A. (2016). Creating emotionally intelligent schools with RULER. *Emotion Review*, 8(4), 1-6.
- Navarro, M.C. y Pérez De Albéniz, A. (2010). Los programas universitarios para mayores: La Universidad de la Experiencia de la Universidad de la Rioja. En J. Giró (Ed.), *Envejecimiento, conocimiento y experiencia* (pp. 109-125). Logroño: Universidad de La Rioja.
- Niño, J.I., García García, E. y Caldevilla, D. (2017). Inteligencia emocional y educación universitaria: una aproximación. *Revista de Comunicació de la SEECI*, 43, 15-27.
- Oberst, U., Gallifa, J., Farriols, N. y Vilaregut, A. (2009). Training emotional and social competences in higher education: The seminar methodology. *Higher Education in Europe*, 34(3-4), 523-533.
- Organización para la Cooperación y desarrollo económicos (Ocde, 2015). *Skills Strategy Informe de Diagnóstico. Informe diagnóstico de la estrategia de competencias de la OCDE: España*. Recuperado de https://skills.oecd.org/developskills/.../Spain_Diagnostic_Report_Espagnol.
- Pagués, C. y Ripani, L. (2017). El empleo en la cuarta revolución industrial. *Integración & comercio*, 42, 266-276. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6174376>
- Peña-Sarrionandia, A., Mikolajczak, M., y Gross, J. J. (2015). Integrating emotion regulation and emotional intelligence traditions: a meta-analysis. *Frontiers Psychology*, 6(160), 1-27. doi:10.3389/fpsyg.2015.00160.

- Pérez, N., Hidalgo, V., Moltó, M.J., Figueras, A., Guillen, J.L., Larran, C. y Núñez-Lozano, J. (2016). Experiencias de Educación Emocional en la etapa de Educación Infantil: el método Braini Emotions. *Simposio Avances de la Inteligencia Emocional en Educación. VIII Congreso Internacional de Psicología y Educación*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Pérez De Albéniz, A., Pascual, A.I., Navarro, M.C., y Lucas-Molina, B. (2014). Más allá del conocimiento. El impacto de los programas educativos universitarios para mayores. *Aula Abierta*, 43, 54-60.
- Pérez Escoda, N., Filella, G., Soldevila, A., y Fondevila, A. (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para Profesorado de Primaria. *Educación XXI*, 16(1), 233-254. doi: 10.5944/educxxi.16.1.725
- Pérez-González, J.C. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(15), 523-546.
- Petrides, K.V. y Furnham, A. (2001). Trait Emotional Intelligence: Psychometric Investigation with Reference to Established Trait Taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448. <http://dx.doi.org/10.1002/per.416>
- Pineda Galán, C. (2012). Inteligencia Emocional y bienestar personal en estudiantes universitarios de Ciencias de la Salud. Tesis Doctoral. Málaga: Universidad de Málaga.
- Rieffe, C., Broekhof, E., Kouwenberg, M., Faber, J., Tsutsui, M.M., y Güroğlu, B. (2016). Disentangling proactive and reactive aggression in children using self-report. *European journal of developmental psychology*, 13(4), 439-451.
- Rubiales, J., Russo, D., Pompa, J.P.P. Y González, R. (2018). Revisión sistemática sobre los programas de Entrenamiento Socioemocional para niños y adolescentes de 6 a 18 años publicados entre 2011 y 2015. *Revista Costarricense de Psicología*, 37(2), 163-186.
- Ruiz-Aranda, D., Cabello, R., Palomera, R., Extremera, N., Salguero, J.M., y Fernández-Berrocal, P. (2013). *Programa INTEMO. Guía para mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes*. Madrid: Pirámide.

- Salovey, P., Bedell, B., Detweiler, J.B., y Mayer, J.D. (2000). Current directions in emotional intelligence research. En M. Lewis y J.M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of Emotions* (2nd ed.) (pp. 504-520). New York: Guilford Press.
- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P., Mayer, J.D., Goldman, S.L., Turvey, C., y Palfai, T.P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, & health* (pp. 125-154). Washington, DC, US: American Psychological Association.
<http://dx.doi.org/10.1037/10182-006>
- Sodexo Institute (2018). *Global Workplace Trends 2018. Trends at a glance*. Recuperado de: https://www.sodexo.com/files/live/sites/sdxcom-global/files/PDF/studies-reports/2018_Sodexo-Global-Workplace-Trends_EN.pdf
- Torres, F.A. y Quintero, J. (2016). *Transformación de las prácticas pedagógicas universitarias Psicología y Educación: Presente y Futuro*. Alicante: ACIPE: asociación científica de psicologías y educación.
- Unión Europea (2008). Pacto europeo para la salud mental y el bienestar. *Conferencia de alto nivel de la UE. Juntos por la salud Mental y el Bienestar*. Bruselas: Unión Europea.
- Uribe Orellana, M. (2015). *Relación entre la calidad del desempeño docente y el rendimiento académico en los estudiantes de la escuela profesional de enfermería de la universidad privada Antenor Orrego*. Tesis Doctoral. Perú: Facultad de Educación de la Universidad de Trujillo.
- Van Der Heijde, C.M. (2014). Employability and Self-Regulation in Contemporary Careers. En M. Coetzee (Ed.), *Psycho-social Career Meta-capacities* (pp. 7-17). London: Springer.

LA COMPETENCIA EMOCIONAL EN EL AULA VIRTUAL UNIVERSITARIA: UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE EN EL MÁSTER DE PROFESORADO DE SECUNDARIA, EN LA ESPECIALIDAD DE ECONOMÍA

DR. ALBERT PERALTA-JAÉN

Universidad Internacional de la Rioja, España

RESUMEN

Esta experiencia educativa se realiza con un grupo-clase de 132 estudiantes de la asignatura de Procesos y contextos educativos del Máster de Profesorado de Secundaria, en la especialidad de Economía, desde enero a mayo de 2020. La asignatura se desarrolla desde un enfoque de competencia emocional mediante la participación en el chat presencial, correo del profesor e hilos del foro. Los objetivos de la experiencia son motivar al alumnado e implicarlos en el aprendizaje de la asignatura para desarrollar una docencia de calidad desde la etapa de Prácticum. Siguiendo a Bisquerra (2005) nos centraremos en la conciencia emocional, mediante el diálogo verbal y no verbal; la autorregulación emocional con la asertividad y empatía; la motivación para movernos hacia afuera; las habilidades socioemocionales de escucha y empatía y que contribuyen a buenas relaciones interpersonales y al trabajo en equipo; las competencias para la vida y el bienestar que conducen a comportarnos de manera apropiada en nuestra vida personal y social. El diseño de la asignatura consta de una evaluación continua, con dos actividades formativas: elaboración de preguntas conceptuales y procedimentales donde se trabaja el pensamiento analítico, crítico y reflexivo y otra con la lectura reflexiva e introspectiva sobre las características del liderazgo docente, donde se debe realizar un informe personal de avance sobre la adquisición de estas características, y un examen. Los encuentros pedagógicos se realizan dos veces a la semana: uno para trabajar las ideas clave de cada uno de los doce temas y otra para desarrollar clases complementarias que afianzan los contenidos de las ideas clave, además de adquirir competencias y conocimientos en la resolución de casos prácticos, legislación y liderazgo pedagógico. La comunicación entre el profesor y alumnado se realiza a través del foro, con sus distintos hilos: preguntas-dudas-sugerencias, noticias de actualidad-aportaciones, evaluación, el correo y el chat de los encuentros presenciales. A su vez, el alumnado se comunica mediante la red social de whatsapp. El grupo se muestra participativo en cada actividad, en los foros y en los encuentros. Se comparten materiales educativos y experiencias profesionales, tanto entre los iguales como con el profesor,

se amplían los contenidos de las clases complementarias a petición del alumnado, centrándose en la adquisición de herramientas para evaluar el trabajo docente, intervenir pedagógicamente y desarrollar la competencia emocional en el alumnado. Los resultados de la experiencia discuten acerca de la conveniencia de desarrollar la asignatura desde un enfoque de competencia emocional para construir relaciones profesor-alumnado en la modalidad virtual que motiven e impliquen al alumnado en aprender y desarrollar las competencias de la asignatura centradas en el pensamiento analítico, reflexivo-crítico y creativo. La intervención se vio influenciada por el confinamiento domiciliario de la primera ola del Covid-19 debiendo adaptar el diseño de experiencias anteriores y con buenos resultados, al contexto emocional que los participantes presentan durante la etapa de realización de la misma.

PALABRAS CLAVE

Máster Profesorado de Secundaria, competencia emocional, aula virtual, formación inicial del profesorado, metodología activa.

INTRODUCCIÓN

Se interviene en el alumnado del Máster de Profesorado de Secundaria (curso 2019-2020), en la modalidad online. La experiencia busca promover el aprendizaje emocional de los temas de la asignatura de Procesos y contextos educativos que contextualice y desarrolle la comunicación entre el profesor y los estudiantes para generar aprendizaje útil y contextualizado en el devenir del ser docente, desde las funciones del profesorado que señala la legislación educativa vigente y la experiencia real del profesorado, puesto que” los participantes relacionan la teoría con la práctica, adaptan los conceptos a medida que los ponen a prueba y reflexionan sobre esa práctica para desarrollar con profundidad sus ideas”. (García-Cabrero, B et al. 2018 pp.6).

Se trata de trabajar en el aula esos contextos educativos diferentes en la que la competencia emocional servirá para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la implicación del profesorado y su motivación por trabajar una docencia de calidad. Bisquerra y Pérez, (2007). La competencia emocional se desarrolla con la educación emocional, quien a su vez se desprende de lo que hoy se conoce como inteligencia emocional. Goleman, (1996) la define compuesta de cinco competencias

principales: el conocimiento de las propias emociones, que implica conocerse a sí mismo; la capacidad de controlar las emociones, que se asocia a la autorregulación y la resiliencia; la automotivación, asociada a la consecución de objetivos personales y creatividad; el reconocimiento de las emociones ajenas, a través de la empatía y que es una cualidad de la vocación docente; el control de las relaciones, que se asocian lo interpersonal y el liderazgo. Para Bisquerra, (2005,) la educación emocional es:

... un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social. (pp.96)

El autor considera que la educación emocional se compone de las competencias emocionales de conciencia emocional, relacionada con la autoobservación y observación del comportamiento, la comunicación verbal y no verbal; regulación de las emociones, es decir, la autorregulación con el diálogo interno, asertividad, empatía, autoafirmación y control del estrés; la motivación, que implica mover hacia afuera con la emoción; las habilidades socio-emocionales de escucha y empatía que contribuyen a buenas relaciones interpersonales y al trabajo en equipo; las competencias para la vida y el bienestar que conducen a comportarnos de manera apropiada en nuestra vida personal y social. (Bisquerra, 2005).

La competencia emocional, formada por las competencias antes citadas y fruto del desarrollo de una educación emocional, es necesaria en la formación inicial del Profesorado de Secundaria, puesto que dentro de sus funciones está la de atender de manera integral al educando y de ser guías-orientadores en el desarrollo de las capacidades de los estudiantes a fin de formar a ciudadanos con valores y competencias. Bisquerra (2014) apunta que la formación en valores y la competencia emocional confluyen de tal forma en el desarrollo personal y la interioridad. La interioridad está referida a la autoobservación, meditación, reflexión, que enriquecen nuestro proyecto de vida y devenir docente.

El aula virtual se convierte en el espacio donde reflexionar a través de preguntas que implican la valoración de nuestras acciones y formas de pensamiento en un ambiente afectivo y recíproco donde generar los aprendizajes, tanto del que enseña como del que aprende. Apunta Lezcano y Vilanova (2017) que los nuevos entornos de aprendizaje se caracterizan por la interrelación entre profesorado-alumnado, donde el diálogo debe ser de calidad y con mucha frecuencia. Siguiendo a Solé Blanch (2020) la competencia emocional nos permite pensar y aprender siendo vía de apropiación del conocimiento. Este ambiente afectivo que propicia la confianza mutua y la formación en valores es necesaria para apoyar la labor docente en el tramo de edades de la adolescencia, donde la asunción de responsabilidades, trabajo autónomo y en equipo, así como la autorregulación, son condicionantes no solo para el éxito académico sino para la realización personal y social del grupo-clase. El profesorado de secundaria habrá de educar desde la especialidad que imparte y en esa labor de educar estará el de corregir antivalores, guiar la adquisición de conocimientos, apoyar el desarrollo de las capacidades individuales y de la personalidad adolescente, de tal modo, que pueda fomentarse la autoestima y autoconcepto.

Goleman (1996) subraya que el cerebro guarda los recuerdos emocionales cuando estos nos emocionan y son intensos. Damasio, (2012) diferencia las emociones de los sentimientos: “las emociones son percepciones que se acompañan de ideas y modos de pensamiento, los sentimientos emocionales, en cambio, son principalmente percepciones de lo que nuestro cuerpo hace mientras se manifiesta la emoción...” (pp. 176). Continúa el autor explicando que se suceden imágenes procesadas por el cerebro a causa de las emociones, que activan a la amígdala y graban en la memoria lo percibido. Esta grabación emocional puede deberse a una evocación, una pieza musical, el lenguaje verbal, una imagen visual, los gestos corporales y faciales de una persona, es decir, estímulos que propiciarían esa memoria emocional. En este sentido, el profesorado puede desarrollar un aprendizaje con enfoque de competencia emocional si logra estimularlo mediante la interacción con el alumnado y su discurso su imagen, el uso de recursos didácticos y de la proyección de su personalidad. (Niño González et al. 2017).

Se hace necesario una actitud de apertura por parte del alumnado y un enfoque educativo donde todos caben y son capaces. Por ello, el Profesorado de Secundaria, en su formación inicial, puede reflexionar sobre el abordaje de la competencia emocional desde el aula virtual del Máster y construir su propio sentir y pensar desde la perspectiva de cómo se les trató y formó en la asignatura orientando la réplica y la aplicación de la misma a sus futuros estudiantes fomentado aprendizajes emocionales.

El alumnado viene arrastrando la premisa que el principal papel del profesor es el de transmitir conocimiento y medir la adquisición del mismo en el saber conceptual. La competencia emocional parece ajeno a la especialidad dejándola en manos de los orientadores de los centros. Pero al mismo tiempo, el alumnado de esta experiencia ha venido interrogándose y cambiando de actitud, tras las distintas asignaturas del primer cuatrimestre, sobre esta concepción de un único saber y de la adopción de un enfoque educativo distinto que aborde el desarrollo de la competencia emocional desde cada especialidad. Si bien es cierto, las dudas persisten al no tener una experiencia directa. Sirve de ayuda el período de prácticas donde observan ejemplos tangibles de lo que se trabaja desde la asignatura de Procesos y contextos educativos encontrando la conexión útil entre los temas de la misma y de todas las del primer cuatrimestre. Este punto de inflexión refuerza entonces la motivación que se trabaja con ellos desde el primer día de la asignatura y pone el foco en cómo pueden ser competentemente emocionales. La asignatura sirve de medio para presentar una realidad educativa compleja y llena de matices, donde diferentes contextos educativos enmarcaran la realización del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero con la convicción que otra educación es posible, que ya lo han vivido, sentido, experimentado, desde su rol de estudiantes.

1. DESARROLLANDO EL APRENDIZAJE DESDE UN ENFOQUE DE COMPETENCIA EMOCIONAL

La competencia emocional para Bisquerra y Pérez-Escoda (2007) es un “conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (pp. 69)

Estos fenómenos están presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje y afectan positiva o negativamente al educando, como dice McConnell (2019): “Las emociones prevalecen en contextos educativos. Pruebas, exámenes, tareas y fechas de entrega están asociadas con una gama de diferentes emociones tales como emoción, expectativas, orgullo, vergüenza, frustración, ansiedad y aburrimiento”. (pp.110).

Reconociendo que el aula es un espacio de encuentro donde debemos generar aprendizajes es importante tomar en cuenta esto pues incidirá en los mismos mediante el desarrollo competencial emocional y las propias de la asignatura, las cuales se especifican como básicas: integración de conocimientos y reflexión crítica-ética; generales: diseño y realización de actividades contextuales participativas, tutoría, investigación-innovación educativa, conocer la normativa educativa vigente y características de la profesión docente; transversales: realizar una enseñanza personalizada; específicas: resolver problemas, conocer la evolución histórica del sistema educativo, aplicar recursos y estrategias de tutoría y orientación académica-profesional, promover acciones de educación emocional en valores y formación ciudadana, participar en la definición del proyecto educativo, atender a la diversidad y prevenir problemas de aprendizaje y convivencia.

Trabajar entonces con el alumnado la competencia emocional responde al planteamiento competencial de la asignatura, si bien es cierto, no se aborda como temática específica se trabaja dentro de las dimensiones del liderazgo pedagógico (dimensión afectiva y carismática) y está presente en la definición del perfil docente que se quiere conseguir actualmente. Este perfil de docente emocionalmente formado se vincula a personas que reflexionan y se autoevalúan, que tienen una conciencia emocional y son capaces de empatizar con el otro, o sea, tienen desarrolladas las inteligencias interpersonal, o sentir a los demás, e intrapersonal, o conocerse a sí mismo para orientar la conducta. (Gardner, 2015). Se hace necesario una mirada introspectiva y materializar los pensamientos y emociones a través del lenguaje, sea oral o escrito. El autor reconoce la relación de estas dos inteligencias con lo socioemocional y la personalidad. (Gardner, 2020)

Siguiendo a McConnell (2019), para conseguir aprendizajes de calidad debemos hacer un diseño emocional, esto es, preparar materiales de aprendizaje que provoquen y evoquen emociones positivas, tales como colores, características humanas, sonidos. Así mismo, el alumnado se motiva cuando se les presentan actividades relevantes y comprenden el valor de las mismas. En este sentido, y tomando en cuenta el enfoque emocional de cada encuentro se hizo uso del vídeo, el cual, con su temática-protagonistas y banda sonora, propiciaban la evocación, debate, empatía y reflexión. El docente enfatizaba gestual-corporalmente los puntos importantes de cada encuentro y la lectura en voz alta de cada aportación del chat por los estudiantes permitía la interacción profesor-alumnado y también entre estudiantes. Se preguntaba en base al guion diseñado de antemano o de las cuestiones que iban surgiendo en la clase. El enlace con la actualidad educativa, la formación en valores y la necesidad de trabajar la educación emocional en el aula fueron ejes transversales en los doce encuentros. Sobre esta formación en valores, dentro de un espacio educativo que utiliza internet para educar, Renes-Arellano, P., Alvites-Huamaní, C. G., & Caldeiro-Pedreira, M.-C. (2020) señalan que:

la formación universitaria debe pensar no solo en términos metodológicos o didácticos, sino también axiológicos, porque el eje vertebral de las sociedades democráticas, justas y responsables se sustenta en valores socialmente compartidos, defendibles y equitativos, por lo que debe impregnar las prácticas docentes de estas cualidades. (p. 119)

El lenguaje, en su código escrito, tanto en el chat, correo y foro se convirtió en la evidencia para evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde un análisis cualitativo. En este sentido, el foro, con sus distintos hilos se convirtió en instrumento interactivo para compartir, reflexionar, debatir, hacer andamiajes. (Lezcano y Vilanova, 2017)

1.1 OBJETIVOS DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA

Motivar al alumnado en su aprendizaje e implicarles en una docencia de calidad.

2. METODOLOGÍA, CONTEXTO, PARTICIPANTES Y PROCEDIMIENTO

2.1 METODOLOGÍA

Se desarrolló una metodología activa-participativa donde el profesor y alumnado se encontraban en cada clase para convertir este espacio en encuentros pedagógicos donde, partiendo del temario de la asignatura, se analizaba la realidad educativa actual confrontándola con las ideas clave de cada tema. Para ello se establecieron las siguientes líneas de actuación:

a. Compartir el discurso en el aula: Lo que pretendimos desde el primer momento fue la participación activa del alumnado. Se utilizó un guion de preguntas de análisis crítico y componente emocional (qué pensaban y qué sentían) para cada uno de los doce temas de la asignatura. El alumnado participó activamente en el chat y los que no asistían a esa clase lo podían hacer en el foro. Tras finalizar cada encuentro el docente pidió que escribiesen una palabra que resumiese lo aprendido. Estas palabras se agruparon en las categorías de qué pensaban y qué sentían. (Bisquerra, 2005). También se solicitó que escribiesen al correo para evaluar al profesor, evaluarse ellos mismos en cuanto a su participación y aprendizaje, y ofrecieran sugerencias de mejora para el siguiente encuentro.

b. Motivar al alumnado: El profesor focalizó los puntos clave ayudándose de diferentes entonaciones y de gestos faciales y corporales, como el movimiento de manos, acercamiento a la pantalla, mirada directa a la cámara y sonrisa/gesto serio, según la naturaleza del mensaje que quería transmitir. Así mismo, se iba leyendo en voz alta y nombrando cada participación del alumnado. Se les provocaba el debate preguntándoles sobre lo anotado en el chat y miraba a la cámara directamente, tratando de hacerles sentir que estábamos frente a frente. El ritmo de la clase se mantenía haciendo eco de alguna participación jocosa por parte del alumnado o contando alguna experiencia personal-profesional del profesor, relacionada con el tema del día. Desde el primer encuentro pedagógico el profesor se reconoció como acompañante del proceso y no como un experto erudito. Él también necesitaba seguir aprendiendo y para ello la intervención del alumnado era vital. Cada aportación del

alumnado fue felicitada. Se instó a los estudiantes a dar lo mejor de sí mismos en cada encuentro ya que estábamos construyendo el ser docente que cada uno quería ser. Se remarcó que la participación fuese en directo o en diferido, a través del foro o correo, era muy importante para que todos aprendiésemos. Desde la primera clase el profesor insistió en que todos eran importantes y que cada quién tenía algo que decir en la asignatura y que se permitía el pensar diferente. Al inicio de cada encuentro se saludaba a los asistentes presentes nombrándolos directamente y se invitaba a los que viesan la clase en diferido a escribir al foro o correo para incidir en la construcción de la asignatura y participar. Igualmente, al cierre de la clase, se agradecía la asistencia, participación activa, con los aprendizajes demostrados a través de las aportaciones y se elogiaba al grupo-clase por ello. En el correo individual se animaba a dar lo mejor de sí mismos y se tenían en cuenta los temas personales: enfermedad, situación con la pareja u otros miembros de la familia, búsqueda de empleo, relaciones laborales, ayuda para el diseño curricular de unidades didácticas, dudas sobre legislación educativa y metodologías/evaluación.

c. Construir la asignatura: Los temas, aunque ya elaborados, se enriquecieron con el análisis de la realidad educativa actual utilizando el vídeo, los documentos de ampliación propuestos en cada uno de los temas, noticias de actualidad vistas en la televisión o en periódicos digitales, la experiencia profesional del docente y la del alumnado en prácticas, así como las vivencias personales cuando todos fuimos estudiantes de Secundaria. Se trató de globalizar todo esto como parte de los contextos y procesos educativos. Esto generó la escritura de ideas de debate tanto en el chat presencial como en el foro y correo. En cada encuentro se hizo un resumen del tema al finalizar la clase y se presentó una pregunta de reflexión crítica que enlazaría con el inicio del siguiente encuentro. Se abrieron los siguientes hilos de participación en el foro no puntuable:

- Presentación: El docente hizo una presentación personal y profesional para solicitar que la primera intervención en el foro fuese escribir una presentación personal y profesional junto a las expectativas que tenían de la asignatura y lo que querían conseguir con este Máster. Esto se categorizó en dos elementos: vocación/motivos para realizar el Máster y

construcción del ser docente. El profesor contestó a cada presentación estableciendo el rapport.

- ¿Cómo motivar al alumnado desde el uso de recursos didácticos, metodologías, evaluación compartida, clima afectivo en el aula y la implicación del profesorado? Se relacionaron todos estos elementos con los temas de las clases y con la experiencia personal, tanto cuando fueron adolescentes/estudiantes de secundaria, como cuando estaban en su período de prácticas. El ajuste pedagógico o andamiaje del profesor fue construir esquemas mentales que ayudasen a formar una serie de características docentes a adquirir y mejorar, tanto en la etapa de profesorado inicial, así como en su devenir laboral en los centros educativos.

- Noticias de actualidad educativa y reflexión crítica sobre las mismas: Se anotaron enlaces a periódicos digitales, vídeos de youtube, canales de televisión, que abordasen noticias educativas. En las clases de desarrollo de los temas y en las complementarias se comentaban las aportaciones y se debatía buscando la transversalidad con el tema de la semana.

- Evaluación del proceso y despedida: Este hilo consistió en escribir un relato profundo de qué habían aprendido de acuerdo a las competencias de la asignatura y la competencia emocional del profesorado, participación individual y grupal, tiempo y naturaleza de las actividades, rol profesorado-alumnado, trabajo del docente en el aula virtual y los foros-correo.

d. Compartir la evaluación: Se trabajó en equipo durante los encuentros. Así mismo, la autoevaluación, de forma cualitativa, consistió en la participación autónoma en un hilo de foro donde debían valorar todo lo acontecido en la asignatura y a ellos mismos. También valoraron la actitud y tarea del docente durante todos los encuentros en el hilo de despedida-evaluación. En cada una de las actividades se anotó lo que debían mejorar de cada trabajo y cómo podían hacerlo. Finalmente se enfatizó en las aportaciones positivas y proceso desarrollado por el alumnado en cada tarea.

e. Motivación constante: El refuerzo positivo y la insistencia que cada quien tenía algo que decir y construir fue el mensaje subyacente en cada

encuentro. Se devolvía la evaluación al alumnado en cada nuevo encuentro de forma grupal y de manera individual, a través del correo, donde el profesor señaló los puntos positivos de cada estudiante y aquellos donde debía mejorar. En el correo individual se animaba a dar lo mejor de sí mismos y se tenían en cuenta los temas personales: enfermedad, situación con la pareja u otros miembros de la familia, búsqueda de empleo, relaciones laborales, ayuda para el diseño curricular de unidades didácticas, dudas sobre legislación educativa y metodologías/evaluación.

2.1.1 Contexto y participantes

El aula virtual, mediante la clase online en directo y el chat de participación, constituyeron el momento donde interactuar directamente. Además del chat presencial se utilizó el foro con sus distintos hilos y el correo electrónico. Los participantes fueron 132 estudiantes del Máster de Profesorado de Secundaria, Formación Profesional y Bachillerato, en la Especialidad de Economía, los cuales provenían del sector de la banca y comercio y querían cambiar de profesión, dedicándose a la docencia.

2.2 PROCEDIMIENTO

2.2.1 Etapas del proceso

Las clases se organizaron en 12 temas, distribuyéndose en tres meses, desde Enero a Mayo de 2020, con una clase de ideas clave sobre cada tema y otra complementaria, siendo de dos la frecuencia semanal. Adicionalmente se sumaron dos semanas de repaso o estudio autónomo antes de la semana de exámenes.

Las clases complementarias versaron sobre el repaso de la legislación educativa, organización de centros y liderazgo, cómo solucionar casos prácticos y trabajar en teams, enfoque emocional desde la especialidad. Dichas clases fueron totalmente voluntarias y no puntuaban para la calificación final. El profesor atendió las necesidades formativas del alumnado desde la transversalidad. Dichas necesidades fueron la elaboración de rúbricas y uso de Google classroom, exposición oral, cómo motivar al alumnado y evaluarlo competencialmente. En cada clase, tanto del

desarrollo de los temas como complementarias se animó a la participación. Se trabajó en equipo para debatir y consensuar.

2.2.2 Descripción de las tareas del alumnado

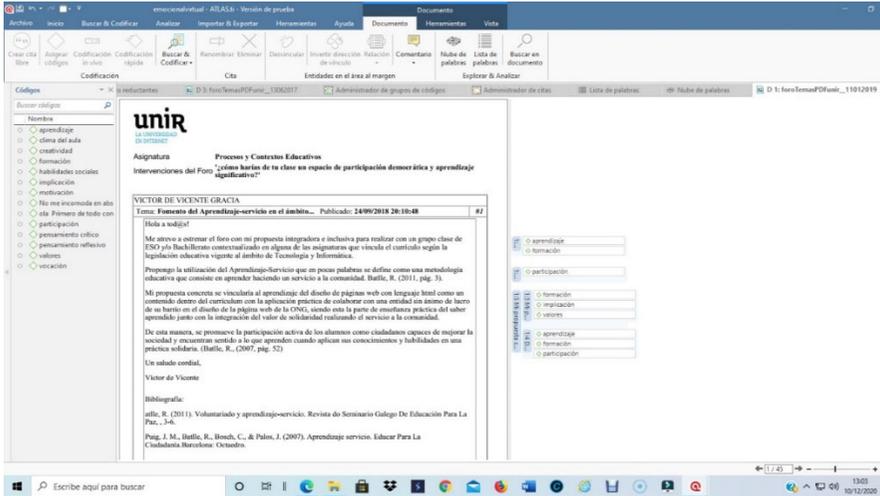
La evaluación continua constó de dos actividades con una calificación máxima global de 4 puntos. La primera actividad fue la elaboración de preguntas conceptuales, procedimentales y de argumentación, donde se trabaja el pensamiento analítico, crítico y reflexivo. Estas preguntas debían presentarse en un vídeo entre cuatro y seis minutos de duración. La segunda actividad consistió en la lectura reflexiva e introspectiva sobre las características del liderazgo docente, donde se debía realizar un informe personal de avance sobre la adquisición de estas características.

El formato del examen fue de 4 preguntas cortas de aplicación de conceptos o argumentar y de dos casos prácticos donde debían realizar una propuesta de intervención para solucionarlos. La calificación máxima fue de 6 puntos. Se realizaron 7 modelos distintos de exámenes elaborados entre todo el profesorado que componía el claustro de la asignatura.

3. ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA

Como instrumentos de evaluación competencial se usaron los hilos del foro, correos y chat presencial con dos vertientes: qué sentían y qué pensaban, agrupando las palabras claves y enunciados en esas dos vertientes y categorizándolas luego, con los constructos que definen Goleman y Bisquerra para la competencia emocional: conciencia emocional, motivación, empatía-trabajo en equipo, comunicación verbal-no verbal-participación; bienestar individual y social-autoestima. Utilizamos el programa Atlas-Ti 9 de análisis cualitativo.

Figura 1. Categorías de análisis



Elaboración propia

Se trabajó la competencia emocional, a través del diálogo-debate y la participación activa. Con las actividades de recensión del libro sobre liderazgo y el ejercicio de conciencia emocional para revisar qué capacidades tenemos y cuáles debemos trabajar para ser buenos docentes, consideramos que se trabajó la parte individual. Con la actividad del vídeo se fortaleció esa competencia. El resto de componentes de la competencia emocional se trabajaron en los debates y comunicación en los distintos hilos del foro, correos y clase presencial donde la participación enriqueció la construcción de conocimiento y de la competencia emocional. En cada intervención del foro se devolvía información, se corregía, consensuaba, debatía. Los chats de las clases fortalecían al grupo no solo en los aprendizajes académicos sino de manera integral, tomando a la persona como referente. Importante fue la evaluación interna que el alumnado hizo encontrando que los temas de la asignatura eran importantes pero lo que más significado tuvo fue la manera de enfocarla y lograr establecer vínculo afectivo en el aula: *“La asignatura no se presentaba fácil con toda la legislación que incluye. Pero finalmente el enfoque tan participativo, abierto, motivador que has dado a las clases, sin duda hace que haya sido muy interesante”*.

Los estudiantes señalaron que con las clases y la orientación del profesor fueron construyendo esos componentes de la competencia emocional: *“Contigo he aprendido cómo conectar, ilusionar, motivar, liderar, guiar, generar debate, ser crítico y por encima de eso, me ha calado el mensaje de dejar huella desde el respeto por la persona que tienes delante. Yo desde la distancia he sentido que para ti soy importante. Tú para mí, también lo eres”*.

La asistencia personal y el apoyo no solo académico fueron importantes en la etapa del confinamiento. La aplicación de esta metodología activa y enfoque docente desde lo emocional a grupos anteriores tuvo resultados similares pero esta experiencia educativa añade una riqueza de aprendizaje donde los valores y sobre todo la empatía, cohesión grupal y trabajo en equipo evidenció la necesidad de abordar los encuentros pedagógicos desde el reconocimiento de lo que la persona siente y piensa, dentro del contexto que todos vivíamos en ese período de confinamiento. Las clases permitieron encontrarnos y apoyarnos como personas, señalando lo importante que es sentirse acogido y miembro de una familia educativa: *“Lo que has creado con tu familia (nosotros), ha sido mágico con mucho amor y chispas, espero que no perdamos el contacto nunca, ni contigo ni con el grupo, porque como dice un profesor del Master en secundaria, SOMOS UNA FAMILIA y como tal, SIEMPRE ESTÁ UNIDA”*.

Dentro de los constructos analizados la participación, formación en valores, motivación y aprendizaje fueron los más valorados. De los temas desarrollados y sus debates subrayaron la necesidad de desarrollar la educación emocional en sus clases, trabajar por la innovación educativa, dar mayor importancia al proceso y no al resultado, la adquisición de competencias profesionales y mantener una actitud crítica con aspectos de organización escolar y la legislación educativa vigente. Así mismo, mostraron interés por trabajar en organizaciones no gubernamentales y asociaciones de servicio comunitario.

Cuantitativamente se obtuvo 128 aprobados, de los cuales 3 con Matrícula, 100 Sobresalientes, 25 Notables. Del grupo-clase 4 estudiantes no se presentaron al examen.

4. DISCUSIÓN

Los resultados de la experiencia discuten acerca de la conveniencia de desarrollar la asignatura desde un enfoque de competencia emocional para construir relaciones profesor-alumnado en la modalidad virtual que motiven e impliquen al alumnado en aprender y desarrollar las competencias de la asignatura centradas en el pensamiento analítico, reflexivo-crítico y creativo: “...en un entorno virtual también se puede crear sentimiento de pertenencia, fomentar la participación y generar vínculos y afectos”.

El entorno virtual de aprendizaje puede parecer un espacio árido de afecto y de interrelación profesorado-alumnado debido a la falta de un espacio físico y una presencialidad que contribuya a la percepción del otro. Sin embargo, desde el lenguaje verbal, que se hizo patente en las participaciones en el chat de las clases, hilos del foro y correo, pudimos interrelacionarnos y aprender conjuntamente. La actividad primera, con la elaboración de preguntas y su grabación en vídeo permitió al docente poner cara a cada uno de sus estudiantes. El refuerzo positivo en cada encuentro pedagógico y el debate permitieron que la participación aumentase y que viesen valoradas sus aportaciones, tomadas en cuenta, para la construcción del conocimiento en cada encuentro.

Los temas de la asignatura centrados en la legislación educativa, la organización escolar, el liderazgo pedagógico y el perfil docente del siglo XXI pueden desarrollarse desde un enfoque de competencia emocional, más que centrarse en la mera adquisición de contenido, lo cual es anacrónico a lo que competencialmente se quiere formar en las aulas. El abordaje de los 12 temas se hizo confrontándolos con la actualidad educativa y tomando en cuenta las experiencias personales del alumnado y profesorado, tanto en su etapa como estudiantes y como profesores en prácticas, así como laboral, de los que ya estaban trabajando como docentes.

La preparación de las clases utilizando el vídeo como recurso didáctico, las preguntas generadoras de debate y una actitud de apertura al alumnado, contribuyeron a la asistencia de todos los encuentros. Igualmente, el período de confinamiento reforzó esta asistencia presencial convirtiéndolo en un momento de apoyo emocional grupal.

La elaboración de constructos emocionales codificándolos en dos vertientes de lo que sentían y pensaban ayudó a trabajar en las clases no solo las competencias de la asignatura sino la emocional, reconociendo como a través de los lenguajes verbal y no verbal podemos expresar emociones y formar a nuestro alumnado emocionalmente.

5. CONCLUSIÓN

La motivación del grupo-clase y su implicación en una docencia de calidad fueron esenciales para el desarrollo de esta experiencia educativa. La motivación por parte del docente inició con la presentación personal en el foro y la invitación por correo para que ellos hiciesen lo mismo. En cada encuentro se insistió en que era importante que nos conociésemos. Cada presentación por parte de los estudiantes fue contestada por el docente. Los siguientes hilos del foro se determinaron por la necesidad e intereses del alumnado: sugerencias-dudas, noticias de actualidad educativa, herramientas de evaluación, metodologías, valores, evaluación de la asignatura. El correo fue otra vía de participación y comunicación donde el alumnado presentaba sus aprendizajes y valoraciones sobre cada encuentro. Esta vía fue utilizada por muchos estudiantes, tanto si asistían a las clases como si no, por motivos personales.

En los debates de los encuentros y en el hilo del foro de sugerencias-dudas se anotaron las experiencias encontradas en su etapa de estudiantes, así como en la de prácticas, desde un enfoque constructivo y buscando el aprendizaje mutuo. Se trató de contextualizar los temas de la asignatura a lo vivido en las dos etapas. Como profesorado trataron de formar competencialmente, incluyendo la competencia emocional y valoraron sentirse escuchados, respetados e importantes por parte del docente.

La evaluación cualitativa y cuantitativa en cada una de las actividades sirvió para la mejora dando sugerencias para enriquecer los trabajos y fomentando el esfuerzo individual. La premisa de que el error es bienvenido y no debe ser motivo de sanción, puesto que aprendemos cuando nos equivocamos, ayudó a que el alumnado participara sin temor a equivocarse.

La comunicación gestual y verbal del docente, la metodología activa aplicada y las dos actividades de la formación continua ayudaron a generar vínculos emocionales entre el profesorado-alumnado. La importancia de focalizar en los aprendizajes más que en los aprobados puede permitir que los estudiantes centren sus esfuerzos en relacionar, analizar, diferenciar, argumentar, crear, más que en memorizar. Consideramos que construir aprendizaje desde un enfoque de competencia emocional se hace relevante para formar en valores y lograr un aprendizaje útil.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bisquerra, R. (2014). Educación emocional e interioridad. En L. López, Maestros del corazón. Hacia una pedagogía de la interioridad (pp. 223-250). Madrid: Wolters Kluwer.
- Bisquerra Alzina, R., Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. Revista Educación XXI. Vol. 10 UNED: Madrid. pp. 61-82
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 19, núm. 3, diciembre, pp. 95-114 Universidad de Zaragoza.
- Damasio, A. (2012). Y el cerebro creó al hombre. 1ª ed. Booket Editorial: Barcelona.
- García-Cabrero, B., Luna Serrano, E., Ponce Ceballos, S., Cisneros-Cohernour, E.J. Cordero Arroyo, G., Espinosa Díaz, Y., y García Vigil, M.H. (2018). Las competencias docentes en entornos virtuales: un modelo para su evaluación. Revista Iberoamericana de Educación a distancia. Vol. 21, núm. 1 UNED: Madrid.
- Gardner, H. (2020). Of Human Potential: A 40-Year Saga. Journal for the Education of the Gifted. Vol. 43 (1) pp. 12-18
- Gardner, H. (2015). Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica. 1ª ed. Libro electrónico. Paidós: Barcelona.
- Goleman, D. (1996). La inteligencia emocional. Kairos: Barcelona

- Lezcano, L., & Vilanova, G. (2017). Instrumentos de evaluación de aprendizaje en entornos virtuales. Perspectiva de estudiantes y aportes de docentes. *Informes Científicos Técnicos - UNPA*, 9(1), 1-36. <https://doi.org/10.22305/ict-unpa.v9i1.235>
- McConnell M. (2019). Emociones en educación: cómo las emociones, cognición y motivación influyen en el aprendizaje y logro de los estudiantes. *Revista mexicana de bachillerato a distancia*. Vol. 12, n^a 24 pp. 109-129
- Niño González, J.I., García García, E., Caldevilla Domínguez, D. (2017). Inteligencia emocional y educación universitaria: una aproximación. *Revista de Comunicación de la SEECI*. Julio-noviembre. Año XXI, n^o 43. pp. 15-27.
- Renes-Arellano, P., Alvites-Huamaní, C. G., & Caldeiro-Pedreira, M.-C. (2020). La transmisión de valores sociales a través de Internet. *Aula Abierta*, 49(2), 113-120. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.2.2020.113-120>
- Solé Blanch, J. (2020). El cambio educativo ante la innovación tecnológica, la pedagogía de las competencias y el discurso de la educación emocional. Una mirada crítica. *Teoría de la Educación*. Revista Interuniversitaria. Volumen 32, n^o 1, enero-junio 2020

MOTIVACIÓN EN ESTUDIANTES QUE NO ACREDITAN UN CURSO

DR. SERGIO ZEPEDA

MTRA. ALBA NÚÑEZ

Universidad Autónoma Metropolitana, México

RESUMEN

La deserción de estudiantes en etapas iniciales de los estudios superiores es uno de los grandes problemas que enfrentan diversas universidades públicas y privadas, existen muchos factores que producen este fenómeno, el factor emocional parece ser una de las razones importantes por las que un estudiante elige continuar o desertar de sus estudios.

En este estudio se muestran los resultados de un primer acercamiento para tratar de comprender, desde la perspectiva del alumno, qué tipo de motivación lo anima o impulsa a continuar con sus estudios cuando está frustrado por no haber acreditado un curso. Se muestran dos tipos de motivación intrínseca y extrínseca, y cómo estas afectan la decisión de los estudiantes para no desertar. La investigación fue realizada bajo un enfoque cualitativo a través de la técnica de investigación de grupos de enfoque.

PALABRAS CLAVE

Didáctica, Educación emocional, Investigación educativa.

INTRODUCCIÓN

En el aula de clases se generan todo tipo de emociones que influyen en las reacciones que los estudiantes tienen ante estímulos externos, cuando un alumno o alumna no acredita un curso se genera un cúmulo de emociones negativas que en muchas ocasiones llevan a considerar al estudiante el abandono los estudios. En muchos de estos casos la deserción es concretada, en otros, aún con el desánimo el estudiante continúa sus estudios para desertar más adelante o en el mejor de los casos, superar ese estado y continuar sus estudios hasta finalizarlos. Ibáñez (2002) describe cómo las emociones de los estudiantes no han sido una parte a considerar en el diseño de estrategias metodológicas y evaluativas, porque la cultura escolar ha tendido a desvalorizar “lo emocional” por considerarlas opuestas a “lo racional”, pero afirma que las emociones positivas pueden permitir acciones favorables y motivantes para el aprendizaje, mientras que las negativas obstaculizan este proceso. Otros estudios como el realizado por Romero et al., (2014) plantea que las emociones negativas están asociadas a sentimientos de ansiedad y miedo, donde la ansiedad por acabar una tarea, el miedo al fracaso, la equivocación, etc., genera bloqueos de origen afectivo que repercuten en la actividad de los estudiantes.

Existen algunas investigaciones cualitativas que tratan el tema de las emociones y el sentir de los estudiantes cuando estos no acreditan un curso desde la perspectiva del estudiante. Estas investigaciones plantean el impacto que genera en los alumnos el hecho de no sentirse integrados a sus estudios y que de alguna manera los induce a la deserción (Thomas, 2002), (Silva, 2005) y (Martínez, 2011). Otros autores refieren cómo el factor emocional en los alumnos es parte importante de la motivación que pueden presentar en el aula (Zaragoza, 2013) y (Torres et al., 2015).

El factor emocional es uno de los más complejos debido a que su desarrollo y sano mantenimiento se ve influenciado por percepciones, pensamientos, sentimientos y tendencias de comportamiento como explica Sánchez (2014). El interés de esta investigación se enfoca en tener un acercamiento a las emociones que experimenta un alumno cuando no acredita un curso, para lo cual se presentan los resultados obtenidos

desde su visión, con el fin de identificar el tipo de motivación que los induce a continuar con sus estudios, podremos observar que la mayoría consideró abandonar. Los resultados obtenidos nos obligan a reflexionar y considerar que es importante innovar para proponer nuevos modelos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, a fin de establecer alternativas prácticas para que la motivación de los estudiantes no decaiga al no acreditar un curso, además de incentivar a que no sólo busquen acreditar, sino que también adquieran conocimientos útiles y que agreguen valor a su formación.

1. OBJETIVOS

La presente investigación tiene por objetivo lograr un acercamiento a las emociones que experimenta un alumno cuando no acredita un curso e identificar qué tipo de motivación lo inducen a continuar sus estudios, aunque por un momento o breve periodo de tiempo considere la idea de abandonar temporal o definitivamente.

El uso de una técnica de recolección de datos basada en métodos cualitativos tiene por objetivo generar un ambiente agradable en el que los estudiantes se sientan libres para desenvolverse de manera natural y en consecuencia se permitan compartir actitudes, experiencias, reacciones y recuerdos, situación que sería difícil lograr con métodos cerrados.

2. MÉTODOLÓGÍA

No es tarea sencilla establecer el tipo de motivación que vive un estudiante a la hora de decidir si continúa o no sus estudios cuando está completamente frustrado y sin ánimo. Por lo cual, la investigación propone hacer uso de un enfoque cualitativo, a través de grupos focales, técnica de recolección de datos mediante una entrevista grupal semiestructurada, la cual gira alrededor de una temática propuesta por el investigador (Escobar y Bonilla-Jimenez, 2017) y que nos permite captar el pensar, sentir y vivir de los individuos en una temática específica, debido a que los participantes se sienten libres para expresarse al tener la sensación de sentirse escuchados y valorados en sus opiniones (Krueger, 2009) y (Grim, 2003).

Álvarez (2014) la describe como una técnica de investigación social que privilegia el habla, cuyo propósito radica en propiciar la interacción mediante la conversación acerca de un tema u objeto de investigación. El grupo focal necesita de individuos con un perfil específico de estudio, para establecer este perfil se realizó una revisión de artículos de investigación los cuales señalan que, durante el primer año de estudios los alumnos son más vulnerables al fracaso escolar, debido a que las emociones son más fuertes en este periodo crítico de adaptación (Silva, 2011), (Guzmán, 2013) y (Velásquez et al., 2016).

Considerando lo anterior, se definió un perfil que permitiera identificar a aquellos estudiantes vulnerables a la situación a estudiar, a continuación, se presentan las características específicas que debieron cumplir los participantes:

- Estudiantes con menos de un año de haber ingresado a sus estudios.
- No haber acreditado un curso de los denominados ‘difíciles’.
- Alumno inscrito para repetir el curso no acreditado.
- Estado civil, soltero.

Las sesiones de cada grupo focal fueron diseñadas para llevarse a cabo con las siguientes características:

- Se puso en práctica un protocolo para las sesiones con cinco preguntas y tiempos de descanso definidos.
- Participación de moderadores: 2 (1 por sesión).
- Participación de observadores: 2 por sesión.
- Participantes en total: 30.
- Distribución de participantes: 15 mujeres y 15 hombres.
- Número de participantes por sesión: 6.
- Distribución de participantes para cada sesión: los participantes se distribuyeron de manera aleatoria para construir grupos mixtos de estudiantes de género masculino y femenino.

- Número de sesiones: 5.
- Registro: las sesiones fueron grabadas en audio para después ser transcritas y analizadas.
- Duración total de cada sesión: 30 minutos.

Como indica la técnica de grupo focal, el protocolo debe ser construido a partir de preguntas introductorias que permita a los participantes simpatizar con el moderador, para después continuar con las preguntas clave a partir de las cuales será posible obtener la información de mayor interés, en este caso fueron las que se enumeran a continuación:

1. *¿Deseaste abandonar los estudios al no acreditar el curso?*
2. *¿Qué te motivó a continuar?*

Al término de las sesiones se realizó la transcripción de los audios de las cuatro sesiones, para posteriormente organizar la información obtenida y pasar a una etapa de comprensión y análisis, para lo que fue necesario contrastar los datos con investigaciones previamente realizadas, por otros autores.

3. RESULTADOS

Los resultados obtenidos aportan información valiosa que nos permite comprender cómo viven los estudiantes la experiencia de no acreditar un curso en la universidad, además nos da parte de la situación escolar real, y nos invita a considerar el impacto de las emociones en las situaciones de ansiedad a las que se enfrentan los estudiantes cuando no acreditan un curso, que influyen directamente en su rendimiento escolar. Antes de dar la interpretación correspondiente a los resultados, es necesario definir el término emoción.

Una *Emoción* es definida por Gerrig (2005) como:

“Un patrón complejo de cambios corporales y mentales, que comprende la activación fisiológica, sentimientos, procesos cognoscitivos, expresiones visibles (como el rostro y la postura) y reacciones conductuales específicas que se hacen en respuesta a una situación que se considera significativa a nivel personal”.

Gerrig (2005) también describe cómo una emoción es un proceso psicológico que puede dirigir o mantener conductas hacia metas específicas, y cómo los estados emocionales afectan las funciones cognitivas, el aprendizaje, la memoria y la creatividad, además de que la emoción cumple una función motivacional a partir de incentivos, estímulos o recompensas internas o externas al individuo.

Esto nos dice que las emociones promueven la presencia de conductas específicas que podrían obstaculizar o favorecer el aprendizaje y las relaciones interpersonales, además de causar todo tipo de cambios corporales, mentales y conductuales que afectan la cognición de los individuos, por lo que si las emociones son negativas es fácil concluir que el proceso de enseñanza-aprendizaje no se llevará a cabo de una manera apropiada ni efectiva. Ibáñez (2002) refiere que, al existir emociones negativas en el aula el estudiante no manifestará su interés por participar, hacer consultas, preguntas o discutir conceptos, y asegura que la relación interpersonal con los profesores en muchas ocasiones genera mayor impacto del que provoca el contenido del curso en sí, lo que nos advierte que el docente influye de manera directa o indirecta en las emociones positivas o negativas que los estudiantes experimentan, a partir de lo cual podemos entender la motivación como:

Motivación:

“Un término general para designar todos los procesos implicados en el inicio, dirección y mantenimiento de las actividades físicas y psicológicas, desde el punto de vista psicológico, ayuda a explicar la causa por la que individuos realicen conductas específicas, cuando sería más fácil no hacerlo” (Gerrig, 2005).

En esta investigación tratamos de comprender desde el punto de vista psicológico el por qué un estudiante decide continuar cuando en su realidad sería más fácil no hacerlo. De los 30 participantes en el estudio el 100% manifestó, en los grupos focales, una clara intención de abandonar a pesar de tener poco tiempo de haber iniciado sus estudios universitarios. Este tipo de situación suele pasar desapercibida por los profesores, los alumnos lo ocultan y los planes de estudio no lo contemplan. Los resultados obtenidos permiten establecer que al parecer es una

de las causas por la que los estudiantes deciden abandonar, ya que ante la pregunta clave:

¿Deseaste abandonar los estudios al no acreditar el curso? Se obtuvieron respuestas del tipo:

Pues sí, porque veo que no aprendo y sinceramente no le entendí al profesor, y me dije, realmente estaré muy tonto, pensaba al inicio que esto era lo mío, pero después me preguntaba a mí mismo, si realmente quería seguir, y aparte como vi que no aprobé el curso, pues ya no me dieron tantas ganas de continuar.

Se puede observar cómo el individuo se culpa a sí mismo por no comprender las clases en el aula, también es posible identificar emociones negativas que parten de actitudes positivas hacia el aprendizaje, pero que se ven afectadas por los resultados obtenidos y que en consecuencia se transforman hacia una percepción totalmente diferente de sí mismo, este cambio de pensamiento inicia cuando el estudiante no aprueba el curso y emocionalmente frustrado no puede superar esta situación. Este tipo de situaciones se ven acrecentadas cuando las interacciones en el aula son pobres, hoy en día es muy común que exista una tendencia o predisposición por parte de los estudiantes a tomar distancia emocional de sus compañeros, pudiendo ser producto de la pérdida de confianza, la poca sensibilidad de dichos compañeros ante situaciones de no acreditación, la falta de las actitudes adecuadas ante el fracaso, entre muchas otras más. Por otra parte, también podemos referir cómo el individuo se cuestiona a sí mismo, si en verdad es incapaz de afrontar con éxito sus estudios, lo que sugiere la idea de que sus expectativas no se cumplieron y finalmente describe cómo este sentir le hace reflexionar hacia conductas o acciones basadas en emociones.

La vida diaria de cualquier individuo está llena de factores motivacionales que le inducen a diferentes tipos de conductas positivas y negativas. Romero (2009) señala que la motivación depende de las experiencias previas, la percepción, causales, intereses, inclinaciones personales, metas, contexto socio-cultural, familiar, etc.

3.1. TIPOS DE MOTIVACIÓN

Diversas investigaciones sobre motivación la separan e identifican en dos tipos: la motivación intrínseca y la extrínseca, las cuales son parte de la interpretación subjetiva y de la percepción del propio individuo, y son abordadas como parte de los resultados obtenidos.

A continuación, se definen estos tipos de motivación.

3.1.1 Motivación Intrínseca

Este tipo de motivación está asociada a factores internos del individuo que la experimenta, se produce cuando el interés está centrado en la misma actividad, como un fin en sí misma, sin que nada externo la refuerce (Zaragoza, 2013).

Desde el punto de vista pedagógico y desde la perspectiva del alumno, debemos entenderla como:

El acto del individuo de estudiar por aprender, por un deseo interno de satisfacción consigo mismo, un compromiso, orgullo o satisfacción personal, que potencia acciones, conductas o decisiones para continuar sus estudios, así haya obtenido buenos o malos resultados, es decir, el impulso viene del interior del individuo mismo Romero (2009).

Como podemos observar a partir de estas definiciones, el individuo mismo desde su interior se motiva a sí mismo y los factores externos a él son independientes. Los resultados encontrados en los grupos focales mostraron que un 40% de los participantes, fueron inducidos por este tipo de motivación, por lo que se encontraron respuestas como las siguientes:

¿Qué te motivó a continuar?

Sí me desanimé, reprobé y sí me dieron ganas de abandonar, pero pensé, igual ya es lo último y tengo que acabar, ya estoy adentro, y me dije, igual sería muy tonto si dejo perder el lugar.

En esta descripción podemos observar que efectivamente el estudiante sintió un gran desanimo tras no acreditar el curso, que incluso surgió un fuerte deseo por desertar de sus estudios, sin embargo, desde dentro del

individuo surge un interés natural por conservar el logro de haber ingresado a la universidad, el cual no puede ser perdido o pasado por alto por lo que decide continuar, este discurso interno nace de la propia reflexión del individuo, del reconocimiento de sus metas propias, lo que provoca que desde su interior surja la denominada motivación intrínseca, sobre este tema encontramos lo siguiente:

Sí deseé abandonar, pero no sé si esté bien o mal el compararme con otros compañeros, pues se ve que le entienden un poco más a este curso, y entonces digo, pues si ellos pueden, yo porque no voy a poder, entonces, quise repetir el curso y pasarlo con mejor calificación, porque digo, si ellos pueden, pues yo no tengo ningún impedimento para poder.

Nuevamente es presumible observar la frustración al no acreditar el curso, además de un fuerte impulso por abandonar, pero después el individuo se reconoce, sin advertirlo en realidad, como una persona consciente de su pertenencia social, es posible identificar este proceso cuando se compara con los integrantes del círculo social al que pertenece, sus compañeros de clase, y trata de integrarse para satisfacer su necesidad de pertenencia, establece una autopercepción de igualdad entre, sus capacidades y competencias y las capacidades y competencias de sus compañeros, con lo cual se convence a sí mismo de que puede hacerlo, además establece como objetivos cursar nuevamente la materia y aprobar con buena calificación, convenciéndose de que podrá lograrlo.

En el siguiente comentario es causal observar que, al tener más independencia y experiencia es más probable tener una motivación intrínseca producida al alcanzar objetivos específicos y que han sido planteados como parte de una perspectiva de vida.

Un poco más difícil para los que tenemos más edad (25), porque quiera o no tengo que hacer el cálculo de los años para terminar los estudios, soy una persona independiente, tengo un trabajo y la escuela es una satisfacción, y me motiva el hecho de que nunca he renunciado a nada.

Romero (2009) describe que las tareas desarrolladas por el gusto o interés propio son actividades intrínsecamente motivadas, ya que los sujetos

las consideran interesantes y desean realizarlas. Así, el hecho de manifestar que la escuela es una satisfacción, nos muestra que esa motivación es interior y propia del individuo.

3.1.2. Motivación Extrínseca

Este tipo de motivación es asociada o impulsada por factores externos a un individuo, como personas, ambiente, recompensas, logros, etc., y puede no responder al propio aprendizaje, sino como un camino para conseguir otros fines o alcanzar objetivos externos como: título, trabajo, reconocimiento social, etc. (Mateo, 2001). Es decir que, en algunos casos, aunque la actividad no es motivante los objetivos externos hacen que el individuo continúe a pesar del desánimo con que realiza la actividad, por lo cual podemos definir que la motivación extrínseca es generada por diferentes circunstancias, la familia, personas conocidas, los compañeros, el promedio, los logros, el tiempo, la sociedad, etc., los cuales pueden ser factores motivantes que animan a seguir avanzando.

Este tipo de motivación al ser generada por factores externos al individuo, puede ayudar a conocer, aprender, alcanzar o adquirir nuevos conocimientos, los cuales pueden significar que en algún momento el individuo, dada la experiencia adquirida, transite hacia una motivación intrínseca. En este estudio encontramos que un 60% de los participantes tuvieron este tipo de motivación en gran parte, al parecer, porque muchos de ellos todavía son dependientes de sus padres, lo que constituye una fuente de motivación extrínseca.

Al respecto de este tipo de motivación se encontró lo siguiente:

Obviamente sí me hizo sentir muy triste reprobar, (no acreditar) cuando yo fracasé en el curso lo comenté con mi mamá, y ya después vino la terapia, sobre qué pasó, ya platicué con ella y le dije la opción de que había un grupo de repetidores del curso, ella me preguntó, ‘¿Qué quieres hacer?’ Le dije, quiero pasar el curso, o sea volver a intentarlo, a lo mejor este grupo va a ser diferente y quiero volver a intentarlo.

Es esta respuesta se puede observar un sentimiento de tristeza inicial, la cual, puede ser muy difícil de superar. En muchas ocasiones el afrontamiento o acercamiento con la familia genera un fuerte sentimiento de

conflicto por el temor a respuestas negativas por parte de los miembros de la familia, sin embargo, el estudiante podrá permitirse desahogar el sentimiento negativo, además, la sensación de ser escuchado y apoyado ayudará a reconsiderar el pensamiento de abandono y probablemente le impulsará a adquirir un comportamiento diferente para afrontar las circunstancias adversas. En esta investigación fue posible observar cómo la comunicación con los padres juega un papel muy importante para los estudiantes, esta interacción puede significar todo para afrontar la frustración inicial y que el estudiante continúe estudiando, lo que resulta más evidente cuando el alumno está iniciando los estudios superiores. En el siguiente comentario es observable la dependencia de los alumnos a la aprobación familiar.

Si pensé en abandonar, sí me decepcione porque yo nunca he sido de las que reprueban, y más que nada veo que mis papás me están apoyando y pues yo reprobando, veo lo que se esfuerzan en el trabajo, así como para no valorar lo que me están ofreciendo.

Resulta evidente que no existe una motivación interna, sino que la motivación proviene de la familia, e individuo observa cómo su círculo familiar ha generado expectativas y metas que deben ser alcanzadas, además la mención del esfuerzo que realizan los padres para que estos logros se puedan hacer realidad. La motivación extrínseca le permite a un estudiante seguir adelante aun cuando se siente totalmente desanimado, frustrado, triste o decepcionado de sí mismo. Sin este apoyo o expectativa es comprensible que muchos de los estudiantes concreten fácilmente el abandono de los estudios, ya que sin motivación intrínseca o extrínseca el desánimo y la frustración se ven maximizados.

4. DISCUSIÓN

Los resultados encontrados son de mucho interés, ya que podemos dar respuesta a las preguntas iniciales. A partir de la pregunta 1:

¿Deseaste abandonar los estudios al no acreditar el curso? Donde el total de los participantes en las sesiones de grupo focal manifestó que sí hubo un fuerte deseo de abandonar sus estudios, nos permite corroborar que,

como describe Ibáñez (2002) las emociones no han sido una cosa a considerar en ninguna estrategia metodológica o evaluativa, pero podemos decir que las emociones influyen en mayor medida las decisiones que toman las nuevas generaciones de estudiantes, y que no es coincidencia que en universidades de todo el mundo exista un incremento en los índices de abandono o deserción de los estudios, fenómeno que se presenta tanto en universidades públicas como en universidades privadas, y es a partir de este tipo de estudios que es posible afirmar que el factor emocional interviene en mayor medida de lo que se cree o considera.

Existen múltiples estudios cuantitativos como en Velásquez et al., (2016) Cabrera et al., (2006) que muestran porcentajes y cifras sobre cómo este fenómeno crece en la mayoría de los casos, y principalmente en los estudios de ingeniería, donde existen cursos difíciles en ocasiones denominados como cuellos de botella por el alto porcentaje de estudiantes que no pueden acreditar el curso, donde parece necesario revisar desde una perspectiva cualitativa el contexto de la situación, con el fin de buscar soluciones que permitan disminuir los altos índices de no acreditación, y que dan paso, en muchas ocasiones, al abandono escolar. Dado que este fenómeno de deserción está creciendo de manera continua y que el panorama no parece cambiar sin la toma de medidas de contingencia, resulta necesaria la reflexión sobre el contexto en el que interactúan los estudiantes y rediseñar, quizás, las estrategias de los planes de estudio, las didácticas y las medidas o métodos de evaluación, con el fin de mantener a los estudiantes motivados. Incluir estrategias que disminuyan el impacto emocional de la no acreditación y que eviten la consideración de la deserción, para que le sea posible al estudiante superar la decepción y la frustración, no está por demás sugerir la puesta en práctica de actividades que ayuden al alumnado a desarrollar la motivación intrínseca, que sin duda alguna incrementaría en buena medida los deseos por aprobar una materia y continuar los estudios desde una perspectiva personal.

Igualmente es necesario reconocer que en diversas ocasiones, la no acreditación de los alumnos en un curso es influenciada o generada por el nivel pedagógico y didáctico que un docente lleva a la práctica en el aula, y que aunque es del conocimiento de las instituciones que esto es parte

del problema, en la mayoría de las ocasiones no se hace nada al respecto, es así que si el mismo docente imparte nuevamente el curso, con las subsecuentes y no adecuadas estrategias pedagógicas y didácticas, es muy probable que se incremente en las clases el desánimo de los estudiantes, lo que podría provocar una deserción temprana del curso y eventualmente el abandono definitivo de la universidad, en otro caso, podría esperar la no acreditar el curso para de esa forma justificar a sí mismo el abandono de los estudios. Esta problemática es más común de lo pensado, debemos recordar que las nuevas generaciones de estudiantes experimentan altos niveles de estrés, debido en parte, a la total inmersión en la tecnología de la sociedad actual lo que ha provocado ritmos de vida más cambiantes y estresantes donde las relaciones interpersonales carecen de profundidad y apego, generando que los jóvenes estén menos preparados emocionalmente para enfrentar el fracaso por lo que les cuesta más trabajo reponerse de los tropiezos académicos, porque su motivación es frágil y está sujeta a factores efímeros o momentáneos. Es frecuente que las emociones que viven los estudiantes pasen a segundo plano cuando se trata el tema de la no acreditación académica, sin embargo, ahora sabemos de algunas de las consecuencias emocionales que puede ocasionar este suceso, y aunque muchos de ellos puedan resistir por sí solos la carga emocional, habrá muchos otros que necesitarán un impulso de motivación.

Sobre las respuestas a la pregunta 2:

¿Qué te motivo a continuar? Los resultados muestran que la motivación intrínseca es afectada de manera directa por factores relacionados con el aula y que esta puede verse reducida por culpa de clases monótonas, aburridas o poco interesantes, provocando el decremento en los niveles de entusiasmo, tanto por el aprendizaje como por terminar los estudios. Zaragoza (2013) describe cómo en las nuevas generaciones de estudiantes, la motivación intrínseca no es tan fuerte y cómo pueden pensar en desertar rápidamente. A su vez, Romero (2009) describe como la motivación es parte fundamental para que un estudiante sea capaz de llevar con éxito a conclusión sus estudios ya que, si no se encuentra motivado, difícilmente puede involucrarse en la serie de esfuerzos y trabajo personal que requieren los estudios superiores.

De todo ello, podemos observar que ya diversos autores resaltan que en las nuevas generaciones hay una creciente debilidad de la motivación intrínseca, lo que ocasiona que cada vez se tenga que recurrir en mayor medida a la motivación extrínseca, esto nos ayuda a determinar que el rol de los padres o la familia resulta ser primordial hoy en día en la vida académica de los estudiantes, ya que al ingresar a la universidad los alumnos tienen la sensación de deber y compromiso para dar buenos resultados debido al apoyo proporcionado por familiares cercanos. En muchos casos esto brinda un fuerte soporte para no abandonar los estudios y seguir adelante, sin embargo, en muchas otras ocasiones la mala experiencia de no acreditación puede continuar, ya sea por problemas propios o ajenos, provocando que la motivación extrínseca no sea suficiente y que el estudiante tome la decisión de desertar inmediatamente, a corto o mediano plazo como lo muestra Velásquez et al. (2016).

Dadas estas descripciones, es conveniente resaltar en este punto, que cuando se tienen estudiantes de nuevo ingreso es necesario dar mayor importancia y cuidado a la didáctica y las interacciones existentes entre profesores y alumnos. Debido a que los estudiantes en esta etapa inicial de adaptación a los estudios superiores, son más vulnerables emocionalmente y lo que era una expectativa de nuevas experiencias, nuevas amistades y un nuevo ambiente, se convierte en un gran alud de frustraciones, las cuales en un momento de debilidad emocional, contribuyen para tomar la decisión de desertar.

Guzmán (2013) y Velásquez et al. (2016) muestran en estudios recientes, cómo en los estudios de nivel superior en ingenierías se están presentando mayores porcentajes de deserción, donde gran parte de la problemática son debido a las didácticas rígidas que han perdurado por generaciones y sumando muchas veces la interacción lejana entre profesor y alumno, así como la fuerte carga emotiva recibida al no acreditar más de un curso. Por todo ello, es necesario realizar más investigación enfocada en conocer qué es lo que sienten los estudiantes de estas nuevas generaciones, con el fin de comprender la situación a la que se enfrentan y con ello generar nuevas e innovadoras estrategias en la enseñanza, como lo plantean Ospina (2006), Guzmán (2013) y Sánchez (2014).

Se sabe que existen muchos otros y múltiples factores que contribuyen a la deserción, pero los resultados obtenidos en esta investigación, nos permiten conocer un poco más de este factor emocional casi invisible, que ha pasado desapercibido durante mucho tiempo, pero al parecer es más importante de lo que se piensa, por lo que es necesario reflexionar e investigar más sobre este tema, debido a que cada vez cobra mayor importancia en el contexto educativo y tarde que temprano deberá ser incluido este aspecto como uno de los más importantes a incluir en los métodos de enseñanza.

5. CONCLUSIONES

Existen múltiples factores internos y externos al aula, que pueden afectar la motivación de los estudiantes para continuar sus estudios. El interés de esta investigación fue conocer qué tipo de afectación emocional tiene un alumno al no acreditar el curso, y que tipo de motivación intrínseca o extrínseca lo ayudan a salir de ese estado emocional y del pensamiento de querer abandonar sus estudios. Esta investigación mostró evidencia de que los estudiantes reconocen tener una fuerte afectación, frustración y decepción de ellos mismos cuando no acreditan un curso. Este conocimiento tiene mucha relevancia debido a que el docente encargado de impartir un curso para repetidores, sin saber que se enfrenta a una fuerte carga emotiva de los estudiantes y muchas veces sin darse cuenta o quererlo, ayuda a incrementar el desánimo.

Esto es sólo un primer acercamiento a un problema bastante complejo debido a los múltiples factores y variables involucradas en este proceso de comprender, qué hace que los estudiantes definan si desertan o continúan sus estudios.

Por los resultados encontrados sugerimos proponer nuevas estrategias didácticas en cursos iniciales y cursos orientados a estudiantes repetidores, además de seleccionar a los profesores que puedan transmitir una mejora motivacional y con ello obtener el beneficio de reducir los índices de deserción, mejorar la motivación de los estudiantes, y con ello mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, J. L. (2014). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*, Ed. Paidós Educador, México.
- Cabrera, L., Bethencout, J. T., Alvarez, B., González, M. (2006). El problema del abandono en los estudios universitarios. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, Vol. 12, núm. 2, pp. 171-203.
- ESCOBAR, J., BONILLA-JIMENEZ, F. I. (2017). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de psicología*, Vol. 9, Núm. 1, 51-67.
- Gerrig, R., Zimbardo, P. (2005). *Psicología y vida*. Décimo séptima edición, Editorial Pearson Educación, México.
- Grim, B. (2003). Focus group. Survey Research Center and Sociology Department, Pennsylvania State University.
- Guzmán, C. H. (2013). Reprobación y desinterés en alumnos de ingeniería mecatrónica. *Orbis, Revista Científica Electrónica de Ciencias Humanas*, Vol. 9, núm 25, mayo-agosto, 33-46.
- Ibáñez, N. (2002). Las emociones en el aula. *Estudios Pedagógicos*, núm. 28, 31-45.
- Krueger, R., Casey, M. (2009). *Focus group: a practical guide for applied research*, 3rd. Ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Martínez, J., Ortega, A. (2011). La problemática actual de la deserción escolar, un análisis desde lo local. Edición Electrónica Gratuita, Universidad Autónoma de Chihuahua.
- Mateo, M. (2001). La motivación pilar básico de todo tipo de esfuerzo. *Proyecto Social: Revista de Relaciones Laborales*, No. 9, 163-184.
- Ospina, J. (2006). La motivación, motor del aprendizaje. *Revista Ciencia y Salud*. Bogotá (Colombia), 4 (Especial), 158-160.
- Romero-Borjój, L., Ultrilla-Quiróz, A., Ultrilla-Quiróz, V. M. (2014). Las actitudes positivas y negativas de los estudiantes en el aprendizaje de las matemáticas, su impacto en la reprobación y la eficiencia terminal. *Ra Ximhai*, Vol. 10, Número 5, Edición Especial, Julio-Diciembre, 291-319.

- Romero, M., Pérez, M. (2009). Cómo motivar a aprender en la universidad: una estrategia fundamental contra el fracaso académico en los nuevos modelos educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 51, 87-105.
- Sánchez, F. A. (2014). El docente frente al reto de motivar al alumno. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, enero-junio.
- Silva, M. (2011). El primer año universitario: un tramo crítico para el éxito académico. *Perfiles Educativos*, vol. XXXIII, 102-114, IISUE-UNAM.
- Silva, R., (2005). Deserción: ¿competitividad o gestión? *Revista Lasallista de Investigación*, 2(002), Vol. 2, No. 2, 64-69.
- Thomas, L. (2002). Student retention in higher education: the role of institutional habitus. *Journal of Education Policy*, 17, 4, 423-442.
- Torres, J., Acevedo, D. y Gallo, L. (2015). Causas y consecuencias de la deserción y repitencia escolar: una visión general, en el contexto latinoamericano. *Cultura Educación y Sociedad* 6(2), 157-187.
- VELÁSQUEZ, T., FLÓREZ, I., ESPINEL, E. (2016). El porqué de la deserción estudiantil, *Encuentro Internacional de Educación en Ingeniería*, Asociación Colombiana de Facultades de Ingeniería (ACOFI), 1-10.
- Zaragoza, J.E. (2013). Factores determinantes de abandono y permanencia en los estudios de bachillerato en música y arte de la facultad de música de la universidad autónoma de tamaulipas, Editorial de la Universidad de Granada, Tesis Doctoral.

LAS PALABRAS Y LAS MIRADAS EN UN ANÁLISIS SOBRE PERTENENCIA ESCOLAR⁶⁴

DRA. ISABEL FERNÁNDEZ MENOR
Universidad de Vigo, España

RESUMEN

El ser humano, como ser social, tiene la necesidad de pertenecer. No obstante, es lógico pensar que las personas se sienten mejor en los contextos en los que son valorados, aceptados e incluidos. Los centros educativos han de ser ese lugar para el alumnado, dando un peso mayor a los sentimientos, sobre todo, en la etapa secundaria, por ser un momento vital complejo a nivel académico, social y familiar. Las investigaciones en el ámbito señalan la importancia de tener unos buenos sentimientos de pertenencia escolar para evitar el abandono y fracaso escolar, fortalecer la motivación y la autoestima y, también, evitar las conductas disruptivas. En este capítulo se presenta una investigación cualitativa que, a través de un estudio de caso, pretende conocer las barreras y las ayudas de los estudiantes de educación secundaria a sus sentimientos de pertenencia en el centro educativo. Se realizan entrevistas a 9 estudiantes del tercer curso de secundaria de un centro educativo público de Pontevedra (Galicia, España) y, más tarde, a través de fotovoz, 39 alumnos y alumnas del mismo centro retratan en imágenes esos obstáculos y apoyos a su pertenencia. Los resultados indican buenos sentimientos de vinculación de los estudiantes con su institución, señalando como apoyos las amistades, la relación próxima con sus docentes, un buen ambiente de aula o las múltiples opciones de participación en el centro. Como obstáculos apuntan a los recursos e instalaciones y la carencia de más trabajos prácticos y en equipo. Este capítulo pretende dar voz a los estudiantes de tal forma que se les escuche en la institución y se favorezca, de este modo, la equidad y la inclusión.

⁶⁴ Este capítulo parte del Proyecto: EDU2015-68617-C4-3-R; Nombre del IP: Ángeles Parrilla Latas; Título del proyecto: Redes de Innovación para la Inclusión Educativa y Social. Se ha elaborado gracias a la ayuda propia para la movilidad del personal investigador de la Universidad de Vigo.

PALABRAS CLAVE

Enseñanza Secundaria, fotografía, entrevista, discusión y sentimiento.

INTRODUCCIÓN

Este capítulo se enmarca en el proyecto “Redes de Innovación para la Inclusión Educativa y Social” (EDU2015-68617-C4-1-R). Se trata de un macro-proyecto que contiene a su vez seis micro-proyectos, entre ellos el denominado “En conexión”. El micro-proyecto busca conocer las dificultades y las posibilidades que los estudiantes de secundaria encuentran a su sentido de pertenencia y, posteriormente elaborar propuestas de mejora desde una perspectiva participativa. No obstante, en este capítulo se presentan los resultados de una parte de esta investigación, en la que a través de las palabras y las miradas, los estudiantes categorizan estas barreras y apoyos a la pertenencia escolar.

En primer lugar, se realiza un acercamiento teórico al término pertenencia, enganche y desenganche escolar, la vinculación de estos con el fracaso y el abandono y su consideración como procesos de exclusión. Además, en sí misma, esta investigación ofrece rasgos participativos encaminados a dar voz a los agentes que normalmente no la tienen, favoreciendo la tan ansiada inclusión educativa.

En segundo lugar, se presenta la metodología. En ella se dibuja el tipo de investigación, el diseño y la muestra del estudio.

En tercer lugar, se ofrecen los hallazgos más relevantes alcanzados con este trabajo y, en cuarto y último lugar, se establecen una serie de conclusiones y consideraciones finales.

1. LA PERTENENCIA EN LAS INSTITUCIONES ESCOLARES

Estaremos de acuerdo en afirmar que una de las grandes preocupaciones del sistema educativo es el fracaso y el abandono escolar. Hemos encomendado a la escuela la tarea de reducir estos indicadores a la mayor premura pero, además, les exigimos cada vez más responsabilidades: burocracia, desarrollo de valores, introducir nuevas metodologías en el

aula, etc. (Feito, 2015). No obstante, también hemos venido observando que a pesar de innovar, introducir recursos en el aula o tener cada vez más fácil el acceso a la información, las tasas de abandono y fracaso no dejan de crecer. Posiblemente nos estamos olvidando del cuidado de factores como la formación docente, acercar el conocimiento a la realidad, fomentar el desarrollo de habilidades y destrezas que hasta el momento no tienen tanto peso curricular o, incluso, comprender el sentido de pertenencia como un factor destacado en el bienestar de los estudiantes. A pesar de que las instituciones educativas no pueden cambiar las situaciones sociales y familiares de nuestros estudiantes -destacado como un factor clave en el fracaso y abandono- si pueden trabajar la identificación de los estudiantes con su centro y la valoración del aprendizaje como una adquisición inestimable.

La situación que se ha planteado en líneas anteriores tiende a agravarse en la educación secundaria, la cual se encuentra, según autores como Dubet (2010), García Rubio (2015) y Escudero (2017): descontextualizada, con un excesivo carácter propedéutico, uniformizador y totalmente academicista. A esta caracterización de la etapa secundaria hemos de sumar la adolescencia, período especialmente conflictivo para los estudiantes. En este momento de la vida de nuestros estudiantes comienzan a darse cambios sociales, personales, familiares y, también, académicos. Es por este motivo que resulta tan importante atender a la conexión de los estudiantes con el centro, ya que esta conexión desempeña un rol crucial en el desarrollo de los jóvenes (Catalano et al., 2004). En esta línea, Shochet et al. (2007) indicaron que el ambiente de aula, la participación en actividades del centro o las relaciones positivas con docentes y otros estudiantes favorecen la conexión de los estudiantes con su institución.

La conexión escolar se vehiculiza a través de procesos que llevan al enganche o al desenganche escolar. Ambos términos han sido ampliamente conectados con los procesos de escape o desconexión de la escuela. En primer lugar, es preciso aclarar qué caracteriza a alumnado enganchado y desenganchado. El alumnado enganchado presenta, según González (2015) y Salvà et al. (2014), las siguientes características: participan en las actividades de clase, muestran curiosidad y valoran la relevancia de

los aprendizajes y, también, se sienten parte del centro. Por su parte, Finn y Zimmer (2012) atribuyen al alumnado desenganchado el siguiente patrón: baja inversión cognitiva en el aprendizaje, exhibición de comportamientos poco apropiados, escasa participación en el aula y el centro y dificultades para mantener la pertenencia a la escuela.

Como se puede observar, los sentimientos de pertenencia escolar son indicadores de un enganche positivo o negativo con la escuela pero, ¿qué entendemos por pertenencia escolar? La pertenencia escolar es un elemento de identificación con el centro, situada dentro del enganche de carácter emocional. Una estudiosa de este concepto es Carol Goodenow, quien en el año 1993 define este término como los sentimientos de sentirse aceptado, valorado e incluido por profesorado y estudiantes en el ambiente escolar, participando en él de forma activa (Goodenow, 1993). Factores como el tamaño, la configuración, la ubicación del centro y las relaciones con docentes e iguales influyen en la pertenencia escolar (Canales y Peña, 2014; Luckner y Pianta, 2011).

La investigación desarrollada hasta el momento en lo que a pertenencia escolar se refiere se ha centrado en su asociación con la motivación y el logro académico (Goodenow, 1993; Roeser et al., 2000) y las diferencias en pertenencia según la escuela (Ma, 2003). No obstante, Ros (2014) desarrolla una investigación con estudiantes de todas las etapas educativas cuyos resultados muestran la reducción de los sentimientos de pertenencia a la institución a lo largo de su trayectoria en el centro.

Ante este escenario, podemos decir que cuánto mejor se sienten los estudiantes en el centro -a nivel social, personal, académico- más óptima será su trayectoria en la institución, desarrollando beneficios de tipo motivacional, competencial, relacional y, también, académico. Por el contrario, cuando los sentimientos no son positivos, se tiende al desenganche, al escape, al desinterés y desvinculación por todo lo que tiene lugar en la institución. En esta línea, el alumnado que no es capaz de conseguir esta conexión, está siendo excluido de una u otra forma. Es preciso comprender la exclusión con una perspectiva global, comprendiendo que no afecta únicamente a un ámbito de la vida de nuestros estudiantes, sino a todos ellos (Romero y Hernández, 2019).

La existencia de exclusión reclama del trabajo hacia la inclusión. Esta palabra, inclusión, es todavía un hecho utópico ya que todavía tenemos estudiantes que se encuentran en lo que Arnaiz (2003) denomina “márgenes de las escuelas” aun asistiendo diariamente a esta institución. La inclusión no trata de personas desfavorecidas, con dificultades de aprendizaje, minusvalías, inmigrantes, ... la inclusión trata de todos y cada uno de los estudiantes, independientemente de su condición. Cualquier estudiante puede sentirse excluido, simplemente, por el hecho de no desarrollar amistades en su centro educativo y, esta situación repercutir gravemente sobre su desempeño académico.

En este capítulo se escucha la voz y nos ponemos en los ojos de los escolares, quienes nos acercan a su visión sobre esta cuestión.

2. METODOLOGÍA

Con el objetivo de conocer cuáles son los obstáculos y lo apoyos que los estudiantes de educación secundaria se encuentran en materia de pertenencia escolar al centro, se diseña una investigación de corte cualitativo y de diseño participativo que tiene como base la inclusión. Es importante el desarrollo de este tipo de investigaciones por asentarse en el compromiso y estar dirigidas hacia la transformación, otorgándole un peso fundamental a la colaboración entre los diferentes agentes para alcanzar el conocimiento compartido (Nind, 2014). La investigación participativa tiene además importantes beneficios para la construcción del conocimiento y, sobre todo, favorece la emancipación de los participantes (Parrilla, 2009).

Se diseña una investigación que se configura como un estudio de caso por tratar de conocer de forma exhaustiva y desde diferentes perspectivas el fenómeno a estudiar (Simons, 2011).

El estudio que se presenta consta de dos fases: en un primer momento se realizan entrevistas y, posteriormente, se lleva a cabo la técnica de fotovoz. Ambos instrumentos nos permiten recoger información que posteriormente será categorizada y analizada con el apoyo del software Atlas.ti (versión 6).

La muestra es diferente en cada fase, aunque en todo caso los participantes son estudiantes del tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria de un centro educativo público del centro de la ciudad de Pontevedra. Este centro abarca los cuatro cursos de Secundaria, Bachillerato y varias ramas de Formación Profesional. En las entrevistas participan, de forma voluntaria, nueve estudiantes pertenecientes a los dos grupos clase del tercer curso de secundaria y, en fotovoz, participan treinta y nueve estudiantes, es decir, la totalidad de los dos grupos clase.

Las entrevistas, grabadas en audio, son de carácter semiestructurado y abordan cuestiones como las relaciones en el centro, la metodología, las normas, los contenidos y los sentimientos generales en el instituto.

Para la realización de fotovoz fueron necesarias varias sesiones, ya que en un primer momento fue precisa la formación de los estudiantes en esta metodología. Posteriormente se les indica la siguiente consigna para la toma de fotografías:

- Tomar tres fotos sobre barreras a la pertenencia en el centro.
- Tomar tres fotos sobre apoyos a la pertenencia en el centro.
- Tomar tres fotos sobre cuestiones que cambiaría para sentirme mejor en el centro.

Tras la toma de fotografías, los estudiantes las textualizan y les ponen un título. A continuación, seleccionan una única foto de cada bloque, es decir, aquella que consideran más representativa. En último lugar, los nueve estudiantes que ya habían participado en las entrevistas crean un grupo de discusión en el que se debaten estas imágenes y se escogen aquellas que mejor representan los sentimientos de pertenencia en el centro. No hay un número definido de imágenes a seleccionar ni se establece un criterio. Ellos mismos las categorizan por bloques, los cuales serán expuestos en el apartado de resultados. Finalmente, las fotos son expuestas en el centro para que el resto de miembros puedan verlas y reflexionar sobre ellas.

Este estudio tiene lugar en el segundo trimestre del curso académico 2018-2019, concretamente entre los meses de enero y marzo del 2019.

3. RESULTADOS

A través de las entrevistas con los nueve estudiantes del tercer curso de secundaria se han extraído seis categorías de análisis que son las siguientes: relaciones con docentes e iguales, metodología, normas y reglas, participación, contenidos curriculares y sentimientos generales en el instituto.

Las relaciones han sido valoradas por los estudiantes como positivas en todo caso. Así, en lo relativo a las relaciones con los docentes los estudiantes indican que hay diferencias entre unos y otros, señalando que son mejores cuando son cercanos, respetan los ritmos de aprendizaje, proponen trabajos prácticos y en grupo, tienen un discurso dinámico, son justos y, también, cuando la materia que imparten es de su agrado. Por el contrario, las relaciones son peores cuando son distantes, autoritarios o no se implican en el aprendizaje de sus estudiantes. En cuanto a las relaciones con sus iguales, indican que son mejores cuando existe escasa rivalidad, consolidan amistades en su propia clase, llevan varios años compartiendo aula con ellos y ellas y se sienten seguros por la ausencia de agresiones o vejaciones. Por el contrario, las relaciones con iguales son peores cuando el grupo no se molesta en integrar a ciertas personas o cuando por el carácter personal de alguno de ellos no coincide con los demás.

En segundo lugar, la forma de trabajar en el aula es importante a la hora de adquirir un buen sentido de pertenencia. Los estudiantes señalan el carácter eminentemente expositivo de las sesiones que, sin disgustarles también indican que se sentirían mejor si pudiesen trabajar más por equipos, por proyectos y en contacto con el entorno.

En tercer lugar, la normativa del centro es conocida por todos los estudiantes, indicando compartir positivamente todas las reglas establecidas. No obstante, señalan que les gustaría que, a falta de un patio interno en el centro, se les permitiese salir a tomar el aire en los recreos.

En cuarto lugar, la participación en el centro y el aula ha sido puesta de manifiesto como un indicador de buena pertenencia escolar. En este caso, los estudiantes afirman participar tanto en el aula como en el centro. Cuando se les pregunta por los motivos que les llevan a participar

en el aula señalan que participan más cuando la actividad es de su agrado, cuando desean mostrar a docentes y compañeros/as que dominan el contenido y cuando esta participación tiene efectos positivos sobre sus notas. En este caso, se muestra una motivación mayormente extrínseca en la participación, ya que depende de factores externos más que de factores internos a los propios estudiantes. Por su parte, la participación en actividades del centro es más intrínseca, ya que los estudiantes indican que participan en clubs de lectura, actividades extraescolares o equipos de mediación porque esto les ayuda a sentirse mejor en la institución. También forman parte de actividades fuera del horario lectivo porque les permite socializar con personas más allá de su grupo clase.

En quinto lugar, los contenidos curriculares también han sido un factor sobre el que los estudiantes han hablado. Estos señalan que no todo lo que aprenden en el centro es de su interés y que tampoco son capaces de ver el valor de estos contenidos en el contexto real. Reclaman, relacionando esta cuestión con la metodología, la cercanía de los contenidos a la realidad y la enseñanza de los mismos desde una perspectiva práctica.

En último lugar, los estudiantes manifiestan que se sienten bien en el instituto señalando como apoyos el buen ambiente de clase, su participación en actividades más allá del aula, la implicación del equipo directivo, las buenas relaciones desarrolladas en el centro y, la cercanía del resto del personal que trabaja en la institución.

A través de fotovoz, se han podido corroborar muchos de los aspectos expuestos por los estudiantes en las entrevistas. A continuación, se presentan los resultados obtenidos a través de esta técnica, figurando en primer lugar las barreras, en segundo lugar los apoyos y, en tercer lugar las cuestiones que cambiarían para sentirse mejor en el centro.

En cuanto a las barreras, los estudiantes han establecido cinco categorías: arquitectónicas, instalaciones, metodología, normas y relaciones. Las barreras arquitectónicas señaladas hacen referencia al elevado número de escaleras que posee el edificio y la carencia de ascensor. Destacan esta barrera por las dificultades que esto produce para las personas con mo-

vilidad reducida. Con relación a las instalaciones señalan que cierto mobiliario se encuentra en malas condiciones. Respecto a la metodología, la barrera más destacada ha sido la falta de motivación hacia las clases y el carácter extremadamente punitivo de la jefatura de estudios (ver Imagen 1).

Imagen 1. Carácter punitivo de la jefatura de estudios como barrera



Castigo asegurado

Esta sala normalmente vas con nervios, con miedo, porque sabes que te van a castigar por algo que hiciste, es donde te mandan cada vez que haces algo mal.

Fuente: estudiante del 3º de ESO

En cuanto a las normas, resaltan como barreras la imposibilidad de salir del centro en los descansos y el empleo de la videovigilancia (ver Imagen 2).

Imagen 2. Videovigilancia como barrera



El tema de las cámaras es incómodo para mí.
No me siento cómodo ni los veo necesarios.

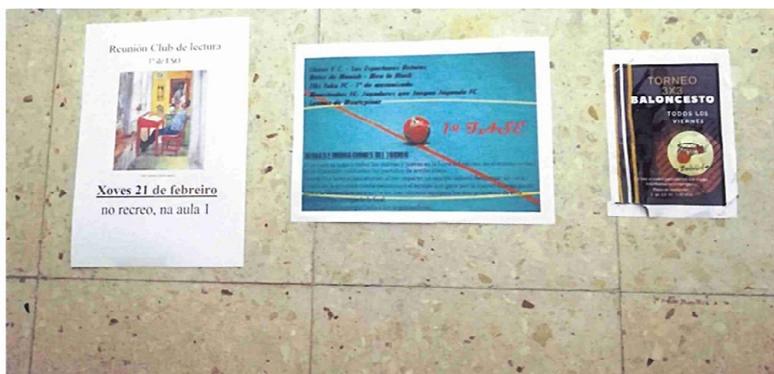
Fuente: estudiante 3º ESO

Tal y como se indicó anteriormente, los estudiantes califican como barreras las relaciones distantes con docentes y las dificultades para establecer y mantener relaciones con compañeros y compañeras.

En cuanto a los apoyos, los estudiantes establecen las siguientes categorías: instalaciones y recursos, actividades, metodología, relaciones y seguridad.

Los apoyos a la pertenencia en lo relativo a las instalaciones y recursos son la decoración del centro, el buen funcionamiento del servicio de biblioteca, las taquillas y la reforma efectuada sobre el pabellón. En lo referente a las actividades, destacan la variedad y cantidad de actividades que el centro propone (ver Imagen 3).

Imagen 3. Las actividades del centro como ayuda



- Actividades extra -

En este centro se promueven muchas actividades para despues de las clases. Voy a alguna de ellos con dos compañeras de clase, eso hace que me sinta bien. Yo voy al club de lectur, pero hay muchas mas.

Fuente: estudiante de 3º ESO

En relación con la metodología, los estudiantes destacan aquellos momentos en los que realizan actividades más prácticas, tal y como se puede observar en la Imagen 4.

Imagen 4. La metodología como apoyo



Me siento bien yendo al laboratorio porque allí trabajamos por grupo y de forma práctica.

TEORÍA + PRÁCTICA.

Fuente: estudiante de 3º ESO

En cuanto a las relaciones, nuevamente se pone en alza la importancia de crear vínculos estrechos con docentes, otros estudiantes y personal del centro. Finalmente, establecen una categoría relacionada con la seguridad en el centro. En esta categoría señalan la importancia de sentirse seguros a nivel físico en la escuela.

Finalmente, en cuanto a los cambios que realizarían en el centro para sentirse mejor, crean de nuevo cuatro categorías: metodología, instalaciones y recursos, actividades y normas. En esta línea, proponen a nivel metodológico ampliar las aulas, reducir la ratio, vincular los contenidos con la realidad, incrementar el trabajo en grupo y por proyectos y aumentar la atención a las dificultades en el aprendizaje. En referencia a

las instalaciones y recursos, proponen la instalación de un ascensor, la mejora del gimnasio, la creación de un patio o cambiar el color de las paredes. Con relación a las actividades reclaman la creación de más actividades dados los recursos disponibles, por ejemplo, el centro dispone de un jardín que podría ser empleado para clases de biología o, el laboratorio, al que nunca han ido (ver Imagen 5).

Imagen 5. Uso del jardín del centro como cambio en las actividades



ACTIVIDADES VERDES

- Me gustaría que en el centro tuviéramos una actividad voluntaria relacionada con la jardinería. Tal vez en tiempo de recreo.

Fuente: estudiante de 3º ESO

Finalmente, cambiarían algunas de las normas del centro, por ejemplo, la prohibición de salir del aula en los descansos y en los recreos.

4. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

A lo largo de este estudio hemos podido divisar comprobar como ciertos postulados establecidos por el estado del arte de esta temática se corroboraban en esta investigación. Este es el caso de las relaciones establecidas por los estudiantes con el personal del centro, docentes y otros

estudiantes. La importancia de estas relaciones ya la establecieron anteriormente autores como Escudero (2011), Fredicks et al. (2004), González (2011, 2015), Loukas et al. (2009), McMahon et al. (2012) Portelli et al. (2007), Shochet et al. (2007), Smyth et al. (2008) o Taylor y Parson (2011).

La literatura, a través de estudiosos como González (2011, 2015) y Wehlage et al. (1989) también he hecho hincapié en la metodología de enseñanza-aprendizaje como un factor destacado de la pertenencia escolar. El tratamiento de los contenidos media los procesos de enganche y desenganche, como ya había expuesto González (2015), indicando que su pasividad y desconexión eran perjudiciales para la vinculación escolar.

También se ha puesto de manifiesto que la participación, tanto en el aula como en el centro, son evidencias de enganche y pertenencia (Finn 1989, 1993; McLaughlin y Clarke, 2010; Reschly y Christenson, 2012).

En este sentido, estos postulados han podido ser comprobados en este estudio entre otros que se exponen a continuación y que se destacan como las conclusiones a las que se llega a partir de este trabajo:

- Las relaciones, la metodología, las normas, las instalaciones y recursos, la seguridad, los contenidos y la participación son las categorías más establecidas por los estudiantes a la hora de señalar barreras y apoyos a la pertenencia escolar.
- Algunas categorías pueden funcionar como barrera y apoyo, por ejemplo, las relaciones: cuando son positivas funcionan como apoyo y, al contrario, como barreras.
- Los sentimientos de los estudiantes hacia el centro son, en general muy positivas, aun detectando elementos susceptibles de cambio.

Con estas líneas, podemos concluir con la importancia que el sentido de pertenencia tiene en los procesos de enganche y desenganche escolar y la relevancia de asumir este concepto como imprescindible a la hora de realizar mejoras que tengan como base la inclusión educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnaiz, P. (2003). Educación inclusiva: una escuela para todos. Ediciones Aljibe.
- Canales, D. y Peña, L. (2014). Factores que impactan en el sentido de pertenencia en la escuela: dibujos y relatos de estudiantes de séptimo básico en cuatro escuelas municipales. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Catalano, R. F., Haggerty, K. P., Oesterle, S., Fleming, C. B., y Hawkins, J. D. (2004). The importance of bonding to school for healthy development: Findings from the Social Development Research Group. *The Journal of School Health*, 74, 252-261.
- Dubet, F. (2010). Decadència de la institució escolar i conflictes entre principis. Fundació Jaume Bofill.
- Escudero, J. M. (2011). Los centros escolares como espacios de aprendizaje y de desarrollo profesional de los docentes. En M.T. González (Coord.), *Innovaciones en el gobierno y la gestión de los centros escolares* (pp.117-144). Síntesis.
- Escudero, J. M. (2017). La formación continua del profesorado de la educación obligatoria en el contexto español. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(3), 1-20.
- Feito, R. (2015). Una escuela para la sociedad del conocimiento. El sentido de la educación escolar. En V. M. Rodríguez y A. del Pozo (Coords.), *El desafío de educar en un mundo incierto* (pp. 45-56). Fuhem.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117-142.
- Finn, J. D. (1993). School engagement and students at risk. National Center for Education Statistics.
- Finn, J. D. y Zimmer, K. S. (2012). What is it? How does it matter? En S. L. Christenson, A. L. Reschly y C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 97-131). Springer.
- Fredicks, J., Blumenfeld, P., Friedel, A. y Paris, A. (2002). Linking engagement to achievement. In K. Moore (Pres.), *Indicators of positive development conference*. Conferencia llevada a cabo en el congreso Child Trends en Washington, USA.

- García Rubio, J. (2015). El fracaso escolar desde la perspectiva de la exclusión educativa. El currículum prescrito del PDC y del PCPI en la Comunidad Valenciana. Universitat de València.
- González, M^a. T. (2011). La atención, el cuidado, las relaciones y la responsabilidad del centro escolar con los estudiantes. En M^a. T. González (Coord.), *Innovaciones en el gobierno y gestión de los centros escolares* (pp.41-58). Síntesis.
- González, M^a. T. (2015). Los centros escolares y su contribución a paliar el desenganche y el abandono escolar. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(3), 158-176.
- Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students: relationships to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence*, 13(1), 21-43.
- Loukas, A., Ripperger, K. y Horton, K. (2009). Examining temporal associations between school connectedness and early adolescent adjustment. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 804-812.
- Luckner, A. y Pianta, R. (2011). Teacher-student interaction in fifth grade classrooms: relation with children's peer behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 257-266.
- Ma, X. (2003). Sense of belonging to school: can schools make a difference? *The Journal of Educational Research*, 96(6), 340-349.
- McLaughlin, C. y Clarke, B. (2010). Relational matters: a review of the impact of school experience on mental health in early adolescence. *Educational and child psychology*, 27(1), 91-103.
- McMahon, B., Munns, G., Smyth, J. y Zyngier, D. (2012). Student Engagement for Equity and Social Justice: Creating Space for Student Voice. *Teaching & Learning*, 7(2), 63-78.
- Nind, M. (2014). *What is inclusive research?* Bloomsbury Academic.
- Parrilla, Á. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa. *Revista de Educación*, 329, 101-117.
- Portelli, J. P., Shields, C. M. y Vibert, C. B. (2007). Toward an equitable education: poverty, diversity and students at risk. The national report. OISE.

- Reschly, A. L. y Christenson, S. L. (2012). Jingle, jangle, and conceptual haziness: evolution and future directions of the engagement construct. En S. L. Christenson, A. L. Reschly y C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 3-19). Springer.
- Roeser, R. W., Eccles, J. S. y Sameroff, A. J. (2000). School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development; a summary of the research findings. *The Elementary School Journal*, 100(5), 443-471.
- Romero, E. y Hernández, M. (2019). Análisis de las causas endógenas y exógenas del abandono escolar temprano: una investigación cualitativa. *Educación XXI*, 22(1), 263-293.
- Ros, I. (2014). El sentimiento de pertenencia de los estudiantes por curso y género en una cooperativa escolar de trabajo asociado. *Revista de Psicología y Educación*, 9(1), 201-218.
- Salvà, F. Oliver, M. F. y Comas, R. (2014). Abandono escolar y desvinculación de la escuela. Perspectiva del alumnado. *Magis, Revista Internacional de Investigación Educativa*, 6(3), 129-142.
- Shochet, I., Smyth, T. y Homel, R. (2007). The impact of parental attachment on adolescent perception of the school environment and school connectedness. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 28(2), 109-118.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Morata.
- Smyth, J., Angus, L., Down, B. y McInerney, P. (2008). Critically engaged learning. *Connecting to Young lives*. Peter Lang Publishing.
- Taylor, L. y Parsons, J. (2011). Improving Student Engagement. *Current Issues in Education*, 14(1), 1-33.
- Wehlage, G. G., Rutter, R. A., Smith, G. A., Lesko, N. y Fernández, R. R. (1989). *Reducing the risk: Schools as communities of support*. The Falmer Press.

ANÁLISIS FACTORIAL DE UN CUESTIONARIO SOBRE PERTENENCIA ESCOLAR PARA SECUNDARIA⁶⁵

DRA. ISABEL FERNÁNDEZ MENOR
Universidad de Vigo, España

RESUMEN

La pertenencia escolar es imprescindible en el desarrollo académico de nuestros estudiantes, sobre todo, de aquellos que cursan la educación secundaria, ya que es el momento de mayor riesgo de desenganche escolar. Son importantes ya que favorecen la inclusión educativa y reducen el riesgo de abandono y fracaso escolar. A partir del cuestionario creado por Goodenow (1993), denominado Psychological Sense of School Membership Scale (PSSM), Porter et al. (2010) crean otro con más cuestiones denominado “What works for you? Barriers and supports at school”. En este estudio se presenta la adaptación de este último cuestionario en el contexto español y su análisis factorial. Para su adaptación se traduce a castellano y gallego, se realiza una revisión de expertos, una prueba piloto y un análisis factorial para valorar la consistencia interna y validez del cuestionario. Tras diferentes pruebas resultan cuatro factores, asociados a las dinámicas escolares colectivas, las actividades académicas de carácter individual, el confort y la seguridad emocional y los sentimientos de pertenencia. Los coeficientes de fiabilidad obtenidos son altos respecto a los criterios habituales.

PALABRAS CLAVE

Enseñanza Secundaria, cuestionario y análisis factorial.

⁶⁵ Este capítulo parte del Proyecto: EDU2015-68617-C4-3-R; Nombre del IP: Ángeles Parrilla Latas; Título del proyecto: Redes de Innovación para la Inclusión Educativa y Social. Se ha elaborado gracias a la ayuda propia para la movilidad del personal investigador de la Universidad de Vigo.

INTRODUCCIÓN

En este capítulo se presenta el proceso de validación de un cuestionario sobre pertenencia escolar, sobre todo, haciendo hincapié en el análisis factorial realizado para obtener la consistencia interna y validez del mismo. Este estudio se encuadra en el proyecto “Redes de Innovación para la Inclusión Educativa y Social” (EDU2015-68617-C4-1-R), el cual incluye seis micro-proyectos, de los cuales uno de ellos es el denominado “En conexión”. Los objetivos del micro-proyecto “En conexión” son conocer el sentido de pertenencia que los estudiantes de educación secundaria presentan, identificar las barreras y apoyos que encuentran al desarrollo de sus sentimientos de pertenencia y establecer propuestas de mejora que han de ser implementadas en el centro. No obstante, en este estudio se presenta, como se ha indicado en líneas anteriores, el proceso de adaptación y validación del cuestionario empleado para conocer el primero de los objetivos expuestos.

Con relación a la estructura de este trabajo, en primer lugar, es preciso concretar qué entendemos por sentido de pertenencia o pertenencia escolar así como un acercamiento a los instrumentos de medición más relevantes.

En segundo lugar, se presentan las fases metodológicas por las que ha pasado este proceso de adaptación y validación del cuestionario, poniendo especial énfasis en las pruebas desarrolladas.

En tercer lugar, se exponen los resultados de la adaptación y análisis factorial llevados a cabo.

En cuarto y último lugar, se presentan las conclusiones, reflexiones y consideraciones finales.

1. SENTIDO DE PERTENENCIA ESCOLAR E INSTRUMENTOS PARA SU MEDICIÓN

Goodenow (1993) define la pertenencia escolar como los sentimientos de sentirse valorado, aceptado e incluido en el ambiente escolar, tanto por parte de docentes como de estudiantes. Se ha profundizado escasa-

mente sobre este concepto a pesar de formar parte del denominado enganche escolar a nivel emocional. El enganche escolar es, siguiendo a Newmann (1992), la inversión psicológica que el alumno o alumna ofrece a su aprendizaje, pero también el dominio de los conocimientos y las habilidades. En este sentido, se puede decir que cuando un estudiante está enganchado participa activamente en las clases, valora el aprendizaje, trata de realizar las tareas lo mejor posible y muestra un buen sentido de pertenencia (González, 2015), cuando esto no es así, nos encontramos ante alumnado desenganchado (Hancock y Zubrick, 2015).

El enganche escolar tiene diferentes categorías, según establece Finn (1993): cognitiva, comportamental y emocional. El sentido de pertenencia se relaciona con la identificación con el centro, que es un factor de enganche emocional. Las diferentes categorías de enganche han resultado ser, según la investigación en el ámbito un importante predictor de abandono y fracaso escolar (Finn y Zimmer, 2012; Fredicks et al., 2004; Reschly y Christenson, 2012), pero también un importante antídoto contra la alienación y el aburrimiento (Tarabini y Montes, 2015).

Retomando el sentido de pertenencia escolar, estaremos de acuerdo en que la pertenencia es básica para el ser humano, como ya identificó Maslow (1943) en su pirámide de necesidades; no obstante, no todas las personas tienen la misma necesidad de pertenecer. Además, partiendo de la teoría del apego de Bowlby (1969), los seres humanos requieren la formación y mantenimiento de relaciones, las cuales configuran un patrón universal de cada tipo de apego (Papalia, Wendkos y Duskin, 2009).

Repasando estudiosos de pertenencia escolar, es preciso mencionar a Anant (1966), quien define la pertenencia desde una perspectiva afectiva que supone la aceptación de un miembro. Para este autor, la pertenencia tiene cuatro esferas: la psicológica, relativa a los sentimientos internos; la sociológica, relacionada con la membresía a grupos; la física, vinculada a la posesión y, finalmente, la espiritual, de carácter metafísico. Más tarde, Baumeister y Leary (1995) suscriben a sus antecesores y añaden la importancia de la motivación en el sentido de pertenencia escolar.

La investigación en el ámbito coincide en señalar el sentimiento de pertenencia como una necesidad importante para los estudiantes que permite el desarrollo óptimo en cualquier contexto de aprendizaje (Connell y Wellborn, 1991; Deci y Ryan, 1991; Osterman, 2000), fortalece los sentimientos de comunidad e incrementa la motivación, autoestima y competencia (Battistich et al., 1997; Harborg, 1998).

Uno de los instrumentos más empleados en la medida de la pertenencia escolar el diseñado por la estudiosa de la temática Carol Goodenow. El cuestionario se denomina *Psychological Sense of School Membership Scale* (PSSM) e, inicialmente se componía de cuarenta y dos ítems hasta que tras la realización de unos análisis finalmente se estableció en dieciocho. La coherencia interna del mismo es buena (alphas de .71 a .88) y se ha utilizado en más de 250 investigaciones internacionales con muestras variadas en cuanto a etapas educativas y clases sociales.

2. METODOLOGÍA

El cuestionario “What works for you? Barriers and supports at school” (Porter et al., 2010) ha sido diseñado por profesores de la Universidad de Reading y la Universidad de Oxford para identificar las barreras y los apoyos que los estudiantes de secundaria encuentran en su escuela. Este cuestionario está en inglés y fue aplicado en treinta y siete centros educativos del Reino Unido a través de la plataforma Smart Survey. El cuestionario contiene treinta y ocho preguntas divididas en tres bloques relativos a los sentimientos en diferentes momentos y lugares del centro, sobre las diferentes formas de trabajar en el aula y, finalmente, sobre los sentimientos en el instituto.

El proyecto “En conexión” requería el empleo de dicho cuestionario para la fase extensiva del mismo, que se aplicaría a los siete institutos públicos de la ciudad de Pontevedra, concretamente al alumnado de dos grupos clase del segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria, siendo un total de 331 estudiantes.

En primer lugar, el cuestionario, se traduce a castellano (¿Qué funciona para ti? Barreras y apoyos en el centro) y a gallego (Qué funciona para

ti? Barreiras e apoios no centro) con motivo de adaptarlo a las peculiaridades del contexto. Esta traducción es cuidadosa y cuenta con la ayuda de los autores del cuestionario para precisar términos y hacer aclaraciones. Esta fase tiene lugar en enero de 2018.

En segundo lugar, se lleva a cabo un análisis de expertos. Tras la evaluación de estos expertos el cuestionario pasa de treinta y ocho preguntas a cuarenta y seis incluyendo cuestiones de carácter sociodemográfico -número de cursos en el centro, circunstancias sociofamiliares o consideración de los estudios para el futuro- y una pregunta sobre las relaciones con iguales. Esta fase tiene lugar en febrero de 2018.

En tercer lugar, se lleva a cabo una prueba piloto en un centro educativo concertado de una provincia limítrofe con características análogas a los centros en los que se pretende aplicar. El cuestionario piloto se aplica a cincuenta estudiantes del 2º curso de ESO en formato papel, a pesar de que la aplicación real se efectuará a través del ordenador. Se toma esta decisión para que el alumnado pueda ver y revisar las preguntas en el grupo de discusión que se establece al final. Tras la prueba piloto se detectan problemas en la comprensión de alguna de las preguntas, que procede a redactarse de una forma más comprensible. Al mismo tiempo, comprendimos la importancia de aclarar, en el momento de la aplicación, estas cuestiones de forma verbal complementariamente. Esta fase tiene lugar en marzo de 2018.

En cuarto y último lugar, se lleva a cabo un análisis factorial con la intención de probar la validez y la consistencia interna del cuestionario. Se emplea para ello el software SPSS versión 25. El procedimiento es el siguiente:

- Primera fase: comprobación de la interrelación de los ítems.
- Segunda fase: análisis de la normalidad de los datos.
- Tercera fase: extracción de los factores.
- Cuarta fase: averiguar la consistencia interna.

Finalmente, la aplicación del cuestionario tiene lugar en el mes de abril del año 2018.

3. DESARROLLO DEL ANÁLISIS FACTORIAL

Con el objetivo de conocer la estructura latente del conjunto de los ítems, señalar la existencia o no de una relación consistente internamente y extraer factores que muestren la varianza compartida de las variables, se realiza un análisis factorial, que será expuesto en este apartado.

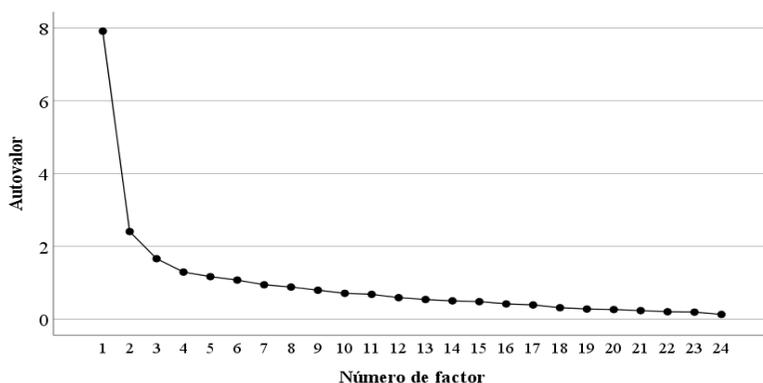
Previo al análisis factorial, es preciso corroborar la interrelación de los ítems. Para ello, se emplea la prueba “Kaiser-Meyer-Olkin” que muestra un valor “meritorio” de 0,817. Además, se emplea la “prueba de esfericidad de Bartlett” que indicó la suficiencia de las intercorrelaciones para el desarrollo del análisis factorial.

Posteriormente, se analiza la normalidad de la distribución de respuestas a través de la prueba “Kolmogorov-Smirnov” a través de la factorización de ejes principales para buscar el menor número de factores que explicasen la varianza y conocer la estructura de los datos. Acto seguido, a través de la prueba “Oblimin directo” se realiza una rotación oblicua debido a la creencia, que luego se confirma, de que los factores están relacionados. Con esta rotación oblicua se obtiene una matriz de configuración y otra de estructura. La primera contiene las saturaciones de cada factor y, la segunda, las correlaciones de cada variable con su factor.

Los autovalores iniciales un 31% para el primer factor, un 8% para el segundo, un 5% para el tercero, un 3,4% para el cuarto, un 3% para el quinto, y un 2,6% para el sexto factor. No obstante, la retención de autovalores mayores que 1 es considerado inexacto por lo que se emplean otros criterios.

A través de la gráfica de sedimentación (ver Figura 1), se observa la preferencia hacia una solución de cuatro o cinco factores.

Figura 1: Gráfica de sedimentación



Fuente: elaboración propia

Se realiza finalmente una solución de cuatro factores con saturaciones por encima de 0,30 y con ningún factor de menos de cuatro ítems. Además, se eliminan todos los ítems con cargas inferiores a 0,39.

A continuación, se realiza un nuevo análisis factorial con los 20 elementos restantes. La solución de cuatro factores explica el 50,2% de la varianza, siendo 31,8% para el primero, 9,2% para el segundo, 5,5% para el tercero y 3,7% para el cuarto factor. Los factores pasan a denominarse, en el orden en el que han expuesto los porcentajes, dinámicas escolares colectivas, actividades académicas individuales, confort y seguridad emocional y sentimiento de pertenencia.

El último paso fue el análisis de la consistencia interna de los factores, para lo cual se empleó la prueba Alpha de Cronbach con los resultados mostrados en la Tabla 1:

Tabla 1. Consistencia interna de los factores resultantes del análisis factorial

Factor	Coefficiente de fiabilidad
Dinámicas escolares colectivas	$\alpha = 0,81$
Actividades académicas individuales	$\alpha = 0,72$
Confort y seguridad emocional	$\alpha = 0,81$
Sentimiento de pertenencia	$\alpha = 0,60$

Fuente: elaboración propia

Tal y como se puede observar en la Tabla 1, los coeficientes de fiabilidad obtenidos son altos de acuerdo con los criterios habituales establecidos por Corral (2009).

A modo de cierre, se presenta la Tabla 2, que resume el proceso de análisis factorial indicando el objetivo, la prueba y el resultado obtenido.

Tabla 2. Tabla resumen del análisis factorial

Objetivo	Prueba	Resultados obtenidos
Conocer la interrelación de los ítems	Kaiser-Meyer-Olkin Prueba de esfericidad de Barlett	Las intercorrelaciones son suficientes para el análisis factorial
Análisis de la normalidad de los datos	Kolmogorov-Smirnov	Se obtienen en primer análisis 6 factores y se ajusta a 4 posteriormente.
Extracción de los factores/factorización de ejes principales	Oblimin directo	Confirmación de que los factores están relacionados
Conocer la consistencia interna de los factores	Alpha de Cronbach	Se obtienen coeficientes de fiabilidad altos

Fuente: elaboración propia.

4. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

El análisis factorial es un método decisivo en la verificación de la estructura interna de las escalas (Pérez y Medrano, 2010). En este trabajo se han seguido los pasos establecidos por Martínez Arias (1999) y el método de extracción determinado por Tabachnick y Fidell (2001) denominado “método de extracción de ejes principales”.

El sentido de pertenencia escolar ha sido poco explorado a pesar de que se ha puesto de manifiesto en numerosas ocasiones la importancia de las relaciones (Anant, 1966) y la relevancia que para el ser humano tiene el hecho de pertenecer a grupos sociales (Maslow, 1943). No obstante, la atención de este concepto no ha sido muy amplia en el terreno educativo, aunque si se ha considerado un importante predictor de abandono y fracaso escolar (Finn y Zimmer, 2012; Reschly y Christenson, 2012), como un refuerzo contra el aburrimiento, la desmotivación y la alienación estudiantil (Tarabini y Montes, 2015). En este sentido, se considera

inexcusable la atención de la pertenencia y enganche escolar en aras de favorecer una inclusión justa e igualitaria de todos y cada uno de los estudiantes. Es destacable la existencia de un único instrumento reconocido en la medición de esta pertenencia escolar; estamos hablando del diseñado por Goodenow (1993): PSSM. En este trabajo se presenta otro instrumento, ¿Qué funciona para ti? Barreras y apoyos en los centros, y su proceso de adaptación y validación. De este modo, el cuestionario, originalmente en inglés se traduce, se realiza un análisis de expertos, una prueba piloto y un análisis factorial. A partir de análisis se pueden extraer las siguientes conclusiones:

- La identificación de las relaciones entre variables que se pueden observar a través de los diferentes factores nos aporta un gran valor teórico, a pesar de que es necesario delimitar diferentes indicadores que miden el mismo constructo.
- Se establecen una solución preliminar de seis factores que acaban siendo cuatro tras las modificaciones pertinentes.
- Los factores obtenidos obtienen coeficientes de fiabilidad altos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anant, S. S. (1966). The need of belong. *Canada's Mental Health*, 14, 21-27.
- Battistich, V., Solomon, D., Watson, M. y Schaps, E. (1997). Caring school communities. *Educational Psychologist*, 32, 137-151.
- Baumeister, R. y Leary, M. (1995). The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 487-529.
- Bowlby, J. (1969). El apego. El apego y la pérdida I. Paidós.
- Connell, J. P. y Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: a motivational analysis of self-system processes. En M.R. Gunnar y L.A. Sroufe (Eds.), *Self Processes in Development: Minnesota Symposium on Child Psychology* (pp. 43-77). University of Chicago Press.

- Corral, Y. (2009). Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos. *Revista Ciencias de la Educación*, 19(33), 228-247.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. En R. Diemstbier (Pres.), *Nebraska Symposium on Motivation: Perspectives on Motivation*. Lincoln, NE.
- Finn, J. D. (1993). School engagement and students at risk. National Center for Education Statistics.
- Finn, J. D. y Zimmer, K. S. (2012). What is it? How does it matter? En S. L. Christenson, A. L. Reschly y C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 97-131). Springer.
- Fredicks, J., Blumenfeld, P. y Paris, A. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- González, M^a. T. (2015). Los centros escolares y su contribución a paliar el desenganche y el abandono escolar. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(3), 158-176.
- Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students: relationships to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence*, 13(1), 21-43.
- Hancock, K. J. y Zubrick, S. (2015). Children and Young people at risk of disengagement from school. Telethon Kids Institute.
- Harborg, W. (1998). An investigation of a brief measure of school membership. *Adolescence*, 33(130), 461-468.
- Martínez Arias, M. R. (1999). *El análisis multivariante en la investigación científica*. La Muralla.
- Maslow, A. (1943). *A theory of human motivation*. Martino Fine Books.
- Newmann, F. (1992). *Student engagement and achievement in American secondary schools*. Teachers College Press.
- Osterman, K. (2000). Student's need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367.

- Papalia, D., Wendkos, S. Duskin, y R. (2009). *Psicología del desarrollo. De la infancia a la adolescencia*. McGraw-Hill.
- Pérez, E. y Medrano, L. (2010). Análisis factorial exploratorio: bases conceptuales y metodológicas. *Revista argentina de Ciencias del Comportamiento*, 2(1), 58-66.
- Porter, J., Daniels, H., Martin, S., Hacker, J., Feiler, A. y Georgeson, J. (2010). *Testing of disability identification tool for schools*. University of Bath/Department of Education.
- Reschly, A. L. y Christenson, S. L. (2012). Jingle, jangle, and conceptual haziness: evolution and future directions of the engagement construct. En S. L. Christenson, A. L. Reschly y C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 3-19). Springer.
- Ros, I. (2014). El sentimiento de pertenencia de los estudiantes por curso y género en una cooperativa escolar de trabajo asociado. *Revista de Psicología y Educación*, 9(1), 201-218.
- Tabachnick, B. y Fidell, L. (2001). *Using multivariate statistics*. Harper & Row.
- Tarabini, A. y Montes, A. (2015). La agenda política contra el abandono escolar prematuro en España: la LOMCE contra las evidencias internacionales. *Avances en Supervisión Educativa*, 23, 1-20.

CONTRASTES EN LOS PERFILES COGNITIVOS Y DE AUTOCONCEPTO ACADÉMICO ENTRE NIÑAS Y NIÑOS

DRA. BLANCA IVET CHÁVEZ SOTO
*Universidad Nacional Autónoma de México,
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza*

MTRA. MERCEDES ROSALÍA GONZÁLEZ ARREOLA
*Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza*

RESUMEN

El interés por estudiar las diferencias individuales se ha observado desde épocas remotas, por ejemplo, Binet (citado en: Echavarrí, Godoy y Olaz, 2007) indicó que la capacidad mental es compleja y se debe evaluar mediante diferentes pruebas. Cabe mencionar que, los estudios enfocados en medir las habilidades de acuerdo con el sexo han reportado controversias, debido a que en algunos se encontró que las mujeres tendían a un mejor rendimiento en las pruebas verbales y en creatividad, pero otros observaron que los hombres son mejores en el razonamiento visoespacial y en la autopercepción de sus habilidades. Con base en lo anterior el objetivo del presente trabajo fue reconocer las diferencias en los niveles de inteligencia, creatividad y autoconcepto académico entre niños y niñas de educación primaria.

Se trabajó en nueve escuelas primarias de la zona metropolitana de la Ciudad de México. Participaron 1,851 alumnos (901 hombres y 950 mujeres) con un rango de edad de 7 a 13 años ($M = 9.3$ años), los cuales contestaron el Test de Matrices Progresivas Raven (Raven, Raven & Court, 1996), la Prueba de Pensamiento Creativo de Torrance Versión Figural A (2008) y la Escala de Autoconcepto Académico (Chávez, 2014). Las puntuaciones obtenidas por los alumnos se capturaron en el programa estadístico SPSS V22 y se analizaron con la prueba t de Student para muestras independientes.

Los resultados obtenidos mostraron que las niñas ($M = 158.52$) presentaron puntuaciones medias significativamente ($t = -2.240$, $p < 0.05$) más elevadas en el autoconcepto académico en comparación con los niños ($M = 155.84$).

En cuanto a la creatividad se observó que las mujeres ($M = 50.84$) obtuvieron estimaciones medias superiores ($t = -4.218$, $p < 0.05$) con respecto a los puntajes promedio de los hombres ($M = 47.59$). Cabe mencionar que, las diferencias se presentaron en

los indicadores de originalidad (Niñas $M= 17.12$, Niños $M = 15.91$, $t = -3.745$, $p < 0.05$), fluidez (Niñas $M= 22.43$, Niños $M = 20.71$, $t = -4.738$, $p < 0.05$) y elaboración (Niñas $M= 5.33$, Niños $M = 5.03$, $t = -2.843$, $p < 0.05$). En la inteligencia no hubo diferencias estadísticamente significativas ($t = 1.302$, $p < 0.05$) entre niños ($M= 26.5$) y niñas ($M= 26.16$), lo que indicó que el razonamiento visoespacial evaluado mediante las comparaciones y analogías son similares en la muestra de estudiantes con la que se realizó la investigación.

Con base en los resultados se encontró que hay diferencias de acuerdo con el sexo en las habilidades creativas y en el autoconcepto académico a favor de las mujeres. Se concluye que el estudio de las variables cognitivas y el autoconocimiento como estudiante es importante porque se relaciona directamente con el rendimiento académico de los niños y estas se deben tomar en consideración en la planeación de las actividades escolares.

PALABRAS CLAVE

Inteligencia, creatividad, autoconcepto académico, diferencias por sexo, estudiantes de nivel básico.

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas dentro del campo educativo se ha dado un profundo interés por reconocer los factores que influyen en el aprendizaje escolar de los individuos. Desde el punto de vista constructivista, se han estudiado distintas dimensiones que contribuyen en la adquisición de los conocimientos como los aspectos individuales, que son características propias de las personas como las variables cognitivas, emotivas y motivacionales. Pero, también existen componentes contextuales dentro de la comunidad, el ambiente familiar y escolar que contribuyen directamente en el rendimiento académico de los estudiantes (Cornejo y Redondo, 2007).

Los investigadores reconocieron que los estudiantes tienen una participación directa en el proceso de aprendizaje, porque interactúan los aspectos motivacionales y cognitivos en la creación de condiciones óptimas para el rendimiento académico (Núñez et al., 1998). Por este motivo, autores como Jaén (2010) mencionaron que para diseñar alternativas educativas se tienen que tomar en cuenta las siguientes características de los estudiantes:

- Son unidades biológicas, psíquicas y sociales en interacción.

- Son únicos e irrepetibles.
- Dinámicos, es decir se encuentran en constante evolución.
- Constructores de su propio conocimiento y personalidad.

Al respecto Garrote, Garrote y Jiménez (2005) indicaron que existen distintos procesos mentales y de personalidad implicados en el aprendizaje de los estudiantes. Por ejemplo, en la dimensión cognitiva se concede relevancia a las aptitudes, los conocimientos previos, los estilos o procesos intelectuales, es decir son funciones psíquicas mediante las cuales el individuo realiza representaciones, estrategias y operaciones sobre nuevas situaciones (Boekaerts, 1996; Arboleda, 2012).

En cuanto a las variables motivacionales, éstas son importantes porque sistematizan las expectativas del alumno, sus intereses, metas y actitudes, así como su capacidad para percibir la realización correcta de las tareas académicas. Por lo tanto, para aprender es necesario que el estudiante sea cognitivamente capaz de enfrentarse a las actividades escolares, además de estar motivado y orientado para lograr la resolución efectiva de dichas situaciones didácticas (Núñez et al., 1998).

Por otro lado, los estudios dirigidos a investigar los factores que intervienen en el proceso de aprendizaje reconocieron que estos se agrupan principalmente en dos categorías: los motivacionales dentro de los cuales destaca el autoconcepto académico y las cognitivas que incluyen a la inteligencia y la creatividad. Lo anterior quedó demostrado en un estudio realizado por Miñano y Castejón (2011) al reportar que las variables motivacionales actúan como mediadoras de las aptitudes intelectuales y esto se relaciona directamente con el rendimiento académico final. Si se retoma esta idea y se vincula con la importancia de estudiar las diferencias individuales, surge como interés el reconocer si los niveles de estos aspectos son similares entre hombres y mujeres. Con base en lo anterior, a continuación, se profundizará en cada uno de los factores y se analizará la relación de las variables con el sexo de los estudiantes.

FACTORES COGNITIVOS ASOCIADOS CON EL APRENDIZAJE

Para que los estudiantes logren el aprendizaje deseado se deben reconocer los distintos factores que interactúan en la adquisición del conocimiento. En este sentido, desde hace varios años se ha encontrado que existen distintos procesos cognitivos implicados en la adquisición del conocimiento como la atención, concentración, memoria, razonamiento, comparación, creatividad, entre otros, los cuales interactúan con la experiencia que cada individuo tiene con respecto a su contexto (Rodríguez, García, García y Mata, 2020). Por ello, en los siguientes apartados se profundizará sobre la inteligencia que implica una serie de habilidades mentales y la creatividad como dos elementos clave en el aprendizaje.

INTELIGENCIA

La evaluación de la inteligencia ha representado un factor medular para el ámbito educativo y este interés surgió de manera paralela con la creación de las teorías diseñadas para explicarla. Se debe mencionar que, las primeras posturas reconocieron que las aptitudes cognitivas estaban constituidas por una única variable o factor “g”. Años más tarde, surgieron las teorías factoriales que se conformaron por un conjunto de elementos específicos (Benito, 1996).

Autores como Anastasi y Urbina (1998), Sattler (2010) mencionaron que las principales teorías factoriales son las siguientes:

- Teoría bifactorial de Spearman: existe un factor general (g) y uno o más factores específicos (e).
- Thurstone: afirmó que la inteligencia humana posee cierta organización sistemática y que no se podía considerar como una única variable, además identificó siete factores: comprensión verbal, fluidez verbal, capacidad numérica, de memorización, velocidad de percepción, razonamiento inductivo y visual-factor espacial.

- Cattell y Horn: propusieron dos tipos de inteligencia: la fluida (que hace referencia a la eficiencia mental que está libre de influencia cultural e implica las capacidades adaptativas y de aprendizaje novedoso) y la cristalizada (vinculada con las habilidades y conocimientos adquiridos que dependen del aprendizaje, con los productos y logros intelectuales).

Cabe señalar que, estos planteamientos difirieron en por lo menos tres aspectos: a) la forma de analizar los datos; b) la consideración del factor “g” como la culminación de una jerarquía; y, c) la valoración de diferentes factores de la estructura (Benito, 1996). Además, el análisis de estas teorías fue posible en 1927 cuando Spearman introdujo técnicas estadísticas como los análisis factoriales, sin embargo, los resultados han variado en función de la naturaleza y calidad de los datos, el tipo de procedimiento estadístico y la inclinación del investigador, por lo que se ha considerado que las denominaciones factoriales son sólo categorías descriptivas y no reflejan necesariamente las entidades subyacentes (Sattler, 2010).

La inteligencia es una de las variables más estudiadas a través de distintos instrumentos como: las pruebas de Stanford- Binet, las Escalas de Inteligencia Wechsler y la Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales (Blanco, 2001). Por otro lado, algunos autores mencionaron que para evitar la influencia cultural es conveniente el empleo de pruebas que evalúen el factor “g”, como el Test de Matrices Progresivas de Raven (TMPR) por que valora la inteligencia no verbal a través del área visoespacial (Lewis, De Camp-Fritson, Ramage, McFarland y Archwamety, 2007; Mansilla, Vásquez y Estrada, 2012).

En cuanto a las investigaciones que se han desarrollado para determinar si existían diferencias en los niveles de inteligencia por sexo, se debe mencionar que los resultados son contradictorios, por ejemplo; Delgado, Ecurra, Bulnes y Quesada (2002) encontraron que los niños tuvieron estimaciones más elevadas en el razonamiento visoespacial en comparación con las niñas. En cambio, Doná, Biganzolio y Garzaniti (2019), Fernández y Mercado (2014), Jara y Troncoso (2014), Maureura, Bravo, Ramírez y Fuenealba (2019) en sus estudios observaron

que los puntajes en las habilidades cognitivas eran similares entre hombres y mujeres.

CREATIVIDAD

La creatividad es una variable presente en todos los seres humanos, independientemente de su edad y sexo, además es una habilidad susceptible para desarrollarse durante toda la vida (Torrance 2008; Gino y Ariely, 2011). Cabe mencionar, que un autor importante en el ámbito de la creatividad fue Guilford (1977) quien indicó que esta variable hace referencia a las operaciones intelectuales relacionadas con el pensamiento divergente y habilidades de refinación. Por su parte, Torrance (1977) la definió como un proceso que se expresa en los cambios que se descubren, en los nuevos elementos y relaciones, así mismo la operacionalizó a través de los siguientes indicadores:

- **Fluidez:** Capacidad para producir un gran número de ideas. Es la habilidad de evocar una variedad de significados o hipótesis sobre posibles soluciones de problemas.
- **Flexibilidad:** Aptitud para cambiar de una línea de pensamiento a otra. La habilidad de adaptarse a las instrucciones que cambian, para utilizar varios enfoques.
- **Originalidad:** Es la aptitud para aportar ideas o soluciones que están lejos de lo obvio, común o establecido. Se definió como la infrecuencia estadística de una respuesta en una cultura determinada.
- **Elaboración:** Aptitud para elaborar sobre las ideas, llenándolas de detalles.

Otro modelo interesante fue el propuesto por Lee y Lee (2000) denominado el “Volcán de la Creatividad” con el cual se explicó que el pensamiento divergente se presenta en distintos dominios específicos como: el lenguaje y literatura, matemáticas, ciencia, arte, información y comunicación. Esta capacidad se conforma por características heredadas, un ambiente familiar que favorecen la personalidad creativa y un contexto sociocultural importante para el desarrollo de los productos creativos.

Como se observa, existen distintas propuestas que ayudan a comprender lo que es la creatividad, en las cuales se ha destacado que el ambiente es un factor importante para favorecerla. En este sentido, la familia es el primer grupo de interacción social y de acuerdo con sus características puede estimular o inhibir la capacidad creadora de los niños, por ejemplo; se encontró que, si los padres favorecen la comunicación abierta, son tolerantes, demuestran aceptación y su amor incondicional, es probable que el niño incremente su autorreflexión, autonomía, solución de problemas, autoestima, adaptación a normas y manejo de la tolerancia (Chávez, Ramírez y Grimaldo, 2019). En un estudio realizado por Redjskind (1982; citado en Rayo, 2001) se reportó que cuando los padres generaban ambientes familiares que favorecían la independencia de los niños, estos mostraban una mayor capacidad creativa e intelectual. Por otro lado, Meza y Páez (2016) reconocieron que la parentalidad positiva ayudaba a que los hijos desarrollen habilidades cognitivas, independencia, afectividad y solución de conflictos.

Otro contexto interesante es la escuela, debido a que cuando el infante ingresa al contexto escolar, comienza a convivir con sus iguales y otros adultos que tienen ideas distintas a las suyas, lo que le permite conocer diferentes soluciones válidas para los problemas cotidianos. Para Torrance (2008) la familia y la escuela favorecen algunas cualidades humanas vinculadas con la capacidad creativa, como las que se mencionan a continuación: curiosidad, flexibilidad del pensamiento, confianza en sí mismo, sensibilidad hacia los problemas que ocurren a nuestro alrededor, redefinición de problemas y persistencia.

Lo descrito anteriormente, permite explicar porque en los estudios se han observado diferentes grados de creatividad en las personas (Limiana, Corbalán y Sánchez, 2010) y el interés por determinar si existen diferencias en el pensamiento creativo de acuerdo con el sexo de los estudiantes. En este sentido, Belmonte-Lillo y Parodi (2017), Chávez, Ramírez y Grimaldo (2019), Chiecher, Elizondo, Paoloni y Donolo (2018) encontraron que las mujeres son más creativas en comparación con los hombres y que los indicadores que marcan estas distinciones son la originalidad, la fluidez y la elaboración, pero Antoñanzas, Toner, Salavera,

Soler y Usan (2015) indicaron que los niveles de creatividad son similares entre niños y niñas.

FACTORES MOTIVACIONALES

Un tema de particular interés en la investigación educativa se ha vinculado con reconocer los factores no cognitivos que influyen en el aprendizaje, dentro de los cuales se encuentran los aspectos motivacionales. En específico, la variable denominada autoconcepto se ha considerado un factor que juega un papel decisivo en el desarrollo de la personalidad y actúa como mediador en el proceso de aprendizaje (Esnaola, Goñi y Madariaga, 2008; González y Tourón, 1992). Dada la relevancia de esta variable dentro del ámbito educativo en el siguiente apartado se ahondará sobre este tema.

AUTOCONCEPTO ACADÉMICO

El autoconcepto hace referencia al concepto que tiene el individuo de sí mismo, a la imagen que tiene una persona sobre su funcionamiento individual y su comportamiento. Este constructo se forma de manera paulatina a partir de las descripciones y evaluaciones que realiza el sujeto sobre sí mismo y su comportamiento con los demás. Por lo tanto, se ha definido como un conjunto de juicios descriptivos y evaluativos acerca de uno mismo, que expresa el modo en que la persona se representa, se conoce y se valora, además tiene como función entender, guiar, controlar y regular la conducta (Salum-Fares, Marín y Reyes, 2011).

Para Cazalla y Molero (2013) se debe abordar el autoconcepto desde una perspectiva multidimensional, por que se percibe en distintas áreas del individuo como la emocional, social, familiar y académica, cabe mencionar que a través de estas esferas la persona se retroalimenta y autorregula, lo que le permite percibir su comportamiento comparándolo con las conductas de los demás. Por esto, se define como la conciencia de sí mismo, la posibilidad de asumirse como una persona a partir de un conjunto de percepciones y referentes sociales (Reynoso, Caldera, De la Torre, Martínez y Macías, 2018).

Autores como, Flavell (1981) destacaron que la motivación y las percepciones que tiene el sujeto de sí mismo como aprendiz de sus propias capacidades ayudan al desarrollo cognitivo, lo que conlleva a una construcción activa del conocimiento, para Franco (2006) la esfera cognitiva y afectiva evolucionan de manera paralela, de ahí que Núñez et al. (1998) indicaron que el autoconcepto es una de las variables más importantes dentro del ámbito motivacional el cual influye de manera positiva o negativa en el desempeño de las estrategias cognitivas.

Cabe mencionar que, en el caso específico del autoconcepto académico, esta variable tiene un papel importante en el ámbito educativo, ya que permite entender cual es la percepción que tiene el estudiante de sí mismo con respecto a su propia competencia escolar (Esnaola, Goñi y Madariaga, 2008). Para Marsh y Shavelson (1985) este factor se subdivide en la percepción que tiene el estudiante con respecto a sus materias escolares y en otras representaciones más específicas y dependientes de situaciones concretas.

Por otro lado, la evidencia empírica con respecto a las diferencias en el autoconcepto de acuerdo con la variable sexo mostraron datos interesantes. En un estudio realizado por Guido, Mújica y Gutiérrez (2011) reportaron que no existían diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones del autoconcepto físico, académico y social, pero se observó que los hombres destacaron en el deportivo. Datos similares fueron observados por Vicent, Lagos-San Martín, González, Inglés, García – Fernández y Gomis (2015) quienes reportaron que los hombres presentaron niveles más elevados en el autoconcepto académico. En cambio, Gorostegui y Dörr (2005) indicaron que las niñas mostraron mejores niveles en su autopercepción como estudiantes.

Como se ha descrito anteriormente, algunos investigadores se interesaron en reconocer si existían diferencias por sexo en torno a las variables cognitivas y motivacionales, pero estas se han examinado por separado y los resultados varían, de ahí la necesidad de profundizar sobre esta línea de investigación. Por este motivo, el objetivo del presente trabajo fue reconocer las diferencias en los niveles de inteligencia, creatividad y autoconcepto académico entre niños y niñas de educación primaria.

METODOLOGÍA

Tipo de estudio

La presente investigación es de tipo transversal y descriptiva (Kerlinger y Lee, 2001)

Participantes

Se trabajó en nueve escuelas primarias de la zona metropolitana de la Ciudad de México. Participaron 1851 alumnos (901 hombres y 950 mujeres) con un rango de edad de 7 a 13 años ($M=9.3$ años).

Herramientas

- **Consentimiento informado:** documento que indicaba el objetivo del estudio y fue firmado por los padres de los niños para aceptar la aplicación de las pruebas.

A los estudiantes se les aplicaron los siguientes instrumentos:

- **Escala de Autoconcepto Académico (Chávez, 2014):** la prueba está distribuida en dos partes, la primera corresponde a los datos personales de los alumnos (nombre, edad, grado escolar, nombre de la escuela, número de lista), así como las instrucciones para responder las preguntas y un ejemplo. En la segunda se encuentran 31 ítems con formato Likert con siete opciones de respuesta, en los cuales se pregunta la percepción que tienen los alumnos sobre su rendimiento en las siguientes materias escolares: matemáticas, español, historia, ciencias naturales, educación física y educación artística. El instrumento tiene un índice de confiabilidad de 0.849 obtenido por un Alfa de Cronbach.
- **Test de Matrices Progresivas Raven (Raven, Raven & Court, 1996):** esta prueba evalúa la inteligencia general, específicamente, la capacidad de establecer relaciones y analogías, componentes principales del factor “g”. La escala está compuesta por 36 reactivos divididos en tres series A, AB y B, además, cuenta con validez test-retest en estudiantes de primaria de la Ciudad de México con una $r = 0.774$ (Chávez, 2014).

- **Prueba de Pensamiento Creativo de Torrance Versión Figural A (2008):** Instrumento que evalúa la creatividad gráfica con tres actividades (componer un dibujo, acabar un dibujo y líneas paralelas), que se califican con los indicadores de fluidez, originalidad, elaboración, títulos y cierre. Tiene una validez de constructo y mostró un índice de confiabilidad de 0.90 obtenida por el Alfa de Cronbach en niños de primaria de la Ciudad de México.

Procedimiento

Para cada una de las escuelas se realizó el procedimiento que se describe a continuación:

- Se solicitó permiso al director/a y profesores/as.
- Se realizó una junta con los padres de familia para explicarles el proyecto y solicitar el consentimiento informado, además del asentimiento de los estudiantes para participar en el estudio.
- Se acordaron con los docentes las fechas para la aplicación grupal de las pruebas, las cuales se distribuyeron en tres semanas de acuerdo con los tiempos establecidos:
- La primera semana se aplicó la Prueba de Pensamiento Creativo, lo cual se realizó en aproximadamente 40 minutos, al inicio se explicaron las instrucciones a los niños y para elaborar las tres actividades se dieron 10 minutos para cada una, tal y como se establece en el protocolo.
- En la segunda semana se administró el Test de Matrices Progresivas de Raven, el tiempo programado para esta sesión fue de aproximadamente 30 minutos para cada grupo. A los estudiantes se les leyeron las instrucciones y una vez comprendidas ellos realizaron la actividad.
- Finalmente, en la tercera semana se aplicó la Prueba de Autoconcepto Académico, para estos se explicaron las instrucciones a

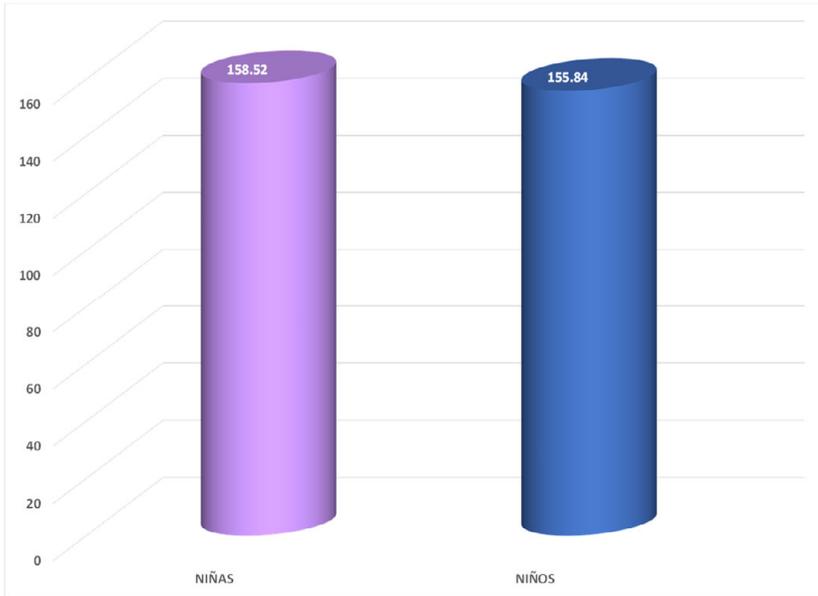
los alumnos y después respondieron los ítems de la prueba, el tiempo destinado para esta sesión fue de 40 minutos para cada grupo.

- Posteriormente, se diseñó una base de datos en el programa estadístico SPSS versión 21, se capturaron los nombres de los alumnos, sus edades, sexo y las puntuaciones de los instrumentos. Se obtuvieron los valores mínimos, máximos y los datos descriptivos.
- Se empleó la Prueba t de Student con el propósito de analizar las diferencias de las variables de acuerdo con el sexo de los estudiantes.

RESULTADOS

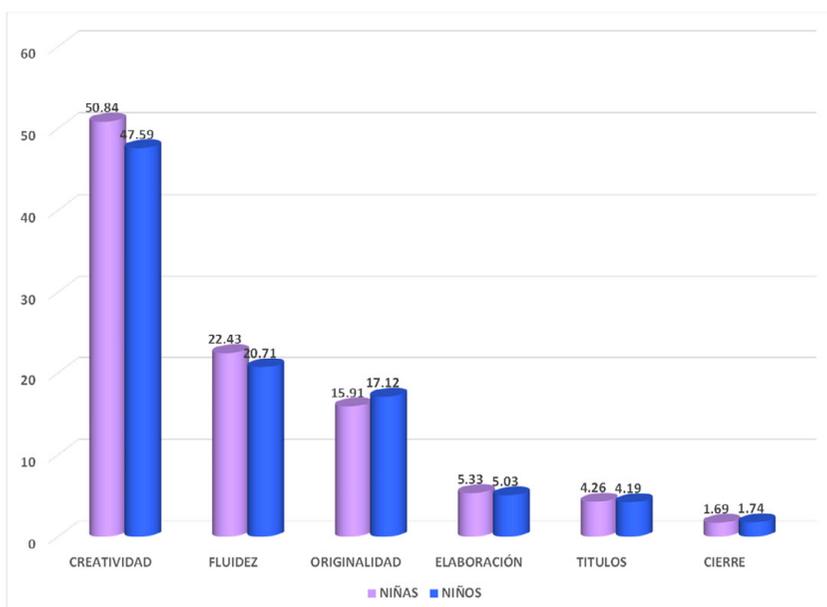
Con el propósito de reconocer si existían diferencias en el autoconcepto académico de acuerdo con el sexo de los estudiantes se empleó la prueba paramétrica t de Student para muestras independientes, con la que se observó que las niñas presentaron puntuaciones medias significativamente más elevadas en el autoconcepto académico ($t = -2.240$, $p < 0.05$) en comparación con los niños (Figura 1).

Figura 1. Puntuaciones medias de las niñas y niños en la variable autoconcepto



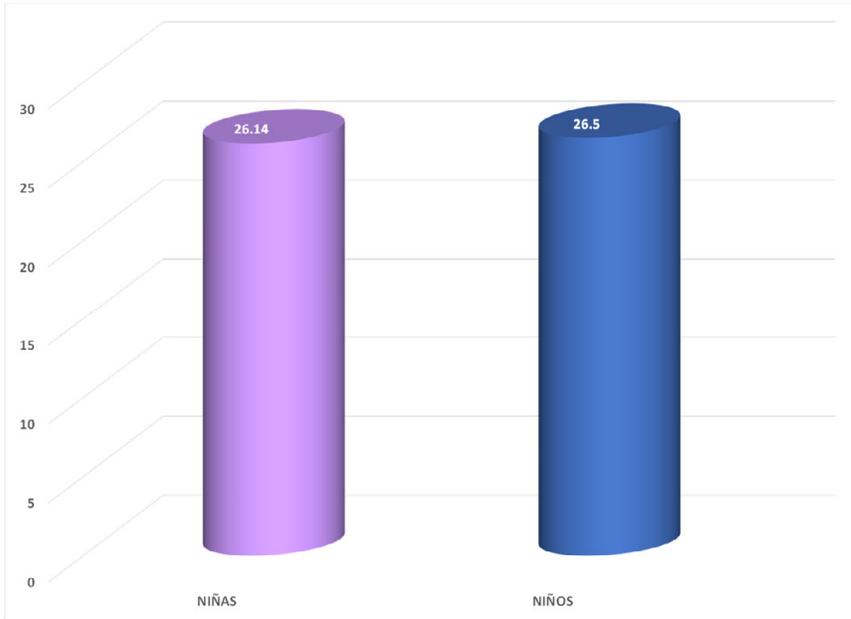
En cuanto a la creatividad, la prueba t de Student permitió reconocer que las mujeres obtuvieron estimaciones medias superiores ($t = -4.218$, $p < 0.05$) con respecto a los puntajes promedio de los hombres. Cabe mencionar que, las diferencias se presentaron en los indicadores de originalidad ($t = -3.745$, $p < 0.05$), fluidez ($t = -4.738$, $p < 0.05$) y elaboración ($t = -2.843$, $p < 0.05$). Los indicadores de cierre ($t = .396$, $p < 0.05$) y títulos ($t = -.363$, $p < 0.05$) no mostraron diferencias significativas (Figura 2).

Figura 2. Puntuaciones medias de las niñas y niños en la variable creatividad



Finalmente, con la prueba t de Student se encontró que en la variable inteligencia no hubo diferencias estadísticamente significativas ($t = 1.302$, $p < 0.05$) entre niños y niñas, lo que indicó que el razonamiento visoespacial evaluado mediante las comparaciones y analogías son similares en la muestra de estudiantes con la que se realizó la investigación (Figura 3).

Figura 3. Puntuaciones medias de las niñas y niños en la variable inteligencia



DISCUSIÓN

Con base en los resultados observados en la presente investigación, se encontró que las niñas fueron capaces de distinguir de manera más elevada sus capacidades académicas en comparación con los niños. Lo anterior, sugirió que ellas se percibieron con un buen desempeño en sus distintas materias escolares. Los datos encontrados son similares a los reportados por Alcaide (2009); Guido, Mújica y Gutiérrez (2011); Padilla, García y Suárez (2010) quienes indicaron que las mujeres tienen una mejor autopercepción en las áreas escolares y familiares. Ante esto es importante mencionar que el ambiente actúa como un factor que modera el comportamiento, por ello una explicación para los datos reportados en la investigación fue proporcionada por Gorostegui y Dörr (2005), Padilla, et al. (2010) al reconocer que los cambios continuos que se originan en la sociedad dan la posibilidad a que las estudiantes se autoevalúen de una manera diferente, porque en la actualidad se tiene una mayor oportunidad para estudiar y trabajar, lo que les da un estatus o posición más elevada, que les permite revalorar su condición y les provee

una retroalimentación distinta que conlleva a una mejor percepción de sus capacidades personales.

En la variable creatividad se observó que las niñas diseñaron una mayor cantidad de dibujos, con elementos novedosos, llenos de detalles como sombreados, objetos adicionales y colores que los embellecían. Los resultados encontrados coinciden con los reportados por Artola, Barraca, Sánchez, Monasterio, Poveda y Ancillo (2010), Matud, Rodríguez y Grande (2007), Sánchez (2010), Wolfrand y Pretz (2001) quienes hallaron que las mujeres demuestran una mayor creatividad, fluidez y flexibilidad. Para explicar lo anterior, es pertinente recordar que la creatividad es un constructo complejo, que ocurre al interior del sujeto y se favorece a través del contexto sociocultural (Corbalán, 2008; Cotini, 2000). Otros autores como Fellmann y Redolfi (2017), Sánchez (2010) indicaron que estas diferencias se deben a los determinantes biológicos en los ritmos de maduración cerebral, el cual es diferente entre niños y niñas, también influyen los roles de género establecidos en la sociedad que favorecen una educación y experiencias distintas para niños y niñas, lo que ayuda a que ellas expresen con mayor libertad sus ideas y realicen creaciones diferentes que son aprobadas socialmente.

Por otro lado, el razonamiento visoespacial mostró que esta habilidad era similar entre niños y niñas, lo que concuerda con los resultados de Doná, Biganzolio y Garzaniti (2019), Fernández y Mercado (2014), Jara y Troncoso (2014), Maureura, Bravo, Ramírez y Fuenealba (2019) quienes observaron que los puntajes en el nivel de inteligencia no difieren con respecto al sexo. En este sentido, Lynn y Irwing (2004) mencionaron que la habilidad cognitiva en los infantes es muy similar y que esta se comienza a diferenciar conforme avanza la edad, lo que sugiere que las habilidades se desarrollan a partir de los aspectos genéticos y su vinculación con el contexto sociocultural en el cual se desenvuelve el individuo.

CONCLUSIONES

Se concluye que el estudio de las variables cognitivas y el autoconocimiento como estudiante son importantes porque se relacionan directamente con el rendimiento académico de los niños y se deben tomar en consideración en la planeación de las actividades escolares. Por lo que se sugiere incorporar diversas metodologías novedosas que favorezcan el libre pensamiento, el descubrimiento y la búsqueda de alternativas para la solución de problemas, algunas de estas estrategias son el descubrimiento, comunicación libre de conocimientos, el empleo de la música para ayudar a la expresión, visualizaciones, dibujos, juegos, normas de convivencia, tolerancia y respeto (Velásquez, Remolona y Calle; 2010).

Otra recomendación, se basa en la importancia de la cooperación y el trabajo colaborativo dentro de las escuelas, ya que este tipo de situaciones didácticas son ideales para trabajar con grupos diversos, promueven la motivación, favorecen el interés y la adquisición de habilidades cognitivas para realizar tareas complejas. Adicionalmente, contribuyen a que el estudiante intercambie sus ideas con sus pares, lo que favorece el autoconocimiento de sus habilidades como estudiante y el desarrollo de sus capacidades intelectuales (Grau, Lorca, Donoso, Quezada, Sánchez y Avedaño, 2019).

Por otro lado, es importante diseñar programas psicoeducativos para los padres de familia con el propósito de ayudarlos a lograr el desarrollo óptimo de sus hijos. De tal forma que ellos, sean capaces de reconocer las habilidades de sus hijos y promover sus capacidades con actividades extraescolares y en el hogar acordes con sus necesidades. Al respecto, Rezato (2016) indicó que la incorporación de los padres de familia como apoyo dentro de los escenarios educativos es importante por que favorece el éxito académico de los niños. Adicionalmente, se debe mencionar, que los resultados de este estudio ayudan a conocer que existen diferencias individuales en los estudiantes y que es conveniente realizar más estudios en torno a este tema, para profundizar sobre las variables implicadas en el aprendizaje y ayudar a la planificación de estrategias educativas acordes con sus necesidades educativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcaide, R. M. (2009). Influencia del rendimiento y autoconcepto en hombres y mujeres. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 2, 27-44.
- Anastasi, A. y Urbina, S. (1998). *Test psicológicos*. México: Prentice Hall.
- Antoñanzas, L. J. L., Tones, P. M., Salavera, B. C., Soler, C. R y Usan, S, P. (2015). Creatividad y aprendizaje en niños de 4 y 5 años, *Revista de psicología y educación*, 10 (1), 139-152. Recuperado de <http://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/121.pdf>
- Arboleda, J. C. (2012). Pensamiento, inteligencia, competencias y comprensión. Relaciones y especificidades en el marco de una pedagogía por proyectos de vida. *Revista de educación & Pensamiento*, 5, 44-60.
- Artola, T., Barraca, J., Sánchez, N., Monasterio, P., Poveda, B. y Ancillo, I., (2010a). Diferencias cualitativas en la forma en que niños y niñas utilizan la imaginación en tareas creativas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 537-550.
- Benito, Y. (1996). Problemática del niño superdotado. España: Amarú.
- Belmonte- Lilli, V. M. y Parodi, A. I. (2017). Creatividad y adolescencia: Diferencias según género, curso y nivel cognitivo. *European Journal of investigation in health, psychology and education*, 7(3), 177-188.
- Blanco, C. (2001). *Guía para la identificación y seguimiento de alumnos superdotados*. Bilbao: Cisspraxis.
- Boekaerts, M. (1996). Self – regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist*, 1(2), 100-112.
- Cazalla, L. N. y Molero, D. (2013). *Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia*. Recuperado en: [file:///C:/Users/mil_c/Downloads/991-3283-1-SM%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/mil_c/Downloads/991-3283-1-SM%20(1).pdf)
- Chávez, B. (2014). *Evaluación multidimensional de alumnos con aptitud sobresaliente en educación primaria* (Tesis doctoral). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Chávez, S. B. I, Ramírez, E. J. y Grimaldo, S. E, (2019). Creatividad en la infancia: diferencias por edad y sexo. *Revista Multidisciplinaria de avances de investigación*, 6(1), 34-46..

- Chiecher, A. C., Elizondo, R. C., Paoloni, P. V. y Donolo, D. S. (2018). Creatividad, género y rendimiento académico en ingresante de ingeniería. *Revista iberoamericana de educación superior*, 9(24), 138-151. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v9n24/2007-2872-ries-9-24-138.pdf>
- Corbalán, B. J. (2008). ¿De qué habla cuando hablamos de creatividad? *Cuadernos de la facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, 35, 11-21.
- Cornejo, C. R. & Redondo, R. J. M. (2007). Variables y factores asociados al aprendizaje escolar: Una discusión desde la investigación actual. *Estudios Pedagógicos*, XXXIII (2), 155-157.
- Cotini, G. N. (2000). La creatividad como recurso de afrontamiento en la vida cotidiana. Recuperado de www.palermo.edu/cienciassociales/publicaciones/pdf/Psico1/1%20PSICO%20002.pdf
- Delgado, V. A., Escura, M. L., Bulnes, B. M. y Quesada, M. M. R. (2002). Estudio psicométrico del Test de Matrices progresivas de Raven a colores en estudiantes de primaria de Lima metropolitana. *Revista de investigación en psicología*, 5 (2), 43-54.
- Doná, S. M., Biganzolio, B. y Garzaniti, R. (2019). *Test de Raven: El sexo y la inteligencia. XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVI Jornadas de Investigación. XV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. I Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. I Encuentro de Musicoterapia.* Facultad de Psicología- Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Echavarrí, M., Godoy, J. C. y Olaz, F. (2007). Diferencias de género en habilidades cognitivas y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Universitas psychologica*, 6(2), 319-329.
- Eснаоla, I, Goñi, A y Madariaga, J. M. (2008). El autoconcepto: perspectivas de investigación. *Revista de psicodidáctica*, 12 (1), 69-96.
- Fellmann, F. & Redolfi, E. (2017). Aspects of sex Differences: Social Intelligence vs Creative Intelligence. *Social. Sciences & Huimanities*. Recuperado de DOI: 10.4236/aa.2017.74017

- Fernández, N. M. T. y Mercado, I. S. M. (2014). Datos normativos de la Matrices Progresivas Coloreadas en niños indígenas yaquis. *Anuario de Psicología*, 4(3), 373-385.
- Flavell, J. H. (1981). *Children's oral communication skills*. New York: Academic Press
- Franco, C. (2006). Relación entre las variables autoconcepto y creatividad en una muestra de alumnos de educación infantil. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1), 1-16.
- Garrote, R. D., Garrote, R. C. y Jiménez, F. S. (20015). Factores influyentes en motivación y estrategias de aprendizaje en los alumnos de grado. *Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar*, 14 (2).
- Gino, F. & Ariely, D. (2011). The Dark Side of Creativity: Original Thinkers can be more dishonest. *Harvard Business School*, 1, 1-47.
- González, M. C. y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar*. España: Ediciones Universidad de Navarra.
- Gorostegui, M. E. y Dörr, A. (2005). Género y Autoconcepto: Un análisis comparativo de las diferencias por sexo en una muestra de niños de educación general básica (EGB) (1992-2003). *Psykhé*, 14 (1), 151-163.
- Grau, C. V., Lorca, U. A., Donoso, G. J., Quezada, D. C., Sánchez, B. Y. y Avedaño, G. M. (2019). *Trabajo colaborativo en el aula: aprendizajes desde la investigación y práctica educativa*. Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Guido, G. P., Mújica, S. A. y Gutiérrez, M. R. (2011). Diferencias en el autoconcepto por sexo en la adolescencia: construcción y validación de un instrumento. *Leberabit*, 14 (2), 139-146. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v17n2/ao4v17n2.pdf>
- Guilford, J. P. (1977). *La naturaleza de la inteligencia Humana*. Argentina: Paidós.
- Jaén, L. M. E. (2010). Procesos y factores del aprendizaje e implicaciones educativas. *Innovación y experiencias educativa*, 45(6), 1-10.

- Jara, Q. N. y Troncoso, S. M. J. (2014). Validación Test de matrices Progresivas de Raven Escala Coloreada, en escolares de la ciudad de Chillán. *Facultad de Educación y humanidades*. Recuperado de: <http://repositorio.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/204/2/Jara%20Quezada%2C%20Nicole.pdf>
- Kerlinger, F. & Lee, H. (2001). *Investigación del Comportamiento. Métodos de investigación en Ciencias Sociales*. México: McGraw-Hill.
- Lee, S. D. & Lee, K.W. (2002). *Integrated Initiative Test Manual*. Seoul: Hakmoonsa.
- Lewis, De Camp-Fritson, Ramage, McFarland y Archwamety. (2007). *Comparing tests used to identify ethnically diverse gifted children*. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ871365.pdf>
- Limiñana, G. R., Corbalán, B. J. y Sánchez, L. M. P. (2010). Creatividad y estilos de personalidad: aproximación a un perfil creativo en estudiantes universitarios. *Anales de Psicología*, 26(2), 273-278.
- Lynn, R. & Irwing, P. (2004). Sex differences on the progressive matrices: A meta analysis. *Intelligence*, 32(5), 481-498.
- Mansilla, C., Vásquez, D. y Estrada, C. (2012). Pertinencia normativa del Raven para la evaluación de población infantojuvenil socialmente vulnerable. *Terapia psicológica*, 30 (1), 73-80.
- Marsh, H. y Shavelson, R. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20, 107---123.
- Matud, M., Rodríguez, C. & Grande, J. (2007). Gender differences in creative thinking. *Personality and Individual Differences*, 43(5), 1137-1147.
- Maureira, Bravo, Ramírez y Fuenealba (2019). Baremos del coeficiente intelectual y la detección de la expresión emocional a través de la mirada en estudiantes de educación física de Santiago de Chile. *Revista electrónica de psicología Iztacala*, 2 (1), 46-58
- Meza, R. J. L. & Páez, M. R. M. (2016). *Familia, Escuela y Desarrollo humano. Rutas de investigación educativa*. Colombia: CLACSO
- Miñano, P. y Castejo, J. I. (2011). Variables cognitivas y motivacionales en el rendimiento académico en lengua y matemáticas: Un Modelo estructural. *Revista de psicodidáctica*, 16 (2). 203-230.

- Núñez, J. C., González-Pienda, A. J., García, R. M., González-Pumariega, S., Roces, M. C., Álvarez, P. L. y González, T. M. C. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10 (1), 97-109.
- Padilla, M.T., García, S. y Suárez, M. (2010). Diferencias de género en el autoconcepto general y académico de estudiantes de 4º de ESO. *Revista de Educación*, 352, 495-515.
- Raven, J. C., Court, J. H. & Raven, J. (1996). *Raven Matrices Progresivas: Manual*. Madrid, España: TEA Ediciones.
- Rayo, L. (2001). *Quiénes y cómo son los superdotados. Implicaciones familiares y escolares*. Madrid. EOS.
- Reynoso, G. O. U., Caldera, M. J. F., De la Torre, T. V., Martínez, S. A. y Macias, G. G. A. (2018). Autoconcepto y apoyo social en estudiantes de bachillerato. Un estudio predictivo. *Revista de psicología y Ciencias del Comportamiento*, 9(1), 100-119.
- Rezato, P. A. (2016). Estrategias para promover la participación de los padres en la educación en sus hijos: el potencial de la visita domiciliaria. *Estudios pedagógicos*, 42(2), 449-462.
- Rodríguez, N. A., García, H. G., García, F. T. y Mata, L. J. (2020). Factores cognitivos y afectivos en la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Edumecentro*, 12(2), 1-8. Recuperado de: <http://scielo.sld.cu/pdf/edu/v12n2/2077-2874-edu-12-02-230.pdf>
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. México: Paidós.
- Salum-Fares, A., Marín, A. R. y Reyes, A. C. (2011). Autoconcepto y rendimiento académico en estudiantes de escuelas secundarias públicas y privadas de Ciudad Victoria, Tamaulipas, México. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, XXI (1), 207-229.
- Sánchez, S. N. (2010). Relaciones entre creatividad y personalidad en varones y mujeres de educación primaria, secundaria universitaria y adultos. *International Journal of developmental and Educational Psychology*, 1(1).119-134
- Sattler, J. M. (2010). *Evaluación infantil: Fundamentos cognitivos* Vol 1. México: Manual moderno.
- Sureda, G. I. (2001). *Cómo mejorar el autoconcepto*. España: Editorial CCS.

- Torrance, P. (1977). *Educación y capacidad creativa*. USA: Prentice Hall.
- Torrance, P. (2008). *Research Review for the Torrance Test of Creative Thinking Figural and Verbal Forms A and B*. USA; Scholastic Testing Service. Inc.
- Velásquez, B. M., Remolina, C. N. & Calle, M. G. (2010). La creatividad como práctica para el desarrollo del cerebro total. *Tabula Rasa*, 13, Julio-Diciembre, 321-338.
- Vicent, M., Lagos-San Martín, N., Gonzálvez, C., Inglés, C., García – Fernández, J. M. y Gomis, N. (2015). Diferencias de género y edad en autoconcepto en estudiantes adolescentes chilenos. *Revista de Psicología*, 24 (1), 1-16.
- Wolfrand, U. & Pretz, J. (2001). Individual differences in creativity Personality, Story Whitting and Hobbies. *European Journal of Personality*. 5, 271-310.

PREDICCIÓN DEL CLIMA MOTIVACIONAL SOBRE LA SATISFACCIÓN DE LAS NECESIDADES PSICOLÓGICAS⁶⁶

DR. ANTONIO GRANERO-GALLEGOS
Universidad de Almería, España

DRA. MARÍA CARRASCO-POYATOS
Universidad de Almería, España

RESUMEN

Esta investigación ha tenido como objetivo analizar el efecto predictivo del clima motivacional sobre la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en alumnado de educación superior. El diseño del estudio es observacional, descriptivo, transversal y no aleatorizado. Han participado 283 estudiantes universitarios (74.6% varones) ($M_{\text{edad}} = 22.13$; $DT = 2.03$). Como instrumentos se han usado las siguientes escalas: Clima Motivacional en Educación Superior (MCES), Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas (SNPBE). Primero se ha realizado un análisis preliminar de la estructura factorial de cada escala mediante análisis factorial confirmatorio, y se ha comprobado la consistencia interna de cada instrumento. Seguidamente, las relaciones predictivas de la percepción del clima motivacional generado por el docente sobre la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, se someten a verificación mediante un modelo de ecuaciones estructurales. Los resultados muestran que el clima motivacional hacia la maestría es predictor de las tres necesidades psicológicas básicas, y que la relación directa de predicción es más fuerte con la satisfacción de la autonomía y de la competencia. En cambio, la percepción de un clima motivacional hacia el rendimiento solo presenta una relación de predicción significativa, aunque baja y negativa, con la satisfacción de la autonomía.

⁶⁶ Este capítulo parte del Grupo de Innovación y Buenas Prácticas Docentes: 20_21_1_03C
Nombre del Coordinador: Antonio Granero-Gallegos. Título del proyecto: Metodologías activas y aprendizaje competencial en educación superior Competencias. Entidad Financiadora: Universidad de Almería.

PALABRAS CLAVE

Motivación, Educación superior, Competencia, Autonomía, Clima maestría, Clima rendimiento.

INTRODUCCIÓN

En la búsqueda de explicaciones que tienen por objeto la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como el compromiso y participación activa por parte de los estudiantes, es necesario hacer referencia a los factores contextuales (Elliot, 2005) en el seno de la teoría del Metas de Logro (AGT, por sus siglas en inglés). Uno de estos factores es el clima motivacional generado en el aula por el docente, que se relaciona con diversas variables académicas que afectan al alumnado: compromiso con la escuela (Fonsêca et al., 2016), satisfacción con el centro educativo (Gutiérrez y Tomás, 2018), motivación (Froiland y Worrel, 2016; Granero-Gallegos y Baena-Extremera, 2014), rendimiento académico (Gutiérrez y Tomás, 2018; Sevil, Aibar, Abós, y García, 2017) o percepción de competencia y autonomía (Cox y Williams, 2008; Weeldenburg, Borghouts, Slingerland, y Vos, 2020). De hecho, autores como Ntoumanis y Biddle (1999) consideran tan importante el clima motivacional de aula generado por el profesor, que afirman que puede llegar a ser responsable del éxito o fracaso académico del alumnado.

Siguiendo la citada teoría (i.e. AGT; Ames, 1992; Nicholls, 1984, 1989), en contextos sociales de situaciones de logro, como puede ser el educativo, predominan dos climas motivacionales: clima motivacional hacia la maestría y clima motivacional hacia el rendimiento (Walling y Duda, 2016; Wang, Biddle, y Elliot, 2007). El clima motivacional hacia la maestría y el aprendizaje de la tarea se asocia con la percepción de clases más democráticas por parte del alumnado (Granero-Gallegos y Carrasco-Poyatos, 2020) y en las que el profesor valora positivamente el esfuerzo, la cooperación y la mejora personal, lo que favorece las respuestas afectivas, cognitivas y conductuales adaptativas (Duda y Balaguer, 2007) y que los estudiantes se perciban competentes y muestren actitudes positivas al trabajo (Gutiérrez y Tomás, 2018). En cambio, cuando el clima motivacional se basa en las calificaciones, estándares

normativos y comparación con otros (Roberts, Treasure, y Conroy, 2007), se asocia con la percepción de clases autocráticas (Granero-Gallegos y Carrasco-Poyatos, 2020), y al rendimiento, a metas de ejecución y a patrones de aprendizaje no adaptativos (Elliot, 2005).

Por otro lado, complementariamente a lo expuesto, hay que considerar la teoría de la autodeterminación (SDT, por sus siglas en inglés; Deci y Ryan, 2008; Ryan y Deci, 2000, 2009), que ha sido ampliamente utilizada para explicar la influencia de los factores socio-contextuales en las experiencias y el comportamiento humano en múltiples contextos (Ryan y Deci, 2000), incluido el educativo (Pihu, Hein, Koka, y Hagger, 2008; Van den Berghe, Vansteenkiste, Cardon, Kirk, y Haerens, 2014). De hecho, son numerosas las investigaciones en las que se han integrado ambas teorías (e.g., Cid et al., 2019). Según la SDT son tres las necesidades psicológicas básicas (BPN, por sus siglas en inglés) que favorecen la motivación intrínseca y las formas más autorreguladas de motivación extrínseca: la percepción de autonomía, la percepción de competencia y la percepción de relaciones con los demás (Ryan y Deci, 2002). La percepción de autonomía abarca el esfuerzo personal por sentirse el origen de las acciones que se realizan, lo que supone involucrarse más en el aprendizaje; la percepción de competencia está referida a experimentar eficacia en las interacciones con el medio e intentar de controlar el resultado, por lo que además de poner a prueba su propia eficacia, también tiene en cuenta la necesidad del alumnado de ponerse a prueba; finalmente, la percepción de relaciones sociales se refiere al esfuerzo por relacionarse con los demás (Reeve, Deci, y Ryan, 2004).

Como exponen León, Domínguez, Núñez, Pérez, y Martín-Albo (2011), las necesidades psicológicas básicas son los mediadores psicológicos entre los factores sociales y la motivación, lo que supone una serie de consecuencias cognitivas, afectivas y conductuales. De ahí la importancia que tiene la satisfacción de estas necesidades psicológicas básicas en el contexto educativo, pues supondrá un incremento de la motivación autodeterminada entre el alumnado (Moreno, Conte, Borges, y González-Cutre, 2008; Moreno, González-Cutre, Chillón, y Parra, 2008), así como un mayor bienestar psicológico (Mouratidis, Vansteenkiste, Sideridis, y Lens, 2011) y calidad de vida (Tilga, Hein, Koka, y

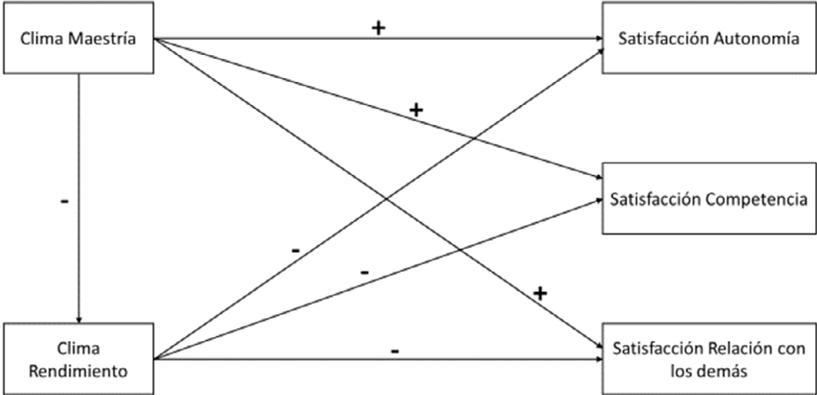
Hagger, 2019). En este sentido, como afirman Sevil et al. (2017) o Tilga et al. (2019), en la SDT se apunta que la actuación del profesor puede ejercer alta influencia en la satisfacción de las tres BPN. Si en la interacción con el medio, las personas regulan voluntariamente sus conductas se favorecerá su implicación y bienestar; mientras que, si los factores contextuales actúan de forma controladora, esta tendencia se ve frustrada (Deci y Ryan, 2008; Ryan y Deci, 2000). Por tanto, dado que las BPN influyen en las regulaciones de comportamiento, se podría tener en cuenta que los climas motivacionales podrían tener una influencia significativa en las propias necesidades (Cid et al., 2019). Buscando respuestas, varios autores en estudios recientes, como el de Gutiérrez y Tomás (2018), incluyeron la relación predictiva del clima motivacional sobre las BPN en su estudio con estudiantes universitarios de la República Dominicana. En este trabajo, el clima maestría se mostró predictor de las BPN, mientras que el clima ejecución no presentó relación estadísticamente significativa. En el ámbito de educación secundaria, Cid et al. (2019) también hallaron correlación positiva entre el clima maestría y las BPN, pero no entre el clima rendimiento y las BPN.

A pesar de la importancia del estudio del clima motivacional y la influencia sobre variables como la satisfacción de las BPN, apenas se han desarrollado estudios en el contexto educativo universitario español. Esta es una de las principales fortalezas de la presente investigación, pues supone una novedosa contribución al campo científico de la educación superior.

A partir de lo expuesto, el objetivo de esta investigación fue analizar la relación de predicción de la percepción del clima motivacional generado por el docente sobre la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas. Se establecen las siguientes hipótesis: Primero, se hipotetiza que el clima maestría predice positivamente la satisfacción de las tres BPN (i.e., autonomía, competencia y relación con los demás) (H1). Segundo, se hipotetiza que el clima rendimiento predice negativamente la satisfacción de las tres BPN (i.e., autonomía, competencia y relación con los demás) (H2) (ver Figura 1).

The Strengthening the Reporting of Observational Studies in Epidemiology (STROBE) (Von Elm et al., 2008) fue usado para la descripción del estudio.

Figura 1. Modelo hipotetizado con las relaciones esperadas



1. MÉTODO

1.1. PARTICIPANTES

El diseño de esta investigación fue observacional, descriptivo, transversal y no aleatorizado. La recogida de datos se realizó el primer semestre del curso 2019/2020 y participaron estudiantes de la Universidad de Almería (España). Los criterios de inclusión establecidos para participar en este estudio fueron: ser estudiante de Grado de una carrera universitaria de modalidad presencial. Criterios de exclusión: (i) no disponer del consentimiento para el uso de datos en la investigación; (ii) no rellenar de forma completa el formulario de recogida de datos.

1.2. INSTRUMENTOS

Clima Motivacional en Educación (MCES). Se utilizó la versión adaptada y validada al contexto universitario español por Granero-Gallegos y Carrasco-Poyatos (2020) del original *The Perception of Success Questionnaire* de Stornes y Bru (2011). La escala está formada por dos dimensiones que miden el clima motivacional percibido por el alumnado

universitario en clase: clima motivacional hacia la maestría (cuatro ítems) y clima motivacional hacia el rendimiento (tres ítems). Las respuestas se recogen en una escala tipo Likert que oscila desde 1 (Completamente en desacuerdo) a 5 (Totalmente de acuerdo).

Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas en Educación (SNPBE). Se utilizó la versión española adaptada al contexto educativo (León et al., 2011) de la *Échelle de Satisfaction des Besoins Psychologiques* (Gillet, Rosnet, y Vallerand, 2008). La escala está formada por tres dimensiones de cinco ítems cada una que miden la percepción de satisfacción de la autonomía, la competencia y la relación con los demás. Las respuestas se recogen en una escala tipo Likert que oscila desde 1 (Muy en desacuerdo) a 5 (Muy de acuerdo).

1.3. PROCEDIMIENTO

Se contactó con responsables y profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación para solicitar colaboración e informar del objeto de la investigación. Se informó mediante email a los estudiantes para participar en el estudio. El contacto con los estudiantes se realizó por investigadores que no les impartían clase. La administración definitiva del instrumento fue mediante formulario on-line en el que se explicaba brevemente la importancia de la investigación, el anonimato de las respuestas, la forma de cumplimentar la escala, que no afectarían en ningún modo a ninguna calificación, y que podía abandonar su participación en el estudio en cualquier momento. Todos los sujetos dieron su consentimiento informado para su inclusión antes de participar en el estudio. La investigación se realizó de acuerdo con la Declaración de Helsinki y el protocolo fue aprobado por el Comité de Bioética de la Universidad de Almería (Ref: UALBIO2020/029).

1.4. Riesgo de sesgos

En este apartado se destaca que no hubo aleatorización de la muestra, pues el muestreo fue por conveniencia. Sí hubo cegamiento entre participantes e investigadores encargados del tratamiento y análisis de los datos. Respecto al sesgo de selección, reflejar que la participación fue voluntaria y la comunicación con los estudiantes fue por email.

1.5. TAMAÑO MUESTRAL

Se realizó un análisis a priori de la potencia estadística del tamaño muestral adecuado para dar respuesta al objetivo de estudio. Se usó el software *Free Statistics Calculator* v.4.0 (Soper, 2020) que estimó que un mínimo de 263 personas sería suficiente para detectar tamaños del efecto (i.e., $f^2 = .26$) con un nivel de potencia estadística de .92 y un nivel de significancia de $\alpha = .05$ en un modelo SEM con cinco variables latentes y 22 variables observables. Un total de 283 estudiantes participaron en el estudio.

1.6. ANÁLISIS DE DATOS

El análisis descriptivo y de correlaciones fue calculado con SPSS v.24 y el análisis factorial confirmatorio (CFA, por sus siglas en inglés) con Mplus 7.0. Se analizó el modelo factorial por separado del MCES y SNPBE con CFA empleando el método MLR (*Maximum Likelihood Robust*) para variables continuas (Li, 2016). Se usó la opción clúster y la función COMPLEX de Mplus 7.0 (Muthén y Muthén, 2015) para evitar la no dependencia de las observaciones. Para la evaluación de los modelos se utilizaron los siguientes índices de bondad de ajuste: valores de la ratio χ^2/gl , CFI (*Comparative Fit Index*), TLI (*Tucker–Lewis Index*), RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation*) con su intervalo de confianza del 90%(IC), y SRMR (*Standardized Root Mean Square Residual*). En la ratio χ^2/gl , valores < 2.0 o < 5.0 se consideran, respectivamente, excelentes (Tabachnick y Fidell, 2007) o aceptables (Hu y Bentler, 1999), $< .95$ o entre $.90$ y $.95$ (CFI y TLI), por debajo de $.06$ o $.10$ (RMSEA), respectivamente, indican ajuste excelente o marginalmente aceptable (West y Taylor, 2012), y valores $< .08$ para SRMR (Hu y Bentler, 1999). Los estadísticos descriptivos se calcularon con SPSS 24.0 y el resto de modelos (ESEM y CFA) con Mplus 7.0.

La consistencia interna de las escalas fue evaluada con diferentes parámetros: fiabilidad compuesta mediante ω de McDonald, AVE (*Average Variance Extracted*) para medir la validez convergente, y alfa de Cronbach (α). Son considerados aceptables valores de fiabilidad $> .70$ y valores de AVE $> .50$ (Hair, Black, Babin, y Anderson, 2018).

Finalmente, las relaciones predictivas del clima motivacional sobre la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas se sometieron a verificación mediante un modelo de ecuaciones estructurales (SEM). Para la evaluación del ajuste del modelo se utilizaron los mismos índices de ajuste referenciados anteriormente (χ^2/gl , CFI, TLI, RMSEA, SRMR). Para que la relación entre el número de casos / variables disponibles fuera aceptable, este modelo se especificó utilizando variables observadas representadas por las puntuaciones medias obtenidas en los factores de los distintos instrumentos de medida (*path analysis*). Como los resultados sugirieron la falta de normalidad multivariante de los datos (Coeficiente de Mardia = 4.09, $z = 4.11$, $p < .001$), se utilizó el método *maximun likelihood* con el procedimiento de *bootstrapping* para 5000 remuestreos (Kline, 2015).

2. RESULTADOS

2.1. PARTICIPANTES

En el estudio tomaron parte 283 estudiantes universitarios con edades comprendidas entre 19 y 25 años ($M = 20.83$; $DT = 1.76$). El 74.6% eran varones y 19 estudiantes no dieron su consentimiento para la participación estudio. Los datos fueron recogidos en diciembre de 2019 y no hubo valores perdidos en la muestra incluida.

2.2. ANÁLISIS PRELIMINARES

Los dos instrumentos usados presentaron unos aceptables índices de bondad de ajuste de la estructura factorial evaluada con CFA. MCES: $\chi^2/\text{gl} = 2.00$, $p = .023$; CFI = .978; TLI = .965; RMSEA = .071 (90%CI = .026; .113), SRMR = .053; SBPNES: $\chi^2/\text{gl} = 1.99$, $p < .001$; CFI = .925; TLI = .909; RMSEA = .074 (90%CI = .058; .090), SRMR = .051. Los valores de consistencia interna obtenida de cada uno de los factores fue la siguiente: Clima motivacional hacia la maestría (MCES): $\omega = .89$, $\alpha = .88$; Clima motivacional hacia el rendimiento: $\omega = .87$, $\alpha = .87$ and AVE = .70.; Autonomía (SBPNES), $\omega = .83$, $\alpha = .88$, AVE = .50; Competencia (SBPNES): $\omega = .88$, $\alpha = .93$, AVE = .59; Relación con los

demás (SBPNES): $\omega = .81$, $\alpha = .86$, $AVE = .62$. Los estadísticos descriptivos y las correlaciones entre las variables de estudio se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos y correlación entre variables

VARIABLE	1	2	3	4	5
1. Clima maestría	-	-.35**	.51**	.38**	.19**
2. Clima rendimiento		-	-.37**	-.24**	-.03
3. Satisfacción autonomía			-	.77**	.39**
4. Satisfacción competencia				-	.54**
5. Satisfacción relación con los demás					-
Media	3.01	2.95	3.60	3.88	4.13
Desviación típica	.96	1.09	.89	.73	.70

2.3. ANÁLISIS PRINCIPALES

El modelo SEM hipotetizado, en el que el clima maestría predice la satisfacción de las diferentes dimensiones de las necesidades psicológicas básicas y en el que el clima rendimiento predice positivamente la satisfacción de la autonomía y de la competencia y negativamente la relación con los demás, mostró un buen ajuste: $\chi^2/\text{gl} = 3.03$, $p = .048$; CFI = .974; TLI = .954; RMSEA = .068 (90%CI = .010; .177), SRMR = .037. El modelo alcanzó un 31% de varianza explicada en la satisfacción de la autonomía, un 15% en satisfacción de la competencia y un 4% en la satisfacción de la relación con los demás.

Las relaciones entre los factores del clima motivacional y las dimensiones de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas se pueden comprobar en la Figura 2 y Tabla 2. En nuestro modelo (Figura 2), las relaciones directas más destacables se encontraron entre el clima maestría y la satisfacción de la autonomía ($\beta = .49$; $p < .001$) y la satisfacción de la competencia ($\beta = .38$; $p < .001$), aunque también resultó positiva con la satisfacción de la relación con los demás ($\beta = .16$; $p = .024$) (H1). Por otro lado, el clima rendimiento predice negativamente la satisfacción de autonomía ($\beta = -.13$; $p < .001$), y no se muestra predictor de la satisfacción de competencia (no se cumple la H2).

Figura 2. *Path análisis* de las relaciones de predicción de la percepción del clima motivacional sobre la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas.
 Nota: ** $p < .001$; * $p < .05$; líneas discontinuas representan relaciones no significativas

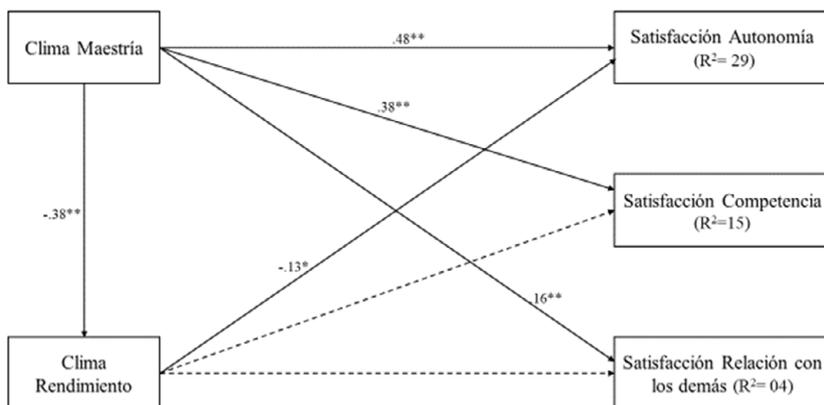


Tabla 2. *Path Analysis* prediciendo la Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas

	B				β				p	R ²
	IC95%			ET	IC95%			ET		
	Est	Inf	Sup		Est	Inf	Sup			
VD: Satisfacción Autonomía										.29
VI: Clima maestría	.45	.34	.54	.06	.48	.38	.56	.06	<.001	
VI: Clima rendimiento	-.10	-.17	-.04	.04	-.13	-.21	-.03	.04	<.001	
VD: Satisfacción Competencia										.15
VI: Clima maestría	.29	.20	.40	.06	.38	.25	.49	.06	<.001	
VD: Satisfacción Relación										.04
VI: Clima maestría	.11	.04	.23	.05	.16	.05	.29	.05	.024	

Nota. B = Coeficientes no estandarizados; ET = Error típico; β = Coeficientes estandarizados; VD = Variable dependiente; VI = Variable independiente; IC = Intervalo de confianza; Inf = Inferior, Sup = Superior; R² = Varianza explicada.

3. DISCUSIÓN

Este estudio ha tenido como objetivo analizar la relación de predicción de la percepción del clima motivacional generado por el docente sobre la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas del alumnado. Aunque el clima maestría se muestra predictor de las tres necesidades psicológicas básicas, la relación directa de predicción es más fuerte con la satisfacción de la autonomía y la satisfacción de la competencia. En cambio, la percepción de un clima motivacional hacia el rendimiento solo presenta una relación de predicción significativa y negativa con la satisfacción de la autonomía.

A nivel educativo, los resultados de predicción del clima motivacional hacia la maestría sobre las necesidades psicológicas básicas (i.e., autonomía, competencia, y relación con los demás) del presente estudio están en la línea de los hallados por Cid et al. (2019), Fernández-Ozcorta, Almagro y Sáenz-López (2015), Gutiérrez y Tomás (2018), León et al. (2011), quienes encuentran una fuerte relación de predicción del clima motivacional hacia la tarea con la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, lo que se relaciona con un mayor incremento de la motivación autónoma por parte del alumnado e, incluso, como exponen Gutiérrez y Tomás (2018), León et al. (2011) y Sevil et al. (2017), un mayor rendimiento académico. También los hallazgos de nuestra investigación están en la línea de los expuestos en otros contextos, como el deportivo, por autores como Alesi, Gómez-López, Chicau, Monteiro, y Granero-Gallegos (2019), que encuentran una fuerte relación de predicción significativa y positiva del clima motivacional hacia la tarea sobre el promedio de las necesidades psicológicas básicas. Esto supone una mayor influencia en la motivación intrínseca y autónoma, lo que lleva a un mayor compromiso (Alesi et al., 2019; Cuevas, García-Calvo, González, y Fernández-Bustos, 2018; Reeve, 2013), o con el interés y esfuerzo en general (Ntoumanis y Standage, 2009). En cambio, el clima motivacional hacia el rendimiento apenas muestra relación predictiva sobre las necesidades psicológicas básicas (Cid et al., 2019) o, directamente, no es predictor (Cuevas et al., 2018; Gutiérrez y Tomás, 2018).

También en educación superior se ha de tener en cuenta que la satisfacción de la autonomía supone un importante efecto en la motivación de los sujetos (en este caso, estudiantes), mostrando más interés por el trabajo que desempeñan, incluso, mejorando el rendimiento, disfrutando de un mayor bienestar e, incluso, incrementando el compromiso (Alesi et al., 2019; Cuevas et al., 2018; Reeve, 2009). El sentimiento de competencia supone un estímulo positivo para el estudiante que conlleva sentimiento de seguridad en aquello que realiza, lo que también podría reflejarse en un incremento de la motivación intrínseca y autónoma en las tareas que desarrolla (Cid et al., 2019; Reeve, Nix, y Hamm, 2003), con el expuesto beneficio que conlleva este tipo de motivación entre el alumnado en general y, en este caso, el universitario en particular.

A pesar de la aportación a la literatura existente, este estudio presenta algunas limitaciones, como la muestra de una sola universidad, por conveniencia y no aleatorizada, la mayor participación de varones, así como que no se contrasta el tipo de estudios que están realizando los participantes. Como futuras líneas de investigación, sería relevante poder implementar diseños experimentales que midieran qué nivel de satisfacción y frustración de las necesidades psicológicas básicas que genera en los estudiantes el clima motivacional, en función de variables como el sexo, tipo de estudios o años de carrera. Finalmente, sería conveniente en futuros estudios incluir la novedad como necesidad psicológica básica y, además, incluir otras variables como consecuencias, tipo motivación autónoma o bienestar.

4. CONCLUSIONES

El clima motivacional hacia la maestría en educación superior es predictor de las necesidades psicológicas del alumnado, sobre todo de la competencia y de la autonomía. Este aspecto es importante tenerlo en cuenta, pues la satisfacción de estas necesidades supone que el alumnado se sienta, no solo autónomamente motivado y comprometido con las clases, sino que también puede suponer un mayor rendimiento académico. Por otro lado, El clima motivacional hacia el rendimiento no predice la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y solo predice de forma negativa la satisfacción de la autonomía entre el alumnado, lo

que podría conllevar menor compromiso y menor capacidad de autorregulación del aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alesi, M., Gómez-López, M., Chicau, C., Monteiro, D., y Granero-Gallegos, A. (2019). Effects of a motivational climate on psychological needs satisfaction, motivation and commitment in teen handball players. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16, 2702; doi:10.3390/ijerph16152702
- Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate and motivational processes. In G. C. Roberts (Ed.), *Motivational in Sport and Exercise* (pp. 161–176). Human Kinetics.
- Cid, L., Pires, A., Borrego, C., Duarte-Mendes, P., Teixeira, D. S., Moutão, J. M., y Monteiro, D. (2019). Motivational determinants of physical education grades and the intention to practice sport in the future. *PLoS ONE*, 14(5), e0217218. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0217218>
- Cox, A., y Williams, L. (2008). The roles of perceived teacher support, motivational climate, and psychological need satisfaction in students' physical education motivation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30(2), 222–239. <https://doi.org/10.1123/jsep.30.2.222>
- Cuevas, R., García-Calvo, T., González, J., y Fernández-Bustos, J. G. (2018). Necesidades psicológicas básicas, motivación y compromiso en educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 27(1), 97-104.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macro theory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182–185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Duda, J. L., y Balaguer, I. (2007). Coach-created motivational climate. In S. Jowett y D. Lavalley (Eds.), *Social Psychology in Sport* (pp. 117–130). Human Kinetics.
- Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. En A. J. Elliot y C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 52–72). Guilford Press.

- Fernández-Ozcorta, E. J., Almagro, B. J., y Sáenz-López, P. (2015). Predicción de la intención de seguir siendo físicamente activos en estudiantes universitarios. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(1), 275-284. <https://tinyurl.com/yykltbgm>
- Fonsêca, P. N., Lopes, B. J., Palitot, R. M., Estanislau, A. M., Couto, R. N., y Coelho, G. L. H. (2016). Engajamento escolar: explicação a partir dos valores humanos. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(3), 611-620. <https://doi.org/10.1590/2175-3539201502031061>
- Froiland, J. M., y Worrel, F. C. (2016). Longitudinal prediction of 1st and 2nd grade English oral reading fluency in ELL. *Psychology in the Schools*, 53(3), 274-283. <https://doi.org/10.1002/pits.21901>
- Gillet, N., Rosnet, E., y Vallerand, R. J. (2008). Développement d'une échelle de satisfaction des besoins fondamentaux en contexte sportif. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 40(4), 230-237. <https://doi.org/10.1037/a0013201>
- Granero-Gallegos, A., y Baena-Extremera, A. (2014). Predicción de la motivación autodeterminada según las orientaciones de meta y el clima motivacional en Educación Física. *Retos*, (25), 23-27. <https://doi.org/10.47197/retos.voi25.34469>
- Granero-Gallegos, A., y Carrasco-Poyatos, M. (2020). Spanish Adaptation of Motivational Climate in Education Scale with University Students. *Education Sciences*, 10(6), 157; <https://doi.org/10.3390/educsci10060157>
- Gutiérrez, M., y Tomás, J-M. (2018). Clima motivacional en clase, motivación y éxito académico en estudiantes universitarios. *Revista de Psicodidáctica*, 23(2), 94-101. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.02.001>
- Hair, J. F., Black, W .C., Babin, B. J., y Anderson, R. E. (2018). *Multivariate data analysis* (8th Ed.). Cengage.
- Hu, L. T., y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). The Guilford Press.

- León, J., Domínguez, E., Núñez, J. L., Pérez, A., y Martín-Albo, J. (2011). Translation and validation of the Spanish version of the Échelle de Satisfaction des Besoins Psychologiques in academic context. *Anales de Psicología*, 27(2), 405–411. <https://tinyurl.com/y3on7c9a>
- Li, C. H. (2016). Confirmatory factor analysis with ordinal data: Comparing robust maximum likelihood and diagonally weighted least squares. *Behavior Research Methods*, 48(3), 936–49. doi:10.3758/s13428-015-0619-7
- Moreno, J. A., Conte, L., Borges, F., y González-Cutre, D. (2008). Necesidades psicológicas básicas, motivación intrínseca y propensión a la experiencia autotélica en el ejercicio físico. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(2), 305–312. <https://tinyurl.com/y6a6bwz5>
- Moreno, J. A., González-Cutre, D., Chillón, M., y Parra, N. (2008). Adaptación a la Educación Física de la escala de las necesidades psicológicas básicas en el ejercicio. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(2), 295–303. <https://tinyurl.com/y62o3sz7>
- Moreno, J. A., Parra, N., y González-Cutre, D. (2008). Influencia del apoyo a la autonomía, las metas sociales y la relación con los demás sobre la desmotivación en educación física. *Psicothema*, 20(4), 636–641.
- Mouratidis, A. A., Vansteenkiste, M., Sideridis, G., y Lens, W. (2011). Vitality and interest-enjoyment as a function of class-to-class variation in need-supportive teaching and pupils' autonomous motivation. *Journal of Educational Psychology*, 103, 353–366. doi:10.1037/a0022773
- Muthén, L. K., y Muthén, B. O. (2015). *Mplus Version 7: User's guide* (7th ed). Muthén y Muthén.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328–346. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.91.3.328>
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Harvard University Press.
- Ntoumanis, N., y Biddle, S. J. H. (1999). Journal of Sports Sciences A review of motivational climate in physical activity. *Journal of Sports Sciences*, 17(8), 643–665. <https://doi.org/10.1080/026404199365678>

- Ntoumanis, N., y Standage, M. (2009). Motivation in physical education classes A self-determination theory perspective. *Theory and Research in Education*, 7, 194-202. DOI: 10.1177/1477878509104324
- Pihu, M., Hein, V., Koka, A., y Hagger, M. S. (2008). How students' perceptions of teachers' autonomy-supportive behaviours affect physical activity behaviour: An application of the trans-contextual model. *European Journal of Sport Science*, 8, 193-204. doi:10.1080/17461390802067679
- Reeve, J. (2009). Why Teachers Adopt a Controlling Motivating Style Toward Students and How They Can Become More Autonomy Supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 59-175. <https://doi.org/10.1080/00461520903028990>
- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: the concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 579-595. <https://doi.org/10.1037/a0032690>
- Reeve, J., Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2004). Self-determination theory: A dialectical framework for understanding sociocultural influences on student motivation. En D.M. McNerney y S. Van Etten (Eds.), *Big theories revisited (Vol. 4)* (pp. 31-60). Information Age Publishing.
- Reeve, J., Nix, G., y Hamm, D. (2003). Testing models of the experience of self-determination in intrinsic motivation and the conundrum of choice. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 375-392. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.2.375>
- Roberts, G. C., Treasure, D. C., y Conroy, D. E. (2007). Understanding the dynamics of motivation in sport and physical activity. An achievement goal interpretation. In G. Tenenbaum y R. C. Eklund (Eds.), *Handbook of sport psychology* (pp. 3-24). John Wiley and Sons.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68Ryan>

- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2002). Overview of Self-Determination Theory: An organismic dialectical perspective. En E. L. Deci y R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3-33). The University of Rochester Press.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2009). Promoting self-determined school engagement: Motivation, learning and well-being. En K. R. Wentzel y A. Wigfield (Eds.), *Hand-book of motivation at school* (pp. 171–196). Routledge.
- Sevil, J., Aibar, A., Abós, Á., y García, L. (2017). El clima motivacional del docente de Educación Física: ¿Puede afectar a las calificaciones del alumnado? *Retos*, 31, 94-97.
<https://doi.org/10.47197/retos.voi31.46514>
- Soper, D. S. (2020). A-priori Sample Size Calculator for Structural Equation Models [Software].
- Stornes, T., y Bru, E. (2011). Perceived motivational climates and self-reported emotional and behavioural problems among Norwegian secondary school students. *School Psychology International*, 32(4), 425–38. <https://doi.org/10.1177/0143034310397280>
- Tabachnick, B. G., y Fidell, S. A. (2007). *Using Multivariate Statistics* (5th ed.). Allyn and Bacon.
- Tilga, H., Hein, V., Koka, A., y Hagger, M. S. (2019). How Physical Education Teachers' Interpersonal Behaviour is Related to Students' Health-Related Quality of Life. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(5). <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1595718>
- Van den Berghe, L., Vansteenkiste, M., Cardon, G., Kirk, D., y Haerens, L. (2014). Research on self-determination in physical education: Key findings and proposals for future research. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19, 97-121. doi:10.1080/17408989.2012.732563

- Von Elm, E., Altman, D. G., Egger, M., Pocock, S. J., Gøtzsche, P. C., y Vandembroucke, J. P. (2008). The Strengthening the Reporting of Observational Studies in Epidemiology [STROBE] statement: guidelines for reporting observational studies. *Gaceta Sanitaria*, 22(2). <https://tinyurl.com/y2vsgzl4>
- Walling, M. D., y Duda, J. L. (2016). Goals and Their Associations with Beliefs about Success in and Perceptions of the Purposes of Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14(2), 140–156. <https://doi.org/10.1123/jtpe.14.2.140>
- Wang, C. K. J., Biddle, S. T. H., y Elliot, A. J. (2007). The 2x2 achievement goal framework in a physical education context. *Psychology of Sport and Exercise*, 8(2), 147–168. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2005.08.012>
- Weeldenburg, G., Borghouts, L. B., Slingerland, M., y Vos, S. (2020). Similar but different: Profiling secondary school students based on their perceived motivational climate and psychological need-based experiences in physical education. *PLoS ONE*, 15(2), 1–17. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0228859>
- West, S. G., Taylor, A. B., y Wu, W. (2012). Model fit and model selection in structural equation modeling. In R. H. Hoyle (Ed.), *Handbook of structural equation modeling* (pp. 209–231). Guilford.

ASESORAMIENTO Y ORIENTACIÓN EDUCATIVA. UNA NUEVA APROXIMACIÓN DESDE EL MARCO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y EMOCIONAL

DRA. PAULA ESCOBEDO PEIRO

DRA. AIDA SANAHUJA RIBÉS

Universitat Jaume I, España

RESUMEN

El papel de la Orientación Educativa y con este, el rol y las funciones de los orientadores educativos no siempre ha estado claramente delimitado. Seguramente por su trayectoria, encontramos equipos de orientación alineados con una educación más bien clínica o terapéutica que en una educación más social o inclusiva. Este hecho, nos ha aportado mejoras indiscutibles en el campo de la educación, pero también una visión limitada de lo que es un orientador y más aún del rol que juega en los centros escolares desde un enfoque inclusivo. Esta mirada, deja fuera del escenario aspectos socio-comunitarios, vinculados a los contextos y a la ciudadanía, también deja a un lado un análisis centrado en las prácticas inclusivas que se pueden realizar en las aulas para promover la equidad y la justicia social. Por supuesto, tampoco se detiene en la mirada hacia un campo bastante reciente en la psicopedagogía, como es el de la educación emocional. Todos ellos son aspectos fundamentales para repensar la situación actual de la educación desde el campo de la orientación educativa.

En el presente capítulo tratamos de ahondar en la mirada del orientador inclusivo y de resolver aspectos importantes en el momento actual, como la relación entre el campo de la inclusión y la educación emocional desde el punto de vista del asesoramiento. Todo ello, desde el proyecto de investigación que estamos realizando actualmente. El objetivo radica en indagar sobre los procesos de asesoramiento educativo y orientación que llevan a cabo los departamentos de orientación (DO) y los Servicios Psicopedagógicos Escolares (SPES) en relación con la educación inclusiva. El proyecto está diseñado metodológicamente como un estudio de caso, centrado en analizar en profundidad dichos procesos a partir de la realización de distintos grupos focales junto con los profesionales de la orientación educativa y los docentes en activo que reciben su asesoramiento. Así pues, el proyecto se centra en las siguientes áreas de la orientación educativa: la atención a la diversidad, el desarrollo personal y la prevención.

Los resultados que se esperan alcanzar apuntan hacia un compendio de recomendaciones y propuestas que son de utilidad para los procesos de asesoramiento y orientación educativa. Finalmente, pretendemos contribuir a realizar mejoras en el campo de la

orientación y a reflexionar junto con los profesionales de la educación, para acercarnos a una inclusión más real que contenga aspectos más sociales y emocionales.

PALABRAS CLAVE

Orientación educativa, orientador inclusivo, educación inclusiva, educación emocional.

INTRODUCCIÓN

En este capítulo tratamos de plantear aspectos esenciales desde el punto de vista de la orientación educativa que no siempre son contemplados en los centros educativos. En concreto, nos basamos en el asesoramiento y la orientación educativa enfocada hacia una mirada más social e inclusiva.

Como veremos en el capítulo, esto supone un cambio en el rol del orientador⁶⁷. Es por ello por lo que nos detendremos en la definición de qué entendemos por un orientador inclusivo y qué beneficios puede aportar este tipo de asesoramiento en los centros educativos. Además, nuestra apuesta por una orientación en base al modelo educativo inclusivo se plantea una aportación para las acciones emprendidas en los centros. Dicha aportación es la de conjugar la inclusión con la educación emocional. Aunque ambos son aspectos estudiados desde el campo de la orientación educativa, es cierto que no hay una literatura compartida sobre la relación existente entre ambos aspectos. En el presente capítulo tratamos de establecer puentes que nos ayuden a conectar ambas caras de una misma moneda, para obtener una perspectiva más completa de lo que entendemos por el asesoramiento educativo y que esta propuesta pueda ser una realidad para los centros.

Todo esto, lo planteamos desde un proyecto de investigación que trata de resolver estas cuestiones. En el capítulo, después de realizar un breve recorrido por la literatura que nos ayude a sentar las bases de este tipo

⁶⁷ Cada vez que se menciona al orientador se hace referencia a ambos sexos indistintamente salvo que se indique lo contrario.

de orientación, presentaremos el proyecto, centrándonos en los objetivos de la investigación; el método; la contextualización y los participantes; el diseño y la planificación; las técnicas de obtención de datos, así como los resultados preliminares que esperamos obtener.

Con este trabajo pretendemos contribuir a la reflexión y a una acción transformadora para el campo de la orientación educativa. Una acción que nos permita crear una educación más liberadora, con menos fracaso escolar y más humanizada.

1. UNA NUEVA MIRADA HACIA EL ASESORAMIENTO EDUCATIVO: EL ORIENTADOR INCLUSIVO

La figura del orientador y en concreto, la mirada del orientador desde la inclusión es fundamental para poder repensar las prácticas de los centros y de las aulas (Calvo et al., 2012; Cano y García, 2009; Martínez et al., 2010; Santana, 2010) y de este modo, contribuir a la creación de una sociedad y una escuela más inclusiva en la que las tasas sobre el fracaso escolar disminuyan.

La orientación psicopedagógica no puede desvincularse de la vida y de la cultura escolar que existe en las escuelas. Bisquerra (2006) apunta que la orientación psicopedagógica es un proceso de ayuda y acompañamiento continuo y dedicado a todas las personas, en todos sus aspectos. Como señala el autor, el objetivo de la orientación es intervenir para mejorar aspectos de la convivencia escolar y del bienestar personal de cada una de las personas que forman parte de la institución. Por eso mismo, su papel no nos conduce a acciones puntuales y separadas del clima de los centros, sino que supone un proceso continuo de acompañamiento que también potencia la prevención y un buen desarrollo humano a lo largo de toda la vida.

Se diferencian cuatro áreas de la orientación: 1) orientación para la prevención y el desarrollo; 2) atención a la diversidad y heterogeneidad del aula; 3) orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje y 4) orientación profesional (Bisquerra, 2001, 2009; Pérez-Escoda et al., 2009). En este proyecto nos centramos en las tres primeras áreas anteriormente mencionadas.

En cuanto a el área de orientación para la prevención y el desarrollo, conviene apuntar que esta emergió a partir de los años 70 y es posterior a las otras tres áreas anteriormente citadas. En esta área, se hace un especial énfasis al desarrollo de habilidades de vida, mejora de la autoestima, habilidades sociales, educación para la salud, orientación para el desarrollo humano, etc. Así pues, podemos decir que una línea de intervención dentro de esta área es la educación emocional. Sin embargo, esta línea puede que sea una de las menos tenidas en cuenta en la orientación psicopedagógica.

En palabras de Álvarez y Bisquerra (2006) uno de los principales propósitos de la orientación educativa es la atención a la heterogeneidad presente en las escuelas, visto que la psicopedagogía es una disciplina que favorece, lo que Calvo (2008) denomina como, la *escuela comprensiva*. Sin embargo, esta premisa no nos lleva a concebir la orientación educativa desde un enfoque terapéutico o desde un modelo del déficit, sino que más bien requiere situarse desde un enfoque educativo y pedagógico (Calvo et al., 2012; Lorente y Sales, 2017). Entendiendo a los orientadores educativos como verdaderos agentes y palancas de cambio que ayuden al profesorado a materializar prácticas inclusivas en los centros educativos (Bisquerra, 2009; Cano y García, 2009; González-Falcón et al., 2016; Sanahuja, 2020). Por este interconexiónado que defendemos, el proceso de enseñanza aprendizaje va ligado necesariamente a la atención a la diversidad. Hoy en día no podemos hablar de procesos de enseñanza que sean exclusores o que no tengan en cuenta la diversidad del aula. Del mismo modo que no podemos dejar fuera de la inclusión el desarrollo personal del alumnado.

Realizar acciones inclusivas y no ver que un elemento más de la inclusión es el desarrollo del ser, es mirar la inclusión desde una visión sesgada. Es por ello por lo que, siguiendo con la necesidad de apuntar hacia propuestas que entiendan las distintas áreas de la orientación educativa de manera interrelacionada (Bisquerra, 2006), mencionamos a la educación emocional como una línea a explotar en la orientación, de la cual hablaremos en otro de los apartados del capítulo. Por eso, en esta propuesta nos enfocamos en la atención a la diversidad y en esa mirada inclusiva, que, además, incluye el desarrollo humano y se concreta en lo

que sería una educación emocional (Escobedo y Montserrat, 2017; Escobedo y Montserrat, 2019).

En nuestro contexto, la Comunidad Valenciana (España), se ha aprobado recientemente normativa educativa relevante en materia de educación inclusiva, como son el DECRETO 104/2018 y la ORDEN 20/2019. Este hecho nos obliga a repensar el rol y las funciones de los orientadores educativos, partiendo de la necesidad actual de dar una respuesta adecuada a la diversidad y heterogeneidad del alumnado presente en los centros educativos. Existen experiencias previas que nos resultan inspiradoras para tal propósito. Como es el caso de los trabajos llevados a cabo por Lago y Onrubia (2017) o Marco (2017) desde Cataluña. Dichos estudios aportan los elementos necesarios para favorecer un asesoramiento psicopedagógico que propicie la mejora de las prácticas educativas desde los postulados de la educación inclusiva, a través de la formación de los orientadores educativos. En un reciente trabajo realizado por Onrubia y Minguela (2020) se reflexiona sobre las funciones de los profesionales de la intervención psicopedagógica en clave inclusiva, quedando delimitadas las funciones de dichos profesionales en los siguientes ámbitos: a) alumnado, b) equipo docente; c) la familia, d) institucional y f) comunitario. Así pues, para acabar con la segregación o la exclusión escolar se debe concebir a estos profesionales como palancas para el cambio y se debe entender que su labor va mucho más allá que limitarse a realizar evaluaciones psicopedagógicas centradas en un modelo del déficit (Sandoval et al., 2019). Y es que, según señalan Amor y Serrano (2019), la figura del orientador educativo se convierte en un factor clave para el éxito académico del alumnado.

2. ¿LA INCLUSIÓN Y LA EDUCACIÓN EMOCIONAL SON DOS CARAS DE LA MISMA MONEDA?

Una novedad que aporta el proyecto que aquí se presenta radica en la relación directa que existe entre el campo de la inclusión y el de la educación emocional, ya que entendemos que una escuela es inclusiva cuando también atiende al bienestar personal y emocional de las personas que conviven en ella. Pero, aunque esto es algo que puede parecer

lógico: ¿la inclusión educativa se ha planteado esta cuestión? ¿La educación emocional se concibe como una disciplina que forma parte de la inclusión?

Si nos basamos en un reciente capítulo sobre inteligencia emocional y educación emocional publicado en un libro sobre inclusión (García-Lázaro et al., 2019), veremos que en los últimos 5 años las publicaciones relacionadas con la educación emocional provienen principalmente del campo de la psicología y la medicina. Se han basado en los siguientes temas: las relaciones que se establecen entre la educación de las emociones, el rendimiento académico y los problemas de comportamiento y de empatía. Por otro lado, también se han realizado estudios sobre la influencia de la educación emocional en el acoso escolar y cómo las competencias emocionales de los docentes influyen en las relaciones con los estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este análisis es interesante desde el punto de vista de la educación, y nos llama especialmente la atención lo siguiente: ¿cómo siendo el campo de la educación emocional un elemento de la psicopedagogía y de la educación, todavía no se han perfilado propuestas inclusivas que incluyan en sus análisis el trabajo emocional del profesorado y el alumnado?

Por otro lado, vemos que los estudios sobre inclusión se centran en esa relación docente-alumnado enfocada hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde esta perspectiva, aparecen diversos enfoques metodológicos que nos pueden ayudar a realizar prácticas más inclusivas. También distintos estudios sobre cómo dar voz al alumnado y a las familias (Simón y Barrios, 2019; Sandoval et al., 2020), para que la inclusión de todos en el sistema escolar sea una realidad y se asiente sobre bases equitativas y de justicia social. También podemos encontrar estudios sobre transformación de centros e inclusión escolar entendida desde el territorio en el que se encuentra la escuela (Lozano et al., 2018; Traver et al., 2018). ¿Pero qué ocurre a la hora de entrelazar ambas perspectivas, la de la inclusión y el papel que juegan las emociones para poder hablar de una inclusión más profunda y sentida, una inclusión más anclada en lo humano? Tenemos la sensación, por la escasa literatura que avala ambos conceptos de manera interrelacionada, de que ambas propuestas se entienden de manera separada.

En el caso de la inclusión, los textos que se centran en la realización de prácticas inclusivas se enfocan principalmente en metodologías y formas de participación democráticas. En el caso de la educación emocional, hemos podido identificar trabajos de campo que se describen como estudios para generar una respuesta inclusiva y adecuada para atender la diversidad en las aulas y en los centros, pero finalmente se trata de propuestas concretas de actividades sobre educación emocional (publicaciones de TFGs o experiencias docentes). Por eso pensamos que en general, los investigadores y profesionales de la educación superior todavía no hemos incluido a la educación emocional en la manera de entender la inclusión.

Para nosotras ambas perspectivas van de la mano, por lo siguiente: si observamos las prácticas educativas, las distintas situaciones que se dan en los centros, en las aulas, en los contextos y territorios escolares, no podemos desvincular el campo emocional de aspectos como la justicia social o la equidad. Pues, somos seres sociales y en continua relación. Por lo tanto, en nuestra manera de intercambiar miradas, de comunicarnos, de vernos y reconocernos, ya hay una confluencia de ambas perspectivas. Nuestra percepción sobre la realidad puede estar guiada por una mirada inclusiva, sensible a la equidad y a la necesidad de transformar los espacios y las escuelas en sí, para poder hacer realidad una inclusión social y educativa. Pero, por otro lado, dicha percepción de la realidad se alimenta a diario de nuestras relaciones, del contacto con el otro, de mi manera de entender mi mundo interior y el mundo exterior que me envuelve. Aquí entra en juego la perspectiva emocional.

Por lo tanto, desde nuestro punto de vista, no podemos separar la inclusión educativa y social de la educación emocional. No pueden ser dos parcelas independientes restringidas a prácticas concretas. Ambas, responden a una filosofía, a una manera de entender la educación y la inclusión en su sentido más amplio.

En un reciente trabajo de investigación realizado por profesores del departamento de pedagogía de la Universidad de Santiago de Compostela (Fernández y Malvar, 2020), también se conjugan estas diferentes perspectivas: inclusión, educación emocional y orientación educativa. En

concreto, con el estudio tratan de dar respuesta a las demandas actuales que se plantean en los centros escolares y, en consecuencia, a las relaciones que necesitan darse entre los orientadores educativos con los otros agentes e implicados en la comunidad educativa. De este estudio se desprende una interesante herramienta para evaluar las competencias emocionales de los orientadores educativos para caminar hacia prácticas de orientación más inclusivas. Al igual que estas autoras, concebimos que para poder dar una respuesta adecuada a la diversidad y fomentar la inclusión, el profesorado necesita manejar una serie de competencias emocionales. Así también lo indican en una reciente publicación Figuro y Corvalán (2019), quienes se plantean la importancia de incorporar las competencias emocionales en la formación inicial y continua de los docentes.

Por su parte, la educación emocional como una disciplina esencial dentro de la orientación educativa cuenta con una importante consistencia, tanto a nivel de investigación como en las prácticas educativas que se realizan. Aunque sea una disciplina bastante reciente (surgida en los años 90), existen muchas aportaciones al respecto. En concreto destacamos el trabajo realizado desde el GROPE⁶⁸ a lo largo de los últimos años, que ha centrado sus investigaciones en la educación emocional.

Tal y como señala Bisquerra (2009), la educación emocional se concibe como una de las principales innovaciones psicopedagógicas de los últimos tiempos, dado que da respuesta a las necesidades sociales que, por lo general, quedan relegadas a un segundo plano y no son atendidas por las materias académicas ordinarias. Más específicamente, se trata de un:

Proceso educativo, continuo y presente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para esto se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones a fin de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se planteen en la vida cotidiana. Todo esto tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social. (Bisquerra, 2001, p. 243)

⁶⁸ Grupo de investigación en Orientación Psicopedagógica. <http://www.ub.edu/grop/>

En este sentido, es una educación que trata de atender a la diversidad y de que todas las personas queden incluidas (Escobedo y Montserrat, 2017), pero el foco en este caso se centra en la gestión de las emociones. Es por esto relevante situar a la educación emocional dentro de lo que entendemos como una educación inclusiva. Dando espacio y dotando de mirada esas emociones que están presentes en nuestra manera de relacionarnos, de colaborar los unos con los otros y de construir juntos esa escuela que es de todos o esa educación en la que pensamos que todos tenemos cabida para desarrollarnos al máximo, incluyendo el desarrollo personal.

Como profesoras del departamento de pedagogía de la Universitat Jaume I y docentes en los Grados de Maestro/a de Educación Infantil y Primaria y del Máster Universitario de Psicopedagogía, entendemos la inclusión como un paradigma amplio desde el que situarnos para defender una educación de calidad y para todas las personas. Del mismo modo que también apostamos por la inclusión del contenido emocional en nuestra investigación y la incorporación de la educación emocional en nuestra docencia. Pues, como dicen Fernández y Malvar (2020) refiriéndose a los orientadores, para que estos puedan desarrollar plenamente sus funciones necesitan poseer además de los saberes propios de su disciplina, habilidades y actitudes del ámbito personal. Lo mismo ocurre con los docentes de cualquier etapa educativa. Es por esto, que, aunque ya hemos realizado algunas propuestas sobre la relación existente entre la inclusión y la educación emocional (Escobedo y Montserrat, 2017), nuestra apuesta más directa la encontramos en el proyecto que presentamos en este capítulo.

3. MANOS A LA OBRA: DISEÑO Y MÉTODO DEL PROYECTO

Después de repensar estos aspectos desde el punto de vista de la orientación educativa, planteamos la necesidad de traducir nuestra inquietud en un proyecto de investigación. Dicho proyecto se sitúa dentro del paradigma de la investigación cualitativa. En concreto, se trata de un estudio de caso, puesto que se centra en conocer aspectos particulares y concretos que nos ayudan a comprender mejor una realidad y a profundizar en ella (Ragin, 2011; Stake, 1995, 2013). El estudio de caso nos

permite este tipo de tratamiento más profundo de los datos y la posibilidad de conectar y rescatar aspectos más reflexivos y particulares que puedan expresar los participantes. Por tanto, podemos definir el estudio de casos como:

El examen de un ejemplo en acción. El estudio de unos incidentes y hechos específicos y la recogida selectiva de información de carácter biográfico, de personalidad, intenciones y valores, permite al que lo realiza, captar y reflejar los elementos de una situación que le dan significado. (Walker, 1983, p.45).

En concreto, el estudio de caso nos permitirá analizar de manera profunda y contextualizada cómo se lleva a cabo el asesoramiento por parte de los orientadores educativos (DO) o servicios psicopedagógicos escolares (SPES) orientados a generar prácticas más inclusivas y respetuosas con el individuo.

3.1. OBJETIVO GENERAL

El objetivo radica en indagar sobre los procesos de asesoramiento y orientación educativa que llevan a cabo los departamentos de orientación (DO) y los Servicios Psicopedagógicos Escolares (SPES) en relación con la educación inclusiva y en conocer la incidencia que tiene la educación emocional dentro del modelo inclusivo (desde el punto de vista de la orientación educativa).

3.1.1. Objetivos específicos

Dicho objetivo general se concreta en los siguientes objetivos específicos:

1. Explorar el rol y las funciones de los orientadores o profesionales de la psicopedagogía desde un enfoque inclusivo e identificar si está presente la educación emocional.
2. Analizar los procesos de asesoramiento y orientación educativa que llevan a cabo en los departamentos de orientación (DO) o servicios psicopedagógicos escolares (SPES) desde el punto de vista de estos profesionales y de los docentes con quienes trabajan.

3. Elaborar un conjunto de recomendaciones y propuestas para los departamentos de orientación (DO) o servicios psicopedagógicos escolares (SPES), que sean de utilidad para los procesos de asesoramiento y orientación educativa (procesos de enseñanza-aprendizaje) desde el paradigma de la inclusión y de la educación emocional.

3.2. ¿A QUIÉN VA DIRIGIDO ESTE PROYECTO Y CON QUÉ VOCES CUENTA?

Los participantes en el proyecto son los profesionales de la orientación educativa vinculados a los departamentos de orientación de institutos y a los Servicios Psicopedagógicos Escolares de la provincia de Castellón (España). Además, participarán en el proyecto maestros y profesores que hayan recibido asesoramiento de estos orientadores o profesionales de los SPES.

En concreto, se realizarán dos grupos focales con los profesionales de los departamentos de orientación (DO) y los Servicios Psicopedagógicos Educativos (SPES). El primero con los SPES y el segundo con los departamentos de orientación de los IES.

Para triangular la información, realizaremos dos grupos focales con los docentes que reciben el asesoramiento por parte de los orientadores. Se realizará con maestros que reciben orientación o asesoramiento de los profesionales del SPE y otro grupo focal se llevará a cabo con el profesorado de secundaria que es asesorado por los orientadores de los departamentos de orientación.

3.3. PLAN DE TRABAJO: FASES, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE PRODUCCIÓN, RECOGIDA, ANÁLISIS DE DATOS Y DIFUSIÓN DE LOS RESULTADOS

El estudio se desarrollará en tres fases (véase Cuadro 1): en la primera se realizará un análisis documental de la literatura; en la segunda se llevará a cabo un análisis de la realidad mediante los grupos focales y en la tercera fase se procederá a la difusión de los resultados y a la elaboración de

una guía con recomendaciones para el asesoramiento en relación con la educación inclusiva y en la educación emocional.

Cuadro 1. Fases, temporalización y actuaciones del proyecto de investigación

Fase	Temporalización	Actuación
1.Revisión documental	enero - marzo 2021	<ul style="list-style-type: none"> -Búsqueda y análisis de literatura científica (revisión sistemática de la literatura). -Análisis documental: DECRETO 104/2018 y Orden 20/2019. -Elaborar un protocolo para los grupos focales a partir de la revisión de la literatura. -Redacción consentimiento informado y contacto con los participantes de los grupos focales.
2. Trabajo de campo	abril- diciembre 2021	<ul style="list-style-type: none"> -Grupo focal con los Servicios Psicopedagógicos Educativos (SPES). -Grupo focal con maestros que reciben orientación o asesoramiento de los profesionales del SPE. -Grupo focal con los profesionales de los departamentos de orientación (DO). -Grupo focal con el profesorado de secundaria que es asesorado por los orientadores de los departamentos de orientación (DO). -Transcripción grupos focales. -Análisis de contenido: grupos focales mediante la herramienta ATLAS.ti (The Qualitative Data Analysis & Research Software). Informes resultados.
3.Difusión y propuesta de recomendaciones	enero-diciembre 2022	<ul style="list-style-type: none"> -Difundir los resultados y las conclusiones extraídas del trabajo efectuado. Difundir en revistas científicas indexadas. Compartir el trabajo en congresos o foros de audiencia académica. -Elaborar una guía con propuestas y recomendaciones para el asesoramiento y la orientación educativa desde el marco de la educación inclusiva y emocional.

Fuente: Elaboración propia

3.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE PRODUCCIÓN Y RECOGIDA DE DATOS

Se realizará una revisión sistemática de la literatura que nos permitirá interpretar y evaluar toda la investigación más relevante sobre la temática (Benet-Rodríguez et al., 2015). En palabras de Peñalvo (2017), la revisión sistemática consiste en realizar una búsqueda exhaustiva y de manera sintetizada de acuerdo con un método preestablecido y explícito.

También realizaremos un análisis documental de la legislación educativa en materia de educación inclusiva que se ha publicado recientemente en la Comunidad Valenciana. En palabras de Álvarez (2008) el análisis documental nos permite realizar un rastreo y una indagación en materiales o documentos. Además, a partir del análisis documental se puede llevar a cabo una cartografía conceptual. Trabajos como los de Ortega-Carbaljal et al. (2015) o Hernández-Ayala y Tobón-Tobón (2016) nos dan pistas de cómo realizarlo.

Posteriormente, pasaremos a recoger los datos empíricos a partir de los grupos focales. Los grupos focales se definen como reuniones planificadas para tratar un tema en concreto. Gutiérrez (2008), especifica que estos grupos:

Están formados por un número limitado de participantes el objeto de los cuales es hablar sobre un tema de interés para la investigación, bajo la supervisión de un investigador que hace las funciones de moderador en un espacio y tiempo limitado (p. 16).

En palabras de Páramo (2018), los grupos focales suelen tener una duración de una hora y media o dos horas en sesiones con adultos; el papel del observador o investigador es el de tomar nota (no solo de aquello que se comenta sino también de los gestos de los participantes, silencios,...), y suelen estar compuestos de 6 a 12 personas. Tal como ya se ha comentado, para llevar a cabo la recogida de la información se realizarán 4 grupos focales. Con este propósito se generará un instrumento para guiarlos, destacando tres principales apartados: a) protocolo- instrucciones, b) datos sociodemográficos, y c) preguntas abiertas.

4. ¿HACIA DÓNDE NOS DIRIGIMOS? ¿CUÁL ES NUESTRA META?

La orientación educativa es un campo de suma importancia para mejorar la calidad en la educación y entre los diferentes aspectos a destacar, se podría mejorar el fracaso escolar de los jóvenes.

En cuanto a los resultados que se desprenden del proyecto, vemos que pueden suponer diversas mejoras para los profesionales de la orientación educativa. En primer lugar, nos planteamos como un aspecto positivo repensar ese rol del orientador y, en consecuencia, las funciones que tienen los orientadores educativos para conseguir aportar una respuesta más adecuada a la diversidad, y más centrada en las necesidades actuales de los centros. Como concluye el estudio de Rodríguez-Álvarez et al. (2018), es especialmente relevante dentro de las funciones de los orientadores, poder favorecer la construcción de un clima inclusivo que evite situaciones de exclusión.

Sin embargo, como hemos visto en la literatura, las funciones que tradicionalmente han realizado estos profesionales estaban más conectadas con una mirada clínica y terapéutica, basada en el diagnóstico (Lorente y Sales, 2017). Actualmente, hay profesionales que se plantean un cambio o una asunción más completa de estos roles y, de hecho, los orientadores están implicados en los procesos de cambio de los centros escolares y en programas que tienen el objetivo de mejorar la convivencia escolar. No obstante, pensamos que todavía existe una presión hacia los orientadores y que gran parte de su trabajo está condicionado por la burocracia a la que son sometidos. Una burocracia familiarizada con la realización de informes para acabar dando con un diagnóstico concreto (Sandoval et al., 2019). El hecho de plantearnos la orientación desde otro lugar no implica dejar esta vertiente, sino tener en cuenta otras, para poder acercarnos a una inclusión más real en los centros.

En segundo lugar, simplemente el plantear estas cuestiones junto con los profesionales que trabajan en los SPES o departamentos de orientación, nos ayudará a plantear soluciones más reales que puedan mejorar la calidad de la educación. Discutir juntos sobre la realidad de los centros desde el punto de vista de la orientación, es una buena base para

iniciar un trabajo colaborativo entre Universidad, orientadores, profesorado de institutos y docentes de centros de Educación Infantil y Primaria. De manera que pueda haber un replanteamiento en todas las etapas educativas en pro de la inclusión.

En tercer lugar, el proyecto plantea también una innovación al incorporar al campo de la inclusión educativa la educación emocional, como un aspecto más para comprender la diversidad. Como hemos visto, ya hay estudios que hablan de la necesidad de formar en competencias emocionales a los orientadores educativos (Fernández y Malvar, 2020) para ser capaces de integrar entre sus roles, no sólo conocimientos y destrezas (saber y saber hacer) sino también para que puedan gestionar situaciones complejas, inciertas y auténticas (saber ser y estar) (Clemente-Ricolfe y Escribá-Pérez, 2013).

En síntesis, los beneficios que este proyecto implica tienen una repercusión en diferentes ámbitos. Por un lado, en el ámbito educativo supone una actualización en las funciones y roles de los orientadores educativos, favoreciendo que la respuesta a la diversidad sea más adecuada y completa, teniendo en cuenta la educación emocional dentro del marco general de la inclusión como aspecto innovador. Por otro lado, en el ámbito técnico, establece una mejora para los centros educativos que se puede concretar en un análisis detallado de cuál es la situación de partida para poner en marcha el nuevo decreto de inclusión y establecer una serie de propuestas y recomendaciones para hacer posible un asesoramiento que promueva la educación inclusiva y emocional.

A modo de cierre, es necesario repensar el rol del orientador y abrir la mirada hacia propuestas más humanas que ya incorporen de manera natural el componente emocional en la manera de entender la diversidad. Se trata de comprender la diversidad desde una mirada más amplia y real y poder dar una respuesta adecuada a la misma. Para ello, es fundamental el rol del orientador y en concreto, apostar por un orientador inclusivo, entendiendo a este de un modo más completo y humano. Tal y como indican Fernández y Malvar (2020):

“el empoderamiento emocional supone un gran salto para el éxito en la profesión orientadora, permitiendo vivir el quehacer profesional de un modo más satisfactorio” (p.241).

Es la única manera de poder aportar una respuesta educativa que cree contextos de aprendizaje para la vida y que nos permita favorecer un desarrollo integral en el alumnado. Para ello, es esencial desarrollar en los orientadores competencias como la autocrítica, la reflexión, la introspección y el autoconocimiento, y reconocer que este tipo de competencias emocionales son fundamentales para entender el sentido de la orientación educativa como profesión (Fernández y Malvar, 2020). Una orientación más completa y humana que puede ser realmente inclusiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de Antropología*, 24(1) Recuperado de: https://www.ugr.es/~pwlac/G24_10Carmen_Alvarez_Alvarez.htm
- Álvarez, A. i Bisquerra, R. (2006). Nous reptes de l'orientació en el context educatiu. *Temps d'educació*, 31, 179-194 Recuperado de: <https://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/126453>
- Amor, M. I., y Serrano, R. (2019). Las competencias profesionales del orientador escolar: el rol que representa desde la visión del alumnado. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 71-88. <https://doi.org/10.6018/rie.321041>
- Bisquerra, R. (2001). Orientación psicopedagógica y educación emocional en la educación formal y no formal, *Ágora digital*, 2. Recuperado de: <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/3448/b15760364.pdf?sequence=1>
- Bisquerra, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *Estudios sobre educación*, 11, 9-25. Recuperado de: <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/9208/1/Ea.pdf>
- Bisquerra, R. (2009). Orientació psicopedagògica, educació emocional i ciutadana. *Aloma*, 23-24, 119-128 Recuperado de: <https://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/view/129699/179131>

- Calvo, A. (2008). El lugar del trabajo psicopedagógico en la escuela comprensiva. *Kikiriki. Revista de Cooperación Educativa*, 89, 11-17. Recuperado de:
<http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/14399>
- Calvo, A., Haya, I., y Susinos, T. (2012). El rol del orientador en la mejora escolar. Una investigación centrada en la voz del alumnado como elemento de cambio. *Revista de Investigación en Educación*, 10(2), 7-20. Recuperado de:
<http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/147>
- Cano, J. y García, N. (2009). Percepción del orientador acerca de la importancia que atribuye la comunidad educativa a sus funciones. *Contextos Educativos*, 12, 57-75. Recuperado de:
<https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/611>
- Clemente-Ricolfe, J. y Escribá-Pérez, J. (2013). Análisis de la percepción de las competencias genéricas adquiridas en la universidad. *Revista de Educación*, 362, 535-561.
- Decreto 104/2018, de 27 de julio, del Consell, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano. [2018/7822]
- Escobedo, P. y Montserrat, D. (2017). Educació emocional a l'escola inclusiva. Castelló de la Plana, España: Col·lecció Sapientia, 131. Universitat Jaume I. Recuperado de:
http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/171334/S131_impressora.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Escobedo, P. y Montserrat, D. (2019). Una educación emocional sentida. La gestión emocional con el alumnado del Máster de Psicopedagogía. En Bresó, E. y Sánchez, M. (Eds.), *Organizaciones emocionalmente inteligentes. Experiencias en evaluación e intervención*. (pp.57-65) Castelló de la Plana, España: Col·lecció Psique, 24. Universitat Jaume I

- Fernández, M. D. y Malvar, M. L. (2020). Las competencias emocionales de los orientadores escolares desde el paradigma de la educación inclusiva. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 239-257. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.369281>
- Figuro, M. y Corvalán, A. (2019). Desafíos de la Educación Inclusiva en la Formación Inicial Docente. *Revista Faro*, 29(1), 24-35.
- García-Lázaro, I., Gallardo, J.A. y López, F. (2019) Capítulo 17. La inteligencia emocional y la educación emocional en la escuela: un estado de la cuestión a través del análisis bibliométrico de la producción científica en Scopus (2015-2019). En Marín, J.A., Gómez, G., Ramos, M. y Campos, M.N. (eds.) *Inclusión, Tecnología y Sociedad: investigación e innovación en educación* (pp.220-231). Editorial Dykinson
- González-Falcón, I., Coronel-Llamas, J. M. y Correa García, R.I. (2016). El orientador escolar en contextos de diversidad cultural. Un análisis de su práctica. *Cultura y Educación*, 28 (2), 419-433, Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/11356405.2016.1163850>
- Gutiérrez, J. (2008). *Dinámica del grupo de discusión*. Madrid: CIS (Colección Cuadernos Metodológicos nº 41).
- Hernández-Ayala, H. & Tobón-Tobón, S. (2016). Análisis documental del proceso de inclusión en la educación. *Ra Ximhai*, 12(6),399-420. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=461/46148194028>
- Lago, J. R., y Onrubia, J. (2017). Acompañando la introducción por parte de profesionales del EAP de procesos de asesoramiento orientados a generar prácticas más inclusivas. *Àmbits de psicopedagogia: Revista catalana de psicopedagogia i educació* (46). Recuperado de: <http://ambitsaaf.cat/article/view/54>
- Lorente, E., y Sales, A. (2017). Perfil y funciones del psicopedagogo en el contexto de una escuela inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*. 10(1) pp. 117-132. Recuperado de: <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/File/266/277>

- Lozano, J., Ballesta, F.J., Castillo, I.S. y Cerezo, M.C. (2018). El vínculo de la escuela con el territorio: una experiencia de inclusión educativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(2), 207-226. doi: 10.30827/profesorado.v22i2.7720
- Marco, M^a J. (2017). Asesorando para la mejora de las prácticas educativas: creando puentes en un centro de secundaria. *Àmbits de psicopedagogia: Revista catalana de psicopedagogia i educació* (46). <http://ambitsaaf.cat/article/view/56>
- Martínez, C. A., Krichesky, G. J., y García, A. (2010). El orientador escolar como agente interno de cambio. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54, 107-122. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie54a05.htm>
- Benet-Rodríguez, M; Zafra-Tristancho, S.L. y Quintero-Ortega, S.P. (2015). La revisión sistemática de la literatura científica y la necesidad de visualizar los resultados de las investigaciones. *Revista logos ciencia y tecnología*, 7(1), 101-103
- Orden 20/2019, de 30 de abril, de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, por la cual se regula la organización de la respuesta educativa para la inclusión del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos del sistema educativo valenciano. [2019/4442]
- Ortega-Carbajal, M. F., Hernández-Mosqueda, J. S., & Tobón-Tobón, S. (2015). Análisis documental de la gestión del conocimiento mediante la cartografía conceptual. *Ra Ximhai*, 11(4), 141-160. Recuperado en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=461/46142596009>
- Onrubia, J. y Minguela, M. (2020). Una reflexió en clau inclusiva sobre les funcions dels professionals de la intervenció psicopedagògica. *Revista Àmbits de psicopedagogia i orientació*, 52, 12-23.
- Páramo, P. (2018). *La Investigación en Ciencias Sociales: Técnicas de recolección de la información*. Bogotá: Universidad Piloto de Colombia.
- Pérez-Escoda, N. y Bisquerra, R. (2009). El saber emocional, destreza ineludible. *Cuadernos de Pedagogía*, 389, 54-59.

- Rodríguez-Álvarez, P., Ocampo-Gómez, C. I. y Sarmiento-Campos, J. A. (2018). Valoración de la orientación profesional en la enseñanza secundaria postobligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 75-91. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.285881>.
- Ragin, C. (2011). *Constructing social research: the unity and diversity of method*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Sanahuja, A. (2020). Estudio de caso sobre prácticas inclusivas y democráticas en educación secundaria obligatoria: implicaciones para la orientación educativa. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 11(2) 403-429. <https://doi.org/10.21501/22161201.3076>
- Sandoval, M., Simón, C. y Echeíta, G. (2020). ¿Qué me ayuda a aprender y participar?: herramientas para recoger las voces de los estudiantes. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 13(1), 12-27.
- Sandoval, M., Simón, C. y Echeita, G. (2019). *Educación inclusiva y atención a la diversidad desde la orientación educativa. Síntesis*: Madrid.
- Santana, L. E. (2010). La innovación educativa: un desafío para los orientadores como agentes promotores de las iniciativas de cambio. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 261-270. <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:revistaREOP-2010-21-2-5145/Documento.pdf>
- Simón, C., y Barrios, A. (2019). Las familias en el corazón de la educación inclusiva. *Aula Abierta*, 48(1), 51-58. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.51-58>
- Stake, R.E. (1995). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stake, R.E. (2013). *Multiple case study analysis*. New York-London: The Guilford press.
- Traver, J. A., Sales, M. A., Moliner, M. O., Sanahuja, A. y Benet, A. (2018). Hacia una escuela incluida en su territorio: análisis de una práctica comunitaria. *Edetania*, 53, 99-116.
- Walker, R. (1983) La realización de estudios de caso en educación. Ética, teoría y procedimientos. En W.B. Dockrell y D. Hamilton (Comp.) *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa* (pp. 42-82). Madrid: Narcea.

FUNCIONAMIENTO EJECUTIVO Y ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES: GUÍA O ACCIÓN ORIENTADORA Y TUTORIAL

DRA. MARÍA JESÚS LUQUE ROJAS
Universidad de Málaga, España

RESUMEN

El texto que se presenta a continuación corresponde al desarrollo de una guía o acción orientadora y tutorial que establece pautas y recomendaciones acerca de las variables que definen el funcionamiento ejecutivo. En este caso, se trata de un plan de acción y orientación en cuanto a las funciones ejecutivas en alumnos diagnosticados como Altas Capacidades Intelectuales (AACCI).

Estudiar las AACCI resulta un trabajo arduo y complejo, contribuyendo a ello la existencia de mitos y estereotipos que interrumpen y dificultan el análisis de esta temática. Un alumno que posea AACCI no tiene el éxito académico asegurado. De acuerdo con lo que se obtiene de la literatura en esta área, suelen verse asociados a diferentes problemas como bajo rendimiento escolar, retraso escolar, dificultades atencionales, de motivación...

En el estudio de las AACCI, alrededor de 1980 surge el modelo de los tres anillos de Renzulli (1994), al que se sumaría más tarde la aportación de Monks y Van Boxtel (1988). Renzulli no considera la Inteligencia como algo unitario, incluyéndose dentro de modelos de rendimiento, en el que se marca la integración de los tres anillos como la inteligencia, la creatividad y la motivación por la tarea, motivación que podíamos dirigirla hacia la necesidad de la emoción por aprender, o como señala Mora (2013), solo se aprende aquello que se ama.

Este trabajo busca estudiar las AACCI desde el entramado de la acción tutorial y orientadora bajo la perspectiva neuropsicológica, bajo el constructo de Funciones Ejecutivas. ¿Existe relación entre determinadas estructuras cerebrales y la Alta Capacidad Intelectual?

PALABRAS CLAVE

Neuropsicología, Acción Tutorial, Funcionamiento Ejecutivo, Altas Capacidades Intelectuales, Orientación Educativa.

INTRODUCCIÓN

Actualmente, cuando se quiere hablar de población con una capacidad intelectual algo superior a la media, se habla bajo el concepto de Altas Capacidades. Sin embargo, años atrás, se conocía a esta población como superdotado, principalmente. También se conocían los términos de talento, talentoso, pero quizás más como un uso coloquial, más que desde su definición propia, al igual que ocurría con la precocidad, básicamente como un uso popular, como algo que aparece antes, pero sin más que eso.

No obstante, son términos, que, si bien se engloban en las Altas Capacidades, no son, o no tienen porqué ser, sinónimos. Podrían considerarse como elementos que integran el complejo de las Altas Capacidades, como una continuidad entre ellos.

Qué es ser superdotado o sobredotado, como su propio nombre indica, se entiende como aquella persona con un potencial, destacando la palabra potencial, superior a la media que le rodea, personas que poseen un conocimiento más amplio y profundo que el resto de sus compañeros, adquirir los conocimientos de una forma más rápida y eficaz, capaces de seleccionar la información que le será útil para definir un problema y de localizar o diseñar las estrategias necesarias para resolverlo... ¿Significa ello que no requiere de estrategias o ayudas externas a su persona y que se vale de sus propias características superiores? Como se señala algo más arriba, el hecho de ser superdotado no es más que una aspiración, esto es, poseer de una base superior pero que requiere del desarrollo de la potencialidad que suponga la persona.

En este sentido, entraría a formar parte los términos de talento y precocidad. Son términos que se unen al de superdotado en el sentido de que esa persona con altas capacidades puede destacar en un área concreta en la que es superior a los demás, o no, pero que consta de una serie de habilidades y estrategias en ese campo destacables de forma significativa.

Y, en todo ello, ¿dónde se enclava el término de precocidad? La precocidad, es una característica que puede ayudar a definir o identificar a este

tipo de población. Un niño de alta capacidad es esencialmente un proyecto, es decir, una persona con un potencial por desarrollar y precoz, que necesitará ayudas para hacer efectiva su capacidad.

Si usamos la figura de, por ejemplo, Mozart, lo consideraríamos ¿genio, talento, superdotado? En este sentido, y sabiendo dentro del campo de las Altas Capacidades, las posibles diferencias entre conceptos, no sería exacto marcar a Mozart dentro de uno de los tres términos que formula la pregunta.

Se podría responder siguiendo algo así como una cadena piramidal, es decir, Mozart podría mostrar Altas Capacidades, dentro de la superdotación con un CI superior a 130, pero mostrando, especialmente, sus Altas Capacidades en un área concreta, como es el campo artístico, especialmente musical. Lo que haría que entendiéramos a Mozart como un talento. Pero no nos podemos quedar ahí, debemos dar un paso más, al considerar que generó o creó una gran obra con sus composiciones musicales, por lo que lo elevaríamos al término de genio.

Por tanto, ¿podríamos decir que es sólo uno de los tres conceptos? Mozart fue una persona con Altas Capacidades, que, dentro de su CI superior, demostró un talento especial en el área musical, creando una obra artística musical superior que lo elevó a la categoría de genio.

La mente es una propiedad adquirida por un cerebro complejo para controlarse a sí mismo, lo que implica una capacidad de integración de procesos y de funciones, con resultado o conjunción de experiencias y de conocimientos; de ahí que, tratar el tema de la mente, sea hacerlo sobre funciones y procesos mentales, su estructura y organización.

1. FUNCIONAMIENTO EJECUTIVO

En la actualidad, el término de Funciones Ejecutivas ha empezado a sonar o leerse con asiduidad dada su relación con los procesos que rodean al alumno en la escuela, es el caso de, por ejemplo, del proceso de Enseñanza-Aprendizaje, el rendimiento académico, la motivación en el aprendizaje... Todo ello se ha venido a relacionar con factores como autorregulación, planificación... lo que se conoce bajo el término de

Funciones Ejecutivas (FE, en adelante). Término que, aunque se debe a Lezak, fue un concepto que utilizó por vez primera Luria, definiendo las Funciones Ejecutivas “como una serie de trastornos en la iniciativa, la motivación, la formulación de metas y planes de acción y el autocontrol de la conducta, asociados a lesiones frontales” (Tirapu-Ustárrroz, Muñoz-Céspedes y Pelegrín-Valero, 2002, p. 673). Lezak, quien da nombre a las Funciones Ejecutivas como tal las definió como “las capacidades mentales esenciales para llevar a cabo una conducta eficaz, creativa y aceptada socialmente” (Tirapu-Ustárrroz, Muñoz-Céspedes y Pelegrín-Valero, 2002, p. 673).

En este sentido, el concepto de funciones ejecutivas ha tomado especial relevancia en el campo neuropsicopedagógico, dada la importancia que se establece en la relación con desordenes y déficits neurológicos que correlacionan con dificultades comportamentales y conductuales, además de aprendizaje, ayudando a explicar el desarrollo evolutivo típico y atípico de los alumnos (Sastre i Riba, Fonseca Pedrero y Poch Olivé, 2015). Como señalan algunos estudios, se debe trabajar sobre las funciones ejecutivas desde edades tempranas por el hecho de atender a factores como la flexibilidad mental, la monitorización de la información, la planificación y el control cognitivo (Sastre i Riba, Fonseca Pedrero y Poch Olivé, 2015).

Es, desde el estudio neuropsicológico, donde se pone el especial acento y localización en la corteza prefrontal para la descripción de las FE. Se considera, así, al área prefrontal como el sustrato neurológico que sustenta y define las habilidades que engloba el concepto de Funciones Ejecutivas (Verdejo-García y Bechara, 2010).

Con el paso del tiempo, y la introducción de este concepto de Funciones Ejecutivas, ha ido disminuyendo la cierta confusión y controversia preexistente, alrededor del mismo. Muchos se preguntan qué se entiende por Funciones Ejecutivas, qué integra, si se define de acuerdo con diferentes componentes, con qué se relaciona... Una gran cantidad de preguntas que, como se ha señalado, genera cierto desorden de ideas.

El concepto de Funciones Ejecutivas ha logrado convertirse en un elemento diferenciador y explicativo de diferentes procesos asociados al

neurodesarrollo y factores de aprendizaje. Así, podría verse explicado algunos de los componentes que las definen, memoria de trabajo, el control atencional, el control inhibitorio, la planificación o la flexibilidad cognitiva (García-Molina, Tirapu-Ustárroz, Luna-Lario, Ibáñez, y Duque, 2010; Stelzer, Cervigni y Martino, 2011).

De este modo, y siguiendo esta descripción, en lo que al concepto de FE se refiere, se incluyen aptitudes asociadas a la capacidad de organizar y planificar una tarea, seleccionar de forma correcta los objetivos planteados previamente (relacionado, así, con la organización y planificación), iniciar un plan y sostenerlo en la mente mientras se lleva a cabo, inhibir las distracciones, cambiar de estrategias de modo flexible si el caso lo requiere, autorregular y controlar el curso de la acción para asegurarse que la meta propuesta esté en vías de lograrse, entre otros (Soprano, 2003).

Según se extrae de Sastre i Riba y Viana Sáenz (2016), diferentes estudios realizados en alumnos con Altas Capacidades Intelectuales indicaron diferencias significativas en la resolución de problemas y la regulación metacognitiva, con mayor aptitud en estrategias como definir, focalizar, persistir, guiar, corregir, redefinir y, por tanto, en resolver los problemas, junto con el uso de habilidades por encima de la media en el conocimiento, adquisición, flexibilidad y uso eficaz de ellas. Asimismo, es cierto que estas estrategias pueden mostrar semejanzas con las de los iguales, o muestran cierta fragilidad, esto iría con relación a buscar esa relación del rol que tienen las funciones ejecutivas para afirmar “la eficacia cognitiva y la eficaz gestión de recursos, como postula la neurociencia” (Sastre i Riba y Viana Sáenz, 2016, p. 66).

No obstante, si utilizamos la definición aportada por Thurstone, en 1924, sobre Inteligencia en la que entendía como persona inteligente aquella que posee la capacidad de controlar sus impulsos con el fin de examinar y poder decidir analíticamente entre las diferentes alternativas que se le presentan, es un proceso de abstracción, lo que lleva a un proceso de inhibición (Thurstone, 1924, pp. 159), ¿hablamos de lo mismo si decimos Inteligencia y Función Ejecutiva?

Ambos conceptos guardan especial relación, dado que, como apuntaba Thurstone (1924), la Inteligencia es un acto en el que el impulso es controlado o inhibido mientras está parcialmente definido. Esta afirmación guardaría especial relación con el concepto de FE, ya que los elementos que la definen vienen caracterizados por el control y regulación de la conducta. De esta misma forma, Porteus (2006) indica que “si la aptitud de concebir un plan es una parte integrante de todo acto inteligente, la definición misma de la inteligencia será defectuosa si no contiene una referencia a esta aptitud” (p.14). Se entiende, por tanto, la necesidad de trabajar el concepto de funciones ejecutivas en y sobre el concepto de inteligencia.

Conocido y descrito lo que se entiende por Funciones Ejecutivas, cabría plantearnos qué relación se establece con la escuela o ámbito educativo. Se ha mencionado, en párrafos anteriores, el carácter tanto cognitivo como socioemocional de las Funciones Ejecutivas, de ahí la necesidad de integrar el estudio de las Funciones Ejecutivas en el aula.

En este sentido, es necesario conocer la implicación y relación de las Funciones Ejecutivas con elementos atencionales, de memoria, procesos de aprendizaje y adaptación socioemocional. Cuando los alumnos se enfrentan a situaciones nuevas y, en algunos casos, no tan novedosas, pero sí con dificultades para desarrollarlas, entran en conflicto una serie de habilidades que, o bien no se encuentran trabajadas o, por el contrario, están deterioradas, es aquí donde entran en acción las Funciones Ejecutivas en el aula.

En una definición desde la neuropsicología educativa, entre las estructuras cerebrales implicadas en las funciones ejecutivas encontramos el lóbulo frontal, uno de los cuatro lóbulos de la corteza cerebral que constituye una región grande situada en la parte delantera del cerebro, justo detrás de la frente (figura 1). Es el responsable de procesos cognitivos complejos, el funcionamiento ejecutivo, las funciones ejecutivas. Estas funciones, como se ha comentado anteriormente, son operaciones mentales dirigidas hacia un fin que permiten el control conductual, es decir, posibilitan que podamos elegir, planificar y tomar decisiones voluntarias y conscientes.

Según Elkhonon Goldberg (2009), el lóbulo frontal es al cerebro lo que un director a una orquesta coordina y dirige las otras estructuras neurales del cerebro en una acción concertada.

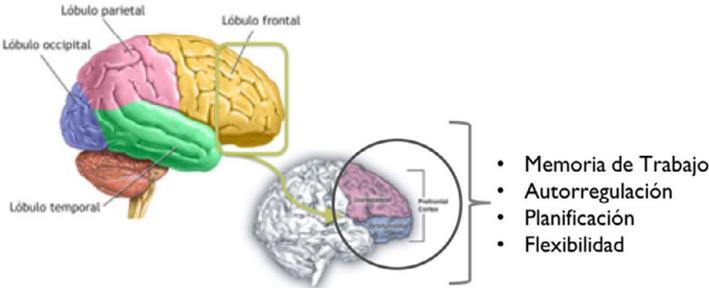
Desde la labor educativa, cobra especial interés el aprendizaje de las funciones ejecutivas del cerebro, considerando la responsabilidad que ejerce sobre la dirección y regulación de la conducta del alumno: autocontrol y capacidad de inhibir la respuesta instintiva. Estos dos elementos constituyen factores críticos en la optimización del rendimiento académico (y no sólo académico).

Figura 1. Estructuras implicadas en las Funciones ejecutivas y su organización cerebral

FUNCIONES EJECUTIVAS

Área cognitiva Área Emocional Área Social

Corteza prefrontal.
Área fundamental en el desarrollo y adquisición de las FE.



Fuente: Elaboración propia

Por ello, el trabajo de elementos atencionales y organización es crucial en el aula. Ayuda a que el alumno sea capaz de parar, evaluar, analizar la tarea a realizar y muestre habilidad para reorganizar lo que esté llevando a cabo y, si es necesario, comenzar de nuevo y replantear la actividad. Todo esto, entraría a relacionarse con factores no meramente cognitivos, sino, asimismo, emocionales, puesto que no sólo debe organizar la tarea sino controlar ciertos impulsos y sentimientos hacia la actividad en realización (figura 1).

Por tanto, y como se puede extraer, los elementos que definen y describen las FE están estrechamente ligadas y unidas entre sí, esto es, saber seleccionar información para llevar a cabo un objetivo, que se ha organizado previamente y ser capaz de mantenerlo mientras se ejecuta. Es decir, no sólo se asocian a tareas de carácter cognitivo sino, además, de índole social y emocional (Verdejo-García y Bechara, 2010).

1.1. FUNCIONAMIENTO EJECUTIVO EN ALUMNOS CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES: PROTOCOLO DE EVALUACIÓN.

Cuando hablamos del rol y actividad de evaluación y sus herramientas para realizarla ¿a qué nos referimos? Desde la perspectiva de la orientación educativa se entiende como el proceso de apoyo al individuo persiguiendo su mejor desarrollo personal y social (Trianes y Luque, 2012; Luque, 2006 a,b). Siguiendo esta definición, entre las herramientas para la evaluación psicopedagógica y de valoración educativa en general, podemos encontrar instrumentos de evaluación y valoración psicopedagógica, mediante los que realizar informes psicopedagógicos, valorar los criterios de escolarización, dictamen de escolarización, entre otros (Luque y Romero, 2002).

Las pretensiones de este estudio Perfil neuropsicológico desde el funcionamiento ejecutivo en alumnos con NEAEs, son las de alcanzar objetivos de la medición de aspectos de Inteligencia, funcionamiento ejecutivo y creatividad. De acuerdo con la evaluación de las funciones ejecutivas en alumnos con AACCCII se considera, tras la evaluación del Cociente Intelectual (CI), acceder a la información de la memoria de trabajo, inhibición, planificación, control emocional, solución de problemas, a partir de edad infantil.

Tabla 1. Instrumentos de evaluación de las Funciones Ejecutivas

Evaluación de las FUNCIONES EJECUTIVAS		
INSTRUMENTOS	WPPSI (para niños). WISC-V (a partir de 5-6 años).	Cociente Intelectual. Destacando el índice de Memoria de Trabajo dentro de las escalas primarias.
	Evaluación Neuropsicológica de las Funciones Ejecutivas en Niños (ENFEN) (desde 6 años)	Evaluación del nivel de madurez y del rendimiento cognitivo en actividades relacionadas con las Funciones Ejecutivas en niños. Cuatro pruebas: Fluidez verbal, Construcción de senderos, Construcción con anillas y Resistencia a la interferencia
	BRIEF-P (para niños). BRIEF-2 (a partir de 6 años).	Evaluación de los aspectos más cotidianos, conductuales y observables de las funciones ejecutivas en niños y adolescentes: Inhibición. Control emocional. Flexibilidad. Memoria de trabajo. Planificación y organización. Dirigido a padres, profesores o cuidadores.
	Test de Clasificación de Tarjetas de Wisconsin (a partir de 6 años y medio)	Evalúa la habilidad para desarrollar estrategias de solución de problemas y es especialmente sensible a las lesiones que implican a los lóbulos frontales.
	PORTEUS: Test de Laberintos. Desde 3 años.	Mide la capacidad de planificar y elaborar planes de acción.
	NEPSY-II Desde 3 años.	Evaluación cognitiva específica, a partir del análisis de 6 dominios cognitivos: Lenguaje. Memoria y aprendizaje. Funcionamiento sensoriomotor. Procesamiento visoespacial.

Fuente: Elaboración propia

1.2. APLICACIÓN DE PRUEBAS: CASOS DE ANÁLISIS

Para el análisis de la aplicación de las pruebas que evalúan el funcionamiento ejecutivo, se muestran, a continuación, dos casos, uno evaluado con el WISC-V y el segundo de ellos con la prueba de laberintos de PORTEUS. Prueba que busca conocer la capacidad de planificación y adaptación social (Soprano, 2003) por lo que se juzgó de interés su inclusión en el estudio de este caso. Se han elegido estos dos alumnos por dos motivos fundamentales:

- El alumno evaluado con el WISC-V presenta el diagnóstico de Altas Capacidades Intelectuales, elemento que se considera de interés y relevancia asociar al concepto de funciones ejecutivas.
- El uso de la prueba de laberintos de PORTEUS por el inicio de edad en el que se puede comenzar a aplicar (3 años), contando este alumno con cinco años y trastorno de la comunicación. Se aplica la prueba, dado su menor carácter cultural y de bajo nivel de explicación oral de sus instrucciones.

A continuación, se muestran una serie de tablas con la información estructurada y organizada tras la aplicación de las pruebas y análisis de esta.

Tabla 2. Análisis aplicación protocolo de funcionamiento ejecutivo

Tipo de actividad:	Puesta a punto de la escala WISC-V y Laberintos de PORTEUS.
Objetivos o meta de la actividad:	Recordar con las diferentes pruebas que integran el WISC-V y laberintos de PORTEUS, familiarizarse con la escala en sí, con el fin de optimizar su aplicación.
Tiempo empleado:	Varios días (alternando con otras actividades, evaluación de informes en los que se ha aplicado el WISC-V).
Apoyos y recursos:	Equipo de Orientación Educativa (EOE en la CC. AA de Andalucía). Recursos informáticos, info WISC-V e informes de alumnos con esta escala.
Procedimiento y técnicas utilizadas	Lectura del manual de las dos pruebas. Aplicación info WISC-V. Lectura de informes sobre los que se ha usado esta escala

Fuente: Elaboración propia

Inicialmente, se procedió a informar a los diferentes agentes educativos, al equipo directivo y profesores-tutores de las aulas correspondientes (Infantil P5 y segundo curso de primaria). Asimismo, las familias fueron informadas mediante la lectura y aprobación de un consentimiento informado. De igual forma, se contó con la ayuda y asesoramiento de un Equipo de Orientación Educativa (EOE), para, entre otras funciones, el análisis sobre los alumnos y herramientas a utilizar.

Tras este primer acercamiento, a partir del cual se entendió oportuno revisar y comprender la asociación de las subpruebas que definen el WISC-V, con la ayuda del Equipo de Orientación Educativa de una localidad de la provincia de Málaga, se visitó uno de los colegios donde se pudo acceder a la aplicación de los instrumentos en los alumnos.

El primero de los casos se trata de Jaime (nombre supuesto) un niño de 7 años y 7 meses, de valoración por posible sobredotación intelectual. El desarrollo de la aplicación de la prueba comenzó ya en su recogida en el aula, momento desde mantuvo una comunicación coherente (véase

en la siguiente tabla 3, en donde se recogen una serie de datos sobre el alumno).

Tabla 3. Descripción alumno

Descripción alumno (Jaime)	
Fecha y lugar de nacimiento:	Abril de 2013. En una localidad de la provincia de Málaga.
Profesión de los padres:	Profesión del padre: Médico y de la madre, usando las palabras del propio alumno “trabaja en el ayuntamiento”
Hermanos:	El mayor de tres hermanos. Tiene dos hermanas una de 3 años y otra de 6 meses (Información aportada por Jaime).
Apoyos y recursos:	Equipo de Orientación Educativa (EOE en la CC. AA de Andalucía). Centro Educativo (C.E.I.P).
Procedimiento y técnicas utilizadas	Aplicación de la prueba WISC-V.

Fuente: elaboración propia

Durante la aplicación de la prueba se observa que es un niño estimulado, quizás con cierta diferencia a los de su edad. Señala que ayuda a su hermana a leer. Es un niño despierto, se le pregunta donde vive y hace referencia a que su casa está por la “autovía del Mediterráneo”. Durante la evaluación, el niño se muestra participativo y comunicador, mostrando a lo largo del proceso de evaluación, que es un niño con capacidades elevadas, un niño que recibe bastante estimulación por parte de sus padres.

Tras la aplicación y actuación con este alumno, se considera que, entre las competencias profesionales en ejercicio observadas, se pueden encontrar haber ganado en seguridad en cuanto a la aplicación de esta prueba, conociendo las diferentes subpruebas que la completan. Por otro lado, saber identificar y seleccionar las subpruebas que se relacionan con las tareas de desempeño y que pueden definir el funcionamiento ejecutivo en una muestra preescolar. Asimismo, ha ayudado a distinguir entre otras pruebas y saber diferenciarla de otras pruebas, como la aplicación del Test de Matrices Progresivas de Raven.

El segundo de nuestros casos tuvo un procedimiento y desarrollo similar. Con la ayuda y asesoramiento del EOE indicado anteriormente, se accedió a otro centro educativo, donde, tras la oportuna información y solicitud al equipo docente del centro se aplicó la prueba de laberintos de Porteus.

Tabla 4. Descripción alumno (II)

Descripción alumno (Hugo)	
Fecha y lugar de nacimiento:	Mayo de 2015. En una localidad de la provincia de Málaga.
Profesión de los padres:	No se obtiene.
Hermanos:	Es el es el menor de una familia de dos hermanos.
Apoyos y recursos:	Equipo de Orientación Educativa (EOE en la CC. AA de Andalucía). Centro Educativo (C.E.I.P).
Procedimiento y técnicas utilizadas	Aplicación de la prueba Test de Laberintos de Porteus.

Fuente: elaboración propia

Se trata de Hugo (nombre supuesto) un niño de 5 años y 10 meses con trastorno de la comunicación (dentro de los trastornos del neurodesarrollo o desarrollo neurológico que define el DSM-V). Es por esto, la importancia de incluir el caso de Hugo, ya que puede ayudar en el conocimiento y la definición de las relaciones entre apartados del desarrollo evolutivo y con la conveniente necesidad de ahondar en la neurociencia en el aprendizaje y en la posible intervención en sus necesidades educativas.

Aunque en su recogida del aula manifestara alguna resistencia a salir de su rutina (todos los niños se encontraban en el suelo, haciendo un círculo jugando con la tutora), se usó el recurso de “escoger por sorteo” a algún compañero. Transcurrido un breve tiempo en el que el niño se sintió cómodo, se fue acomodando e interactuando de forma adecuada. Se tomó alguna figura y él mismo (a partir de una figura inicial) las fue haciendo y las buscaba para hacerlas. Hugo finalmente resultó ser un niño simpático, en todo momento educado y con formas correctas. Al

final de la sesión quiso hacer un copo de nieve, permitiéndonos así acercarnos a conocer sus habilidades creativas, ya que él mismo señala que su asignatura favorita es plástica. El Test de Laberintos de Porteus, es una prueba que resulta de interés para la evaluación del funcionamiento ejecutivo pues entre algunos motivos contamos con la ventaja de contar con un tiempo estimado de 20 minutos en su aplicación (algo menos si se cuenta con experiencia), se puede aplicar a niños de corta edad, a diferencia de otras pruebas de gran interés para la evaluación de las funciones ejecutivas.

En ambos alumnos, se complementó la aplicación de las pruebas descritas con el BRIEF-P. En el caso de la aplicación de este, se decidió usar la versión escuela. Entre las razones, el fácil y directo uso debido a la accesibilidad de los responsables de su respuesta. En ocasiones, es sabido que los padres o bien se muestran algo reacios a responder o pueden no devolverlo.

Para la aplicación del BRIEF-P, se reunió con los profesores y se les explicó en qué consistía dicha prueba, se les explicó que mide las funciones ejecutivas, ofreciéndoles una breve descripción de estas. A su vez, se les ofreció una pequeña descripción del propio cuestionario para su mejor comprensión y respuestas en el mismo. En el caso de las respuestas ofrecidas por los profesores de ambos alumnos, se puede apreciar que en ambos casos indican conocerlos bien, según señala la prueba de 0 (nada) a 10 (mucho), en los dos casos, indican 9.

2. ORIENTACIÓN Y ACCIÓN TUTORIAL EN LA RELACIÓN AACII Y FUNCIONAMIENTO EJECUTIVO

Basándonos en los principios de la acción tutorial, desde la perspectiva de la orientación educativa, el profesor ejerce una labor educadora, lo que equivaldría a pedirle que lo haga desde la Orientación Educativa (misión no exclusiva de los Orientadores), de acuerdo con la normativa y filosofía educativas.

El concepto de Tutor nos expresa la relación de una persona sobre otras, con una actitud de guía o dirección sobre ellas, buscando su enseñanza más adecuada y su mejor crecimiento como persona. Su papel es pues

de indiscutible valor en la educación escolar, consustancial e implícito con la misma definición de Profesor. La tutoría, que no debería ser reducida a determinados temas en el aula, ni a la buena disposición de algunos profesores, es en cambio, una actividad integrada en el currículum, una forma de articular los contenidos formativos e integrarlos en el currículum, dando la respuesta educativa a la diversidad de su grupo, la atención a su desarrollo integral y personalizado de cada uno de sus alumnos y alumnas.

2.1. ÁREAS QUE DEFINEN EL FUNCIONAMIENTO EJECUTIVO

Con este primer punto de partida, se trata de dar a conocer las funciones ejecutivas y su relación con el desarrollo de los alumnos, en este caso, con AACCCII. Es ampliamente conocido la relación existente con alumnos diagnosticados con TDAH, pero, de un tiempo a esta parte, se ha trasladado a otros contextos diagnósticos.

Entre las áreas que definen el funcionamiento ejecutivo, encontramos:

- Memoria de trabajo. Donde se incluyen el bucle fonológico y la agenda visuoespacial, elementos que no definen estrictamente el funcionamiento ejecutivo pero que son esenciales en la acción del sistema ejecutivo central, En palabras de Tirapu-Ustárroz et al. (2005, p. 179) “poseer una buena agenda y un buen bucle es una condición necesaria, pero no suficiente, para un buen funcionamiento ejecutivo”.
- Sistema ejecutivo central o atencional superior. En este sistema se pueden incluir factores como *codificación, mantenimiento, capacidad de cambio (actualización), manipulación, organización, inhibición y alternancia cognitiva* (Tirapu-Ustárroz et al., 2005). Como se puede entender son elementos clave en el proceso y desarrollo personal y educativo del alumno.
- Planificación (*multitarea*). Cuando hablamos de procesos de planificación, supone la necesidad de aunar los dos anteriores, aunque no como elementos exclusivos, significa dar un paso más, proponer un objetivo, efectuar un ensayo mental, usar la

estrategia elegida y evaluar el resultado, positivo o no del objetivo planteado (Tirapu-Ustárrroz, 2005).

- Toma de decisiones, resolución de problemas.
- Control emocional.

Figura 2. Funciones ejecutivas y AACCI
Nociones breves sobre la relación con las AAC

Procesos		Funciones, relaciones...	
Inhibición	Involucradas en la planificación, mantenimiento de un objetivo, resistencia a la interferencia, evaluación durante el proceso resolutivo y del resultado, toma de decisiones, autocorrección, flexibilidad para afrontar distintos puntos de vista y creatividad	Predictor de creatividad: permite descartar la información y asociaciones usuales.	Procesos de activación e inhibición.
Memoria de trabajo		Fluidez de nuevas ideas	
Flexibilidad o shifting		Inteligencia fluida.	Uso más cierto de las funciones ejecutivas. Asociado a la capacidad mental de atención y memoria de trabajo, pudiendo disponer de más recursos para mantener la información activa, construyendo nuevas posibilidades.
		Predictor de creatividad: base de datos activa.	

Fuente: elaboración propia

En el marco de la Acción Tutorial, se pueden ofrecer algunas pautas como las que recogen Luque, Luque-Rojas y Hernández (2017):

- Crear en el aula una atmósfera de comprensión y respeto para todos, aceptando la existencia de diferencias individuales.

- Utilizar una metodología flexible y abierta: Aprendizaje por descubrimiento, aprendizaje cooperativo, etc.
- Organizar los espacios y los tiempos de forma flexible, de manera que los alumnos puedan trabajar a distintos ritmos.
- Fomentar el diálogo y la comunicación, estimulando la realización de preguntas sin inhibiciones y la búsqueda conjunta de respuestas.
- Facilitar la autonomía en el aprendizaje a través de: Apoyo a las iniciativas o proyectos que surjan de manera espontánea; la adquisición de estrategias de búsqueda de información y planteamiento de preguntas; el acceso a materiales y fuentes de información (profundización autónoma en su área de interés).
- Potenciar el pensamiento divergente, animando a buscar múltiples soluciones a los problemas, pidiéndoles que piensen en formas inusuales para resolver diferentes conflictos. De esta forma, se les concede el derecho a equivocarse, a correr riesgos, a cometer errores e incluso fallar, abordando el desarrollo de variadas formas de expresión y comunicación.
- Reforzar y valorar expresamente la creatividad y las ideas originales.
- Motivar hacia el aprendizaje, permitiendo que la curiosidad e intereses variados, tengan cabida en el aula.
- Desarrollar el juicio crítico, enseñar a aceptar críticas y darlas, distanciarse de los hechos, definir pros y contras, distinguir entre críticas constructivas y juicios de valor. Potenciar la autocrítica.
- Aunque se tenga altas capacidades, los alumnos y alumnas necesitan que se les ayude, se les enseñe y se les motive hacia el trabajo, como en los programas de enriquecimiento extracurricular o en los métodos cooperativos, a fin de completar un desarrollo equilibrado en múltiples aspectos, al mismo tiempo que beneficia al resto del grupo clase y mejora el clima de convivencia.

- Favorecer la autoestima del alumno. Elogiarle de forma cuidadosa y evaluarla de forma realista.
- Reconocer y valorar su esfuerzo, ayudándole a ser realista en su propia evaluación.
- Programar actividades para el desarrollo social y afectivo (competencias sociales, desarrollo emocional).
- Promover el desarrollo integral del alumnado.

Estas orientaciones van dirigidas al control de las variables que definen el funcionamiento ejecutivo, buscando un mejor *control emocional*, sabiendo *regular conductas y respuestas ante situaciones determinadas*. Asimismo, y en relación con ello, pretende incidir en el *control inhibitorio*, en saber responder inhibiendo (reflexionando y pensando) el comportamiento ante situaciones donde es necesario. De acuerdo con la ejecución de tareas, desempeño y actividades, se debe contar con una *planificación y flexibilidad* propias de una óptima respuesta y control de la situación, por lo que favorecer el pensamiento divergente, alentando a encontrar variadas soluciones a los problemas, pidiendo al alumno que piensen en formas inusuales para resolver diferentes conflictos podría ser una buena medida para fortalecer el área de la planificación y flexibilidad.

2.2 FAMILIAS Y ALUMNOS CON AACCCII. RECOMENDACIONES

De acuerdo con un ambiente educativo, está conformado por tres agentes educativos principales, entre los que no hay que olvidar a la familia. Siguiendo a Luque, Luque-Rojas y Hernández (2017), exponen una serie de pautas en lo que a orientaciones a la familia se refiere.

- A. Marcar reglas, modelos y límites o mínimos convenientes a la edad del niño, cuyo cumplimiento se ha de velar, sin perjuicio de una flexibilidad y comprensión en ello.
- B. Favorecer la educación integral del niño, fomentando el desarrollo en todas sus facetas, no sólo lo académico, pues, en ocasiones, se prima este lado desatendiendo el elemento

socioemocional, dando lugar a dificultades de gran envergadura.
Ante ello:

- Aceptarlo como es, demostrándole afecto como a otros miembros de la familia, pues su madurez o superioridad intelectual no implica que no posean necesidades en el plano afectivo y emocional.
 - Reforzarle y reconocer sus logros y avances con palabras de elogio, gestos de apoyo, premios materiales, reconocimiento social, entre otros.
 - Favorecer las relaciones con otros niños a través de su participación en diversas actividades como talleres, campeonatos, juegos deportivos, pertenencia a asociaciones, excursiones...
 - Fomentar su autonomía animándole a resolver sus propios problemas, buscar respuestas a sus inquietudes, planificar su tiempo, elegir las actividades que desea realizar, entre otras.
 - Exigir su responsabilidad en la realización de determinadas actividades como colaboración en las tareas de casa, cuidado de hermanos, cumplimiento de un horario de estudio y trabajo, hábitos de cuidado personal, etc.
- C. Ayudar en la creación de relaciones sociales desde la familia, trabajándose aspectos básicos de responsabilidad, tolerancia y el respeto hacia los demás, desarrollo de habilidades sociales para unas relaciones personales adecuadas, integración social y la aceptación de otras personas.
- D. Estimulación y desarrollo de sus potencialidades para que este llegue a su grado máximo, tanto en los aspectos que destaca como aquellos en los que presentan capacidades similares a los niños de su edad.

- E. Planificar el tiempo y actividades, tanto académicas como extra-escolares, de forma que, al brindarle la oportunidad de contenidos y conocimientos, procedimientos, reglas y valores, supongan adecuados niveles de desafío, permitiendo así manifestar la potencialidad de su desarrollo en conductas y acciones propias al interés y motivación del alumno.

Tabla 5. Pautas para el desarrollo de las variables que definen el funcionamiento ejecutivo

Relación de pautas en el funcionamiento ejecutivo	
Variables	Pautas
Inhibición	B
Planificación-Organización-Flexibilidad	A, E
Control emocional (regulación)	B, C
Memoria de trabajo	A, D, E

Fuente: Elaboración propia

2.3. RECURSOS PARA EL TRABAJO Y ANÁLISIS DE LA TEMÁTICA. PAUTAS PARA EL DOCENTE

Toda guía con pautas, recomendaciones y que pretenda ser una base de orientación, debe contar con recursos, materiales varios que puedan ayudar, al menos, inicialmente, a iniciar el trabajo en ese campo a toda persona interesada en el mismo. En este caso, se trata de aportar distintos materiales, por un lado, pruebas o actividades para la formación permanente del profesorado y, por otro, recursos bibliográficos y audiovisuales que favorezcan la reflexión y profundización en contenidos.

Formación permanente del profesorado y familias.

1. **Una primera actividad** podría ser sobre el conocimiento y trabajo de la Inteligencia.

3. INTELIGENCIA EN EL AULA

3.1 ACTIVIDAD PRÁCTICA DE DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA DESDE LAS DISTINTAS TEORÍAS EN EL AULA

Con esta actividad se trata de buscar aquellos objetivos educativos de las diferentes asignaturas de Educación Primaria o Secundaria y relacionarlos con la teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, 1983), teoría triárquica de la Inteligencia de Sternberg (1981, 1982, 1985, 1986) o teoría de los tres estratos de Cattell-Horn-Carroll (1967, 1985) o competencias básicas.

Proponer actividades educativas mediante las que se crean que se pueden trabajar las inteligencias o aptitudes menos representadas en las distintas materias. Se puede presentar el guion o esquema de la actividad sin tener que realizar la actividad si no tenéis las posibilidades o medio donde realizarla. En el caso de realizar la actividad, señalar un resumen de resultados o impresiones que os surjan tras finalizarla.

Estructura de actividad (posible guion):

- Descripción.
- Contexto de aplicación (etapa educativa, alumnos...).
- Asignaturas.
- Resultados (si es posible).

Ejemplo de actividad (desde la teoría de las Inteligencias Múltiples):

Realizar una actividad de relajación con música y guiada por el adulto en la que el niño haya de imaginarse un paisaje. Tras ello, podría describir a los compañeros sus sensaciones de manera oral, así como el paisaje que se han imaginado. Hacer notar las diferencias entre ellos en cuanto a los relatos y lo que se han imaginado. Por último, se les puede pedir que lleven a cabo una descripción escrita del paisaje y que lo dibujen para exponerlos en el aula.

Esta actividad trabaja los siguientes tipos de actividad y en el siguiente orden:

1. Musical.

2. Intrapersonal.
3. Visoespacial.
4. Verbal-lingüística.
5. Interpersonal.

Ejemplo de actividad (desde la teoría de los tres estratos de Cattell-Horn-Carroll) (Arribas, 2013):

Para trabajar la aptitud verbal:

- Desde la lectura de libros o revistas o la realización de pasatiempos como crucigramas...

Para trabajar la aptitud o capacidad espacial:

- Uso de puzles o laberintos para estimular el desarrollo de la capacidad espacial.

Para la mejora de la atención o concentración:

- Actividades del tipo “encuentra la diferencia” o sopas de letras para mejorar la atención y la concentración

Comentarios de interés.

2. Otra de las actividades comprendería la reflexión, a partir de una serie de cuestiones planteadas, de forma individual y grupal.

Figura 3. Cuestiones para el trabajo del concepto de inteligencia, cerebro y educación

LOS 12 PILARES DE LA INTELIGENCIA.

Neurociencia y Educación de la Inteligencia.

1. ¿Consideráis necesario conocer el rol o funciones del cerebro en la Inteligencia?
2. ¿Qué conocéis de la implicación del cerebro en la evaluación de la Inteligencia?
3. Los datos que nos ofrecen los test, ¿aportan datos relevantes acerca de la participación del cerebro en la Inteligencia?
4. Aportaciones propias.

Fuente: elaboración propia

Figura 4. Cuestiones para el trabajo del concepto de Funciones Ejecutivas

FUNCIONES EJECUTIVAS.

Preguntas para aproximarnos al concepto y uso en el aula.

1. ¿Qué relación creéis que existe con la Inteligencia?
2. ¿Entendéis necesaria su evaluación en el contexto educativo?
3. ¿El papel principal neuropsicológico que la define ayudaría a entender mejor la Inteligencia y su intervención?
4. ¿Te parece apropiado el termino adoptado por José Antonio Marina de Inteligencia Ejecutiva?

Fuente: Elaboración propia

3.2 RECURSOS BIBLIOGRÁFICOS Y AUDIOVISUALES

En cuanto al primero de ellos, a continuación, se muestra un posible listado de referencias donde poder acudir para profundizar en la temática de estudio.

- Luque-Parra, D.J., Hernández, R. y Luque-Rojas, M.J. (2016). Aspectos psicoeducativos en la evaluación del alumnado con Altas Capacidades Intelectuales: análisis de un caso. *Summa psicológica*, 13(1), 77-88.
- Luque-Parra, D.J., Luque-Rojas, M.J., y Hernández, R. (2016). Altas Capacidades Intelectuales y Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad: A propósito de un caso. *Perspectiva educacional*, 56(1), 164-182.
- Pistoia, M., Abad-Mas, L. y Etchepareborda, M.C. (2004). Abordaje psicopedagógico del trastorno por déficit de atención con hiperactividad con el modelo de entrenamiento de las funciones ejecutivas. *Rev Neurol*, 38(1), 149-155.
- Presentación-Herrero, M.J. et al., (2015). Funcionamiento ejecutivo y motivación en niños de educación infantil con riesgo de dificultades en el aprendizaje de las matemáticas. *Rev Neurol*, 60(1), 81-85.
- Sastre i Riba, S. (2008). Niños con altas capacidades y su funcionamiento cognitivo diferencial. *Rev Neurol*, 46 (1): 11-16.
- Soprano, A.M. (2003). Evaluación de las funciones ejecutivas en el niño. *Rev Neurol*, 37(1): 44-50.

Dentro de los recursos TIC o audiovisuales podemos destacar los siguientes:

- Video sobre Inteligencia. Los doce pilares de la Inteligencia
- ¿Qué son las funciones ejecutivas?
- Explicación de la suma de Inteligencia y Funciones Ejecutivas por José Antonio Marina. Inteligencia ejecutiva
- Neuropsicología: aplicar herramientas básicas del aprendizaje | UNIR OPENCLASS
- Apertura ciclo: Aplicar la Neuropsicología Educativa en el aula | UNIR OPENCLASS

CONCLUSIONES

En este caso, la temática de trabajo se ha focalizado sobre el funcionamiento ejecutivo, un área de trabajo donde tiene lugar un perfecto nexo entre la neuropsicología y la Educación. Es un campo de acción que ayuda al trabajo y mejora de los procesos de Enseñanza-Aprendizaje y desarrollo integral del alumno pues desde el conocimiento de estructuras cerebrales y su asociación a respuestas conductuales, cognitivas, sociales o emocionales favorece la mejora en el desarrollo del alumno. En este sentido, comprender el desarrollo cognitivo conlleva un proceso de investigación interdisciplinar y neuropsicológico que cuente con la relación entre el diseño cerebral y la actividad de los procesos cognitivos (Megías, Esteban, Roldán-Tapia, Estévez, Sánchez-Joya y Ramos-Lizana, 2015).

Partiendo de esta línea de análisis, podríamos hablar de la neuropsicología educativa y del desarrollo. Área que se ha afianzado en los últimos tiempos de acuerdo con los aportes teóricos y prácticos en evaluación, prevención, detección e intervención temprana de los trastornos neuropsicológicos y del desarrollo en la etapa infantil. Así, la contribución de la neuropsicología infantil y de la neuropsicología educativa y del desarrollo han sido determinantes para tratar de forma íntegra diversos trastornos del neurodesarrollo, de mayor o menor complejidad, como el TDAH, trastornos de la comunicación, TEA, entre otros. Asimismo, los diferentes instrumentos y medidas de evaluación se han usado de forma considerable en la evaluación y diagnóstico de dificultades relacionadas con el lenguaje, las funciones ejecutivas, discapacidad cognitiva... (Cuervo Martínez y Ávila Matamoros, 2010).

Desde una perspectiva neuropsicológica, el desarrollo humano en general se explica desde la integración de los cambios conductuales y los cambios cerebrales subyacentes, de ahí que, por desarrollo cognitivo, emocional, social... elementos que definen las funciones ejecutivas, pueda entenderse el proceso y resultado de transformaciones continuas y diferenciadas de las estructuras y funciones cognitivas durante el ciclo vital, a partir de unas conductas preformadas y en su interacción con los contextos, no tratándose sólo de capacidades cognitivas (en continua

construcción), sino también en su control, funcionamiento y manifestaciones diferenciales (Sastre-Riba, 2006). En consecuencia, el desarrollo cognitivo y el aprendizaje son inseparables en la explicación y génesis de la construcción intelectual y de sus manifestaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arribas Águila, D. (2013). La evaluación de las aptitudes intelectuales. *Revista padres y maestros*, 354, 36-39.
- García-Molina, A., Tirapu-Ustárrroz, J., Luna-Lario, P., Ibáñez, J. & Duque, P. (2010). ¿Son lo mismo inteligencia y funciones ejecutivas? *Rev Neurol*, 50(12), 738-746.
- Luque, D., Luque-Rojas, M.J. y Hernández, R. (2017). Altas capacidades intelectuales y trastorno de déficit de atención con hiperactividad: a propósito de un caso. *Perspectiva educacional*, 56(1), 164-182.
- Luque-Rojas, M.J. y Luque, D.J. (2018). *Neuropsicología y Educación: Casos prácticos para la evaluación*. ICB editores.
- Maldonado, M.J., Fournier del Castillo, M.C., Martínez Arias, R., González Marqués, J., Espejo-Saavedra Roca, J.M., Santamaría, P. (2017). *Evaluación Conductual de la Función Ejecutiva*. TEA, ediciones.
- Megías, M., Esteban, L., Roldán-Tapia, M.D., Estévez, A.F., Sánchez-Joya, M.M. y Ramos-Lizana, J. (2015). Evaluación neuropsicológica de procesos cognitivos en niños de siete años nacidos pretérmino. *Anales de Psicología*, 31(3), 1052-1061.
- Porteus, S.D. (2006). *Laberintos de Porteus*. TEA ediciones.
- Sastre-Riba, S. (2006). Condiciones tempranas del desarrollo y el aprendizaje: el papel de las funciones ejecutivas. *Revista de neurología*, 42(2), 143-151.
- Sastre i Riba, S., Fonseca Pedrero, E. & Poch Olivé, M.L. (2015). Early development of executive functions: A differential study. *Anales de psicología*, 31(2), 607-614.
- Sastre i Riba, S. y Viana Sáenz, L. (2016). Funciones ejecutivas y alta capacidad intelectual. *Revista de neurología*, 62(1), 65-71.

- Soprano, A.M. (2003). Evaluación de las funciones ejecutivas en el niño. *Revista de neurología*, 37(1), 44-50.
- Thurstone, LL. (1924). *The nature of intelligence*. Harcourt Brace.
- Tirapu-Ustárroz, J., Muñoz-Céspedes, J.M. & Pelegrín-Valero, C. (2002). Funciones ejecutivas: necesidad de una integración conceptual. *Rev Neurol*, 34(7), 673-685.
- Verdejo-García, A. & Bechara, A. (2010). Neuropsicología de las funciones ejecutivas. *Psicothema*, 22(2), 227-235.

LA FUNCIÓN ORIENTADORA DEL PROFESORADO COMO HERRAMIENTA DE PREVENCIÓN DEL FRACASO ESCOLAR

ANA GONZÁLEZ-BENITO

ANDREA OTERO-MAYER

BELÉN GUTIÉRREZ-DE-ROZAS

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España

RESUMEN

La función tutorial es la acción orientadora inherente a la función docente de todo profesor, aunque de un modo especial del que es designado como tutor de un grupo de alumnos. La calidad de la acción tutorial desempeñada por el profesorado desde los primeros niveles educativos es un elemento clave para prevenir e intervenir en los factores de riesgo y protección asociados al fracaso escolar. El objetivo de este trabajo es profundizar en cómo desde una planificación de la labor tutorial que atienda a las diferentes áreas de intervención orientadora (profesional, académica, personal y social) es posible actuar proactivamente ante situaciones de fracaso y abandono escolar temprano. Para ello, se lleva a cabo un análisis de la literatura especializada en el tema. Los resultados muestran una revisión teórica sobre el concepto actual de acción tutorial, su marco de intervención, su planificación y evaluación, así como de las estrategias y recursos que pueden emplearse para su óptima consecución. Asimismo, se resalta el valor de la adopción de un enfoque comprensivo e integral mediante la interacción de todos los actores implicados en el proceso educativo tanto dentro como fuera del centro (docentes, orientadores, familias, servicios de salud, servicios de empleo, servicios sociales, asociaciones y entidades del entorno, etc.). El profesorado tiene un papel fundamental para prevenir e identificar precozmente situaciones que pueden derivar en fracaso escolar, así como para fomentar una intervención personalizada, proactiva y colaborativa que permita a atajar el futuro escenario problemático cuanto antes.

PALABRAS CLAVE

Acción Tutorial, Abandono Escolar, Fracaso Escolar, Orientación Educativa, Profesorado

INTRODUCCIÓN

En el año 2019, la cifra más alta de abandono temprano de la educación-formación le corresponde a España, siendo del 17,3% para ambos sexos y superando la media de la Unión Europea en 7 puntos porcentuales. A la luz de estos datos, debemos reflexionar sobre cómo se puede prevenir tanto el abandono temprano como el fracaso escolar, ya que podría llegar a ser el desencadenante de esa salida de la vida académica. Este es uno de los principales retos a los que se enfrenta la educación en nuestro país, y que debe ser abordado con carácter urgente desde las Administración con medidas específicas y un incremento del presupuesto del gasto público en ella, que actualmente es inferior al promedio en la Unión Europea. Por su parte, los profesionales del ámbito educativo deben involucrarse activamente para reducir estas cifras, mejorando y actualizando los procesos de enseñanza-aprendizaje de las escuelas.

En este sentido, encontramos que si desde los primeros niveles educativos se pone en práctica una función tutorial de calidad, que es la acción orientadora desempeñada por el profesorado, esta se convierte en un elemento clave para prevenir e intervenir en los factores de riesgo y protección asociados a estos fenómenos.

En consecuencia, el objetivo de este trabajo es profundizar en cómo desde una planificación de la labor tutorial que atienda a las diferentes áreas de intervención orientadora (profesional, académica, personal y social) es posible actuar proactivamente ante situaciones de fracaso y abandono escolar temprano. Para ello, se reflexiona sobre la orientación proporcionada por el profesorado y los tutores desde un enfoque de formación integral, resaltando diferentes estrategias y recursos tutoriales para prevenir el abandono temprano y el fracaso escolar.

1. EL ABANDONO TEMPRANO Y EL FRACASO ESCOLAR EN ESPAÑA

Hablar de fracaso escolar y de abandono educativo temprano es mencionar dos problemáticas educativas con gran incidencia a nivel internacional. En lo que respecta al fracaso escolar, pese a no existir acuerdo en su definición, este fenómeno podría entenderse a través de la situación

que afecta a los estudiantes que no alcanzan unos resultados académicos suficientes y satisfactorios a lo largo de su escolarización (concepción basada en el rendimiento) o a quienes culminan la educación obligatoria sin obtener la correspondiente titulación (concepción basada en la obtención de una titulación) (Gutiérrez-de-Rozas y López-Martín, 2020).

Atendiendo al abandono educativo, la Unión Europea (UE) ha establecido una definición oficial de abandono temprano de la educación y la formación a través de la cual este fenómeno se definiría como la situación en la que se encuentran aquellas personas de entre 18 y 24 años que no están recibiendo ningún tipo de formación y que no han completado la etapa de Educación Secundaria Postobligatoria (European Commission et al., 2014). Por tanto, el abandono educativo temprano se relaciona con la situación de las personas que cesan de ser estudiantes durante la etapa de educación secundaria.

1.1. LAS CIFRAS DEL FRACASO ESCOLAR Y DEL ABANDONO TEMPRANO DE LA EDUCACIÓN Y LA FORMACIÓN

La reducción de ambas problemáticas ha constituido una de las prioridades educativas a nivel internacional durante las últimas décadas por sus numerosas implicaciones. En este sentido, cabe mencionar la existencia de las diversas estrategias que se han sucedido para reducir las cifras de abandono temprano en los países miembros de la UE, entre las que destaca la Estrategia de Lisboa para el año 2010 (Consejo Europeo, 2000) o el Informe Europa 2020 (Comisión Europea, 2010).

Actualmente, el objetivo establecido por la UE para la reducción de este fenómeno consiste en alcanzar una tasa de abandono temprano del 10 % y, según el último informe Monitor de la Educación y la Formación (Comisión Europea, 2019), los datos para 2018 sitúan dicha tasa en el 10,6 %, cifra que dista del objetivo establecido en tan solo 0,6 puntos porcentuales. Sin embargo, algunos de los países presentan tasas que se encuentran por encima de la media de la UE. Entre ellos, destaca el caso de España, por ser el país con una tasa más elevada de abandono educativo temprano (17,3 % en 2019). Si prestamos atención a la cifra correspondiente al abandono educativo en hombres (21,4 %), las diferencias se acentúan, pudiendo observarse que esta cifra casi duplica la media de

la UE para este mismo sexo (11,9%). Las mujeres se encuentran en una mejor situación en relación con este fenómeno (13 % frente al 8,6 % de UE), pero sus correspondientes cifras continúan siendo notablemente más elevadas que las de la media de la UE para las mujeres.

Asimismo, debe atenderse a la situación española en relación con las cifras de fracaso escolar, el cual, como se ha mencionado, puede evidenciarse a través de la proporción de estudiantes que no concluyen la Educación Secundaria Obligatoria satisfactoriamente. En este sentido, según los últimos datos para el curso 2017-2018, el 22,2 % de los estudiantes no finalizaron con éxito la Educación Secundaria Obligatoria (INE, 2019).

1.2. FACTORES ASOCIADOS AL FRACASO ESCOLAR

Si bien es cierto que las tasas de fracaso escolar y de abandono temprano se han ido reduciendo ligeramente en España en los últimos años, estas cifras continúan siendo elevadas, especialmente si se comparan con las que presentan los países de la UE. La reducción del fracaso escolar y del abandono educativo temprano resulta una tarea compleja a causa de los numerosos factores que interaccionan a la hora de condicionar la probabilidad de sufrirlos (Gutiérrez-de-Rozas y López-Martín, 2020). Las citadas autoras destacan cuatro grupos de factores asociados al fracaso escolar:

- *Factores personales*: entre este grupo de factores destacan tanto los cognitivos, como los no cognitivos, así como otras variables relacionadas con los hábitos de vida, la salud o el género. Entre los factores cognitivos, cabe mencionar la capacidad intelectual (aunque esta solo explica una pequeña proporción del rendimiento de los estudiantes); los estilos y enfoques de aprendizaje que emplea el alumnado a la hora de afrontar las tareas educativas; la metacognición o capacidad para reflexionar sobre la propia cognición, o los conocimientos previos con los que cuenta el estudiante. Por su parte, entre los factores no cognitivos se encuentran algunos como la motivación hacia el estudio; la inteligencia emocional, la cual permite regular las emociones que

surgen a la hora de afrontar las tareas, y otros aspectos vinculados con la autopercepción del estudiante, como son el autoconcepto, la autoestima la autoeficacia, la atribución causal y la inteligencia emocional.

- *Factores familiares*: el clima familiar, el nivel sociocultural o el ambiente educativo en el hogar también condicionan la probabilidad de éxito académico de los estudiantes. En este sentido, la implicación de las familias en relación con la educación de sus hijos y, especialmente, con aspectos vinculados con las expectativas y con la comunicación sobre cuestiones académicas, tienen un gran peso en el rendimiento (Castro et al., 2015).
- *Factores socioculturales*: el ambiente sociocultural en el que vive el estudiante también influye en su rendimiento, el cual puede llegar a verse afectado por cuestiones como el hecho de provenir de una familia de origen inmigrante o pertenecer a una minoría étnica, o por circunstancias como poseer una falta de dominio de la lengua vehicular del país en el que reside. Asimismo, el grupo de iguales con los que se relaciona el menor durante su escolarización puede influir en su percepción sobre los estudios y en sus motivaciones o predisposición a continuar su trayectoria académica o a abandonar los estudios.
- *Factores escolares*: los factores escolares abarcan desde aspectos relacionados con las características y la organización de los centros educativos hasta aquellos vinculados con las características del profesorado. Además, debe considerarse que las experiencias previas que vive el alumnado en los centros educativos en aspectos tales como el absentismo, la repetición de curso, el bajo rendimiento previo, el apoyo educativo recibido, la discriminación o, incluso, la asistencia a educación infantil, van marcando su trayectoria académica desde el comienzo de la escolarización.

En este sentido, no se debe olvidar que, aunque los centros educativos pueden llegar a generar situaciones de exclusión educativa para los estudiantes, también constituyen, en sí mismos, una herramienta muy poderosa para prevenir el fracaso escolar. De este modo, es muy necesario

que desde la comunidad educativa se actúe de manera preventiva en la reducción del fracaso escolar y del abandono educativo temprano, interviniendo de manera sistémica sobre todos los factores que pueden estar causando una situación de fracaso escolar. Por tanto, los centros educativos deben hacer uso de las herramientas con las que cuentan para ello, entre las que cabe destacar el papel de la acción tutorial.

2. LA FUNCIÓN ORIENTADORA DEL PROFESORADO: ACCIÓN TUTORIAL

2.1. CONCEPTO DE TUTORÍA: ACCIÓN ORIENTADORA DEL DOCENTE

La denominada “acción tutorial” o “tutoría” es definida por Expósito-Casas y González-Benito (2020) como la actividad orientadora intencional que realiza el profesorado como parte de su función docente, muy especialmente por el tutor, al acompañar de modo continuo y personalizado a cada alumno y su grupo con la finalidad de garantizar el desarrollo integral en todos los ámbitos, a nivel académico, socioemocional, personal y profesional. Desde este mismo enfoque, Pantoja (2014) defiende que la tutoría tiene como finalidad “contribuir a la personalización de la educación y a la atención de las diferencias individuales, ofreciendo así una respuesta educativa adaptada a las capacidades, intereses y motivaciones de los alumnos y alumnas y orientándoles adecuadamente en relación con sus opciones académicas y profesionales (p.34). Por su parte, Expósito (2014) la concibe como “una tarea colaborativa que, coordinada por la persona titular de la tutoría y asesorada por el orientador de referencia, compete al conjunto del equipo docente del alumnado de un grupo” (p.25).

Cabe destacar que, aunque algunos autores como Álvarez y Bisquerra (2012) establecen diferencias entre los conceptos de acción tutorial y tutoría, en la mayor parte de la literatura especializada y en la realidad educativa se emplean indistintamente. Estos autores inciden en que la acción tutorial sería competencia de todo el profesorado, al ser inherente a la función docente y no solo del tutor, al que responsabilizan en exclusiva de la tutoría.

Aunque la acción tutorial como la actuación de los profesores como guías del aprendizaje es tan antigua como los propios actos educativos, no fue hasta épocas recientes cuando se incorporó oficialmente en el sistema educativo. Esta tarea encomendada a todo profesor ha ido afianzándose como un elemento relevante de la dinámica del centro educativo (Santana, 2012) desde la década de los setenta con la promulgación de la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE, 1970), donde se hace referencia a ella por primera vez. No obstante, fue con la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) cuando la tutoría y la orientación se consolidaron como parte de la función docente, siguiendo lo marcado en la misma en el resto de las leyes educativas posteriores sin novedades significativas.

En ese sentido, la función tutorial se situó como el primer nivel de acción orientadora, al caracterizarse por una intervención directa en la propia aula por parte de los profesores y de los tutores de cada grupo de alumnos. Con ello, la intervención tutorial, entendida como la función orientadora del docente, se constituyó en unos de los niveles más importantes para la prevención precoz de fenómenos indeseables como el abandono y fracaso escolar. Ya se apuntaba en esta dirección desde la publicación del documento “Orientación y Tutoría” (MEC, 1992a), en el que se definían los objetivos de la acción tutorial y orientadora, destacando entre ellos el de “prevenir las dificultades de aprendizaje y no solo asistirles cuando han llegado a producirse, anticipándose a ellas y evitando, en lo posible, fenómenos indeseables como los del abandono, del fracaso y de la inadaptación escolar” (p.25).

Cabe destacar por su actual vigencia en relación con el contenido, la publicación en 1989 del “*Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*” en la que se detallan las características que deben reunir la acción tutorial y el proceso orientador:

- a) Ser continuo y ofertarse al alumno a lo largo de los distintos niveles y modalidades de su escolarización.

- b) Implicar de manera coordinada a las distintas personas e instituciones que intervienen en la educación: profesores, escuela, familia, medio social.
- c) Atender a las peculiaridades características de cada alumno.
- d) Capacitar a los individuos para su propia auto-orientación y crear en ellos de manera progresiva una capacidad y una actitud activa hacia la toma de decisiones fundamentadas y responsables sobre su propio futuro, primero, en la escuela, ante las distintas opciones educativas, y luego, antes las distintas alternativas de vida social (p.226).

2.2. EDUCACIÓN INTEGRAL: INTERVENCIÓN TUTORIAL EN EL ÁMBITO ACADÉMICO, PROFESIONAL Y SOCIOPERSONAL

El marco de intervención tutorial es muy amplio, ya que se ocupa de favorecer el progreso armónico en todas las áreas del desarrollo humano y no solo del estrictamente académico. Desde este enfoque de educación integral, el profesorado, y de modo más acentuado el tutor, se encarga de fomentar en el alumnado el autoconocimiento y la autoestima, (MEC, 1992a, 1992b) así como de promocionar habilidades sociales, todos ellos aspectos fundamentales en la dimensión sociopersonal para la prevención de los fracasos escolares o de otro género. Del mismo modo, debe dotar al alumnado de estrategias para pensar, aprender a aprender (Lara, 2008) y para ser capaz de tomar decisiones respecto a sus posibilidades académico-profesionales.

Con la adquisición de competencias sociales y personales que deben ser propiciadas por el profesorado para facilitar la integración y socialización tanto en el aula como en el centro y el desarrollo de actitudes participativas de los estudiantes, también se está contribuyendo a la disminución de los factores asociados al fracaso escolar.

Siguiendo este paradigma, Tobón (2003) defiende la formación basada en competencias para que los proyectos pedagógicos se orienten a la formación humana integral, promoviendo la continuidad entre todos los niveles educativos y entre estos y los procesos laborales y de convivencia, fomentando el aprendizaje autónomo y fundamentando la organización

curricular en proyectos para trascender el currículo basado en asignaturas compartimentadas.

Con la programación tutorial, el profesorado debe favorecer la madurez personal y social del alumnado y las habilidades básicas para el éxito académico-profesional. Si estos fundamentos se convierten en una realidad, los estudiantes recibirán una educación global y personalizada para cada uno, incrementando las posibilidades de éxito en el ámbito escolar, que, recordemos, no se basa en lo meramente académico, sino en formar ciudadanos críticos y activos capaces de mejorar la sociedad en la que viven.

Resulta relevante destacar que a pesar de que la puesta en práctica de las líneas de actuación tutorial sean responsabilidad de cualquier docente, y de un modo especial del tutor designado para un grupo-clase de alumnos, para su óptimo desarrollo es clave el apoyo, asesoramiento e intervención psicopedagógica de los profesionales de la orientación (Guillamón, 2002).

2.3. IMPORTANCIA DE LA PLANIFICACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA ACCIÓN TUTORIAL

La óptima consecución de los procesos de planificación y evaluación destacan como elementos imprescindibles para la mejora e innovación de la acción tutorial.

Por un lado, una de las competencias que el profesorado tiene que poseer es la de planificación, ya que se constituye un factor fundamental de calidad de la acción docente (Rodríguez, 2004). Esto es clave, puesto que la acción tutorial se debe aplicar mediante el diseño del comúnmente denominado Plan de Acción Tutorial (PAT) o Plan de Acción Tutorial y Orientadora (POAT). La adecuada planificación tutorial es de especial importancia, ya que es el modo de poder asegurar que verdaderamente se está dando respuesta a las necesidades y prioridades del centro, que todos los miembros de la comunidad educativa están implicados o que existe una coordinación de todo el profesorado de un grupo-clase. Para que la planificación sea coherente y eficaz debe elaborarse de modo colaborativo, participando todos los agentes implicados.

Una planificación no es garantía de éxito, pero facilita y permite anticiparse a posibles problemas (Ureña et al., 2009). Por ello, además de que todos los agentes implicados se sientan comprometidos con el desarrollo del plan, resulta crucial establecer un proceso de evaluación constante a lo largo del curso escolar que permita acometer reajustes en base a su funcionamiento, así como una evaluación final de los resultados obtenidos. Asimismo, siempre se debe llevar a cabo un análisis de identificación de necesidades para establecer las líneas de actuación prioritarias en cada momento.

3. ESTRATEGIAS Y RECURSOS TUTORIALES PARA EVALUAR Y PREVENIR EL FRACASO ESCOLAR Y EL ABANDONO EDUCATIVO TEMPRANO

A continuación, se definen una serie de estrategias y recursos, como son la entrevista, la observación, la encuesta, el sociograma y las dinámicas de grupo, que pueden ser empleadas en el aula para la prevención del fracaso y abandono escolar.

Entrevista:

Es una técnica, generalmente cualitativa, de recogida de información. Entendemos que la entrevista es una conversación mantenida entre dos o más personas y que persigue una finalidad. Teniendo en cuenta los avances tecnológicos, estas conversaciones han pasado de ser entendidas como un cara a cara a poder apoyarse en los medios tecnológicos, como videoconferencias o chats (Schettini y Cortazzo, 2016). En el ámbito de la acción tutorial, los componentes de una entrevista suelen ser tutor-alumno/a o tutor-familia. Estos autores indican que en la entrevista tutor-alumno interesa, sobre todo, recoger información sobre las reacciones emocionales que presenta el estudiante y el grado de confianza que manifiesta hacia el educador. Mediante esta técnica, se puede obtener información importante acerca de: la situación familiar del estudiante, sus sensaciones en el grupo, sus dificultades en el estudio, las actividades realizadas, etc. (Gil Pascual, 2016; 2001).

Los tipos de entrevista son, según su estructura:

- Estructuradas: de manera previa se ha elaborado un guion, con el que se pretende obtener las respuestas que conduzcan al objetivo final, y el cual se debe seguir durante el desarrollo de la entrevista. Un ejemplo, en el caso de la prevención del abandono temprano, puede ser que, en un colegio, el equipo de orientación lleve a cabo entrevistas con los tutores de todos los cursos para entender cuáles son los aspectos que más influyen en el abandono escolar de su alumnado. Para ello, el equipo de orientación ha elaborado un guion sirviéndose de la literatura especializada, para que el profesorado lo conteste ciñéndose al mismo.
- Semiestructuradas: de manera previa se ha elaborado un guion, el cual marca unas pautas flexibles a seguir en el desarrollo de la entrevista.
- Abiertas: no se ha elaborado un guion previo, siendo probable que no haya un objetivo totalmente definido. Siguiendo con nuestro ejemplo, el equipo de orientación lleva a cabo unas entrevistas abiertas con dos de las personas que, en cursos anteriores, abandonaron su escolaridad, para que cuenten lo que les impulsó a hacerlo.

Una de las principales características de la entrevista, y que la diferencia de la encuesta es que no se interesa por las opiniones de individuos aislados tomados al azar (como la encuesta), sino de sujetos sociales, es decir, de personas concretas en sus contextos de acción.

Encuesta: Cuestionario

Es una técnica, generalmente cuantitativa, de recogida de información. Consiste en una investigación realizada sobre una muestra de sujetos que representa a la población que es objeto de estudio, para averiguar estados de opinión, entre otros, y en la que se emplean procedimientos estandarizados para obtener mediciones cuantitativas (Gil Pascual, 2017). El instrumento que se emplea para llevarla a cabo es el cuestionario, los cuales se suelen clasificar según el tipo de pregunta (abierto, cerrados y mixtos) y la finalidad (descriptivo y explicativo) (Tabla 1).

Tabla 1. Tipos de cuestionarios

Según el tipo de pregunta	Abiertos	El encuestado redacta las respuestas
	Cerrados	El encuestado marca la respuesta entre las opciones predefinidas
	Mixtos	Contienen preguntas abiertas y cerradas
Según la finalidad del cuestionario	Descriptivos	Tratan de definir la situación a estudiar
	Explicativos	Analizan el origen de determinadas situaciones

Fuente: elaboración propia a partir de González-Benito y Vélaz de Medrano (2014)

Observación

Es una técnica, generalmente cualitativa, de recogida de datos en la que el observador registra una serie de aspectos de los sujetos en su ambiente natural. Esta técnica es la más empleada por el profesorado para recabar información del alumnado, siempre que cumpla unas premisas; como exponen las autoras González-Benito y Vélaz de Medrano (2014) “siendo un comportamiento natural, cuando se considera técnica de la tutoría debe reunir unas condiciones básicas de intencionalidad, objetividad y sistematización”.

La observación se puede clasificar según el rol del observador, como participante o no participante y también como estructurada o no estructurada en función de la organización previa. Los instrumentos más empleados en la observación son el diario, las hojas de registro, el cuaderno de notas o los dispositivos electrónicos, como grabadoras de audio o vídeo. Con respecto a la prevención del fracaso escolar y del abandono escolar temprano, resulta una técnica muy pertinente, por ejemplo, para obtener información sobre la autoestima del alumnado, la posible desmotivación hacia las tareas o la presencia o ausencia de apego con los profesores, todos ellos elementos de riesgo.

Sociograma

Es una técnica, generalmente cualitativa, de recogida de datos y que tiene por objetivo la medición y análisis de las relaciones interpersonales. Si se realiza en un aula, el equipo de orientación o el profesor solicita a los alumnos que indiquen, de manera gráfica y privada, a qué compañeros elegirían o no para determinadas cuestiones. Se trata de una técnica muy empleada para analizar el clima o la convivencia en el aula. Resulta interesante aplicar el sociograma en el aula para la prevención del abandono escolar temprano, dado que, como expone Fernández (2017) en los grupo-clase con “alto índice de malestar” existen más posibilidades de tener alumnos que acaben abandonando la escuela en comparación con las aulas en las que se observa un buen clima.

Figura 1. Ejemplo de sociograma en un aula



Fuente. Urbina Hurtado, López Leiva & Cárdenas Villalobos (2018)

Técnicas de Dinámica de Grupo

Estas técnicas son una gran herramienta para trabajar o potenciar distintas cuestiones en el aula, tales como la comunicación, la cohesión y el clima, el respeto y la empatía, las normas y la persecución de un objetivo común y la responsabilidad con la tarea (Gámez-Montalvo, y Torres-Martín, 2012), todos ellos aspectos relevantes, como ya se ha señalado, para la prevención del fracaso escolar y del abandono temprano.

Siguiendo los ejemplos señalados por González-Benito y Vélaz de Medrano (2014), podemos incluir dentro de estas técnicas la asamblea, el role-playing, la lluvia de ideas, Philips 6 x 6, la mesa redonda o el panel.

4. CONCLUSIONES

Como se ha expuesto con anterioridad, el fracaso escolar y el abandono educativo temprano son situaciones que conllevan que los estudiantes no finalicen con éxito la etapa de educación secundaria, lo que suele relacionarse con una falta de adquisición de las habilidades que se requieren por parte de la sociedad para el óptimo desarrollo personal, laboral y social de los estudiantes. A pesar de las implicaciones de estos dos fenómenos, tanto para el futuro del alumnado como para las sociedades, su prevalencia en España, y en otros países del mundo, es más que notable.

Para poder abordar estos fenómenos es necesario tener en cuenta que existen muy numerosos factores de riesgo asociados al fracaso escolar y al abandono escolar temprano que deben ser tratados en el aula para poder prevenir la aparición, o por lo menos reducir su incidencia en el alumnado. Estos factores comprenden aspectos vinculados tanto con el estudiante y el entorno familiar y social en el que vive, como con el centro educativo al que asiste.

Por ello, el objetivo de este trabajo ha sido profundizar en cómo, desde una planificación de la labor tutorial que atienda a las diferentes áreas de intervención orientadora (profesional, académica, personal y social), es posible actuar proactivamente ante situaciones de fracaso escolar y abandono educativo temprano.

Tal y como se ha mencionado, la acción tutorial es una herramienta clave para favorecer la madurez de los estudiantes, así como para promover las habilidades básicas que necesita el alumnado para culminar la educación obligatoria con éxito y desenvolverse de manera adecuada en la sociedad, contribuyendo a su desarrollo de manera crítica y reflexiva.

En este sentido, se considera que los factores de riesgo deben abordarse a lo largo de toda la vida académica del alumnado, y especialmente en

los primeros años, a través de la acción tutorial, ya que, como se ha expuesto con anterioridad, la acción tutorial o tutoría tiene como uno de sus principios trabajar para conseguir la igualdad de oportunidades real, así como potenciar las fortalezas de cada individuo a fin de lograr un desarrollo óptimo de sus capacidades.

Para tratar de mitigar estos factores de riesgo, se han propuesto una serie de estrategias y de recursos con el fin de poder ponerlos en práctica en el aula y con ellos conocer en profundidad las circunstancias del alumnado y trabajar con él para promover un desarrollo escolar completo. Estas estrategias y recursos se llevan a cabo a través de técnicas como la entrevista, el cuestionario, la observación, el sociograma o las dinámicas de grupo.

Por todo ello, y dado que tanto el fracaso escolar como el abandono educativo son problemas que se derivan de la confluencia de los mencionados factores a lo largo de los años, la calidad de la acción tutorial desempeñada por el profesorado a lo largo de toda la escolarización y, especialmente, en los primeros cursos, es un elemento clave para prevenir e intervenir en los factores de riesgo y protección asociados a estos fenómenos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, M. y Bisquerra, R. (2012). *Orientación educativa. Modelos, áreas, estrategias y recursos*. Madrid: Wolters Kluwer
- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., y Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational research review*, 14, 33-46.
- Comisión Europea (2010). *Europa 2020. Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. Bruselas.
- Comisión Europea (2019). *Monitor de la Educación y la Formación de 2019. España*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Consejo Europeo (2000). *Conclusiones de la Presidencia, Consejo Europeo de Lisboa 23 y 24 de marzo de 2000*.

- Expósito-Casas, E. y González-Benito, A. (2020). Prevención del fracaso escolar a través de la acción tutorial. Madrid: Editorial Sanz y Torres.
- European Commission, EACEA, Eurydice, y Cedefop. (2014). Tackling early leaving from education and training in Europe: Strategies, policies and measures. Eurydice and Cedefop Report.
- Fernández, I. (2017). Prevención de la violencia y resolución de conflictos: el clima escolar como factor de calidad. Madrid: Narcea Ediciones.
- Gámez-Montalvo, M.J. y Torres-Martín, C. (2012). Las técnicas de grupo como estrategia metodológica en la adquisición de la competencia de trabajo en equipo de los alumnos universitarios. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 4, 14-2.
- Gil Pascual, J. (2017). Técnicas e instrumentos para la recogida de información. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Guillamón, J.R. (2002). La acción tutorial. En Repetto, E., *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica, Volumen I. Marco Conceptual y Metodológico* (pp. 440-471). Madrid: UNED.
- González-Benito, A.M. y Vélaz de Medrano, M.C. (2014). La acción tutorial en el sistema escolar. Madrid: Editorial UNED.
- Gutiérrez-de-Rozas, B., y López-Martín, E. (2020). Contextualización y evaluación del fracaso escolar. Madrid: Editorial Sanz y Torres.
- Lara, A. (2008). La función tutorial. Un reto en la educación de hoy. Granada: Grupo editorial universitario.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (BOE nº 187, 06/08/1970)
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (BOE, nº 238, 04/10/1990)
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1992a). Orientación y tutoría. Primaria. Madrid: MEC.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1992b). Orientación y tutoría. Secundaria. Madrid: MEC.

- Ministerio de Educación y Ciencia (1989) Libro-blanco-para-la-reforma-del-sistema-educativo. Estudio de la reforma del sistema educativo español y la posibilidad de una nueva configuración en 1989. MADRID: Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Rodríguez, J.L. (2004). La programación de la enseñanza. El diseño y la programación como competencias del profesor. Málaga: Aljibe.
- Romero, E. y Hernández, M. (2019). Análisis de las causas endógenas y exógenas del abandono escolar temprano: una investigación cualitativa. *Educación XXI*, 22(1), 263-293.
- Santana, L. (2012). Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales. Madrid: Editorial Pirámide.
- Tobón, S. (2013). Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación. Bogotá: ECOE.
- Schettini, P. y Cortazzo, I. (Coord.) (2016). Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa. Buenos Aires: Editorial de la Universidad de La Plata. ISBN 978-950-34-1327-2
- Urbina Hurtado, C., López Leiva, V., y Cárdenas Villalobos, J. P. (2018). El uso de sociogramas en la escuela para la mejora de la convivencia: un estudio en escuelas chilenas. *Perfiles Educativos*, 40(160), 83-100. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.160.58398>
- Ureña, N., Vallés, C. y Ruiz, E. (2009). La respuesta del alumnado en los procesos de evaluación formativa y compartida. En V. López Pastor (coord.). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior* (pp. 105-127). Madrid: Narcea.

DEPRESIÓN, ANSIEDAD Y FRUSTRACIÓN: EJES DE CAMBIO PARA UN PROGRAMA DE TUTORÍA EN LÍNEA

MTRA. LAURA ALEJANDRA TRUJILLO MURILLO

MTRA. RAQUEL PAULINA ARCE NEGRETE

DRA. ANGÉLICA SOLEDAD ESQUIVEL ELÍAS

MTRO. JOSÉ LUIS ZÚÑIGA ZUMARÁN

Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos”, México

RESUMEN

La presente investigación, trabajada como estudio de caso, expone la necesidad de generar estrategias relevantes para ofrecer una Tutoría significativa en el escenario de pandemia (COVID-19) en la Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos” (Loreto, Zacatecas), institución formadora de docentes y objeto de estudio de este trabajo. La relevancia de este estudio, yace en la evidencia creciente de una tendencia a la reprobación y deserción en su programa de Licenciatura en Educación Primaria, consecuencia de la crisis sanitaria, a la que se atribuye como responsable de una alta incidencia de trastornos mentales y emocionales, como lo son: la depresión, la ansiedad y la frustración en el alumnado; mismos que han afectado no solo su desempeño académico sino también su calidad de vida, lo cual ha producido cambios significativos en su perspectiva de futuro a corto y mediano plazo. Por lo que en su Programa Institucional de Tutoría modificaciones pivotales han sido implementadas, de acuerdo a su contexto y su campo de acción, mismos del que se hace análisis tomando como base el programa tradicional presencial de Tutoría, los beneficios que este ha traído a la comunidad estudiantil, así como sus áreas de mejora. Se concluye la necesidad de generar redes de apoyo para el estudiante normalista, así como fortalecer los canales de diálogo existentes; para lo que se recurre a la utilización de TIC, que deriven en el diseño de un EVA, como herramienta de intervención; mismo que se espera incorporar como complemento, a futuro, del trabajo presencial de tutoría.

PALABRAS CLAVE

COVID-19, Programa Institucional de Tutoría, TIC, Educación Rural.

INTRODUCCIÓN

La Tutoría en las instituciones de educación superior es un sistema de acompañamiento, enfocado a apoyar el proceso formativo del estudiante para aumentar la eficiencia terminal de la institución (ANUIES, 2001), dicho acompañamiento suele llevarse en dos modalidades: grupal e individual, con una variante hacia la etapa final de su formación que es la asesoría metodológica; suelen trabajarse aspectos que van desde técnicas de estudio, hasta salud emocional, para ello, las instituciones de formación superior conforman equipos integrados por tutores, docentes, psicólogos, trabajadores sociales y personal de apoyo, quienes permiten implementar estrategias focalizadas en eliminar o reducir problemáticas presentadas en el alumnado tras una cuidadosa y detallada intervención.

En México, destacan diversos tipos de Normales con variadas especialidades, las cuales se encuentran descritas en el Acuerdo 23 de marzo de 1984, siendo estas: las Rurales, las Experimentales, las Urbanas, las Superiores, los Centro de Actualización del Magisterio y los Centros Regionales de Educación Normal; en el caso de estas escuelas la Tutoría se ve condicionada por las características específicas de cada una de acuerdo a su formato, entendiéndose con ello a la manera en que se trabaja, el tipo de población que atienden, su ubicación y los recursos de que disponen; es evidente que los resultados obtenidos, de estos programas de atención pueden mejorar, pero está limitado debido a la desigualdad social que se hace presente.

Es común encontrar que los Programas Institucionales de Tutoría de dichas organizaciones (normados por el Acuerdo 649, 2012), se ven implementados de manera intermitente e irregular, en primer lugar debido a la falta de recursos humanos, y en segundo, derivado de las acciones sociales de los estudiantes; para ahondar en lo anterior podemos decir que es común encontrar como esquema de Tutoría a docentes que además de cumplir con su labor académica y de investigación, deben realizar también la de Tutoría; se hace énfasis además, en aquellas actividades que interrumpen la comunicación de los estudiantes con la institución, entre estas, labores políticas propias de su idiosincrasia, sus prácticas profesionales, actividades culturales, etc.; ejemplo de ello es la Escuela

Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos”, objeto de estudio de la presente investigación.

ESCUELA NORMAL RURAL “GRAL. MATÍAS RAMOS SANTOS”

Fundada el 3 de septiembre de 1933, la Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos”, dio respuesta a una necesidad en el país: facilitar a la población de escasos recursos una forma de superación profesional que permitiera además subsanar una demanda aún más imperante en el momento, prodigar educación básica de calidad a todo el territorio nacional; México necesitaba en ese momento del apoyo de instituciones que pudieran solventar requerimientos fundamentales para la sociedad de la época. Ochenta y siete años después, la Normal de San Marcos, como es conocida, ha sabido posicionarse entre las más importantes a nivel nacional, así como la segunda con más matrícula, teniendo entre sus filas de egresados a docentes que han sabido responder a las carencias de un país en constante transformación; mismos que hoy son reconocidos como líderes y agentes de cambio.

La Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos”, con una matrícula de aproximadamente 580 alumnos, funciona bajo un formato denominado “Internado” de corte mixto, por lo que divide sus actividades en dos vidas diferentes y complementarias: la vida asistencial y la vida académica; derivado de esto, los estudiantes que ingresan en ella dedican su tiempo a la convivencia institucional, mezclando actividades de índole escolar, cultural, político y social, que dotan a los egresados de San Marcos, de un espíritu aún más fuerte y arraigado que el de cualquier otra institución de formación superior. Arriba del 84% de la matrícula estudiantil aprovecha la modalidad de Internado, pernoctando en la institución, dado que sus residencias permanentes se ubican en comunidades alejadas o de difícil acceso, por lo que la única manera para continuar sus estudios es haciendo uso de este servicio.

Dentro de lo que es el Internado, se ofrece a los estudiantes: casa habitación con los servicios básicos, comedor, nutrición, enfermería, lavandería, biblioteca, centros de cómputo, etc., lo cual no genera ningún

costo para el estudiante, al estar incluido en la beca a que se hizo acreedor al ingresar a la institución; aunado a ello, se les facilita un apoyo económico para solventar los gastos de transporte y material didáctico necesario para sus prácticas profesionales en Escuelas Primarias de la región.

Vivir en la institución donde realizan sus estudios genera una dinámica de convivencia que aunque sostenible y enriquecedora para su futura vida en zonas rurales, ofrece retos no sólo para el alumnado, sino para los docentes y tutores a cargo; cabe mencionar que sólo una parte de estos pueden ser abordados desde el área de Tutoría, en parte por las limitaciones geográficas, por la falta de conocimiento que se tiene de los mismos y/o por la resistencia del alumnado a enfrentarlos; la cultura de la institución es hermética, de tal manera que los problemas internos entre los estudiantes rara vez son expuestos a estos agentes educativos, partícipes de la labor de Tutoría.

Dentro de los problemas inherentes a la convivencia continua destacan: peleas donde permea la violencia física y emocional, extravío de pertenencias personales, conflictos, discriminación, consumo de sustancias nocivas entre otros, con una incidencia significativamente mayor en el primer y segundo año de la Licenciatura (mismos que se consideran de adaptación y asentamiento), pero tal es la cultura de la escuela; en gran medida, esto cambia en los últimos dos años tras el arduo trabajo de Tutoría que se realiza durante su estadía y como producto de las nuevas responsabilidades, que el trayecto final de su preparación conlleva. Se reconoce que la modalidad de Internado, incrementa el grado de independencia del alumno, su resiliencia, así como su sociabilidad, formando docentes que, en efecto, podrán insertarse satisfactoriamente en las futuras comunidades de práctica, capaces de formar redes que funcionen como un sistema de apoyo. Dicho trabajo de tutoría hoy, en plena crisis sanitaria producto del virus SARS-CoV-2, causante de la enfermedad COVID, peligró y se ha visto en la necesidad de transformarse.

Por lo anterior, el presente trabajo presenta una descripción de las actividades de Tutoría que se realizaban en la Escuela Normal durante la época que denominaremos, para efecto de este trabajo, como “Pre-

COVID19”, y la nueva modalidad piloto surgida de este fenómeno, a fin de demostrar las virtudes y defectos de la tutoría a distancia y la necesidad de diseñar una variante del programa, que se espera se implemente en el futuro modelo híbrido de formación semipresencial para nuestro país, según dicta la Secretaría de Educación Pública (2021).

1. EL PROGRAMA INSTITUCIONAL DE TUTORÍA: SAN MARCOS

La formación del estudiante normalista constituye un proceso continuo de preparación para desempeñarse en diferentes ámbitos, no solo el de la vida escolar sino también de la comunitaria; el rol del docente en el Programa Institucional de Tutoría (PIT), implica una serie de actividades dentro de las que se incluyen el diseño, puesta en práctica, evaluación y ajuste permanente de acciones adecuadas para el desarrollo integral de la persona, en este caso, del maestro en formación, a través de la promoción del aprendizaje y la construcción de saberes, habilidades y actitudes de los educandos, esto último trabajado por medio de actividades de intervención en las comunidades, de liderazgo social y de promoción de la cultura mexicana.

Cada maestro de la institución se encuentra en el PIT, desempeñándose no sólo como formador académico, sino también como apoyo emocional, psicológico y en muchos casos de consultor médico (con cuestionable eficacia), desgraciadamente ello evidencia la falta de recursos humanos del PIT; de hecho cabe aseverar que en su rol de tutor grupal cada docente atiende en promedio a 30 estudiantes y en su rol de asesor de documento final (otra de las modalidades de la tutoría) a cinco extra, siendo esto cuando la plantilla de docentes está completa.

La composición de la planta docente de la Escuela Normal de San Marcos, está marcada por su historia: en su origen la matrícula a cubrir se designó como exclusivamente varonil, por lo que los docentes eran también sólo varones; más tarde en la década de los 90's, con la apertura de la escuela a un corte tipo mixto, se comenzó a integrar a profesoras, pese a ello esto no ha implicado un cambio radical en la conformación del Colegio de Maestros, dado que en la actualidad (2021) de alrededor de

50 docentes, entre basificados y contratados, el número de profesoras mantiene una proporción de uno a cuatro, siendo así la mayoría varones; lo anterior es un obstáculo en el programa tradicional presencial de Tutoría, en el que se busca asignar a una docente por grupo, con el fin de facilitar a las estudiantes mujeres una atención más vinculada y cercana hacia las necesidades de su género, compaginando empatía y experiencias que favorezcan su desarrollo y su empoderamiento; esta necesidad es de primer orden dado que al día de hoy la matrícula de la escuela se compone en un 51% de mujeres.

Dentro de la Escuela Normal, existe además un equipo dedicado exclusivamente a la atención especializada para el alumnado de diversa índole, tales como Enfermería, Psicopedagogía y Trabajo Social; la atención se intensifica por las mañanas durante la formación académica, pero se desarrolla también con regularidad en el turno vespertino, a fin de cubrir la condición de internado. Dicha atención se ve limitada a la semana de clases, por lo que en los fines de semana el servicio está suspendido.

1.1. LA TUTORÍA EN LA NORMAL DE SAN MARCOS: LA ETAPA COVID

El ritmo de trabajo del PIT se ve condicionado por la idiosincrasia de los estudiantes, las cuestiones culturales inherentes en la forma como funciona la institución e incluso su esencia y tradiciones, su hermetismo y sistema interno, que hacen que detectar diversas problemáticas de los estudiantes sea complejo; pese a los múltiples instrumentos de que hoy día dispone la institución para perfilar, detectar, atender y canalizar estos problemas, todavía es una actividad que se ve azotada por las condiciones en que se desenvuelven los estudiantes, no sólo dentro del Internado, sino también fuera de él.

De la población estudiantil que asiste a esta casa de estudios, el 90% de los estudiantes pertenece a comunidades rurales con algún tipo de situación de aislamiento (muy distantes, sin conexión a internet, con vías de comunicación disminuidas -transporte, servicios y atención médica limitada-); la mayoría de estos jóvenes son producto de una formación en programas educativos como escuelas multigrado y telesecundaria, estrategias claves en pos de la igualdad sustantiva. Estos alumnos provienen

de la totalidad del Estado de Zacatecas, donde se ubica la Escuela Normal, así como de aquellos con los que colinda y otros de diferentes zonas del país, trasladándose a realizar su formación profesional en esta institución, por las muchas facilidades que otorga.

Debido a las medidas expedidas por los diferentes gobiernos mundiales, no siendo excepción México, a favor de salvaguardar la salud de su población, en particular la de sus jóvenes, la educación ha sufrido una transformación improvisada puesto que el sector público no contaba con herramientas para llevar la educación “a distancia”, por ello que se reconoce el esfuerzo de programas como “Aprende en Casa I,II y III” como medidas paliativas; aún así dichos medios son insuficientes cuando se trata de atender a individuos en situación de vulnerabilidad, como lo son los estudiantes miembros de esta institución.

Aunque se puede hablar de un cierto trabajo de seguimiento para casos identificados previamente, la situación de confinamiento y la irregularidad de comunicación impiden que se pueda valorar a los estudiantes más allá de su desempeño académico, más allá de lo que realizan dentro de la actividad en clase; no obstante, es lo que ocurre en las clases a distancia lo que sirve de retroalimentación al Programa Institucional de Tutoría a través de los informes periódicos emitidos por los docentes que detectan situaciones a través del contacto con los jóvenes; esto ocurre nuevamente en una interacción que dista de la tradicional y que se ve ahora intensificada por la falta de comunicación “real” entre maestro y alumno, así como coartada por sus capacidades tecnológicas; esto último ha sido atendido parcialmente por la institución a través de la implementación de talleres y capacitaciones internas, así como cursos externos de preparación en habilidades digital-pedagógicas ofrecidos por otras instituciones, que amplían la capacidad de los docentes para enfrentar la situación pero no zanján la problemática del todo.

Es por ello que el PIT se ha visto obligado a modificar sus estrategias, pasando de un componente de trabajo principalmente grupal y enfocado a la sana convivencia del conjunto de estudiantes que lo componen, hacia la individual, reduciendo la cantidad de estudiantes a supervisar, pero pormenorizando la atención que se le da a cada uno de

ellos, aumentando los niveles de personalización en el trato y acercamiento con los estudiantes. Aún así, ello no ha sido suficiente para frenar la tendencia a la alta en cuanto a la reprobación, baja temporal y deserción que ya se venía presentando; de acuerdo a los datos obtenidos en el semestre agosto-febrero del ciclo escolar 2019-2020, con relación al semestre febrero-julio del mismo ciclo, en que la reprobación aumentó a un 11.7%, siendo el porcentaje usual 6.9% ($\pm 0.3\%$), y la deserción a un 2.5%, cuando el habitual es de 1% ($\pm 0.2\%$).

La anterior tendencia, tras diversos diagnósticos emitidos por la institución, apunta como causas probables al estado anímico y la carga de trabajo (externo a la escuela) de los estudiantes. Se identifican serias afectaciones a la salud emocional del colectivo, dados los niveles de depresión (25%) ansiedad (80%) y frustración (55%) detectados, a través de instrumentos directos e indirectos; lo que abre un panorama de intervención más enfocado, que se decanta por encontrar la forma de mejorar la atención en estos aspectos.

La depresión definida como trastorno mental frecuente, abarca una gama de síntomas que van desde la tristeza, la pérdida de interés, de apetito, de concentración y autoestima, así como los sentimientos de culpa y la sensación constante de cansancio; es considerada como una enfermedad grave que afecta física y mentalmente y que influye directamente en la forma de sentir y pensar, repercutiendo directamente en la funcionalidad del individuo; la depresión en su forma más grave puede conducir a la autolesión y al suicidio. Aunque en sus niveles más moderados la depresión puede ser tratada con psicoterapia profesional, en estados más graves requiere de una medicación especializada (MHA, 2021); para una institución como la Normal Rural detectar y tratar la depresión, puede significar un problema que es necesario subsanar de forma inmediata, pues por su formato de Internado, representa un riesgo para la comunidad escolar y la integridad del estudiante.

Por otro lado, la ansiedad es definida como el miedo, temor o inquietud que sobrepasa una reacción normal a determinadas situaciones, como el estrés, aunque es un medio natural del cuerpo, la realidad es que en casos más complejos, como los trastornos de ansiedad, lleva a quien la padece

a enfrentar síntomas tan incapacitantes como la tensión, palpitaciones y sudoración, posicionándolo en un estado temporal de miedo; los síntomas de los trastornos de ansiedad interfieren con las actividades diarias y el desempeño escolar, afectando al estudiante con este padecimiento, limitando su interacción con otras personas y fracturando su rendimiento académico. Relacionar esta condición con el formato de vida asistencial de la Escuela Normal, hace evidente el porqué algunos estudiantes se limitan en su socialización con otros, como consecuencia de la ansiedad; esto, a la larga, puede significar un riesgo real a su permanencia dentro del programa de estudios.

La respuesta emocional que experimenta toda persona al no poder satisfacer un deseo, necesidad o impulso, es conocido como frustración, que en muchas ocasiones se ve acompañada de situaciones de estrés y ansiedad; la frustración es un proceso acumulativo, que va escalando poco a poco y deriva en diversas reacciones, tales como sentimientos de culpabilidad y episodios agresivos, aunque es necesario destacar que la frustración es un estado transitorio y por esta misma condición, reversible. El punto clave de este padecimiento, recae en la capacidad del individuo para gestionar las emociones que lo acompañan, enfrentar la disforia, la ansiedad y la ira; después de todo, la frustración se compone de una situación real, frente a una ideal, y el choque entre ambas, lo que genera las emociones que se engloban dentro de esta condición. Tratar la frustración, implica llevar al estudiante a asumir las discrepancias entre lo ideal y lo real, situaciones como la reprobación, los malos resultados en competiciones deportivas o eventos culturales, la interacción constante con personas que piensan, sienten o viven diferente y las rupturas amorosas, entre otras, puede desencadenar en casos profundos de frustración, que inciden negativamente en el desempeño educativo y en la capacidad de convivencia del individuo; cuando un estudiante pasa por situaciones frustrantes, es más propenso a la violencia y con ello, a afectar directamente la vida académica de la institución.

Por mencionar algunos datos que puedan ofrecer una panorámica sobre estos temas y su relevancia, tan sólo para el mes de octubre de 2020, en el comienzo de esta nueva modalidad de formación a distancia, según

estimaciones de la OMS existían 264 millones de personas con depresión y muy probablemente con síntomas de ansiedad, pudiendo asumirse incluso, que muchas de ellas enfrentan serias situaciones de frustración.

En este sentido, percatarnos de que desde el inicio de la contingencia el 89% de 130 países del mundo que participaron en el estudio antes mencionado de la OMS señalaron que la salud mental y el apoyo psicosocial forman parte de sus planes nacionales como respuesta a sobrellevar la crisis por el COVID-19, hace que la relevancia del Programa Institucional de Tutoría dentro de una institución con formato de Internado, donde la convivencia se extiende más allá del salón de clases se acreciente; la atención psicológica, el apoyo emocional y el seguimiento a la formación profesional dentro de instituciones formadoras de docentes, que el día de mañana atenderán a pequeños en su preparación básica, significa una forma de acercarlos a condiciones más favorables de salud mental.

Identificar estos tres ejes de cambio, se deriva de la acción de entrevistar a los estudiantes en el trabajo de tutoría individual, donde los docentes a cargo, recuperan una serie de razones para explicar estas situaciones de depresión, ansiedad y frustración a las que se están enfrentando y que han llevado a los estudiantes a ponerse en riesgo de reprobación, acercándose peligrosamente a la deserción escolar; entre las razones que los docentes lograron detectar tras las entrevistas destacan: la falta de comunicación con sus tutores (tanto del programa de Tutoría como del de asesoría metodológica en cuarto año), el aislamiento en el hogar, la sensación de inseguridad y la incertidumbre con respecto a la salud de sus familias y ellos, las múltiples tareas académicas, las labores dentro del hogar, labores fuera del hogar, presiones económicas y el duelo en el caso de los muchos estudiantes que han tenido alguna pérdida cercana producto del COVID-19, etc.

Parte del enfoque de la tutoría individual yace en el intercambio, de un nuevo tipo de interacción, atípico, en escuelas de educación superior, siendo esta la de maestro-padre de familia; puesto que los jóvenes al radicarse con sus familias nucleares, se ven sujetos a contribuir en el hogar

de diversas maneras, desatendiendo así su formación académica y pasándola a un segundo o hasta tercer término; lo anterior se ha podido sobrellevar a través de la concientización hacia estos padres de familia, quienes en su mayoría no cuentan con una preparación profesional, lo que en consecuencia los limita para dimensionar el escenario que viven sus hijos; lo anterior ha supuesto un área de oportunidad para el tutor, que busca consolidar un círculo de apoyo para el alumno que se encuentra solo.

Por último, se menciona como debilidad, la falta de competencias en uso de TIC de parte de los alumnos, particularmente aquellos pertenecientes al plan de estudios 2018 de la Licenciatura en Educación Primaria, caracterizado por la eliminación de asignaturas de introducción y dominio básico de TIC. Pese a que la población atendida son “clasificados” como nativos digitales, se puede aseverar que al nacer en una palpable brecha digital, no han logrado adquirir el perfil propio de esta denominación, por lo que al enfrentarse abruptamente a la nueva situación de distanciamiento social, han resentido en contraste con su situación previa, siendo orillados a asimilar solos la nueva tarea de ser conductores de su aprendizaje, relegando el papel del maestro a segundo término. Aprendizaje autónomo en su máxima expresión con un protagonismo particular de la autogestión de los tiempos y recursos.

Lo mencionado, es un campo de impacto relevante al estudio y la práctica, dado la potencialidad que existe para a través de TIC, afianzar y profundizar el trabajo de tutoría y con ello su alcance.

Hablar del PIT en la Escuela Normal de San Marcos y los obstáculos a los que se enfrenta en esta dinámica creada por la pandemia, es hablar de un sistema enfocado casi en su totalidad, al menos durante la época pre-COVID, al trabajo con los grupos y por Academias, que ha debido re-adaptarse a las nuevas exigencias; tomando a consideración el anterior escenario la institución en su compromiso social reestructura su PIT a implementar en el semestre agosto-febrero (ciclo 2020-2021), para priorizar a aquellos jóvenes en situación vulnerable, incorporando TIC, sesiones sincrónicas y asincrónicas a su programa; áreas de oportunidad

ubicadas por el diagnóstico-análisis hecho al área. Con esta nueva modalidad de Tutoría en línea, el reto es mantener las fortalezas características del programa tradicional, entre las que se destacan: el nivel de confianza cultivado entre alumnos y maestros (85.6%), la percepción de Tutoría como apoyo (88.2%), así como un medio para la integración a la vida normalista (98.9%).

1.2. LA TUTORÍA EN LA NORMAL DE SAN MARCOS: LA NECESIDAD DE UN PROGRAMA A DISTANCIA

El estudiante producto de la institución es un individuo independiente con destacadas habilidades para el trato social, mismas que son cultivadas en el Internado y mediadas a través del apoyo del PIT.

El alumno de recién ingreso del ciclo escolar 2020-2021, es la primera generación en la historia de esta Normal, que se integra sin conocer a sus compañeros, a sus docentes, tutores y directivos; la necesidad de inmersión de estos estudiantes al mundo del normalismo, así como la de prepararlos académicamente, en conjunto con el limitado tiempo de conexión sincrónico-grupal, ha derivado en dejar en cierta medida en segundo plano la labor tutorial; aunque más abiertos que sus antecesores en la dinámica del trabajo en línea, presentan una mayor inseguridad en no sólo su actuar dentro de la institución, incurriendo en faltas, que culturalmente son inadmisibles dentro de ésta, sino también en la duda natural que confronta la existencia de una vocación existente o inexistente. Este escenario inclinado hacia el pesimismo busca ser revertido a través de la incorporación no sólo de una dinámica más personalizada en la relación tutor-alumno, sino en los talleres y clases asincrónicas con las que se espera preparar a los estudiantes a lidiar no sólo con sus emociones sino con las de los demás, responsabilizándolos de lo que sienten y piensan, obteniendo como resultado una disminución en los niveles de depresión, estrés y frustración, así como facilitar su inserción en la institución.

Como muchas instancias, el COVID-19, ha dejado huella en nuestros estudiantes en más de un sentido, al convertirse en víctimas directas o indirectas, por lo que, se busca volver a crear estos círculos de confianza, realizados informalmente en la vida del Internado, a través del trabajo

en pequeños grupos y en plataformas que favorezcan el intercambio no solo de comunicación sino de materiales y experiencias, que ellos puedan compartir en sus hogares.

2. RESULTADOS Y CONCLUSIÓN

Los diagnósticos realizados durante el período de adaptación al trabajo en línea (febrero-julio 2020) arrojaron resultados que en conjunto con un bajo desempeño académico, repercuten en la calidad educativa, así como en el porcentaje de permanencia en la institución; la Tutoría individual toma una mayor relevancia en la modalidad de educación a distancia producto de la crisis COVID-19, siendo más demandada por los alumnos que se encuentran aislados y presa de las consecuencias de la pérdida de interacción social.

Es por ello que el PIT da un paso hacia una “personalización” que “abarque” a su población estudiantil vulnerable, limitada por el acceso a internet y la falta de recursos, que con el fin de optimizar ha derivado en la necesidad de crear instrumentos de alerta temprana para atender y canalizar a la instancia correspondiente; así cómo lograr una atención asincrónica.

No es secreto para nadie que la salud mental se ha venido transformando, y más aceleradamente en los meses recientes, en un aspecto prioritario de la atención de los estudiantes de cualquier institución educativa, más aún en las Escuelas Normales, y que la pandemia acabará por hacerla cada vez más necesaria; el duelo, el aislamiento, la pérdida de ingresos y sobre todo la constante sensación de miedo e incertidumbre, son aspectos que están agravando los trastornos ya existentes de salud mental, aumentando la cantidad de estudiantes que requieren del apoyo del equipo tutorial; el incremento en el consumo de alcohol y otras sustancias, así como la presencia de insomnio, no hacen sino combinarse con la Depresión, Ansiedad y Frustración que ya aquejaban a la comunidad estudiantil.

Tras lo experimentado en esta etapa de improvisación y adaptación no sólo de la labor docente, de investigación y administrativa, sino también de la vida en común de los estudiantes, la Escuela Normal ha recuperado

de las experiencias individuales tanto de los docentes como de los alumnos, elementos clave e interesantes a abordar en su Programa Institucional de Tutoría; mismos que están en etapa de diseño y que esperan innovar la labor y se concreten en un programa Piloto de Atención a Distancia basado en un Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA), mismo que se espera funcione como plataforma para ofrecer contenidos de aprendizaje, autogestión de emociones, autodiagnósticos y canales de comunicación para con su Tutor Individual y los diferentes miembros que conforman al Programa de Tutoría, así cómo de compañeros, consolidando una comunidad digital que trabaja en pro de su bienestar; dicha plataforma se espera atienda primordialmente al alumno y en cierta medida al tutor legal/padre de familia, con el que se espera establecer un contrato social; esto no reemplazará la Tutoría en su formato presencial, puesto que se presenta como una estrategia para afrontar por ahora la Educación a Distancia. En un futuro esta nueva instancia complementará la actividad tutorial tradicional.

Las reestructuraciones del PIT, en el trabajo a distancia, en conjunto con este Programa Piloto se espera tengan un efecto positivo con relación a los resultados del ciclo escolar 2019-2020.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALCÁNTARA SANTUARIO, A. (1990). “Consideraciones sobre la Tutoría en la Docencia Universitaria”. UNAM-CISE. México: Perfiles Educativos.

ANUIES (2001, a). Programas institucionales de tutoría: una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior. México: ANUIES. Consultado de: http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/libros/lib42/o.htm

ENRGMRS (2019). Programa Institucional de Tutoría. México. Págs. 50.

DÁVILA, M. (2009). Implementación de tutoría en línea para alumnos de la facultad de ingenierías de la Universidad del Valle de Atemajac en un entorno virtual de aprendizaje. COMIE. Consultado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_07/ponencias/1789-F.pdf

- DOF (1984). Acuerdo 23/03/1984. Consultado de:
http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4660109&fecha=23/03/1984
- DOF (2012). Acuerdo 649. Consultado de:
http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5264718&fecha=20/08/2012#:~:text=ACUERDO%20n%C3%BAmero%20649%20por%20el,de%20Maestros%20de%20Educaci%C3%B3n%20Primaria.
- MHA (2021). ¿Qué es la depresión? Consultado de:
<https://www.mhanational.org/que-es-la-depresion>
- SEP (2021). Boletín No. 271 Trabaja el Sistema Educativo Nacional para transitar a un modelo de aprendizaje mixto: Esteban Moctezuma Barragán. Consultado de:
<https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-no-271-trabaja-el-sistema-educativo-nacional-para-transitar-a-un-modelo-de-aprendizaje-mixto-esteban-moctezuma-barragan?idiom=es>
- OJALVO MITRANY, V. (2005). Orientación y tutoría como estrategia para elevar la calidad de la educación. Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior. Universidad de La Habana. Consultado de
https://www.researchgate.net/publication/237486250_orientacion_y_tutoria_como_estrategia_para_elevar_la_calidad_de_la_educacion
- OMS. (2021). Depresión. En Temas de Salud. Consultado de
<https://www.who.int/topics/depression/es/>
- SINATA. (2011) Tutoría académica y la función docente. Pág. 14.
- UPN (2002). Programa Nacional de tutorías para el sistema de unidades UPN. Unidad AJUSCO.
- UNAM (2018). La educación Normal en México. Elementos para su análisis. Perfiles educativos, vol. XL, núm. 160. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación Consultado de:
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/132/13258778012/html/index.html#:~:text=Mediante%20el%20Acuerdo%20publicado%20el,al%20grado%20acad%C3%A9mico%20de%20licenciatura.> Adame, A. (2019). Redes sociales más usadas en el mundo hispano: tips para crecer tu presencia y alcance social. Recuperado de <http://bit.ly/2TBVRWE>

DISEÑO Y VALIDACIÓN DE UNA PRUEBA SOBRE ORIENTACIÓN PROFESIONAL EN LA ETAPA DE FORMACIÓN

DRA. MARÍA LUISA RICO GÓMEZ

DRA. ANA ISABEL PONCE GEA

DR. JOSÉ MARÍA SOLA RECHE

Universidad de Alicante, España

DR. MARCOS GARCÍA VIDAL

Universidad Nacional de Educación a Distancia, España

RESUMEN

Esta investigación entiende la orientación profesional en la Educación Superior dentro del enfoque histórico-cultural, como un proceso continuo de interacción entre los agentes del proceso educativo dentro de las situaciones concretas de aprendizaje, con el fin de alcanzar la madurez competencial, conceptual y actitudinal del sujeto para el futuro desempeño profesional. En esta primera fase de la investigación, se plantea como objetivo diseñar y validar la Prueba sobre *Orientación Profesional en la Etapa de Formación (OPEF)*. Para ello, diseñamos una primera versión del instrumento, a partir de unas bases teóricas divididas en cuatro dimensiones: Formación interna y externa a la Universidad, orientación interna y externa a la Universidad e instituciones de orientación profesional. Esta prueba, con 45 ítems de tipo Likert, es sometida a un estudio piloto ($n= 111$), analizando a partir de él su validación y fiabilidad. Entre otros, aplicamos estadísticos descriptivos de los ítems, Alfa de Cronbach y Análisis Factorial Exploratorio. Los resultados, nos llevan a la consideración de un segundo diseño del *OPEF*, con unos índices de fiabilidad altos y constituido por 35 ítems, agrupados en tres dimensiones: Orientación profesional en la Universidad, Orientación externa a la Universidad e Instituciones de orientación profesional.

PALABRAS CLAVE

Educación Superior, percepción del alumnado, enfoque histórico-cultural, validación, fiabilidad.

1. INTRODUCCIÓN

La orientación está presente en la vida del ser humano desde el nacimiento, desde esa función educadora de la familia, como agente de socialización primaria, y la escuela, como agente de socialización secundaria. En ésta es donde la comunidad educativa interviene con mayor ímpetu, en unión profesionales del mundo de la educación: docentes, tutores, psicólogos, psicopedagogos, etc. Esta actuación es más que imprescindible plantearla como una función permanente, a lo largo de toda la vida de las personas, sobre todo, en las etapas de formación y desarrollo cognitivo y emocional del individuo para abordar situaciones difíciles en la toma de decisiones (Collazo y Puentes, 1992). Por tanto, debe entenderse como una estrategia que acompaña en todo el devenir de los sujetos, adaptándose a las características y necesidades de cada contexto, en unión con las diferentes áreas de conocimiento y del contexto socio-institucional en el que se inserte. Mayor fuerza requiere esta orientación en la etapa de la juventud porque es un momento crucial para el desarrollo de la madurez, de la educabilidad y de la identidad, donde se requiere atención hacia los intereses, las necesidades y las motivaciones de los jóvenes en la formación de la personalidad (Domínguez, 2003).

La presente propuesta se enmarca dentro del paradigma de la orientación profesional desde el enfoque histórico-cultural. Se conceptualiza como un proceso continuo de seguimiento y de ayuda para llegar al desarrollo personal del sujeto en todas las facetas de la vida: personal, profesional, formativa, social, etc. Este proceso se concibe como una interacción entre el orientador profesional y el orientado en el contexto educativo propio para favorecer toda situación de aprendizaje que se encamine al desarrollo de la personalidad en sus diferentes facetas de forma integral y que permita actuar con autodeterminación y autoreflexión en el proceso de formación y desempeño profesional (González, 2003). Y aún más, la orientación profesional es desempeñada no por un determinado “especialista” (psicólogo, pedagogo) de manera aislada, sino todos los agentes de la comunidad educativa (Carmona et al., 2012). En esta línea, se potenciaron los estudios desde finales del siglo anterior (González, 2009). Y, en el ámbito universitario, la orientación profesional

como servicio de atención universitaria y personal (Do Ceu Teveira y Rodríguez, 2010; Lantarón, 2012); como atención psicológica y educativa (Saúl et al., 2009); y en relación con el mercado laboral (Martín et al., 2013).

En esta línea, este trabajo se enmarca en la idea de que la orientación en la Educación Superior debe constituir una estrategia formativa, donde el docente es quien se ocupe de las actuaciones de ayuda, guía a las pautas del desarrollo integral del alumnado, de forma individualizada pero dentro de un contexto formativo. Ello ayuda a que el estudiante adquiera una actitud de respuesta lógica-deductiva capaz de enfrentarse a diferentes entornos en donde pueda plantear sus decisiones, proyectos de realización personal y profesional, etc. (Alfonso y Serra, 2016).

La propuesta aquí presentada engloba a la orientación profesional como una función formativa de eje transversal del currículo académico universitario, desarrollada en interacción entre los agentes educativos en situaciones de aprendizaje y de forma permanente. Así, entra en contacto la teoría y la práctica profesional desde el inicio de la formación, como proceso de desarrollo progresivo de las competencias y habilidades para alcanzar la maduración personal y profesional (González, 2003). Se trata, en definitiva, de un seguimiento continuo en actividades académicas dirigidas para favorecer las competencias profesionales futuras, desde su dimensión cognitiva, procedimental y afectiva-emocional.

Tradicionalmente, la orientación profesional ha estado vinculada a la asistencia individual para la selección de una profesión, desde la preparación hasta el desarrollo de la misma (Fitch, 1935), es decir, entendida para el desempeño profesional. La preocupación por fijar la teoría analítica de la orientación profesional empezó, sobre todo, con la fundación en Boston del “Vocational Bureau” de Parsons o, en Bruselas, con la labor de Christiaens y su primer servicio de orientación profesional en Europa, a principios del siglo XX. Tendencia que vino potenciada en la segunda década del siglo XX, principalmente tras la Primera Guerra Mundial, por la corriente del taylorismo social lanzada desde el mundo de la psicotecnia y psicología del trabajo, preocupada por ligar las funciones psicológicas del sujeto con un adecuado aprendizaje, en función

de las condiciones requeridas en el mundo laboral, con una finalidad de satisfacción personal (De Madariaga, 1930; Tomás y Samper, 1924).

La orientación profesional entendida para el conjunto de las facetas de la personalidad humana, parte, mayoritariamente, del enfoque cognitivo conductual, de Krumboltz, y los defensores de la teoría de aprendizaje social, que abogan por conductas construidas en las experiencias de aprendizaje, en interacción con el medio. En efecto, junto a la idea del proceso de enseñanza-aprendizaje y la de educar para toda la vida (Repetto, 2003), Viltre (2010) defiende el papel integrador de la orientación profesional.

En la línea de la teoría cognitiva histórico-cultural de Vigotsky (1979), la orientación profesional es un proceso que afecta al desarrollo de la personalidad a lo largo de toda la evolución vital, en el que las condiciones externas condicionan y modifican la dinámica de los intereses individuales a lo largo del período formativo. Para ello, se produce un entorno de comunicación en situaciones de aprendizaje que posibilitan al alumnado desarrollar sus potencialidades en el desempeño profesional. En este caso, la orientación profesional significa ayudar al estudiante a identificar aquellas aptitudes que le permiten introducirse en el aprendizaje de la profesión elegida, así como identificar cuáles se amoldan a sus intereses profesionales (González, 2007).

La idea es una orientación desde su enfoque transversal, holístico y multifactorial, adaptada a las características, necesidades e intereses del alumnado. Para ello es imprescindible diseñar contextos de aprendizaje basados en casuísticas reales que inclinen hacia el desarrollo de actitudes y competencias profesionales; entender la comunicación como una ayuda y orientación; una actitud activa y autónoma; unidad entre la parte conceptual, afectiva y emocional; interacción con el entorno sociocultural; y trabajar en base a la experiencia la cual vaya determinando las características y las aptitudes acordes al individuo. Solo si se une orientación y formación desde un punto institucional, organizando situaciones de aprendizaje que favorezcan el desarrollo académico y el proceso de enseñanza-aprendizaje, se puede conseguir el desarrollo integral

del alumnado, para que adquiriera competencias de iniciativa, autonomía, participación activa, creativa, etc., en las que se van conociendo a ellos mismos y a las características del entorno con el fin de planificar y decidir proyectos de vida con actitud crítica y responsable (Viera y Vidal, 2006).

Así, dentro de este marco conceptual, el objetivo es acercarse al papel que juega la orientación profesional en la Educación Superior: si desde la percepción del propio alumnado, específicamente del profesorado en formación inicial, se concibe dentro de la perspectiva histórico-cultural, para actuar como guía formativa necesaria para el desempeño personal y profesional. La hipótesis que se maneja de partida es que, como en la Educación Superior no se emplea la orientación profesional como un eje de actuación a nivel institucional, transversal y permanente necesario en el proceso formativo, incluida dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje desde su enfoque histórico-cultural, el alumnado universitario no la concibe como parte integrante de su desarrollo personal a nivel integral, necesario para su desempeño profesional. Queda, a lo sumo, como una mera acción puntual dada a finales de la formación universitaria, dirigida al público en general, que no tiene en cuenta la relación procesual de las características, las necesidades, los intereses, el despliegue competencial del alumnado y las pautas del entorno.

2. OBJETIVOS

Partiendo de la anterior hipótesis, se plantea, en primer lugar y como objetivos de estudio, diseñar y validar el instrumento de recogida de información. Así, los objetivos específicos son:

1. Diseñar una prueba para la evaluación de la percepción del alumnado en formación sobre la orientación profesional interna y externa a la Universidad.
2. Determinar los parámetros de fiabilidad y validez del contenido de la prueba, realizado un estudio piloto con su diseño inicial.

3. METODOLOGÍA

En el marco de una metodología cuantitativa, cuyo objetivo básico podría sintetizarse en el logro de la objetividad y la generalización de resultados (Bisquerra, 2004; Latorre et al., 2003), el diseño y validación de pruebas forma parte de la investigación instrumental, que incluye todos aquellos trabajos que tienen como propósito el análisis de las características psicométricas de los tests (Ato et al., 2013). Este análisis puede realizarse sobre pruebas de nuevo diseño -como es el caso de este trabajo- o sobre instrumentos ya existentes.

Durante el diseño y validación de la Prueba sobre *Orientación Profesional en la Etapa de Formación (OPEF)*, hemos llevado -y seguimos llevando- a cabo un estudio analítico de los resultados ofrecidos por cada uno de los procedimientos implicados en la validación (Martín, 2011) en aras a extraer todos los significados, y no solo los superficiales, que permitan los cambios más certeros.

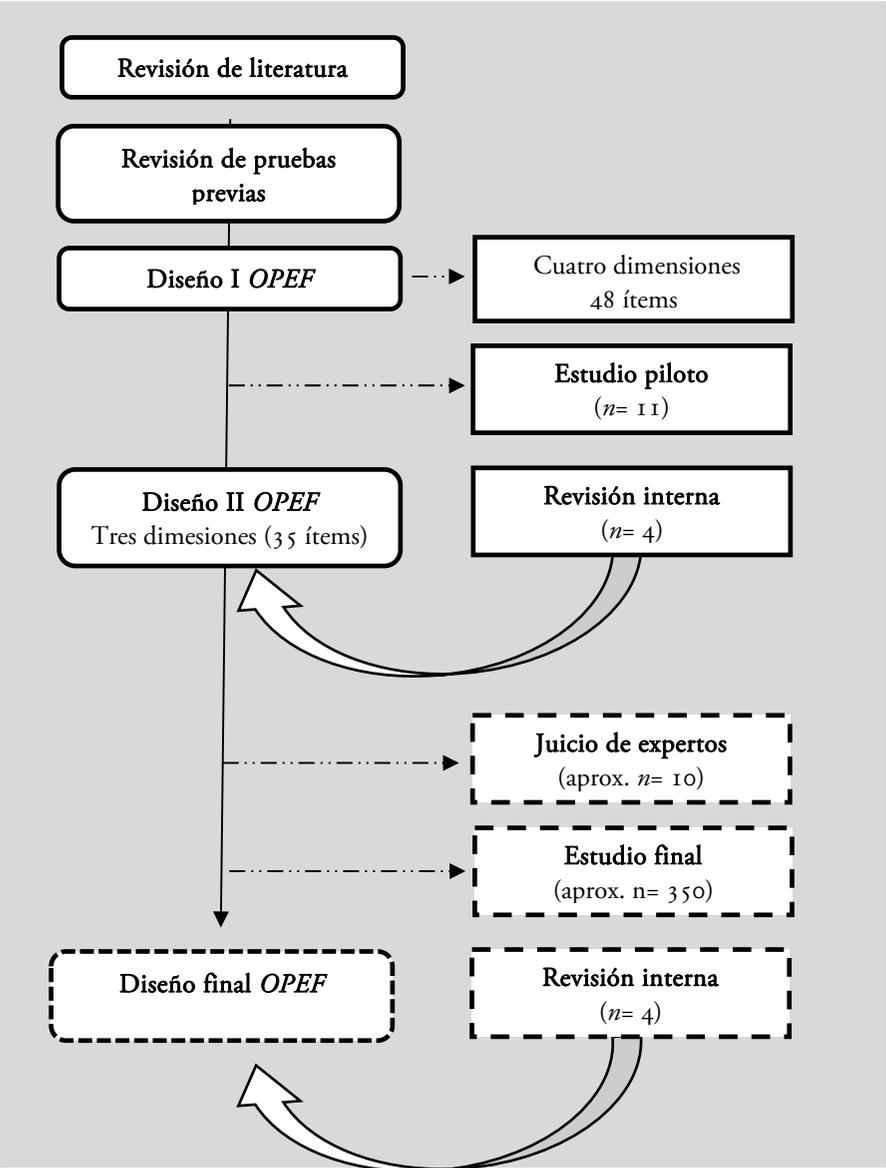
El análisis, fundamentalmente de información cuantitativa, pero con presencia de información cualitativa que ha resultado esencial para la mejora de la prueba, se ha realizado bajo el marco de la Teoría Clásica de los Tests (Muñiz, 2010, 2018), estudiando:

(1) La fiabilidad; es decir, la precisión de los resultados que se obtienen con la prueba; hasta qué punto afecta el error en el resultado (Abad, et al., 2011; Aiken, 2003; Mateo y Martínez, 2008). En esta investigación se apuesta esencialmente por el estudio de la fiabilidad como consistencia interna.

(2) La validez; es decir, el grado en el que realmente una técnica mide el rasgo que se pretende medir (Cubo, 2011; Mateo y Martínez, 2008). Hablamos, por lo tanto, de calidad de los resultados. Durante el proceso de validación de la prueba, estudiamos la validez de contenido (el grado en el que los ítems son representativos del rasgo), principalmente, a través de tablas de relación variables-ítems y revisiones internas; y la validez de constructo, a través de un análisis factorial exploratorio (AFE) de componentes principales.

En la Figura 1, esquematizamos los procesos llevados a cabo durante el proceso de validación realizado, incluyendo también las fases previstas de acuerdo con los resultados que después comentaremos.

Figura 1: Proceso de diseño y validación de la prueba



Fuente: elaboración propia

4. RESULTADOS

En lo siguiente, de acuerdo con los objetivos específicos delimitados para el estudio, comentamos los principales resultados obtenidos.

4.1. DISEÑO DE LA PRUEBA SOBRE ORIENTACIÓN PROFESIONAL

Partiendo de la definición teórica de orientación como estrategia formativa, para el primer diseño de la prueba, consideramos la orientación y la formación como constructos constituyentes de nuestras bases conceptuales.

Así, para cada uno de estos procesos consideramos si tienen lugar dentro o fuera de las instituciones universitarias, cuestión que nos lleva a delimitar cuatro de los constructos distinguidos en las bases: Formación competencial en la Universidad, Formación profesional de fuera de la Universidad, Orientación profesional en la Universidad y Orientación profesional fuera de la Universidad. A estos cuatro constructos, incorporamos, desde los planteamientos teóricos, un quinto, en relación con el conocimiento de Instituciones para la orientación.

Es a partir de estos planteamientos como definimos los bloques de la prueba. Formulamos, con los constructos de base, 42 ítems tipo Likert, con una escala desde (1) Nada de acuerdo hasta (4) Totalmente de acuerdo para todos los ítems, que permitieran un análisis comparativo posterior. Los ítems se reparten y formulan tal y como se recoge en la Tabla 1, añadiéndose un bloque inicial de Información profesional, constituido por seis ítems de distinta naturaleza.

Tabla 1: Diseño inicial del OPEF

Bloque 1. Información personal		
Ítem	Formulación	Opciones de respuesta
Ítem 1	Sexo	Respuesta abierta
Ítem 2	Edad	Respuesta abierta
Ítem 3	Situación profesional actual	Respuesta opción múltiple (distintos cursos de Grado, Máster, desempleado con y sin experiencia, activo con o sin experiencia).
Ítem 4	Lugar de formación	Respuesta abierta
Ítem 5	Lugar de trabajo (solo para la gente que está en activo)	Respuesta abierta
Ítem 6	Titulación	Respuesta opción múltiple (Grado en Magisterio de Educación Infantil/Primaria, Grado en Ciencias de la Actividad del Deporte, Grado en Pedagogía, Grado en Educación Social, Grado en Psicología, Máster en Educación Secundaria, otros).
Bloque 2. Formación competencial en la Universidad <i>(Todas las respuestas de este bloque son de opción múltiple, tipo Likert desde (1) Nada de acuerdo hasta (4) Totalmente de acuerdo)</i>		
Ítem 7	La formación en competencias que he recibido o estoy recibiendo se adecua al perfil profesional en el ámbito de la educación en el siglo XXI	
Ítem 8	Se me está formando o se me ha formado suficientemente en competencias conceptuales (saber, conocimiento disciplinar y pedagógico sobre el desempeño profesional dentro del ámbito de la Educación).	
Ítem 9	Se me está formando o se me ha formado suficientemente en competencias procedimentales (saber hacer, pedagógicas y didácticas, como la planificación docente como establecer los objetivos, las actividades a desarrollar, las situaciones de aprendizaje, la metodología, la evaluación, etc.).	
Ítem 10	Se me está formando o se me ha formado suficientemente en competencias actitudinales (habilidades sociales para la relación con el entorno, con la familia, con el resto del claustro, con la comunidad educativa, etc.).	
Ítem 11	Se me está formando o se me ha formado suficientemente en competencias digitales.	

Ítem 12	Se me está formando o se me ha formado suficientemente en competencias formativas como educadores (cursos, asesoramiento, tutorización personal y profesional para el desempeño dentro del ámbito de la Educación).
Ítem 13	Se me está formando o se me ha formado suficientemente en competencias de gestión y técnicas (organización y administración de un centro y/o institución).
Bloque 3. Orientación profesional en la Universidad <i>(Todas las respuestas de este bloque son de opción múltiple, tipo Likert desde (1) Nada de acuerdo hasta (4) Totalmente de acuerdo)</i>	
Ítem 14	He recibido y/o estoy recibiendo una orientación profesional dentro de la Universidad sobre las posibles salidas profesionales de mi formación/titulación.
Ítem 15	He recibido y/o estoy recibiendo una orientación profesional dentro de la Universidad para ser docente en centros de enseñanza pública.
Ítem 16	He recibido y/o estoy recibiendo una orientación profesional dentro de la Universidad para ser docente en centros de enseñanza concertada/privada.
Ítem 17	He recibido y/o estoy recibiendo una orientación profesional dentro de la Universidad para ser educador social en organismos públicos.
Ítem 18	He recibido y/o estoy recibiendo una orientación profesional dentro de la Universidad para ser educador social en empresas privadas.
Ítem 19	He recibido y/o estoy recibiendo una orientación profesional dentro de la Universidad para ser pedagogo en organismos públicos.
Ítem 20	He recibido y/o estoy recibiendo una orientación profesional dentro de la Universidad para ser pedagogo en empresas privadas.
Ítem 21	He recibido y/o estoy recibiendo una orientación profesional dentro de la Universidad para ser coach.
Ítem 22	He recibido y/o estoy recibiendo una orientación profesional dentro de la Universidad para ser educador o formador online.
Ítem 23	He recibido y/o estoy recibiendo una orientación profesional dentro de la Universidad para ser diseñador pedagógico online.
Ítem 24	He recibido y/o estoy recibiendo una orientación profesional dentro de la Universidad para ser gestor docente.
Bloque 4. Formación profesional fuera de la Universidad <i>(Todas las respuestas de este bloque son de opción múltiple, tipo Likert desde (1) Nada de acuerdo hasta (4) Totalmente de acuerdo)</i>	
Ítem 25	La formación en competencias que he recibido o estoy recibiendo se adecua al perfil profesional en el ámbito de la educación en el siglo XXI.

Ítem 26	Se me está formando o se me ha formado suficientemente en competencias conceptuales (saber, conocimiento disciplinar y pedagógico sobre el desempeño profesional dentro del ámbito de la Educación).
Ítem 27	Se me está formando o se me ha formado suficientemente en competencias actitudinales (habilidades sociales para la relación con el entorno, con la familia, con el resto del claustro, con la comunidad educativa, etc.).
Ítem 28	Se me está formando o se me ha formado suficientemente en competencias digitales.
Ítem 29	Se me está formando o se me ha formado suficientemente en competencias formativas como educadores (cursos, asesoramiento, tutorización personal y profesional para el desempeño dentro del ámbito de la Educación).
Ítem 30	Se me está formando o se me ha formado suficientemente en competencias de gestión y técnicas (organización y administración de un centro y/o institución).
Bloque 5. Orientación profesional fuera de la Universidad <i>(Todas las respuestas de este bloque son de opción múltiple, tipo Likert desde (1) Nada de acuerdo hasta (4) Totalmente de acuerdo)</i>	
Ítem 31	He recibido y/o estoy recibiendo una orientación profesional fuera de la Universidad sobre las posibles salidas profesionales de mi formación/titulación.
Ítem 32	He recibido y/o estoy recibiendo una orientación profesional fuera de la Universidad para ser docente en centros de enseñanza pública.
Ítem 33	He recibido y/o estoy recibiendo una orientación profesional fuera de la Universidad para ser docente en centros de enseñanza concertada/privada.
Ítem 34	He recibido y/o estoy recibiendo una orientación profesional fuera de la Universidad para ser educador social en organismos públicos.
Ítem 35	He recibido y/o estoy recibiendo una orientación profesional fuera de la Universidad para ser educador social en empresas privadas.
Ítem 36	He recibido y/o estoy recibiendo una orientación profesional fuera de la Universidad para ser pedagogo en organismos públicos.
Ítem 37	He recibido y/o estoy recibiendo una orientación profesional fuera de la Universidad para ser pedagogo en empresas privadas.
Ítem 38	He recibido y/o estoy recibiendo una orientación profesional fuera de la Universidad para ser coach.
Ítem 39	He recibido y/o estoy recibiendo una orientación profesional fuera de la Universidad para ser educador o formador online.
Ítem 40	He recibido y/o estoy recibiendo una orientación profesional fuera de la Universidad para ser diseñador pedagógico online.

Ítem 41	He recibido y/o estoy recibiendo una orientación profesional fuera de la Universidad para ser gestor docente.
Bloque 6. Instituciones para la orientación	
<i>(Todas las respuestas de este bloque son de opción múltiple, tipo Likert desde (1) Nada de acuerdo hasta (4) Totalmente de acuerdo)</i>	
Ítem 42	Conozco instituciones u organismos donde puedo recibir asesoramiento y orientación sobre las competencias necesarias para mi desempeño profesional.
Ítem 43	Conozco el CEFIRE como institución u organismo donde puedo recibir asesoramiento y orientación sobre las competencias necesarias para mi desempeño profesional.
Ítem 44	Conozco el ICE- Instituto de Ciencias de la Educación como institución u organismo donde puedo recibir asesoramiento y orientación sobre las competencias necesarias para mi desempeño profesional.
Ítem 45	Conozco el PAT- Programa de Acción Tutorial como institución u organismo donde puedo recibir asesoramiento y orientación sobre las competencias necesarias para mi desempeño profesional.
Ítem 46	Conozco el IVAJ como institución u organismo donde puedo recibir asesoramiento y orientación sobre las competencias necesarias para mi desempeño profesional.
Ítem 47	Conozco o reconozco los sindicatos como instituciones u organismos donde puedo recibir asesoramiento y orientación sobre las competencias necesarias para mi desempeño profesional.
Ítem 48	Conozco Labora (Oficina de Empleo) como institución u organismo donde puedo recibir asesoramiento y orientación sobre las competencias necesarias para mi desempeño profesional.

Fuente: elaboración propia

4.2. FIABILIDAD Y VALIDEZ DE CONTENIDO DE LA PRUEBA

Diseñada la prueba, y considerando la sistematización del proceso como parte de su validez de contenido, realizamos, tal y como indicábamos en la Figura 1, un estudio piloto. Este estudio se llevó a cabo con un grupo de alumnos ($n=11$), del tercer curso del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Alicante, concretamente, en la asignatura de Teoría e Historia de la Educación Infantil.

En primer lugar, calculamos los estadísticos descriptivos (media, desviación estándar, varianza) del conjunto de los ítems, sin hallazgos relevantes salvo la desviación estándar de .00 en cuatro de los ítems (22, 23, 40 y 41).

Asimismo, analizamos la consistencia interna de los ítems de la prueba, como una de las opciones habituales en el estudio de fiabilidad (Abad et al., 2011). Calculada la prueba de Alfa de Cronbach ($\alpha = .804$), hablamos de una consistencia interna alta (Bisquerra, 2004).

No obstante, el estudio de la correlación total para cada uno de los ítems (Tabla 2) ofrece resultados de interés, incluyendo correlaciones negativas.

Tabla 2: Estadísticos en torno al α de Cronbach

Ítem	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Ítem 7	.375	.799
Ítem 8	.024	.808
Ítem 9	-.478	.826
Ítem 10	-.234	.812
Ítem 11	.057	.805
Ítem 12	.648	.788
Ítem 13	.276	.801
Ítem 14	.664	.788
Ítem 15	-.039	.814
Ítem 16	-.246	.819
Ítem 17	.649	.786
Ítem 18	.092	.804
Ítem 19	.682	.784
Ítem 20	.092	.804
Ítem 21	.092	.804
Ítem 22	.000	.805
Ítem 23	.000	.805
Ítem 24	.705	.793
Ítem 25	.224	.802
Ítem 26	.436	.794
Ítem 27	.167	.804
Ítem 28	-.062	.810
Ítem 29	.042	.812
Ítem 30	.659	.792

Ítem 31	.255	.801
Ítem 32	.605	.789
Ítem 33	-.170	.817
Ítem 34	.813	.783
Ítem 35	-.082	.807
Ítem 36	.818	.783
Ítem 37	.057	.805
Ítem 38	.842	.794
Ítem 39	.569	.796
Ítem 40	.000	.805
Ítem 41	.000	.805
Ítem 42	.217	.802
Ítem 43	.497	.790
Ítem 44	.807	.777
Ítem 45	.163	.810
Ítem 46	.621	.787
Ítem 47	.337	.798
Ítem 48	.416	.795

Tras el análisis de lo anterior, con siete ítems con correlación negativa, otros cuatro con correlación nula y varios ítems más con correlación baja, consideramos modificaciones profundas en el diseño de la prueba. Así, analizamos por separado los constructos teóricos de los que partíamos, obteniendo, en el caso de la Formación profesional fuera de la Universidad, una consistencia moderada ($\alpha = .533$) y, en el caso de la Formación competencial en la Universidad, una violación de los supuestos de fiabilidad ($\alpha = -.712$). Esto nos llevó a considerar la limitación de la prueba a las tres dimensiones relacionadas de forma directa con la orientación: Orientación profesional en la Universidad, Orientación profesional fuera de la Universidad e Instituciones para la orientación.

Realizado de nuevo el análisis del Alfa de Cronbach, y a pesar de la eliminación de trece ítems de la prueba, los valores de consistencia interna subieron ($\alpha = .824$) y se redujeron los ítems con correlación negativa o nula.

Tras ello, realizamos un análisis factorial exploratorio (AFE), con método de extracción de Análisis de Componentes Principales y rotación

ortogonal Varimax (normalización Kaiser). Este análisis, que fue realizado utilizando el paquete estadístico IBM SPSS Statistics (versión 24.0.0), no ofreció indicios de una estructura factorial. Este resultado no presenta mayores implicaciones atendiendo al número de participantes en el estudio piloto, por lo que se volverá a su aplicación en el estudio final.

CONCLUSIONES: DECISIONES EN EL DISEÑO DEL *OPEF*

Considerados los resultados del análisis del estudio piloto, así como la revisión interna realizada por los investigadores implicados ($n= 4$), obtenemos algunas conclusiones de esta parte del proceso:

- La información recogida en el estudio piloto y los posteriores análisis permiten hablar de una fiabilidad alta en la prueba, entendida como consistencia interna.
- Esta fiabilidad ha aumentado al eliminar los ítems que, inicialmente, se habían planteado en relación con la formación desde dentro y fuera de la universidad. Por lo tanto, consideramos un Diseño II del *OPEF*, compuesto por 35 ítems, incluyendo en ellos siete ítems relativos al Bloque 1. Información personal.
- Del análisis de la consistencia interna limitado a los ítems que van a conformar el Diseño II, podemos señalar que, pese a su mejoría en la puntuación general, muestra ciertas deficiencias en algunos de los ítems, con una correlación total negativa. Respecto a lo anterior, tomamos dos decisiones: 1) la no eliminación de los ítems, condicionándolos a sus resultados en un estudio más amplio; 2) la reformulación de los ítems. Para ello, se toma en consideración asemejar los ítems a aquellos con mejores puntuaciones. Este es el caso, por ejemplo, de los pares de ítems que hacen referencia a una misma cuestión en lo público y privado.
- Siguiendo con la reformulación de los ítems, la revisión interna realizada nos hace apostar, para todos ellos, por una simplifica-

ción en la formulación, que se traduce en la eliminación de información adicional como la que aparecía en el Diseño I entre paréntesis. Asimismo, consideramos la reformulación de los ítems referidos a las Instituciones para la orientación, sustituyendo el término inicialmente adaptado a la realidad de la Comunidad Valencia y, en particular, de la Universidad de Alicante, por términos descriptivos genéricos. Así, ítems formulados como “Conozco el CEFIRE como institución u organismo donde puedo recibir asesoramiento y orientación sobre las competencias necesarias para mi desempeño profesional” se sustituyen por “Conozco los centros de formación del profesorado permanente como instituciones u organismos donde puedo recibir asesoramiento y orientación sobre las competencias necesarias para mi desempeño profesional”.

Atendiendo a lo anterior, partimos de un Diseño II del *OPEF* con una fiabilidad alta, con tres dimensiones y 35 ítems, sobre el que han de estudiarse más criterios en cuanto a validez y fiabilidad. Así, en el proceso amplio que es el diseño y la validación de una prueba, ahondaremos ahora -tal y como incorporábamos en la Figura 1- en la validez contenido, a través de un juicio de expertos, con entre 10 y 15 jueces; realizando también un estudio final más amplio, con una presencia de entre 8 y 10 participantes por ítems de la prueba. Lo último nos permitirá un estudio riguroso en relación con la fiabilidad y la validez de constructo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, F.J., Olea, J., Ponsoda, V. y García, C. (2011). *Medición en ciencias sociales y de la salud. Síntesis*
- Aiken, L.R. (2003). *Test psicológicos y evaluación*. Pearson Educación.
- Alfonso, I., & Serra, R. (2016). ¿Por qué es necesaria la orientación educativa en la universidad de hoy? *Referencia pedagógica*, 4 (1), 16-27.
- Ato, M., López, J. y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059.

- Bisquerra, R. (Coord.) (2004). Metodología de la investigación educativa. La Muralla.
- Carmona, N., Cortina, y., & Martín, D. (2012). La orientación profesional desde la perspectiva histórico-cultural del desarrollo humano. *Entelequia: revista interdisciplinar*, 14, 55-63.
- Collazo B., & Puentes, M. (1992). La orientación en la actividad pedagógica ¿el maestro, un orientador? *Pueblo y Educación*.
- Cubo, S. (2011). Validez y técnicas de control de las fuentes de variación. En S. Cubo, B. Martín y J.L. Ramos (Coords.), *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud* (pp. 137-172). Pirámide.
- De Madariga, C. (1930). Organización científica del trabajo. Editorial Juan Ortiz.
- Do Ceu Teveira, M., & Rodríguez, M.L. (2010). La gestión personal de la carrera y el papel de la orientación profesional. Teoría, práctica y aportaciones empíricas. *Revista de orientación educativa y psicopedagógica*, 21 (2), 335-345.
- Domínguez, L. (2003). *Psicología del Desarrollo: Adolescencia y Juventud. Selección de lecturas*. Editorial Félix Varela.
- Fitch, J. (1935). *Vocational guidance in action*. Columbia University Press.
- González, V. (2003). La orientación profesional desde la perspectiva histórico-cultural del desarrollo humano. *Revista Cubana de Psicología*, 20 (3).
- González, V. (2007). La elección profesional responsable: elemento esencial en la calidad del acceso y la permanencia del estudiante en la educación superior. *Revista Cubana de Educación Superior*, XXVII (3), 1-3.
- González, V. (2009). Autodeterminación y conducta exploratoria. Elementos esenciales en la competencia para la elección profesional responsable. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51, 201-222.
- Lantarón, B.S. (2012). Los servicios de orientación y apoyo a los estudiantes universitarios. *EAE*.
- Latorre, A., Del Rincón, D., & Arnal, J. (2003). Bases metodológicas de la investigación educativa. *Experiencia*.

- Martín, B. (2011). Técnicas e instrumentos de recogida de información. En S. Cubo, B. Martín y J.L. Ramos (Coords.), *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud* (pp. 173-233). Pirámide.
- Martín Del Peso, M., Rabadán, A.B., & Hernández, J. (2013). Desajustes entre formación y empleo en el ámbito de las enseñanzas técnicas universitarias: la visión de los empleadores de la Comunidad de Madrid. *Revista de Educación*, 360, 244-267.
- Mateo, J. y Martínez, F. (2008). *Medición y evaluación educativa*. La Muralla.
- Muñiz, J. (2010). Las Teorías de los Tests: Teoría Clásica y Teoría de Respuesta a los Ítems. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 57-66.
- Muñiz, J. (2018). *Introducción a la psicometría: teoría clásica y TRI*. Pirámide.
- Repetto, E. (2003). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. UNED.
- Saúl, L.A., López-González, M.A., & Bermejo, B.G. (2009). La orientación educativa en las universidades españolas: De la orientación laboral y vocacional a la atención psicológica. *Acción psicológica*, 6 (1), 7-15.
- Tomás, & Samper, R. (1924). *La orientación profesional: determinación de las aptitudes, análisis de las profesiones y la enseñanza profesional*. Editorial Francisco Beltrán.
- Vieira, M.J., & Vidal, J. (2006). Tendencias de la Educación Superior Europea e implicaciones para la orientación universitaria. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 17(1), 75-97.
- Vygotski, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Viltre, C. (2010). Caracterización pedagógica de la orientación profesional. Caracterización de un enfoque integrador del proceso. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 2 (20). Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced>

ACTITUDES HACIA LAS MATEMÁTICAS EN ESTUDIANTES DE INGENIERÍA

DRA. CRISTINA PEDROSA JESÚS
Universidad de Extremadura, España

DR. JOSÉ CARLOS CASAS DEL ROSAL
Universidad de Córdoba, España

DRA. MARÍA ASTRID CUIDA GÓMEZ
Universidad de Valladolid, España

MARÍA DE LOS ÁNGELES HIDALGO GÓMEZ
Universidad de Córdoba, España

RESUMEN

La literatura existente de investigación sobre la enseñanza-aprendizaje de las matemáticas, de las últimas décadas, revela la importancia que poseen las actitudes hacia las matemáticas para dicha línea de estudio. En esta investigación, se analizan las actitudes hacia las matemáticas, a través de una modificación de la escala de actitudes de Auzmendi, en estudiantes de ingeniería, discutiendo las posibles diferencias en cuanto al género y a la titulación (Grado en Ingeniería Agroalimentaria y Grado en Ingeniería Informática). Aparece una actitud neutra, ligeramente negativa, hacia las matemáticas, lo que sorprende en estudiantes de ingeniería, por la gran carga matemática de estas carreras. A nivel descriptivo, se puede observar una actitud más positiva en los estudiantes del Grado en Ingeniería Informática, así como en los estudiantes de género masculino.

PALABRAS CLAVE

Actitudes hacia las matemáticas, educación superior, género, titulación, estudiantes de ingeniería

1. INTRODUCCIÓN

Las matemáticas son un instrumento básico para que el individuo desarrolle la vida en sociedad, debido a que es una materia que capacita para la toma de la decisión más adecuada en cada circunstancia, de acuerdo con los datos de los que se dispone. Tal y como señalaba Rico (1991), la presencia de las matemáticas en la educación obligatoria tiene un elevado nivel de utilidad en la comprensión de diferentes ámbitos: histórica, cultural, instrumental, intelectual, social, recreativa, lúdica, etc. Por otro lado, es importante destacar que las matemáticas sirven de base para el desarrollo de otras materias, convirtiéndose en una herramienta de aplicación en distintas ramas como las ciencias de la salud, las ciencias sociales o las ingenierías.

En concreto, esta investigación se ha realizado con estudiantes de dos grados de la Universidad de Córdoba: Grado en Ingeniería Informática y Grado en Ingeniería Agroalimentaria y del Medio Rural. Revisando los planes de estudios de ambas titulaciones (Universidad de Córdoba, 2019), encontramos que el Grado en Ingeniería Informática cuenta con 24 créditos en asignaturas de matemáticas obligatorias, así como otra asignatura optativa de 6 créditos. Por otro lado, Ingeniería Agroalimentaria tiene 15 créditos en asignaturas de matemáticas obligatorias. Además, en ambos grados, se estudian asignaturas que, aunque no son directamente de matemáticas, necesitan una base de esta asignatura, como pueden ser las asignaturas de programación, informática o física.

Para que los estudiantes alcancen el nivel matemático deseado, se debe tener en cuenta tanto la influencia de los factores cognitivos, como la de los factores afectivos. Son muchos los autores que, en las últimas décadas, han evidenciado la influencia que los factores afectivos tienen sobre el rendimiento matemático (Gómez-Chacón, 2000; Hannula et al., 2016; Hart y Walker, 1993). Además de justificar la importancia de las actitudes por el creciente interés en su estudio durante los últimos años, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2016) indica que es necesario el estudio de los aspectos afectivos que influyen en el rendimiento académico, argumentando que el interés, la motivación, el modo de actuar y el gusto por la ciencia que

tienen los estudiantes, dependerán de estos aspectos afectivos, por lo que son necesarios para adquirir la competencia científica.

Dentro del estudio de los factores afectivos, las actitudes hacia las matemáticas son consideradas una de las variables con más influencia en el rendimiento de la materia (Mato y De la Torre, 2009). La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE, 2006) señala que las actitudes, junto con las competencias, los contenidos o conocimientos, las destrezas y las habilidades, son uno de los elementos necesarios para alcanzar los objetivos establecidos en cada materia y cada etapa educativa.

Otro hecho que condiciona la decisión de estudiar las actitudes hacia las matemáticas radica en los resultados del informe PISA (OCDE, 2016) que sitúan la media de rendimiento matemático de España (486) por debajo de la media de la OCDE; y aún por debajo, la media que presenta la comunidad autónoma de Andalucía (466). Este hecho, junto con la importancia de las matemáticas para el desarrollo del individuo, hace necesario que se profundice en el estudio de los aspectos que influyen en el proceso de adquisición de la competencia matemática, y que podrían estar haciéndolo de forma negativa.

Álvarez y Ruiz Soler (2010) destacan la importancia de estudiar las actitudes hacia las matemáticas en las carreras de ingeniería, en las que las matemáticas son un eje central de su diseño curricular, cursándose asignaturas de matemáticas, y otras asignaturas cuya base es esta materia, durante los distintos cursos e, incluso, cursándose varias de esas asignaturas de forma simultánea.

Antes de comenzar el estudio propio de las actitudes, se incluye una revisión de la definición de la actitud, en general, la actitud hacia las matemáticas (en comparación con la actitud matemática), y los distintos factores que la componen y se investigan en este estudio: ansiedad, motivación, confianza, utilidad y agrado.

La Real Academia Española (RAE, 2014) señala dos significados de actitud que coinciden en la relación con el estado de ánimo: postura del cuerpo que transmite un estado de ánimo y disposición anímica que es revelada de algún modo. En la literatura sobre el tema, no encontramos

unanimidad al definir este término. Sin embargo, la mayor parte de los autores coinciden en caracterizar la Actitud del siguiente modo:

- Es una disposición o predisposición (Aiken, 1970; Allport, 1935; Gil, Blanco, & Guerrero, 2005; Hart, 1989; Pastor Ramos, 1983; Rokeach, 1968).
- Es aprendida o adquirida en función de las dotaciones psíquicas que se tiene y las experiencias que se han vivido (Aiken, 1970; Allport, 1935; Pastor Ramos, 1983).
- Determina las respuestas o acciones, ya que interviene en la conducta o comportamiento (Aiken, 1970; Allport, 1935; Gil et al., 2005; Hart, 1989; Pastor Ramos, 1983).
- Puede ser negativa o positiva, es decir, que es evaluativa (Aiken, 1970; Gil et al., 2005; Hart, 1989).
- Se puede dar hacia materias, objetos, situaciones, personas o conceptos (Aiken, 1970; Hart, 1989; Rokeach, 1968).

Dentro del constructo de las actitudes, Aiken Jr. and Aiken (1969) hicieron la distinción entre dos conceptos distintos: actitudes hacia la ciencia y actitudes científicas. Hablaban de actitudes hacia la ciencia cuando el objeto es la propia ciencia, a diferencia de las actitudes científicas, que se centran en la epistemología científica, es decir, en las actividades y los procesos de la ciencia.

Siguiendo esta definición de actitudes en la ciencia, en el área de las matemáticas, aparecieron las actitudes matemáticas y las actitudes hacia las matemáticas. Gómez-Chacón (1997) describe las actitudes matemáticas como el manejo de las capacidades cognitivas y la forma en que se usan en la materia; y las actitudes hacia las matemáticas como el valor que se da a la asignatura y su aprendizaje. Por tanto, se refiere a las actitudes matemáticas como el componente cognitivo y a las actitudes hacia las matemáticas como el componente afectivo.

Al estudiar las actitudes hacia las matemáticas, puesto que se ha elegido la escala de Auzmendi (1992) para recoger los datos en esta investigación, lo haremos a través de los cinco componentes que la autora utiliza

para describir las actitudes hacia las matemáticas y que, por tanto, son los que incluye en su escala:

- **Ansiedad.** Pérez-Tyteca et al. (2011) conciben la ansiedad como la ausencia de confort que conlleva unos síntomas o unas respuestas como bloqueo mental, confusión, miedo o nervios. En esta misma línea, Auzmendi (1992) define la ansiedad hacia las matemáticas como el sentimiento de temor que los estudiantes manifiestan ante la asignatura.
- **Motivación.** Rabideau (2005) describe la motivación como la fuerza que impulsa y conduce al individuo para realizar todas las acciones, y que está basada en sus emociones y en los objetivos que se propone para alcanzar sus logros. Auzmendi (1992) se refiere a la motivación hacia las matemáticas como el sentimiento del estudiante hacia el estudio y el uso de la asignatura.
- **Confianza.** Gil et al. (2005) relacionan el término confianza con el de autoconcepto. De este modo, el autoconcepto puede ser definido como la confianza que el individuo tiene en sus propias habilidades y capacidades, que es construida en base a las experiencias personales y las relaciones sociales (Leith, 2014, citado en Costa y Tabernero, 2012). En cuanto al área de las matemáticas, Auzmendi (1992) describe este término como el sentimiento de confianza que el estudiante tiene en su propia habilidad matemática, así como la satisfacción al alcanzar logros en la asignatura.
- **Utilidad.** La Real Academia Española (RAE, 2014) define la utilidad como la cualidad de ser útil, lo que se traduce en algo a lo que se le puede sacar provecho o que es de interés. Auzmendi (1992), concreta la definición de la utilidad hacia las matemáticas como el valor y la aplicación que el estudiante percibe que tienen las matemáticas para su presente académico y su futuro profesional.
- **Agrado.** La Real Academia Española (RAE, 2014) define el agrado como la complacencia, el gusto o la voluntad hacia, o

por, algo. Mato (2006) interpreta el agrado como la satisfacción que el estudiante siente cuando durante el estudio de las matemáticas y Auzmendi (1992) añade que este término hace referencia al disfrute o agrado que sienten al trabajar con las matemáticas.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de esta investigación consiste en analizar las actitudes hacia las matemáticas de los estudiantes del Grado en Ingeniería Agroalimentaria y del Medio Rural y el Grado en Ingeniería Informática. Para lograr este objetivo, planteamos los siguientes objetivos específicos:

- Identificar la actitud hacia las matemáticas que muestran los estudiantes, analizando ítem por ítem.
- Examinar la actitud hacia las matemáticas que presentan los estudiantes en función de su género y de la titulación que estudian, analizando la variable actitud en general y los distintos factores que la componen.

3. METODOLOGÍA

Esta investigación sigue una metodología no experimental, cuantitativa, transversal y con un diseño descriptivo y exploratorio (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Johnson y Christensen (2014) definen la investigación cuantitativa como aquella que recopila datos generalizables, a través de instrumentos de medida estructurados, validados y precisos, que se pueden reflejar en un informe estadístico. Las investigaciones no experimentales, o *ex post facto*, son aquellas en las que no se manipulan las variables, sino que en ellas se observa un hecho ocurrido, después de haber sucedido de forma natural (Cohen, Manion y Morrison, 2007). Neuman (2014) explica la investigación transversal como la que recoge los datos en un punto concreto del tiempo, en lugar de a lo largo del tiempo. Por último, Hernández, Fernández y Baptista (2014) describen

los estudios exploratorios y descriptivos como aquellos en los que se pretende conocer una variable, situación o contexto poco estudiados hasta el momento, describiendo la incidencia de una variable, o variables, en una población.

3.1. PARTICIPANTES

La muestra con la que se ha realizado este estudio está constituida por 75 estudiantes del primer curso de Grado de la Universidad de Córdoba. Todos estos estudiantes cursan una carrera relacionada con ingeniería: 24 de ellos pertenecen al Grado en Ingeniería Agroalimentaria y del Medio Rural y 51, al Grado en Ingeniería Informática. En cuanto al género, el 80% de estos estudiantes son hombres, mientras que solo el 20% son mujeres.

3.2. INSTRUMENTO

El instrumento utilizado para la recogida de datos es una modificación de la escala de actitudes hacia las matemáticas de Auzmendi (1992). Dicha modificación fue propuesta por León-Mantero, Casas-Rosal, Pedrosa-Jesús, y Maz-Machado (2020).

Se trata de una escala tipo Likert, en la que los estudiantes de la muestra deben elegir, según su grado de acuerdo o desacuerdo, entre las siguientes opciones del 1 al 5, siendo 1 = Totalmente desacuerdo, 2 = Desacuerdo, 3 = Neutral, 4 = De acuerdo y 5 = Totalmente de acuerdo. Además, este instrumento considera cinco componentes de la actitud hacia las matemáticas: utilidad, ansiedad, agrado, motivación y confianza.

El motivo de seleccionar esta escala es que ha sido ampliamente usada en la línea de investigación sobre la actitud hacia las matemáticas, sobre todo a nivel español y latinoamericano, en los distintos niveles educativos (Casas, León-Mantero, Maz-Machado, Jiménez-Fanjul y Madrid, 2016; Jiménez y Flores, 2017; Flores López y Auzmendi Escribano, 2018; Pedrosa-Jesús, Casas-Rosal y Cuida, 2020).

Las principales modificaciones que León-Mantero, Casas-Rosal, Pedrosa-Jesús, y Maz-Machado (2020) proponen para la escala original de Auzmendi (1992) son las siguientes:

- Eliminación de 3 ítems. La variable actitud se compone de 22 ítems, en lugar de 25 que tenía la escala original, tras eliminarse 3 ítems que no se consideraban relevantes. Los ítems eliminados son los números 11, 16 y 20; los 22 restantes se pueden observar en la Tabla 2, que se encuentra en el apartado 4.1 Resultados por ítem. Cabe señalar que el cálculo del valor de cada ítem se continúa realizando a través de la media aritmética de todos los ítems.
- Variación de ítems por componente, a partir de un análisis factorial exploratorio. Se reagrupan los ítems que forman cada componente, basándose en el análisis de sus enunciados, para lograr una mayor coherencia en la agrupación.

Tabla 16. Nueva propuesta de agrupación de componentes

Componente	Auzmendi		Propuesta propia	
	Ítems	Alpha	Ítems	Alpha
Utilidad	1, 6, 15, 16, 19 y 21	0.706	1, 6 y 21	0.650
Ansiedad	2, 3, 7, 8, 12, 13, 17, 18 y 22	0.866	2, 7, 12, 15, 17 y 22	0.868
Agrado	4, 9, 14 y 24	0.827	4, 9, 14, 19 y 24	0.841
Motivación	5, 10 y 25	0.678	5, 10 y 25	0.678
Confianza	11, 20 y 23	0.555	3, 8, 13, 18 y 23	0.802
TOTAL		0.896		0.896

Fuente: propia

Aunque el valor global del Alpha de Cronbach (0,896) se mantiene, estos valores mejoran en todos los componentes, a excepción de la Motivación, que se mantiene por no haber modificaciones en sus ítems, y de la Utilidad, que sufre una ligera disminución (de 0,706 a 0,650). Cabe destacar la mejora en el componente Confianza (de 0,555 a 0,802), ya que era el factor con menor valor en la agrupación original.

- Valoración de los ítems para medir el componente. El valor de cada uno de los componentes, en lugar de calcularse a través de la media aritmética de los ítems que los componen, como proponía Auzmendi (1992), se calcula a través de la media ponderada, tras hallar la importancia que tiene cada ítem para la explicación del componente al que pertenece.

3.3. RECOGIDA DE DATOS

La recogida de datos se realizó con la escala descrita anteriormente. Antes de completarla, se explicó, a los estudiantes encuestados, el procedimiento para cumplimentarla de forma correcta, además del objetivo de su realización.

Del mismo modo, se les comunicó que la realización de esta encuesta era anónima, voluntaria y sin límite de tiempo, aunque la mayoría de los estudiantes tardaron alrededor de diez minutos en finalizarla.

Por otro lado, se les solicitó, a través de unas cuestiones extra añadidas a la encuesta, que facilitaran algunos datos personales, como el género y la titulación, además de valorar los ítems de la escala.

3.4. TÉCNICA DE ANÁLISIS

El análisis de los datos recogidos se realizó con el programa estadístico informático SPSS. Se comienza con un análisis estadístico descriptivo de cada ítem de forma independiente. Posteriormente, se realiza un análisis comparativo de los componentes en función del género y de la titulación estudiada (Grado en Ingeniería Agroalimentaria y del Medio Rural o Grado en Ingeniería Informática).

Los resultados se exponen en una escala de 1 a 5 para los ítems y en una escala de 0 a 100 para los componentes y la variable actitud. Asimismo, se invierten los resultados de los ítems redactados de forma negativa, de forma que todos los resultados se puedan interpretar del mismo modo: a mayor valor, más positiva es la actitud.

4. RESULTADOS

Los resultados se exponen en tres fases: en primer lugar, se presentan las medias de cada ítem independiente; en segundo lugar, se muestran los datos por componente, incluyendo comparaciones por titulación y género; y, en tercer lugar, se exponen los resultados de la variable actitud, también comparando por titulación y género. Cabe señalar que, durante la exposición de los resultados, se abreviarán los nombres de las titulaciones estudiadas, pudiéndose referir a ellas como “Grado en Ingeniería Agroalimentaria”, “Ingeniería Informática” o “Ingeniería Agroalimentaria”

4.1. RESULTADOS POR ÍTEM

Al realizar el análisis por ítems, se observa que la mayoría de las medias de los ítems (15 de los 22 ítems) se encuentran por debajo del valor neutro (3) y que todos los valores se encuentran entre 2,01 y 4,33), como se puede observar en la Tabla 20, de forma más visual, en la figura 1. Esto se traduce en que los estudiantes encuestados manifiestan una actitud ligeramente negativa.

Tabla 17. Estadísticos descriptivos por ítem

Estadísticos descriptivos	Media	Desv. típica
1. Considero las matemáticas como una materia muy necesaria en mis estudios	4,33	0,741
2. La asignatura de matemáticas se me da bastante mal	2,40	1,078
3. Estudiar o trabajar con las matemáticas no me asusta en absoluto	3,41	1,067
4. Utilizar las matemáticas es una diversión para mí	2,84	0,987
5. La matemática es demasiado teórica como para que pueda servirme de algo	2,01	0,846
6. Quiero llegar a tener un conocimiento más profundo de las matemáticas	3,73	0,794
7. Las matemáticas es una de las asignaturas que más temo	2,56	1,222

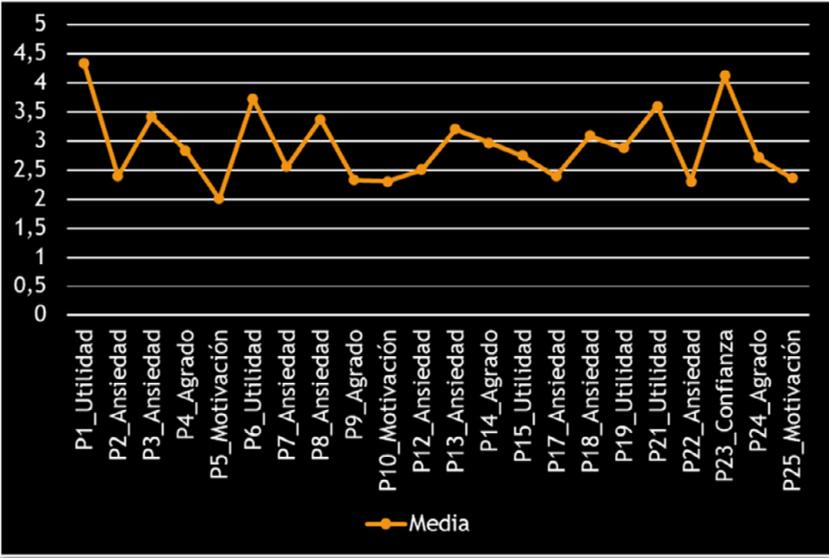
8. Tengo confianza en mí mismo/a cuando me enfrento a un problema de matemáticas	3,37	1,037
9. Me divierte el hablar con otros de matemáticas	2,33	1,155
10. Las matemáticas pueden ser útiles para el que decida realizar una carrera de “ciencias”, pero no para el resto de los estudiantes	2,31	1,039
12. Cuando me enfrento a un problema de matemáticas me siento incapaz de pensar con claridad	2,51	0,906
13. Estoy calmado/a y tranquilo/a cuando me enfrento a un problema de matemáticas	3,20	1,027
14. Las matemáticas son agradables y estimulantes para mí	2,97	1,090
15. Espero tener que utilizar poco las matemáticas en mi vida profesional	2,75	1,152
17. Trabajar con las matemáticas hace que me sienta muy nervioso/a	2,40	1,027
18. No me altero cuando tengo que trabajar en problemas de matemáticas	3,09	1,042
19. Me gustaría tener una ocupación en la cual tuviera que utilizar las matemáticas	2,88	1,174
21. Para mi futuro profesional la matemática es una de las asignaturas más importantes que tengo que estudiar	3,60	0,973
22. Las matemáticas hacen que me sienta incómodo/a y nervioso/a	2,31	1,150
23. Si me lo propusiera creo que llegaría a dominar bien las matemáticas	4,12	0,915
24. Si tuviera oportunidad me inscribiría en más cursos de matemáticas de los que son obligatorios	2,72	1,122
25. La materia que se imparte en las clases de matemáticas es muy poco interesante	2,36	0,995

Fuente: propia

Se obtienen los valores más altos en los ítems 1 “Considero las matemáticas como una materia muy necesaria en mis estudios” (4,33) y 23 “Si me lo propusiera creo que llegaría a dominar bien las matemáticas”

(4,12), ambos por encima de 4. A continuación de estos ítems, con valores por debajo de 4, pero aún por encima de 3,5, encontramos los ítems 6 “Quiero llegar a tener un conocimiento más profundo de las matemáticas” (3,73) y 21 “Para mi futuro profesional, la matemática es una de las asignaturas más importantes que tengo que estudiar” (3,60). (Figura 1 y Tabla 2)

Figura 1. Medias obtenidas por ítem



Fuente: propia

En el otro extremo, encontramos el ítem 5 “La matemática es demasiado teórica como para que pueda servirme de algo”, con el valor más bajo (2,01). Otros ítems con valores bastante negativos, entre 2 y 2,5, son los siguientes, en orden ascendente: 10 “Las matemáticas pueden ser útiles para el que decida realizar una carrera de ciencias, pero no para el resto de los estudiantes” (2,31), 22 “Las matemáticas hacen que me sienta incómodo y nervioso” (2,31), 9 “Me divierte hablar con otros sobre matemáticas” (2,33), 25 “La materia que se imparte en las clases de matemáticas es muy poco interesante” (2,36), 2 “La asignatura de

matemáticas se me da bastante mal” (2,40) y 17 “Trabajar con las matemáticas hace que me sienta muy nervioso” (2,40). (Figura 1 y Tabla 2)

4.2. RESULTADOS POR COMPONENTES

Comenzamos la exposición de los resultados referentes a los componentes, mostrando los datos obtenidos según la titulación cursada por los estudiantes encuestados. (Tabla 3)

En ambas titulaciones, aparece una actitud positiva para los componentes Utilidad y Confianza, pero los estudiantes manifiestan una actitud negativa para Motivación, Ansiedad y Agrado. Por otro lado, solo se dan diferencias significativas en la Motivación, siendo los estudiantes del Grado en Ingeniería Informática (32,920) los más motivados, con respecto a los del Grado en Ingeniería Agroalimentaria (25,550). (Tabla 3)

Tabla 18. Estadísticos descriptivos por titulación

		Media ponderada	Desv. Típica	Estadístico	p-valor
Agrado	Agroalimentaria	46,097	5,125	-0,295	0,768
	Informática	43,069	2,929		
Ansiedad	Agroalimentaria	34,613	3,496	-0,125	0,901
	Informática	37,618	3,102		
Motivación	Agroalimentaria	25,550	3,365	-1,921	0,045
	Informática	32,920	2,656		
Confianza	Agroalimentaria	59,721	3,858	-0,642	0,521
	Informática	60,941	2,787		
Utilidad	Agroalimentaria	75,923	3,068	-1,489	0,137
	Informática	70,998	2,418		

Fuente: propia

Aunque no aparecen diferencias significativas en el resto de los componentes, los estudiantes que estudian el Grado en Ingeniería Agroalimentaria muestran una media más elevada en Agrado y Utilidad, mientras que los estudiantes del Grado en Ingeniería Informática manifiestan valores más elevados en Ansiedad y Confianza. (Tabla 3)

Continuamos exponiendo una comparativa de los datos obtenidos en los distintos componentes, en función del género de los estudiantes. (Tabla 4)

Al igual que sucedía en el análisis de los componentes por titulación, tanto hombres como mujeres presentan una actitud positiva en cuanto a Utilidad y Confianza, así como una actitud negativa en los componentes Ansiedad y Motivación. Aunque no aparecen diferencias significativas por género en ninguno de los componentes, se observa que los hombres manifiestan un valor negativo en relación con el Agrado (42,451), mientras que las mujeres exhiben un valor neutro (50,387). (Tabla 4)

Tabla 19. Estadísticos descriptivos por género

		Media	Desv. Típica	Estadístico	P-valor
Agrado	Hombre	42,4511	2,96952	-1,351	0,177
	Mujer	50,3870	4,65511		
Ansiedad	Hombre	38,0051	2,77262	-0,993	0,320
	Mujer	31,2590	4,18256		
Motivación	Hombre	31,8612	2,52349	-1,037	0,300
	Mujer	25,3641	3,14135		
Confianza	Hombre	60,6072	2,62503	-0,318	0,751
	Mujer	60,3264	4,17131		
Utilidad	Hombre	72,6737	2,23683	-0,226	0,821
	Mujer	72,1765	3,64072		

Fuente: propia

En cuanto al resto de componentes, a pesar de no haber diferencias significativas, se advierte que los hombres presentan una actitud más positiva en cuanto a Ansiedad y Motivación, frente a las mujeres. (Tabla 4).

4.3. RESULTADOS DE LA VARIABLE ACTITUD

Al estudiar los datos extraídos en la variable actitud en general, se observa que, en todos los casos, aunque los valores obtenidos son muy cercanos al valor neutro (50), están por debajo del mismo, lo que indica una actitud neutra, ligeramente negativa. (Tablas 5 y 6)

Tabla 20. Estadísticos descriptivos por titulación

	Media	Desv. Típica	Estadístico	p-valor
Agroalimentaria	48,380	1,621	-0,579	0,562
Informática	49,109	0,881		

Fuente: propia

En el análisis comparativo entre los estudiantes del Grado en Ingeniería Agroalimentaria y los estudiantes de Ingeniería Informática, de la variable actitud, no se registran diferencias significativas. Aun así, los valores descriptivos muestran que la actitud en los encuestados de Ingeniería Informática (49,109) es ligeramente más positiva que la de los estudiantes de Ingeniería Agroalimentaria (48,380). (Tabla 5)

Tabla 21. Estadísticos descriptivos por género

	Media	Desv. Típica	Estadístico	p-valor
Hombre	49,12	0,887	-0,662	0,508
Mujer	47,903	1,734		

Fuente: propia

Tampoco se encuentran diferencias significativas entre hombres y mujeres, en cuanto a la variable actitud. Sin embargo, a nivel descriptivo, los hombres encuestados (49,12) presentan una actitud más positiva que las mujeres (47,903). (Tabla 6)

5. CONCLUSIONES

En esta investigación se han analizado las actitudes hacia las matemáticas en una muestra de estudiantes de 75 estudiantes pertenecientes al Grado

en Ingeniería Agroalimentaria y del Medio Rural y Grado en Ingeniería Informática. Para la obtención del análisis de datos se ha empleado una modificación de la escala de actitudes hacia las matemáticas de Auzmendi (1992). Del estudio se desprende, en general, una actitud hacia las matemáticas negativa, ligeramente por debajo del valor neutro. A nivel descriptivo, esta es peor en los estudiantes del Grado en Ingeniería Agroalimentaria y del Medio Rural, que en los del Grado en Ingeniería Informática. En cuanto al género, se descubre una actitud más negativa en las estudiantes de género femenino, que en los de género masculino.

Al realizar el análisis por componentes, los estudiantes revelan que consideran las matemáticas muy útiles y que confían en su capacidad para trabajarlas. Sin embargo, sienten ansiedad al tratarlas, además de manifestar su desagrado por la materia. Analizando la variable género, se revela que, aunque las estudiantes de género femenino muestran un mayor agrado por las matemáticas, sienten más ansiedad y menos motivación, frente a los estudiantes de género masculino. Asimismo, en los componentes Confianza y Utilidad se obtienen valores muy similares entre ambos géneros, pero siguen siendo las mujeres quienes presentan una actitud más negativa en ambos componentes. Cuando los resultados se infieren a la población, solo aparecen diferencias significativas en cuanto a la motivación, estando los estudiantes de Ingeniería Informática más motivados que los de Ingeniería Agroalimentaria.

Pérez-Tyteca, Castro, Rico, y Castro (2011) evidenciaban que los estudiantes con una gran presencia de matemáticas en su plan de estudios afirmaban tener menor ansiedad hacia la materia. Por ello, sorprende negativamente que aparezca una actitud negativa en este estudio, debido a las titulaciones elegidas, en las que las matemáticas son un eje vertebrador. Aun así, a pesar de la actitud negativa, este estudio concuerda con estos autores en que los estudiantes de Ingeniería Informática, cuyo trabajo con las matemáticas es mayor, presentan una mejor actitud frente a los estudiantes de Ingeniería Agroalimentaria.

Finalmente, cabe señalar que los resultados obtenidos referente al género, que muestran que los hombres presentan una actitud hacia las matemáticas más positiva que las mujeres, coincide con la mayoría de la literatura, como Hill y Bilgin (2018).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aiken, L. R. J. (1970). Affective Factors in Mathematics Learning: Comments on a Paper by Neale and a Plan for Research. *Journal for research in mathematics education*, 1(4), 251-255.
- Aiken Jr, L. R., & Aiken, D. R. (1969). Recent research on attitudes concerning science. *Science Education*, 53(4), 295-305.
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. In C. Murchison (Ed.), *A Handbook of Social Psychology* (pp. 798-844). Worcester: Clark University Press.
- Álvarez, Yadira, & Ruiz Soler, Marcos. (2010). Actitudes hacia las matemáticas en estudiantes de ingeniería en universidades autónomas venezolanas. *Revista de Pedagogía*, 31(89), 225-249. Recuperado en 29 de enero de 2021, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So798-97922010000200002&lng=es&tlng=e.
- Auzmendi, E. (1992). *Las actitudes hacia la matemática-estadística en las enseñanzas medias y universitaria: características y medición*. Bilbao: Mensajero.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th edition). Routledge.
- Costa, S., & Tabernero, C. (2012). Rendimiento académico y autoconcepto en estudiantes de educación secundaria obligatoria según el género. *Revista Iberoamericana de Psicología y salud*, 3(2).
- Gil, N., Blanco, L., & Guerrero, E. (2005). El dominio afectivo en el aprendizaje de las matemáticas. Una revisión de sus descriptores básicos. *Unión, Revista iberoamericana de educación matemática*, 2, 15-32.
- Gómez-Chacón, I. M. (1997). La alfabetización emocional en educación matemática: actitudes, emociones y creencias. *Uno: Revista de didáctica de las matemáticas* (13), 7-22.

- Gómez-Chacón, I. M. (2000). *Matemática emocional: los afectos en el aprendizaje matemático*. Madrid: Narcea.
- Hannula, M. S., Di Martino, P., Pantziara, M., Zhang, Q., Morselli, F., Heyd-Metzuyanim, E., . . . Jansen, A. (2016). Attitudes, Beliefs, Motivation, and Identity in Mathematics Education. In M. S. Hannula, P. Di Martino, M. Pantziara, Q. Zhang, F. Morselli, E. Heyd-Metzuyanim, S. Lutovac, R. Kaasila, J. A. Middleton, & A. Jansen (Eds.), *Attitudes, Beliefs, Motivation and Identity in Mathematics Education* (pp. 1-35): Springer International Publishing.
- Hart, L. E. (1989). Describing the affective domain: Saying what we mean. In D. B. McLeod & V. M. Adams (Eds.), *Affect and mathematical problem solving* (pp. 37-45). New York: Springer-Verlag.
- Hart, L. E., y Walker, J. (1993). The role of affect in teaching and learning mathematics. En D.T. Owens (Eds.), *Research ideas for the classroom: Middle grades mathematics*, (pp. 22-38). New York: Macmillan.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, L. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGRAW-HILL.
- Hill, D., & Bilgin, A. A. (2018). Pre-Service Primary Teachers' Attitudes towards Mathematics in an Australian University. *Creative Education*, 9(04), 597.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2014). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (5th edition). Sage.
- León-Mantero, C., Casas-Rosal, J. C., Pedrosa-Jesús, C., & Maz-Machado, A. (2020). Measuring attitude towards mathematics using Likert scale surveys: The weighted average. *Plos one*, 15(10), e0239626.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (2006). *Boletín Oficial del Estado*, 2006(106), 17158-17207. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>
- Mato, M. D. (2006). *Diseño y validación de dos cuestionarios para evaluar las actitudes y la ansiedad hacia las matemáticas en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria* (Tesis doctoral inédita). Universidad de La Coruña, España.

- Mato Vázquez, M. D., de la Torre Fernández, E. (2009). Evaluación de las actitudes hacia las matemáticas y el rendimiento académico. En M.J. González, M.T. González & J. Murillo (Eds.), *Investigación en Educación Matemática XIII* (pp. 285-300). Santander: SEIEM.
- Neuman, L. W. (2014). *Social Research Methods* (7th ed.). Pearson Education.
- OCDE (2016). Pisa 2015. Programa para la Evaluación Internacional de los alumnos. Informe español. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:e4224d22-f7ac-41ff-aocf-876ee5d9114f/pisa2015preliminarok.pdf>
- Pastor Ramos, G. (1983). *Conducta interpersonal. Ensayo de Psicología social sistemática*. Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca, Salamanca.
- Pedrosa-Jesús, C., Casas-Rosal, J. C., & Cuida, A. (2020). Percepción de los estudiantes universitarios sobre la utilidad de las Matemáticas: análisis en función del género y la titulación. *Épsilon*, (105), 7-18.
- Pérez-Tyteca, P., Castro, E., Rico, L., & Castro, E. (2011). Ansiedad matemática, género y ramas de conocimiento en alumnos universitarios. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 29(2), 237-250.
- Rabideau, S.T. (2005). Effects of achievement motivation on behavior. Retrieved from. Recuperado de <http://www.personalityresearch.org/papers/rabideau.html>
- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.). Consultado en <http://www.rae.es/rae.html>
- Rico, L. (1997). *Bases teóricas del currículum de matemáticas en educación secundaria*. Madrid, Síntesis.
- Rokeach, M. (1968). *Belief, Attitudes, and Values*. San Francisco: Jorsey-Bass.
- Universidad de Córdoba (2019). *Planes de estudio de los grados*. Recuperado de: <http://www.uco.es/docencia/grados/grados>

SECCIÓN IV
VIOLENCIA

EDUCACIÓN EN VALORES Y ACTITUDES: LA ADVERSIDAD COMO OPORTUNIDAD PARA MEJORAR LA HUMANIDAD

DRA. AMPARO CIVILA SALAS
Universidad de Málaga, España

RESUMEN

La situación actual, en la que todo el mundo sufre la amenaza de una misma enfermedad desde hace casi un año, es una oportunidad para crecer como seres humanos y replantearnos el ritmo de vida que llevábamos. Esto está suponiendo un acelerado cambio social que se debe analizar y afrontar desde el ámbito de la educación, definiendo las diferencias con etapas anteriores, e intentando aprovechar el momento de cambio para mejorar nuestro estilo de vida y salvar los peligros que emergen de esta nueva situación, especialmente desde el punto de vista relacional y humano. Revalorizando en los procesos educativos la libre y reflexiva apropiación de valores y actitudes prosociales y humanizadoras.

PALABRAS CLAVE

Actitudes prosociales, Educación en valores, Innovación pedagógica.

INTRODUCCIÓN

Cuando todo el mundo sufre la amenaza de una misma enfermedad es una oportunidad para crecer como seres humanos y replantearnos el ritmo de vida que llevábamos. Esto está suponiendo un acelerado cambio social que se debe analizar y afrontar desde el ámbito de la educación, para revalorizar en los procesos educativos la libre y la reflexiva apropiación de valores y actitudes prosociales y humanizadoras. El objetivo es replantear como desde la educación debemos afrontar de forma urgente todos los cambios que está sufriendo la vida de las personas. Se realiza una revisión y reflexión teórica sobre los aspectos fundamentales de este cambio social que acontece, así como la definición de las principales diferencias acontecidas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y proponer fórmulas de mejora en la educación, fundamentalmente desde el punto de vista relacional y humano. Los cambios sociales más significativos se pueden englobar en siete aspectos: La virtualidad, el desarrollo de aplicaciones tecnológicas para la información y comunicación. La globalización, la interculturalidad y la necesidad de desarrollar empatía y justicia social. La evolución hacia nuevos sectores marginales por causas económicas o formativas relacionadas con la digitalización. La revaloración de las profesiones y servicios esenciales dignificando la función social que desarrollan. El disfrute de escenarios naturales que acrecientan el ecologismo y la conciencia hacia el desarrollo sostenible. La importancia de la inteligencia emocional para afrontar situaciones diferentes, más conflictivas, más complejas, más inciertas, más difíciles o simplemente distintas, en sociedades cambiantes. Y la necesidad de trabajar la formación en valores y actitudes democráticas y positivas, encaminados hacia el desarrollo de la responsabilidad individual y el valor de compartir. Nos hemos dado cuenta de nuestra fragilidad como persona, y se hace preciso estar juntos ante la adversidad para vencerla y salir más fortalecidos y unidos, gracias al coraje del ser humano para no retroceder por las dificultades; al contrario, crecer y recrear una mejor realidad de la que antes teníamos. En definitiva, es una oportunidad para mejorar el entendimiento entre las personas y las políticas del planeta. Estamos dándonos cuenta que lo realmente importante es la humanidad, una vida con amor al prójimo y a uno mismo, que estaba algo

olvidada por el consumismo, los lujos, los placeres y cosas materiales, que no aseguran la posibilidad de seguir con vida. Por todo ello, se plantea la necesidad de una nueva teoría de la educación que priorice la formación de valores y actitudes; así como trabajar desde los procesos de enseñanza el espíritu crítico y la autonomía en los procesos de aprendizaje.

1. ANÁLISIS DE CAMBIOS: OBJETIVO

En el año 2020 toda la humanidad, todos los países y personas, hemos vivenciado unos cambios sociales acelerados y forzados. Estos implican cambios educativos, relacionales, comerciales, laborales, sanitarios, medioambientales... e incluso psicológicos. Cuando en las últimas décadas los cambios eran fundamentalmente de índole político y sabemos asumir y adaptarnos, estos han sido cambios provocados por una fuente tan inesperada, como negativa y preocupante; no obstante, el instinto de supervivencia nos obliga a inventar y recrear.

Los cambios en educación son tremendos; se relacionan con la organización, con los contenidos curriculares, con la disciplina y las normas, con las metodologías, con las técnicas de evaluación y con el uso de recursos y aplicaciones. Por supuesto, también modifica el rol, tanto del docente y equipos directivos, como de estudiante; e incluso de los tutores/as legales o personas adultas que cuidan y conviven con el estudiante, así como del resto de la comunidad educativa.

Por lo general, en circunstancias de cambio social el objetivo es trabajar contenidos tan relevantes como:

- los cambios en las relaciones de género,
- los avances tecnológicos y la multiplicidad de fuentes informativas,
- la sociedad de consumo,
- la globalización y la interculturalidad,
- los valores, las actitudes y la justicia social,
- las relaciones intergeneracionales como factor cohesión social,

- la discriminación, la exclusión social y la defensa de los derechos humanos,
- la relación de las personas con la naturaleza, el medio ambiente y el desarrollo sostenible,
- y de forma muy especial y enfatizada, la importancia de la inteligencia emocional como factor de afrontamiento de la diversidad y la complejidad en sociedades cambiantes.

En concreto en este análisis teórico me voy a centrar en la virtualidad, la globalización y la esencialidad, como factores de cambio más relevantes en las situaciones de cambio por adversidades que afectan a toda la humanidad, con la mirada en cómo afectan al ámbito de la educación, siempre centrada en la educación formal y en niveles de carácter obligatorio, que de forma general y por normativa tienen modalidad presencial y diaria. Y si me preguntan por qué hago el análisis centrándome fundamentalmente en los niveles de enseñanza obligatorios (educación infantil, educación primaria y educación secundaria obligatoria) puedo atreverme a dar una hipótesis. Desde mi experiencia, desde el curso 2001-02 hasta la actualidad, como formadora de docentes para esos niveles educativos e investigadora sobre cuestiones relacionadas con su función, tareas y dificultades, puedo plantearme que quizás no sean profesionales preparados a nivel académico y personal para una transformación tan significativa de su práctica diaria, además de manera tan “brusca”, inmediata y radical; añadiendo a esto el no disponer, en la gran mayoría de los casos, de los recursos físicos y del apoyo administrativo necesario para ese cambio.

1.1. LA VIRTUALIDAD

Cuando por causas extremas y no provocadas por el individuo, se hace obligatorio el desarrollo de todas las actividades que sea posible, sin contacto presencial físico entre los individuos, todos los agentes implicados en el desarrollo de esa actividad se ven forzados a cambios significativos en actitudes, hábitos, funciones, ejecuciones y demás aspectos relacionados directamente en esa actividad que pasa a la modalidad virtual. Es el paso hacia el teletrabajo que se implantó de forma obligada en todas las actividades en las que era posible, pero que en muchos sectores esta

modalidad de ejercicio profesional on line llegó para quedarse, de manera total o parcial. En particular, en el análisis que aquí hago, me centro en las actividades de enseñanza aprendizaje.

Podemos entender la virtualidad como una imitación de la realidad. La actividad se modifica radicalmente y se convierte en esclava de las aplicaciones telemáticas y del mundo digital. Cambia el escenario y los recursos empleados, por tanto las metodologías empleadas deben reconvertirse, “la virtualidad en educación ha venido para quedarse en nuestro sistema, ya no como complemento o como contenido curricular, sino como una técnica y recurso educativo más” (Civila, 2020, 912).

La virtualidad se convierte en nuestra realidad, mientras que la realidad no existe en lo virtual, sólo existe en la “magia” de las redes y aplicaciones telemáticas. Se precisa una “mirada” diferente y una nueva forma de entender e interpretar los conocimientos. Por supuesto, también implica el desarrollo de unas competencias y habilidades nuevas, diferentes a las que se aplican en actuaciones con presencialidad física. En una red social los individuos están interconectados, interactúan y pueden tener más de un tipo de relación entre ellos; “(...) aportan un gran valor tanto en el aprendizaje informal como en el formal, ya que a través de ellas, el alumnado puede expresarse por sí mismo a la vez que promueven relaciones con otros miembros de la comunidad educativa o fuera de ella (Mena Rodríguez y Fernández Jiménez, 2011, 74).

Las interrelaciones producidas en un espacio geográfico concreto conforman el concepto de comunidad, sin embargo en las comunicaciones virtuales no se producen nada más que imágenes de las verdaderas interacciones y, como es obvio, ni se contempla la coincidencia geográfica. Las coordenadas espacio/tiempo pierden sentido, para poner de relieve la inmediatez y el alcance.

Se puede hablar de posverdad, no es mentira, pero no es real. No se puede hablar de verdad relativa, porque sólo podemos referirnos a la verdad en sentido absoluto, puesto que si hay relatividad ya no es verdadero al cien por cien. La virtualidad ahora mismo nos ofrece a los individuos una verdad debilitada. La virtualidad es una realidad mutada,

no es incierta o mentira, es diferente y es preciso desarrollar competencias para interpretar la realidad virtual de forma compartida, para intentar objetividad; que todos y todas interpretemos lo mismo y así poder entendernos y compartir. Lo problemático es el engaño que tan fácil resulta a través de la virtualidad. No hay realidad, es todo interpretación, la objetividad plena se pierde, por consiguiente se precisa un cambio de mirada hacia una mayor capacidad de análisis crítico.

En los procesos de enseñanza aprendizaje es difícil mantener la atención, es preciso buscar los mejores esquemas de significado; “es justo ahora con la incorporación de la virtualidad, cuando se adopta, al cien por cien, ese protagonismo del estudiante y el docente pasa a compartir ese rol de guía con los bits y las webs” (Civila, 2020, 913).

Muchos autores en el ámbito de la educación expresan que los procesos virtuales han cambiado la forma de relacionarnos, son consideradas espacios que posibilitan interacciones diferentes e infinitas. Por lo tanto no debemos considerarlo negativo, muy al contrario debemos aprovechar la ventajas que supone y analizar en qué aspectos es un cambio hacia la mejora.

1.2. LA GLOBALIZACIÓN

En la tercera fase se diseñó una encuesta destinada a conocer el comportamiento de los adolescentes en redes sociales. Para ello se lanzaron las siguientes preguntas:

Se estrechan relaciones y hay interconexión entre países. Peña y Bravo (2002), entre otros muchos aspectos sobre la globalización mencionan que este fenómeno aparece ante la sociedad mundial como un nuevo paradigma que supone aspectos como mundialización e internalización, y estos aspectos afectan directamente a los contenidos curriculares y a las metodologías en el ámbito de la educación.

La globalización significa expandir nuestra cultura, costumbres y forma de entender la vida, luego vemos que son comunes a muchos lugares del mundo. Esta forma de exportar tradiciones es muy común a partir de mediados del siglo XX. Se puede distinguir entre globalización econó-

mica caracterizada por el capitalismo, la movilidad comercial internacional y aumento de los mercados y por tanto de la producción. La globalización política que se caracteriza por la difusión de la democracia como sistema de gobierno ideal y la expansión de la defensa de los derechos humanos. De otra parte está la globalización de la cultura gracias a medios de la cultura del entretenimiento, como el cine, la televisión y la música, que trasmite creencias, estilos y tradiciones. Y la globalización tecnológica basada en el uso uniforme a nivel mundial gracias a las conexiones de internet con redes sociales, blogs, YouTube y demás aplicaciones y recursos informáticos, uso de televisores, móviles y ordenadores.

La globalización es muy productiva desde términos económicos por la ampliación de mercados, y desde el ámbito laboral por las nuevas ofertas y demandas de profesionales en alto crecimiento. También beneficia a la difusión de culturas en otros lugares y el desarrollo de valores interculturales, positivos y derechos humanos, fomentando el entendimiento y la convivencia. Es la realidad del pensamiento multicultural, que nos hace avanzar hacia una educación antirracista, creando un pensamiento pluricultural ideológico, hacia actitudes de reconocimiento y respeto a las diferencias. Según Mújica (2019), hay un enfoque desde el cuál la globalización permite la igualdad de oportunidades entre todos los países.

Aunque la globalización también enfatiza las diferencias entre países pobres, menos desarrollados, y países ricos o desarrollados. Uno de los grandes problemas del mundo global es la manipulación que pueden ejercer los países o sectores más poderosos y con facilidad para dar difusión a noticias, datos e informaciones falsas a través de la red. Y otro de los grandes problemas es buscar mano de obra precaria pero barata e incrementar de esta forma la producción en países emergentes, perjudicando la producción y bajando el índice de empleo de los países desarrollados.

Por otro lado, hay muchas voces que nos hacen pensar que la globalización hace incrementar diferencias entre personas, nuevas fronteras ficticias o inventadas, conflictos antes inexistentes y rechazos provocados;

por cuanto por la web se conocen realidades antes ocultas o matizadas, la conexión en tiempo real, la inmediatez y la transparencia, ¿o no?, puesto que dependemos de la confianza en las tecnologías de la comunicación y la información.

Por último, y lo más relacionado con los procesos educativos está la globalización social, porque cada vez todos los individuos nos asemejamos más y las tendencias son compartidas entre sociedades. No obstante, el mayor peligro está en la competitividad, el consumismo y la segregación y desigualdad por aquellos países que les cuesta entrar en esta globalidad “normalizada” o estandarizada, no se puede lograr la homogeneidad por medio de las comunidades virtuales. En realidad, la globalización a través de internet es un “engaño”, puesto que mandan los países que dominan la economía y el comercio mundial, que manejan la publicidad, las noticias y la información, además se señalan el acento tan limitado y parcial de las fuentes y referencias que siempre aparecen en primer orden. Estamos bajo el “colonialismo” de las grandes empresas privadas que son dueñas de las aplicaciones y programas informáticos que manejan esta red mal definida como global. Rescatando ideas de Noam Chomsky y Heinz Dieterich (1997), se puede afirmar que los que manejan los medios de comunicación y propaganda... “ejercen funciones claves para la indoctrinación de las masas y, por ende, para la estabilidad de la democracia liberal; pero en primer lugar, y ante todo, son empresas capitalistas transnacionales, destinadas a realizar ganancias” (p.65).

1.3. LA ESENCIALIDAD

En este contexto se define esencialidad como lo fundamental, como aquellas cosas o actividades de las que los seres humanos no podemos, o no debemos, prescindir. El crecimiento debocado del consumismo, en muchas ocasiones ha llevado a las personas a olvidar lo que realmente necesitamos, ya parece que no podemos prescindir de cosas o servicios que en realidad no nos resultan necesarias, pero la sociedad consumista y de apariencias nos han hecho que cosas superficiales las hayamos asumido como esenciales, sin serlo en realidad.

Es preciso tener en cuenta que el ser humano tiene funciones vitales, que son aquellas que nos resultan precisas para vivir, sin ellas moriríamos. Estas funciones vitales son de nutrición, que implica la respiración, la alimentación, la circulación y la excreción. También son funciones vitales las funciones de relación, que implican el control del cuerpo y del sistema nervioso para interactuar con el ambiente que nos rodea y en el cual debemos sobrevivir. De otro lado está la función de la reproducción, que si bien no es necesaria para la vida del individuo mismo, si es imprescindible para que la especie a la que pertenece no se extinga.

Atendiendo a la distinción entre funciones vitales o no vitales, podemos señalar que hay acciones que consideramos imprescindibles y en realidad no lo son. Se puede sobrevivir sin movernos, y la mayoría de las personas consideramos la movilidad como esencial. Son muchas las personas que viven sin tener la capacidad para moverse o desplazarse. Es un ejemplo muy extremo, pero hay cuestiones más superficiales que consideramos necesarias, como es relacionarnos, dialogar, tener contactos físicos, pasear, disfrutar en fiestas, ir de compras.... Sería interminable el listado de actividades que las personas hemos llegado a considerar una necesidad, cuando en realidad estamos sobrevalorando. La sociedad y las modas nos crean esa necesidad, que no es real, es inventada por un capitalismo y consumismo superficial e innecesario. Somos tan manipulables que nos creemos necesidades imaginarias, la mente nos controla, y entendemos actividades, objetos o situaciones que no tiene esencia, nos lleguen a resultar “vital”.

Los profesionales de la educación tenemos que trabajar el conocimiento de la esencia, es cuestión de aprender a valorar las cosas, personas y situaciones y ser objetivos y personales llegado el momento de las valoraciones.

En realidad el acto de valorar las cosas, actividades y situaciones implica ser persona crítica y ser capaz de emitir juicios. Un factor importante y de ámbito educativo es la posibilidad de establecer debates y discusiones que nos enseñen a valorar las cosas en su medida y realidad, con objetividad y personalidad. Seguramente la opinión del colectivo influye,

como dice Zygmunt Bauman (2000) se ha perdido solidez en las opiniones sociales, a favor de la liquidez y los cambios, que siempre precisan reflexión y crítica.

Con estos momentos de cambios vivimos una revaloración de las profesiones y servicios esenciales dignificando la función social que desarrollan, frente a otros servicios o productos que el propio consumismo había inflado de valor. La obligación de no tener contactos ni relaciones presenciales nos ha hecho dar mayor valor a la esencialidad que a lo innecesario para la decoración, la ostentación o el disfrute.

Es importante subrayar una cuestión sobre actividades esenciales. ¿Qué es una actividad esencial para una persona? difícil respuesta tiene una pregunta así en sociedades tan poco homogéneas, tan dispersas como diferentes, con niveles y calidad de vida tan distantes, es decir personas con necesidades separadas de una forma abismal. Si preguntamos a personas, incluso de nuestro entorno más inmediato, podríamos ser conocedores de que las necesidades básicas las entendemos de forma diferente. Los políticos expresan en boletines oficiales o reales decretos, como esenciales las actividades que cada individuo entiende por esencial en su vida cotidiana; quiero decir, que para todos o todas no es el mismo criterio para calificar como actividad o servicio esencial.

Cuando vivenciamos la publicación en un Boletín Oficial del Estado, fechado el 29 de marzo de 2020, y después de una lectura crítica vemos que se contemplan como actividades esenciales las sanitarias, de alimentación, de cuidado de animales, de distribución, de transporte, de hostelería y restauración a domicilio, de servicios de protección, seguridad y centros penitenciarios, servicios de atención a menores en riesgo y personas con discapacidad, las actividades relacionadas con la prensa y los medios de comunicación, los servicios financieros, bancarios y de inversión, las empresas de telecomunicaciones y audiovisuales, las personas dedicadas a la prevención y atención a la violencia de género, los abogados, procuradores, graduados sociales, intérpretes, traductores, psicólogos, los despachos de asesorías legales y notarías, acogida a refugiados, saneamiento de aguas, vigilancia, meteorología, servicio postal, almacenaje.... Y en el último punto, número 25, se expresa: “25. Cualesquiera

otras que presten servicios que hayan sido considerados esenciales”. Esto es una forma de traducir las necesidades que cada persona de la sociedad puede entender a nivel individual como esencial para sobrevivir... ¿Se entiende en esta declaración oficial que todos los ciudadanos y ciudadanas van a tener cubiertas sus necesidades esenciales? Sin entrar en estos cuestionamientos políticos, ya que no este el escenario ni el asunto, voy a analizar.

2. DESTACAR UN INCONVENIENTE Y UNA VENTAJA: METODOLOGÍA

2.1. UN INCONVENIENTE: EXCLUSIÓN

Planteo que la virtualidad, en cualquier ámbito que la implantemos, presenta el tremendo inconveniente de la exclusión, y de forma muy especial si nos centramos en los procesos de enseñanza aprendizaje, más acentuado aún si son de niveles infantiles o juveniles.

En este sentido se puede hablar de posibles inconvenientes de exclusión de orden socio-cultural, de carácter económico, de índole competencial y de atención a las discapacidades o problemas en el aprendizaje.

Hablamos de exclusión sociocultural por cuanto no en todos los domicilios los estudiantes viven con las mismas oportunidades de familiares preparados y dispuestos a ayudarles ante un problema y tampoco disponen de manuales, libros y bibliografía impresa que les puedan dar soporte, incluso la posesión de materiales físicos que puedan precisar para alguna actividad; y el espacio, mobiliario y ambiente necesario para hacer posible y cómoda la tarea diaria.

La exclusión de carácter económico es evidente porque la virtualidad precisa de soportes informáticos, como un ordenador, auriculares, impresora, escáner... y, por supuesto, una buena conexión a internet y la contratación de los megas suficientes para la fluidez de las comunicaciones, teniendo en cuenta que todas las personas que conviven tendrán que hacer trabajos y actividades virtuales. Puede haber casos en los que sólo se disponga de un teléfono móvil, en este caso se precisa un aparato

de alta generación y además con una tarifa contratada con bastantes GB para la subida y bajada de datos on line.

De otra parte, está la exclusión que se provoca por tener adquiridas las competencias digitales precisas. Para manejarnos de forma fluida y productiva en el mundo de la virtualidad, se requieren conocimientos y habilidades propias del área de las tecnológicas y la informática. Estas competencias, habitualmente escasamente trabajadas desde los currículos de educación formal, ha puesto de relieve la llamada “brecha digital”. Los infantes y jóvenes de estos años, supuestamente miembros de la denominada como “generación digital”, están entrenados en emplear las tecnologías para el ocio y la comunicación informal; no obstante, en la mayoría de las ocasiones, no saben utilizar las tecnologías como herramientas y medios para el aprendizaje formal y autónomo.

En último lugar, no menos importante, encontramos posibilidades de exclusión por cuestiones de discapacidades o problemas en los procesos de aprendizaje, son muchos los especialistas que concluyen que la educación inclusiva ha dado un paso atrás (Cobeñas, 2020), por cuanto no han resultado centro de interés en esta situación de cambio educativo.

Por lo general, los docentes no estaban acostumbrados a trabajar de manera telemática las adaptaciones curriculares, tareas complementarias de apoyo y demás procesos de atención a la diversidad individual. Con la enseñanza virtual es más compleja la posibilidad de personalizar los ritmos, las metodologías y las evaluaciones.

“La inclusión tiene que ver con el proceso de incrementar y mantener la participación de todas las personas en la sociedad, escuela o comunidad de forma simultánea, procurando disminuir y eliminar todo tipo de procesos que lleven a la exclusión” (Barton, 2009, 146).

2.2. UNA VENTAJA: NATURALEZA

En una época de adversidad sobrevenida, las personas hemos vuelto a reaprender la maravilla del disfrute de la naturaleza de nuestro entorno. En los últimos tiempos la diversión y el tiempo libre se dedicaba a recrear espacios artificiales, a veces contaminantes y sobre cargados, pero

quiero pensar que la intención y el interés de las personas era el conseguir esas interacciones y sorpresas que no posibilitan el ritmo acelerado de la vida diaria, tanto para estudiantes como para profesionales. Es decir, no hablamos de niños, niñas ni jóvenes, los que nos denominamos personas adultas, también hemos estado buscando disfrute y oportunidades de expansión y relaciones en ambientes artificiales y creados específicamente para eso, sólo para distraer nuestra atención y cubrir necesidades de relación. Relación no con y en medio natural, sino en pura realidad virtual, ficción y consumismo.

En momentos tan especiales e históricos, como cuando se cierran locales y establecimientos en los que se buscaba simplemente diversión y distracción, es cuando percibimos que quedan las puertas abiertas de la “Naturaleza”. En ese aspecto, absolutamente hemos ganado, porque paseamos más, hacemos senderismo, vamos a caminar por la orilla del mar, visitamos parajes naturales espectaculares...se hacen actividades en a naturaleza que hace poco tiempo no se valoraban en su justa medida. Hemos retomado el gusto por la naturaleza que nos rodea, y con la que convivimos, aunque no nos demos cuenta de ello, somos “compañeros de viaje”.

Por otro lado, también la ecología se ha visto agradecida, por cuanto ha disminuido la contaminación acústica y de humos, la bajada de circulación de vehículos y la menor presencia en horas y número de personas en la vía pública ha dado un “descanso” a nuestra perjudicada atmósfera.

Si los espacios cerrados, por circunstancias sanitarias u otras, no se permiten, recreemos la educación en la naturaleza que desde principios del siglo XX ya tiene una corriente importante. Los espacios de enseñanza aprendizaje al aire libre suponen una línea de renovación pedagógica muy significativa, y hasta ahora muy ignorada e invisibilizadas.

De forma especial, en el ámbito de la educación, la relación con la naturaleza desarrolla valores ecologistas y ayuda al crecimiento del desarrollo sostenible del planeta. Es un logro educativo, la transformación hacia el gusto por los escenarios naturales y vitales, frente a los espacios y situaciones artificiales y recreadas.

3. EDUCACIÓN EN VALORES Y ACTITUDES: DISCUSIÓN

Todo sistema educativo debe respetar su fin humanista independientemente de la forma de gobierno que tenga instaurada y, es más, sin limitarse por sus tradiciones o condicionamientos culturales. En toda sociedad democrática: “Es preciso que existan, además y por encima de los intereses particulares, unos intereses comunes que agrupen a los ciudadanos y comprometan a toda la humanidad en la empresa de hacer un mundo más humano” (Camps, 1993, 17). De esta forma, se defiende la objetividad y universalidad de los valores humanos que, por consiguiente, serán valores interculturales. Actualmente ya es ampliamente admitido que para llegar a valorar, tanto lo que nos une como lo que nos caracteriza por ser personas, necesitamos de un mínimo común que nos permita comprender ambos extremos: lo singular y lo universal. En mi opinión, tal y como afirman gran cantidad de expertos, los Derechos Humanos son una buena base para construir dialógicamente ese cauce de entendimiento entre países.

A partir de una consideración positiva de la diversidad, será fácil transmitir valores y actitudes que respondan a "La Declaración Universal de los Derechos Humanos" -Asamblea General de las Naciones Unidas, 1948- por el aspecto ideal, normativo y comunitario que representan. Los aspectos espacio temporales van a ser fuente de disonancia entre los grupos de individuos, pero existen unos principios morales que siempre han estado presentes como identificadores del bien en la esencia de toda comunidad y éstos se han sido reflejados en varios documentos y reglamentaciones internacionales. “A nivel mundial, (...) se reconoce que hay unos valores por encima de las legislaciones y de la realidad social que a todos vinculan, porque arrancan de una misma condición humana” (Marín Ibáñez, 1987, 363). Y de forma especial, cuando la diversidad nos lleva a la virtualidad, esos sesgos de espacio y tiempo no deben resultar obstáculo.

El docente, en su práctica diaria, debe establecer un límite bien definido entre los valores y actitudes de aceptación universal y los que son fruto de alguna cultura en particular; pues entre los segundos es dónde se debe propiciar el diálogo y el intercambio. De otro lado, debe intentar servir

de modelo en estas dos posiciones: de respeto hacia los valores considerados como fundamentales, y de apertura hacia el resto. En definitiva, la reciprocidad cultural necesita de un profesorado que en sus juicios y acciones valore la diversidad cultural que se da entre sus alumnos, sin descuidar la búsqueda constante de intereses comunes. Para estos profesionales no sólo se requiere que reciban la formación adecuada, sino también que demuestren disposición, confianza y generosidad hacia esta tarea.

4. CONCLUSIONES

Una de las cuestiones más relevantes es la importancia del aprendizaje colaborativo que ante adversidades en educación responde a un nuevo contexto socio cultural donde se define el “cómo aprendemos”, socialmente, y “dónde aprendemos”, en red. Es preciso trabajar por una meta común que revalorice el diálogo, el compartir y el construir. La virtualidad, en la educación formal de etapas obligatorias, ha venido de repente y es preciso adaptarnos, porque ni se va a ir por completo, ni hay seguridad de que en cualquier momento por circunstancias obligadas tengamos que retomarla en su totalidad.

De otro lado, es de subrayar que la esencia del interculturalismo es un cambio de actitudes: transformar las actuaciones discriminadoras, segregadoras y racistas, en solidarias, integradoras y tolerantes. Para que se desarrolle una verdadera actitud intercultural, es necesario eliminar los estereotipos y los prejuicios. Estos fenómenos sociales son fruto de tres graves errores: Las pretensiones unificadoras que contemplaban la diversidad como factor de exclusión. Por ello los docentes deben servir de guía para la educación en valores y actitudes ayuden a mejorar la humanidad.

Otra de las conclusiones es que los familiares adultos que conviven con los discentes deben ayudar a entender que las redes sociales y las aplicaciones de comunicación telemática, son algo más que una forma de ocio o pasar el tiempo libre, para pasar a entender sus ventajas como medios de aprendizaje. Siempre con la mirada de actitud positiva y juicio crítico.

En educación nos centramos en formar técnicos y sabios, dejando de formar estudiantes con una visión humanista del mundo y los jóvenes salen con habilidades, conocimientos y habilidades muy científicas y tecnológicas, pero resultan ser incapaces de comprender su entorno desde perspectivas humanas amplias y globales.

Otra conclusión resulta poner de manifiesto la importancia de la inteligencia emocional como factor de afrontamiento de la diversidad y la complejidad en sociedades cambiantes. En este sentido es primordial el desarrollo de la capacidad para controlar y trabajar las emociones, creciendo con ellas como ser humano.

Resulta necesario trabajar la formación en valores y actitudes prosociales, el desarrollo de la responsabilidad individual y la autonomía, y el valor de compartir, tanto para el bien propio y como para el comunitario.

Nos hemos dado cuenta de nuestra fragilidad como ser, y se hace preciso estar juntos ante la adversidad para vencerla y salir más fortalecidos y unidos, gracias al coraje del ser humano para no retroceder por las dificultades; al contrario, crecer y recrear una mejor realidad de la que antes teníamos. Así pues, es necesario replantear nuestras vidas, porque las discrepancias las personas las debemos salvar unidas por el amor a la vida y a la humanidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barton, L. (2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. Observaciones. *Revista de Educación*, 349, 137-152.
- Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Camps, V. (1993). *Los valores de la educación*. Alauda/Anaya, Madrid.
- Chomsky, N. & Dieterich, H. (1997). *La aldea global*. Txalaparta.
- Civila, A. (2020) “Principios pedagógicos para una Teoría de la Educación Virtual”. En VARIOS (comps.) *Innovación Docente e Investigación en Educación. Avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje*, cap.78, 911-918. Dykinson.

- Cobeñas, P. (2020). Exclusión educativa de personas con discapacidad: Un problema pedagógico. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, (18) 1, 65-81.
- Diez Gutiérrez, E.J. & Rodríguez Fernández, J.R. (Coord.) (2020). Educación para el bien común. Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente. Octaedro.
- Fernández Jiménez, M.A. & Mena Rodríguez, E. (2011). Tutor 2.0: Aplicaciones Para Entornos Virtuales de Aprendizaje. Ediciones Aljibe.
- Marín Ibáñez, R. (1987). “La educación moral según los organismos internacionales de educación”. En JORDAN, J.A. & SANTOLARIA, F. La educación moral, hoy. Cuestiones y perspectivas, pp. 353-380. PPU, Barcelona.
- Mújica, R. (2019). La Globalización y la educación. Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0, 6(3), 3-6. Recuperado de <https://ojs.docentes20.com/index.php/revista-docentes20/article/view/73>
- Peña Vazquez, J.L. & Bravo, E. (2002). Globalización y Educación. Educere: Revista Venezolana de Educación, nº 19, 283-287. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3652909>
- Real decreto-ley 10/2020, de 29 de marzo, por el que se regula un permiso retribuido recuperable para las personas trabajadoras por cuenta ajena que no presten servicios esenciales, con el fin de reducir la movilidad de la población en el contexto de la lucha contra el COVID-19.
- Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2020/03/29/pdfs/BOE-A-2020-4166.pdf>

SABERES COTIDIANOS, INCLUSIÓN Y CONVIVENCIA EN EDUCACIÓN INFANTIL

DRA. ISABEL M. GALLARDO FERNÁNDEZ
Universitat de Valencia, España

PROF. EMMA M. ALBERT MONRÓS
Universitat de Valencia, España

DRA. M. PILAR MARTÍNEZ-AGUT
Universitat de Valencia, España

RESUMEN

El objetivo principal del estudio que se presenta trata de *analizar diferentes situaciones de aula* en las que se fomenta el diálogo, el juego libre y la experimentación. Pretendemos observar cómo los niños y las niñas son protagonistas de su propio aprendizaje en interacción con el medio y con los otros. Asumimos que, para crear un espacio de aprendizaje, inclusivo y lúdico para la Educación Infantil, no hacen falta grandes recursos, ni muchos materiales. Las piezas sueltas, como material de juego no estructurado representan un mundo de posibilidades. Una simple hoja de papel, una caja de cartón, un rollo de papel higiénico... sin parecer nada a priori, pueden ser todo. Y en este sentido, la experiencia estética, tal como recoge la Ley Orgánica 3/2020 puede integrar distintas áreas: visual, sonora y corporal y convertirse en puerta de entrada para desarrollar el conocimiento de sí mismo y la autonomía personal, el conocimiento del entorno y el lenguaje, la comunicación y la representación.

No olvidemos, como plantea Malaguzzi, que los niños utilizan 100 lenguajes y la escuela, no debería olvidarse de 99 de ellos. Debemos reconocerlos y potenciarlos todos, porque todos son necesarios para el desarrollo y la formación integral del niño. Para ello, el aula, puede y debe ser un espacio de posibilidades y la expresión estética y la experiencia lúdica manifestarse como vías de acceso al conocimiento facilitando la convivencia, la comunicación y la reflexión.

Consideramos la Educación Infantil como etapa clave para el desarrollo armónico de los infantes donde se reconocen y abrazan las necesidades de desarrollo de cada criatura al tiempo que se sientan las bases para la construcción de la convivencia, lo que tendrá una proyección en su experiencia escolar y su crecimiento personal. En la Escuela Infantil el juego es uno de los ejes que determina la organización del espacio y el ambiente del aula potenciando así situaciones de inclusión y convivencia en donde media la conversación y el diálogo.

PALABRAS CLAVE

Diálogo, Educación en la primera Infancia, Educación Inclusiva, Integración social, Juego.

INTRODUCCIÓN

Este capítulo se enmarca en un proyecto más amplio que trata de conocer y comprender desde un planteamiento de investigación cualitativa cómo el juego y la experimentación de los niños y niñas facilitan procesos de inclusión y convivencia en las aulas de Infantil.

Tomando como referencia el marco legislativo y curricular vigente reflexionamos en torno a la complejidad y diversidad del aula, a la construcción de saberes en las tareas cotidianas que se llevan a cabo y a cómo el juego favorece el proceso de desarrollo del infante.

Pretendemos potenciar una escuela que desde la comprensión posibilite el disfrutar aprendiendo ya que educar es también comunicar actitudes, emociones y afectos. Todos ellos, son aspectos fundamentales para ayudar a crecer a los niños y niñas de educación infantil y formar personas cada vez más autónomas que sean capaces de interactuar en su vida cotidiana y comprender la realidad en la que viven (Morin, 1997; Beresaluze, 2009; Bassedas, Huguet y Solé, 2012).

Somos conscientes de que el juego, el diálogo y las emociones constituyen un referente esencial en la etapa de Educación Infantil (en adelante EI). Además, el juego sienta las bases para un buen aprendizaje, ya que favorece la atención, la concentración y la memorización (Piaget, 2001).

El cuidado y la atención a los más pequeños y la preocupación por su crecimiento y desarrollo, es un hecho tan natural y antiguo como la humanidad misma. *Aprendizaje, desarrollo y educación* son procesos que presiden una intervención psicopedagógica en cualquier etapa educativa, más aún si cabe en la etapa de EI, donde todos los aspectos del desarrollo están íntimamente relacionados y son interdependientes entre sí (Palacios y Castañeda, 2009; Piaget & Inhelder, 2007).

Tomamos como referente los derechos de la infancia, la teoría socio constructivista del aprendizaje y el aula como un espacio complejo donde se genera un cruce de culturas (Pérez Gómez, 2012).

A continuación, formulamos las preguntas que guían nuestra investigación:

¿Qué es lo cotidiano en un aula de Infantil?

¿Cómo situar al niño en el centro del proceso educativo?

¿Cómo desarrollar el conocimiento de sí mismo y la autonomía personal?

¿Qué papel ha de asumir el docente?

Desde esta propuesta de considerar el aula de educación Infantil como espacio de posibilidades y dialogo donde se facilite un escenario de convivencia (Ainscow, 2012), pretendemos los siguientes objetivos:

- Analizar situaciones de aula de Infantil para comprender la complejidad de la práctica docente en Infantil.
- Comprender mejor al niño desde el acompañamiento en la conversación y el diálogo y a través de sus juegos y creaciones.
- Reflexionar en torno a la conversación y los diálogos que surgen en el aula.

Para ello impulsamos y reivindicamos la importancia del juego libre como forma de aprendizaje y como motor de la actividad artística y creativa del niño.

Asumimos que el aula de Infantil ha de ser un lugar para disfrutar, para pasarlo bien y donde tener ganas de aprender cosas nuevas (Hoyuelos y Riera, 2015). Por tanto, es importante crear espacios abiertos, flexibles, sin que sean compartimentos estancos. El ambiente de aprendizaje ha de facilitar un espacio de convivencia donde se posibilite la socialización, el aprendizaje emocional y el diálogo (Loughlin & Suina, 2002; Wells, 2003).

Desde el análisis legislativo (Ley Orgánica 3/2020) consideramos relevante hacer referencia a tres principios metodológicos que sustentan las

actividades, tareas y proyectos que implementamos en las aulas de educación Infantil.

Principio de socialización. La interacción social desarrolla las funciones psicológicas superiores más evolucionadas. Este principio implica integrar la acción educativa en el contexto al cual pertenece el niño, favorecer la relación entre iguales, respetar y elaborar normas, valores y reglas que rijan la vida en grupo, confrontar puntos de vista, resolución de conflictos, etc.

Principio de intuición. El niño desde el nacimiento hasta los 6 años conoce la realidad a través de la sensación y la percepción. Por tanto, se le han de proporcionar experiencias donde pueda aplicar sus principales vías de conocimiento, los sentidos (tocar, ver, oler, etc.).

Principio de creatividad. El pensamiento creador se caracteriza por la originalidad, fluidez y flexibilidad, y permite la resolución de conflictos de modo particular. Respetar y aceptar la individualidad de cada alumno constituye la premisa básica para lograr este principio educativo tal como aparece reflejado en el Art. 14 de la Ley Orgánica 3/2020.

Asimismo, tal como se expone en el Decreto 38/2008 del 28 de marzo del Consell, por el cual se establece el currículum del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Valenciana, el desarrollo de los niños en esta etapa se origina a partir de su actividad práctica y su vida afectiva, es decir, a través de sus experiencias, acciones, sentimientos e intenciones. Por tanto, los docentes hemos de comprender y empatizar con las necesidades educativas de los niños de esta etapa y tener en cuenta que su evolución y aprendizaje depende en gran medida de las oportunidades que los adultos les proporcionemos tanto en el contexto escolar como social y familiar.

Siguiendo los planteamientos de Schaffer (1989: 216) diremos que es “en buena medida a través de la acción del adulto como se estructuran las experiencias del niño [...] La sensibilidad de los cuidadores adultos para responder al niño tiene, en efecto, múltiples repercusiones en el desarrollo cognitivo y social de éste”. Los primeros años de vida son por tanto de vital importancia en el desarrollo global del niño. De acuerdo con Piaget e Inhelder (2007), a medida que los niños crecen y alcanzan

niveles cognitivos superiores, adquieren la capacidad de razonar de manera más compleja sobre temas morales, por lo que sus tendencias hacia el altruismo y la empatía también aumentan. Las experiencias de relación social favorecen que el egocentrismo propio del periodo preoperacional se vaya diluyendo mientras que la criatura se va abriendo a la relación y el juego con los demás.

El Decreto 38/2008 apuesta por una organización temporal que se adapte a las particularidades y necesidades del alumnado. Además, la distribución del tiempo se hará mediante hábitos y rutinas, de carácter estable, que proporcionen seguridad y confianza a los niños. A través de ellas, cada niño irá ajustando su ritmo particular al de la vida cotidiana en grupo. Asimismo, se hace hincapié en la relación con las familias, aspecto sumamente importante e ineludible en esta etapa educativa.

Estamos de acuerdo con Malaguzzi (2001) cuando afirma que:

La escuela ha de ser un lugar de personas y no de papeles, objetivos y evaluaciones. Un lugar de compartir, de crear, de hacer amigos, de situarse, de conocerse a sí mismos y de conocer a los demás. Un lugar de ilusión, de búsqueda, de descubrimiento. Sólo confiando y creyendo en las capacidades y potencialidades de los niños y las niñas, podemos respetar y dar la posibilidad de que sean ellos y ellas quienes resuelvan aquellos retos que se van encontrando en su trayecto vital (p. 41).

La actitud que ha orientado en todo momento nuestro trabajo ha sido la de aprender de las observaciones de aula realizadas respetando a sus participantes, su contexto y su singularidad (Mercer, 1998; Mercer, 2001; Jesson, Fontich y Myhill, 2016).

Creemos con Gimeno (1998) que la práctica es fuente de conocimiento y sirve para:

- a) Proporcionar conocimientos nuevos.
- b) Validar/invalidar los conocimientos que se tienen.
- c) Reelaborar haciendo cada vez más rico y complejo el conocimiento que se tiene de los diferentes ámbitos: científico, cotidianos, sociales, etc.

De acuerdo con lo anterior, en este capítulo se interrelaciona el estudio de la teoría con el análisis de situaciones reales de enseñanza en EI.

Consideramos que para *aprender a mirar* lo que ocurre en las aulas hay que saber que queremos mirar. Si el conocimiento objetivo se forma sobre la acción, ese conocimiento permitirá comprender las acciones que se realicen. La práctica educativa está presente en el trabajo en el aula, pero una vez codificada forma la cultura educativa objetiva y “está a nuestra disposición como conocimiento elaborado” (Gimeno, 1998, p.90).

1. SITUACIONES COTIDIANAS EN EDUCACIÓN INFANTIL

Al abordar esta cuestión nos surge la siguiente pregunta: ¿Qué es lo cotidiano en un aula de Infantil?

A este respecto, consideramos que cualquier momento que surge en el aula con o sin planificación previa puede ser una *situación cotidiana* donde lo emocional, lo humano, lo natural, lo cultural, lo social, giran alrededor de la persona, construyéndola, ayudando a hacer crecer al individuo y a los niños de hoy que serán los ciudadanos de mañana.

Asumimos con Abelleira Bardanca y Abelleira Bardanca (2020) que en las situaciones cotidianas que vivimos en las aulas de Infantil el verdadero eje debe ser el conocimiento de si mismos y de los demás, del lugar que habitan y de lo que en él sucede. Según Piaget (1975) la acción es el origen del pensamiento. Es el ejercicio de la acción, con sus dificultades y logros, el que permite que el niño tome conciencia de lo que hace y mediante procesos sucesivos de abstracción y generalización vaya construyendo su conocimiento (Piaget, 1980). Pero, las actividades que realizamos están mediadas por lo general, por la intervención de otras personas o de elementos culturales.

Sabemos que el niño explora constantemente el mundo que le rodea, el entorno en el que vive, de esta forma, llegará a ser un adulto con conocimientos. El juego forma parte de la vida de un niño desde el primer día de su nacimiento. En realidad, todo lo que hace el bebé es jugar y comunicarse con su entorno, explorar, descubrir nuevas sensaciones. Es

decir, poner en práctica para aprender y descubrir el mundo que les rodea. Y todas estas acciones, imprescindibles para su buen desarrollo intelectual y motriz, no las desean realizar solos. Es posible que, durante un pequeño rato, sí se distraiga jugando solo; pero cuando esta tarea se alargue más de 10 minutos buscará la presencia del adulto.

Es importante destacar que en la EI la psicomotricidad es esencial, porque en esta etapa es donde los niños y niñas empiezan a desarrollarse. Y donde se fijan todas las bases de las habilidades necesarias para la vida, las bases del aprendizaje y de su personalidad (Ortega, 1992; Piaget, 1975).

Al planificar las tareas diarias hemos de tener en cuenta las necesidades del alumnado según su edad e intereses. Ciertamente que *los hábitos y rutinas* son tareas esenciales en la vida cotidiana del aula de Infantil. Las criaturas necesitan vivenciar y aprender a orientarse en el tiempo y en el espacio para tener seguridad sobre ellos mismos y para poder anticipar lo que va a suceder. Por esta razón, la organización del espacio y del tiempo es un elemento básico que constituye un objeto de aprendizaje y, a la vez, un recurso didáctico. “Para crecer, se necesita un entorno de oportunidades” (Bruner, 2013. P.91).

Un ejemplo de ello es la realización de la *asamblea para iniciar las tareas en el aula* cuando entramos en la clase, los hábitos de higiene antes del almuerzo y después del patio, etc. También las *rutinas del aula* dan seguridad a los niños porque saben que toca hacer en cada momento y ese conocimiento les proporciona *autonomía* en el aula y en la vida cotidiana, es decir en el día a día. Cuando la maestra a diario hace determinadas actividades y en el mismo orden, les ayuda a ellos a anticipar.

Hay momentos relevantes en la vida del aula de Infantil, tales como:

- El encuentro: Acogida al llegar al aula.
- La asamblea para iniciar y gestionar las diferentes tareas/ proyectos.
- La organización del aula en ambientes/rincones.
- El almuerzo: socialización con los iguales.
- El descanso: relajación/siesta

- El juego simbólico: individual o compartido
- Lectura compartida de cuentos.
- Situaciones de juego autónomo, por ejemplo: dos niños que se ayudan para construir un puzle.
- El aseo y cuidado personal (Hábitos y rutinas)
- La salida y la despedida

Todas estas situaciones se llevan a cabo en un clima afectivo y cercano en donde media el lenguaje oral, la conversación, en suma, el dialogo que forma parte de la convivencia y del día a día en el aula.

Al respecto, aludimos a Maturana (2002) para señalar el valor de la conversación en lo que refiere a la empatía. La conversación surge en el “autorespeto y respeto hacia el otro, así como autoaceptación y aceptación del otro, sin exigencias, en la emocionalidad de colaboración y de no rivalidad (...)” (p. 70). La conversación se convierte para el niño en una experiencia significativa de aprendizaje y descubrimiento emocional que educa en el sentimiento del otro y favorece el desarrollo del vínculo de la amistad.

Algunas de estas situaciones las mostramos en el análisis de resultados.

2. JUEGO, INCLUSIÓN Y CONVIVENCIA

"En el hombre autentico, siempre hay un niño que quiere jugar"
(Nietzsche)

Asumimos con Vela y Herrán (2019) que el juego ayuda al niño a ampliar sus conocimientos y experiencias y a desarrollar su curiosidad y su confianza. Los niños aprenden intentando hacer cosas, comparando los resultados, haciendo preguntas, fijándose nuevas metas y buscando la manera de alcanzarlas. Prepararlo para la vida futura significa proporcionarle el dominio de sí mismo (Dewey, 1989). La única manera de aprender es hacer. Aprender haciendo. Por ello para Dewey (2020) la experiencia y el pensamiento no constituyen términos opuestos ya que ambos se refuerzan mutuamente. La educación es una constante reconstrucción de la experiencia en la forma de darle cada vez más sentido, habilitando a las nuevas generaciones a responder a los desafíos de la

sociedad. Educar, más que reproducir conocimiento, implica incentivar a las personas para transformar algo. Por tanto, la escuela ha de posibilitar la acción y la reflexión de experiencias relevantes de la vida social que permitan el desarrollo de una ciudadanía plena.

Tal como se explicita en el Decreto 38/2008, el juego es la principal fuente de actividad en el alumnado de infantil, por lo que es esencial dedicar un carácter lúdico a todas las actividades planteadas, de tal manera que no exista una división entre juego y trabajo, pues en estas edades el juego es trabajo para los niños. En este sentido, se ha de recurrir al juego como punto de partida y estrategia de aprendizaje en todo el proceso educativo, utilizándose como base para las actividades diarias.

No hay que olvidar que el niño tiene derecho al juego, a divertirse e interaccionar con sus compañeros ya que es el primer instrumento que tiene para aprender y conocerse. Además, mediante el juego, los alumnos expresan sus sentimientos, sus miedos e inquietudes, de un modo espontáneo y el docente ha de aprovechar esta oportunidad para hacer de mediador y motivador. “A través del juego las culturas transmiten valores, normas de conducta, resuelven conflictos, educan a sus miembros jóvenes y desarrollan múltiples facetas de su personalidad” (Saint-Exupéry, 2010, pág. 43).

Juego, inclusión y convivencia son aspectos que guardan una estrecha relación. Entendemos que crear un ambiente inclusivo en Infantil supone centrar la enseñanza en el sujeto que aprende (niños y niñas) seleccionar los recursos precisos en cada proyecto o tarea y el diseño de estrategias educativas que aseguren la plena participación y aprendizaje del alumnado, es decir que atienda a las necesidades de cada criatura que forma parte del aula. La inclusión educativa busca la presencia, la participación y el logro de todo el alumnado (Echeita y Ainscow, 2011).

Desde nuestra propuesta, consideramos que la inclusión está presente en cada momento del aula de infantil, es el ambiente que se respira, el dialogar sobre lo que sentimos y como nos sentimos con el otro. Apostar por estrategias como el atelier o trabajar el arte desde la expresión de los lenguajes gráfico y plástico que realiza cada niño o niña en sí mismo ya es toda una Propuesta inclusiva a implementar en las aulas. Sin duda, el

fomento de la inteligencia emocional a edades tempranas es uno de los pilares del desarrollo individual más importante en Infantil.

El arte al servicio de la inclusión supone la incorporación de actividades de arte como la danza, el drama, la música, la poesía y las artes visuales, facilita la atención a la diversidad, en la medida en que permite al alumnado expresarse partiendo de sus habilidades y preferencias (Vecchi, 2013).

La actitud del docente es fundamental para poder generar en el alumnado la curiosidad por aprender, favoreciendo el diálogo y la comunicación.

3. METODOLOGÍA

Teniendo como referentes las preguntas formuladas, desde el punto de vista metodológico hemos optado por una investigación de corte cualitativo (Angrosino, 2012). Para aproximarnos al conocimiento de la realidad del aula de Infantil lo hacemos desde la observación sistemática tratando de entender la complejidad de esa realidad. Asumimos con Tójar (2006) que, si no se reflexiona, se indaga o se investiga sobre lo que se hace de forma cotidiana pocas posibilidades existen de que se modifique un patrón de comportamiento” (p.152).

Desde la observación realizada mostramos algunas evidencias recogidas en las aulas de Infantil en diferentes momentos y situaciones. Somos conscientes de la complejidad de las situaciones educativas, de su imprevisibilidad, de su constante cambio y reorganización. Consideramos esencial en la etapa de EI la idea de trabajar mediante el juego, el diálogo y las emociones. Estamos implementado una metodología cualitativa tratando de que las criaturas se sientan atraídas por las propuestas que realizan. Desde la observación diaria recogemos diferentes situaciones de aula, propuestas de dialogo y juego en aulas de Infantil de tres, cuatro y cinco años.

3.1. PROCEDIMIENTOS Y RECURSOS DE LO OBSERVADO

La observación sistemática del aula nos ha facilitado una descripción minuciosa para un posterior análisis e interpretación de las tareas observadas. Como señala Riera (2015), la observación en el aula nos lleva a repensar sin prejuicios, sin ideas preconcebidas, nos ayuda a focalizar el objeto de estudio.

Con el objeto de analizar situaciones cotidianas de aula, las herramientas que estamos usando en la investigación en curso son: diario de campo, observaciones de aula, fotografías, producciones del alumnado, análisis de documentación del aula y las grabaciones en audio de diferentes situaciones/diálogos, etc. Y a partir de ahí la realización de la transcripción de esas grabaciones nos facilita el análisis.

Dada la importancia del lenguaje oral en la etapa de EI pretendemos investigar *las estrategias dialógicas* como herramienta para fomentar el diálogo en el aula de tres años, en este caso se muestran situaciones en las que tomando como referente los saberes del alumnado se hace presente la construcción conjunta del conocimiento.

En el aula de 5 años de todas las observaciones recogidas, mostramos los diálogos en el rincón del juego simbólico donde dos niñas están *jugando a los médicos*.

4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Hemos de destacar que nuestro proyecto en torno a *Situaciones cotidianas en el aula de Infantil* continua en la fase de trabajo de campo y, por este motivo, a continuación, presentaremos una pequeña cata de los resultados obtenidos a partir de las observaciones realizadas, la transcripción de las grabaciones de diálogos y las notas del Diario de aula.

Desde la observación realizada mostramos evidencias recogidas en las aulas de Infantil en diferentes momentos y situaciones. Nos referimos a *Diálogos en el rincón del juego simbólico* (aula de cinco años) y en el aula de tres años: asamblea, lectura dialógica y otras lecturas y diálogos en la

biblioteca del colegio. A continuación, damos respuesta a nuestra primera pregunta de investigación: *¿Qué es lo cotidiano en un aula de Infantil?*

Desde nuestros resultados observamos que *lo cotidiano* son situaciones lúdicas vinculadas a los intereses y a las necesidades de los niños y niñas en las que destaca la interacción entre iguales y con el adulto. Asimismo, las niñas de 5 años muestran un uso del lenguaje oral amplio y un vocabulario bastante coherente con la situación de juego que vivencian.

A continuación, se muestra la conversación en el rincón del juego simbólico.

4.1. DIÁLOGOS EN EL RINCÓN DEL JUEGO SIMBÓLICO

Contexto: aula de 5 años donde dos niñas están jugando a los “médicos”

La maestra se acerca a las niñas que se encuentran jugando y decide unirme a su juego interactuando con ellas.

Maestra: A ver cómo estoy hoy, que me encuentro un poco “pachucha”.

Niña 1: Se te ha roto el corazón (risas)

Niña 2: ¿Si se te rompe el corazón te mueres?

Maestra: ¿tú qué crees?

Niña 2: Que sí

Niña 1: No se te ha roto, es que no me dado cuenta de que no te he puesto el termómetro.

Niña 2: Déjame curar a mí también.

Niña 1: Señó, estás “regulin”

Niña 2: Mira señó, tienes fiebre, te lo pone la rallita, tienes fiebre (la niña muestra el termómetro a la M).

Niña 1: Pobrecita, estás malita. Te vamos a quitar los granitos de la cara.

Niña 2: Ahora quítale esa pestaña, se le ha caído.

Niña 1: A ver los oídos... (mira un oído), a ver el otro oído...

Niña 2: Te tenemos que pinchar, señó. Venga la vamos a pinchar.

Niña 1: Mañana te regalaremos un pupitre

M: ¿Un pupitre?

Niña 1: Sí para que te sientes y te podamos curar bien.

Niña 2: Esto es hielo, vamos a ponerte hielo, ¿vale señó?

Niña 1: Te vamos a echar agua en el pelo, que lo tienes seco. Y alomejor por eso tienes fiebre.

M: Curarme bien, que me habéis dicho que estoy muy malita.
Niña 1: Sabes que... Vas a tener un bebé? voy a vértelo.
M: ¿un bebe? ¿Ahora?
Niña 2: Ya falta poco para que nazca, vamos a apretarle.
Niña 1: Mañana sale, ¿tienes el bisturí Noa para sacarlo?
Niña 2: aiiii (está haciendo fuerza para que nazca el bebe)
Niña 1: Aquí tienes uno, espera,, espera que sale otro...
Niña 2: Aaaa sí, son hermanos. Una chica y un chico. Esta es la hermana mayor
M: ¿Dos de golpe? Uff que cansada estoy.
Niña 1: Te hemos comprado un carro para que puedas llevarlos (me trae un carro de juguete)
Niña 1: Ahora te vamos a coser, chic chic (imita el sonido de coser).
M: Que matronas más buenas me han tocado. Qué suerte he tenido.
Niña 2: Voy a limpiar a tus bebés, que están llenos de sangre.
Niña 1: Voy a pincharles, ¿Sabes por qué? Porque tienen que aprender a llorar.
Niña 2: Cuando crezcan, hay que darles la lechita, eh.
Niña 1: Dale la leche de la teta, por favor (lo pone al muñeco cerca del pecho). ¿Le doy un muñequito a tu bebé?
M: Si, pero que no sea muy pequeño que se lo puede tragar.
Niña 1: Vale
Niña 2: Mira como estas de temperatura, mira, mira (Muestra el termómetro a la M).
M: Doctora, ¿cómo me ve usted?
Niña 2: Pues que tienes fiebre, fiebre y mucha. Eso es del parto.
Niña 1: ¿Os habéis lavado las manos, antes de tocar a los bebes? (Les dice a otras niñas que se acercan a ver a los bebes).
3: Uii no, voy a lavarme las manos antes de tocar al bebé.
M: Claro, claro. Eso es lo primero, la higiene es muy importante, sino mis bebes se pondrán malitos.
Niña 2: Yo también voy a lavarme las manos.
Niña 1: Tenemos que vestirlos: vamos a ver, el gorro, los calcetines...
Niña 2: Vamos a verte como estás, ahora... chic chic (me escolta). Yo creo que ya estás fuera de peligro, ya estás buena, señor.
Niña 1: Puedes marcharte a casa con tus bebes en el carro.
M: Vale, muchas gracias por la atención chicas. Y me voy muy contenta con mis bebés. Hasta pronto

Observamos que los Diálogos en el rincón del juego simbólico nos permiten además responder a nuestra segunda pregunta de investigación: ¿Cómo situar al niño en el centro del proceso educativo?

Ciertamente que el juego simbólico es fundamental para el desarrollo cognitivo y emocional de cualquier niño. El juego de imitar, el de roles, el hacer como si fuera, es el juego por excelencia de la infancia. Toda la situación analizada gira en torno a las protagonistas que son las que poniendo en práctica sus habilidades y competencias sociales guían y establecen los diálogos desde su imaginación y creatividad.

Constatamos también como en el juego simbólico se fomenta la autoestima y el autocontrol, proporcionándoles confianza en sí mismas (Ej: Niña 1: Voy a pincharles, ¿Sabes por qué? Porque tienen que aprender a llorar.).

Para dar respuesta a la pregunta de investigación: *¿Cómo desarrollar el conocimiento de sí mismo y la autonomía personal?*, consideramos relevante mostrar unos fragmentos de la asamblea como foro de expresión de deseos y emociones posibilitando así una situación que fomenta la autonomía personal.

4.2. ASAMBLEA EN EL AULA DE 3 AÑOS

Situación I.

Episodio III. La asamblea como foro de expresión de deseos y emociones. (21 de diciembre).

Secuencia I. Tareas habituales de inicio de la asamblea. En Diario de campo Anexo III, pp.44-45.

ANA: Ya sabemos que es lunes veintiuno de diciembre y::: ¿Sabéis qué?

VARIOS: Lunes *vinti:: uno*

ANA: Sí, lunes veintiuno de diciembre. Mañana es el último día del cole. Mañana se acaba el colegio, Sí, sí, sí... Mañana es el último día de colegio. Nos iremos a casa para que venga Papá Noel, para que vengan los Reyes. Porque viene la Navidad, mañana es el último día de colegio. Y cantaremos villancicos.

VARIOS: (*contentos*) XXX... La Navidad =XXX=

ANA: Mañana es el festival, nos pondremos el disfraz y cantaremos... <<Suena, suena, un cascabel dilín, dilón...>> (*Varios cantan*) ¿Vale? ¿La ponemos luego?

VARIOS: Sí:

En esta secuencia se muestra los siguientes aspectos: el *desarrollo de la autonomía y refuerzo del autoconcepto. Experiencia de vivencias emocionales positivas*. Es de destacar el lenguaje reiterativo de la maestra que en todo momento, trata de asegurarse de que los niños hayan entendido lo que quiere enseñarles, especialmente que comprendan que es el último día de escuela antes de Navidad. Con la construcción de este conocimiento la maestra les ofrece la posibilidad de elaborar poco a poco sus coordenadas temporales, de interpretar el significado y conocer los usos sociales de lo que significa esta festividad.

Episodio II. La asamblea como eje transversal del aprendizaje en grupo. Secuencia III: Los círculos de la clase. En Diario de campo Anexo III. pp. 68-71.

ANA: Levantaros... Vamos a mirar por toda la clase las cosas que haya que sean círculos... Vamos a mirar por aquí... Por aquí (Los niños van paseando y observando la clase buscando círculos) OA: Eto::

ANA: Muy bien, fijaros, la cortina del baño está compuesta de círculos.

MLA: Y dojo: (Rojo)

ANA: A ver si vemos más... ¡Veo otro...! ¡El papel del wáter es un círculo! (Ana saca la caja con los bloques lógicos)

En este Episodio se refleja el bienestar y participación de los niños y niñas. Observamos que se da una situación de construcción del conocimiento como consecuencia natural. En nuestro caso, *la conversación en asamblea* ha adquirido gran significatividad y funcionalidad en la gestión de las tareas del aula. Además, como práctica conversacional por excelencia, se ha desvelado su dimensión afectiva y su repercusión en la experiencia emocional del grupo-clase. Hemos observado en diferentes situaciones cómo los infantes van desarrollando la confianza en sí mismos al tener que expresar sus propios sentimientos y pensamientos.

4.3. SITUACIÓN II. LA LECTURA DIALÓGICA EN EL AULA DE 3 AÑOS

Episodio II. Lectura con estrategias dialógicas III. Secuencia I. Lectura con estrategias dialógicas. En Anexo III, Diario de campo, pp. 322-323.

[Durante la lectura *Perdut i trobat* (Jeffers, 2011)]

ANA: <<Adiós... (*Acompaña de gestos*) Y se fue... Pero mirad, el pingüino cuando veía que el niño se iba lejos, lejos se quedaba un poco...>>
* (*Estrategia dialógica*).

OA: *Triste (Triste)*

ANA: ¿Por qué creéis que se quedaba triste? * (*Estrategia dialógica*).

BN: *Poque* no tiene familia.

ANA: Porque no tenía familia... Puede ser. ¿IA tu por qué crees que se quedó triste?

IA: *Poque*:: *Poque* se va.

ANA: Porque se va su amigo ¿Verdad? * (*Estrategia dialógica*)

En nuestra investigación nos interesa analizar de qué manera interviene el niño en el diálogo (Rapley, 2014) cómo contribuye a la conversación a través de la apropiación de una serie de reglas y normas como los turnos de palabra, los acuerdos de cooperación y coordinación y los esquemas interactivos.

Estas situaciones de aula que acuñamos con el nombre de *lecturas dialógicas* resultan idóneas para desarrollar estrategias conversacionales que facilitaran la puesta en práctica, más adelante, de proyectos estructuralmente más complejos.

4.4. SITUACIÓN III. OTRAS LECTURAS Y DIÁLOGOS EN LA BIBLIOTECA

Episodio II. Narración compartida II y visita a la biblioteca del colegio.

Secuencia III. Volvemos a la clase. En Anexo III, Diario de campo pp. 354-355.

ANA: ¿Has cogido uno de súper héroes? ¿Y quién salía?

GO: Un niño y una niña,... y otro niño.

ANA: ¿Y qué hacían?

GO: Volaban

ANA: ¿MNL cuál es el cuento que más te ha gustado de los que has cogido? /

¿A que lo adivino? / A que es uno que era de unos animales que entraban y salían?

MNL: Sí, *una* ranas.

ANA: ¡El de la granja! El de los animales que estaban en la granja (...)

¿Y MLA?

MNL: MLA el de la camiseta: : María se estaba poniendo el pelo rosa...

Figura 1. Volvemos a clase



Figura 2. Visita a la biblioteca del colegio



En esta situación destacamos los momentos de lectura y de diálogo en el aula de gran vivencia emocional (Fig. 1 y 2). Diálogo tras la lectura y el acercamiento libre del niño al universo literario. Asimismo, ambas propuestas permiten a las criaturas poder participar de las experiencias exponiendo las ideas propias a la vez que aceptan ideas de los demás. Por tanto, se trata de prácticas inclusivas de aprendizaje y desarrollo emocional que potencian la autoestima y desarrollan a su vez, la empatía o sentimiento del otro.

En el aula de Educación Infantil el maestro interviene como *mediador* en esa iniciación literaria, por tanto, es el docente quien tiene en sus manos la posibilidad de hacer de la *lectura de cuentos* una experiencia de gran significatividad para el niño de modo que repercuta en su desarrollo personal y en su predisposición hacia el universo lectoescriptor.

En la respuesta que da la maestra a los niños se desprende un vínculo afectivo que proporciona seguridad y estabilidad en el contexto escolar.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La escuela del siglo XXI es un hecho que progresa hacia un modelo de educación inclusiva tal como muestra el desarrollo legislativo y curricular vigente (Decreto 104/2018 y Orden 20/2019). Consideramos que la diferencia propia de las personas es una oportunidad real para el aprendizaje individual y común. Las evidencias de mejora en torno al clima escolar y la convivencia, a la labor docente, a la participación de la comunidad educativa, al currículo y al proceso de investigación sobre la práctica demuestran que otra educación es posible (Hernández Sánchez y Ainscow, 2018). Sin embargo, como sostiene Escudero (2016) es preciso una implicación de todos los agentes educativos y un cambio desde la base curricular y organizativa para avanzar en la búsqueda progresiva de una cultura, unas políticas y unas prácticas inclusivas.

Llegado este momento, retomamos el tema objeto de nuestro estudio en torno a *saberes cotidianos, inclusión y convivencia en Educación Infantil*. Tras el análisis sobre las sesiones analizadas observamos que los niños han logrado la apropiación de una serie de reglas y normas como los

turnos de palabra, los acuerdos de cooperación y coordinación y los esquemas interactivos. Asimismo, las *evidencias recogidas* en las aulas muestran que las diferentes situaciones tienen como referente el juego y el diálogo potenciando así situaciones cotidianas en las que se favorece la construcción conjunta del conocimiento (Mercer, 1998). Además, median las emociones que constituyen un referente esencial en la etapa de EI.

Las herramientas de investigación utilizadas han sido la observación y participación directa en las asambleas, el diario de clase y el registro observacional, así como las transcripciones y fotografías de la puesta en práctica de dichas tareas.

Seguimos trabajando en el día a día del aula lo que nos ha permitido observar cómo los niños y niñas desde sus saberes cotidianos van desarrollando la confianza en sí mismos al tener que expresar sus propios sentimientos y pensamientos.

Asimismo, en la relación maestra-niño, el lenguaje constatamos que se usa para compartir significados, para contextualizar y organizar la acción, para construir la imagen social de uno mismo y de los demás, es decir, para crear relaciones afectivas, y para representar la realidad. El conjunto de actividades que se realizan en la escuela guarda relación con el entorno cultural y los modos de actuar propios del grupo social, a que pertenecen los niños, para generar un aprendizaje útil y relevante (Trueba, 2015).

Asumimos que analizar situaciones de aula en Infantil es un trabajo complejo y requiere todo un proceso de planificación, reflexión y elaboración de documentación de la experiencia. Estamos en ello.... y seguimos aprendiendo a conversar con nosotras y con lo que nos rodea.

En este capítulo hemos interrelacionado el estudio de la teoría con el *análisis de situaciones reales de enseñanza* en las aulas de Infantil dado que las futuras líneas de investigación se centran en aprovechar la experiencia de aula para vincularla con la Formación Inicial de maestros y maestras en EI.

Ciertamente que a día de hoy los docentes estamos conviviendo con la incertidumbre del saber y conocimientos sistémicos en constante evolución. Consideramos que el momento actual, en plena pandemia, es momento de fomentar el diseno razonado y la aceptación de la diversidad como riqueza para desarrollar formas complejas e inclusivas de entender el mundo en que vivimos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abelleira Bardanca, A. y Abelleira Bardanca, I. (2020). El latido de un aula de Infantil. Elogio de la cotidianidad. Octaedro
- Ainscow, M. (2012). Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista Educación Inclusiva*, vol. 5 (1) 39-49
- Angrosino, M. (2012). Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa. Colección: Investigación Cualitativa. Morata.
- Bassedas, E., Huguet, T. y Solé, I. (2012). Aprender y enseñar en Educación Infantil. Graó.
- Beresaluce, R. (2009). Las escuelas municipales de Reggio Emilia como modelo de calidad en la etapa de educación infantil. Club Universitario Alicante.
- Bruner, J. (2013). La educación puerta de cultura. Visor
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12 (4), 26-46. <http://goo.gl/f9o4dF>
- Decreto 38/2008, de 28 de marzo, del Consell, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Valenciana. *Diario Oficial de la Comunidad Valenciana*, 3 de abril de 2008, núm. 5734, p. 55018-55048.
- Decreto 104/2018, de 27 de julio por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano. *Diario Oficial de la Comunidad Valenciana*, no. 8356, 2018, 7 agosto.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos: nueva relación entre pensamiento y proceso educativo*. Paidós.

- Dewey, J. (2020). *Democracia y Educación*. Colección Raíces de la Memoria. Morata
- Escudero, J.M. (2016). *Inclusión y exclusión educativa: realidades, miradas y propuestas*. Nau Llibres.
- Gimeno, J. (1998). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Morata
- Hernández Sánchez, A. M. y Ainscow, M. (2018). Equidad e inclusión: retos y progresos de la escuela del siglo XXI. *Revista RETOS XXI*, 2(1):13-22. DOI: 10.33412/retoxxi.v2.1.2056
- Hoyuelos, A. y Riera, M. A. (2015). *Complejidad y relaciones en educación infantil*. Octaedro.
- Jesson, R., Fontich, X., & Myhill, D. (2016), "Creating dialogic spaces: Talk as a mediational tool in becoming a writer", *International Journal of Educational Research*, vol. 80, pp. 155-163. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.08.002>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020.
- Loughlin, C. E., & Suina, J. H. (2002). *El ambiente de aprendizaje: Diseño y organización*. Morata.
- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Rosa Sensat.
- Maturana, H. (2002). *Transformación en la convivencia*. Dolmen.
- Mercer, N. (1998), *La construcción conjunta del conocimiento*. Paidós
- Mercer, N. (2001), *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Paidós.
- Morin, E. (1997). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Ediciones Universidad de Valladolid
- Orden 20/2019, de 30 d'abril, de la Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport, por la cual se regula la organización de la respuesta educativa para la inclusión del alumnado del sistema educativo valenciano.
- Ortega, R. (1992). *El juego infantil y la construcción social del conocimiento*. Alfar.

- Palacios, J. y Castañeda, E. (Coord.) (2009). *La primera infancia (0-6 años) y su futuro*. Fundación Santillana.
- Pérez Gómez, A. I. (2012). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata
- Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives*. Presses Universitaires de France.
- Piaget, J. (1980). Recent studies in genetic epistemology. *Cahiers de la Fondation Archives Jean Piaget*. 1, 3-7.
- Piaget, J. (2000). *El nacimiento de la inteligencia del niño*. Crítica.
- Piaget, J. (2001). *Psicología y Pedagogía*. Crítica.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (2007). *Psicología del niño*. Morata.
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en investigación cualitativa*. Morata.
- Riera, M. A. (2015). Del mirar al observar. En A. Hoyuelos, & M. A. Riera, *Complejidad y relaciones en educación infantil* (pp. 55-88). Octaedro.
- Saint-Exupéry, A. (2010). *El principito*. Alianza Editorial.
- Schaffer, H.R. (1989). *Interacción y socialización*. Visor.
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. La Muralla.
- Trueba, B. (2015). *Espacios en armonía. Propuestas de actuación en ambientes para la infancia*. Octaedro.
- Vecchi, V. (2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilia*. Morata.
- Vela, P. y Herrán, M. (2019). *Piezas sueltas. El juego infinito de crear*. Litera libros
- Wells, G. (2003). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Paidós.

ESTUDIO SOBRE LA INCIDENCIA DEL ACOSO ESCOLAR EN EL TERCER CICLO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

DRA. INMACULADA RUIZ-CALZADO
Universidad de Córdoba, España

RESUMEN

Este trabajo versa sobre el acoso escolar, ya que es una práctica con la que se convive a diario en los centros educativos, fundamentalmente desde la etapa de la Educación Primaria. Debido al incesante y preocupante aumento del número de casos de acoso escolar detectados en la actualidad en los centros educativos, derivados en su mayoría por el uso negativo de las nuevas tecnologías principalmente a través de las redes sociales y aplicaciones de mensajería instantánea. Así, surgió la motivación para realizar el presente estudio, centrado en el alumnado de Tercer Ciclo de Educación Primaria. El objetivo general ha sido identificar la incidencia de acoso escolar en alumnado del tercer ciclo de Educación Primaria de distintos centros educativos de la ciudad de Linares. También se han incorporado a este trabajo varias hipótesis. La muestra objeto de estudio ha sido de 143 sujetos de 5º y 6º Curso de Educación Primaria situados en la ciudad de Linares. La metodología utilizada es de tipo cuantitativo. Se trata de un estudio de prevalencia, descriptivo y transversal. El instrumento ha consistido en un cuestionario con dos partes claramente diferenciadas. Por un lado, una primera parte sociodemográfica que consta de 10 ítems que miden variables como: edad, género y curso académico. Por otro, el CIMEI (Espinosa, 2010) en su versión para alumnos. Los datos fueron recogidos contando previamente con la aprobación y supervisión de los equipos directivos de los centros educativos.

En cuanto a los resultados obtenidos, se observan relaciones significativas entre el acoso escolar y el género. Y, también, entre el género y la dimensión de agresiones físicas. Con respecto a otra de las variables de estudio, se describe la relación entre la dimensión de acoso escolar y la variable curso de los discentes para saber qué grupo presenta la mayor puntuación. Otro de los resultados a destacar, plasma la relación entre la dimensión de acoso escolar y la variable zona donde se sitúa el centro. En este último caso no ha habido diferencias significativas entre los grupos de estudio.

Por estos motivos, entre otros, podemos concluir que es necesario poner en práctica medidas de prevención que disminuyan este tipo de acoso desde el centro educativo. Pese a que el acoso escolar ha existido siempre, en la actualidad las consecuencias son más severas. Uno de los principales agravantes de esta situación ha sido el uso constante

de las tecnologías que, junto con las redes sociales, son utilizadas como un instrumento de persecución a estas víctimas.

PALABRAS CLAVE

Acoso escolar, alumnado, Educación Primaria.

INTRODUCCIÓN

El motivo de este estudio sobre el acoso escolar se encuentra motivado porque es una práctica con la que se convive a diario en los centros educativos fundamentalmente desde la etapa de la Educación Primaria hasta etapas superiores, ya sea en la Educación Secundaria, en Bachillerato o, incluso, en la Universidad. Y este es el motivo por el cual este trabajo versa sobre esta temática.

1. ¿QUÉ ES EL BULLYING O ACOSO ESCOLAR?

El término bullying no viene recogido en el diccionario español, puesto que se trata de un anglicismo, pero sí, según la Real Academia Española (RAE, 2021), encontramos como sinónimos el término acoso: “Perseguir, sin darle tregua ni reposo, a un animal o a una persona.” O acoso escolar⁶⁹: “En centros de enseñanza, acoso que uno o varios alumnos ejercen sobre otro con el fin de denigrarlo y vejarlo ante los demás”.

En el libro: “Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela” de Avilés (2006) define el acoso escolar como: “el ejercicio del poder de forma abusiva sobre alguno de los miembros del grupo que se hace habitual y reiterada” (p. 21). Partiendo de esta definición, el autor se basa en los diferentes contextos en los que se ven perjudicados por estas acciones de abuso, afectando al terreno no sólo escolar, sino también social y familiar. Por lo que es un tema que ha de ser abordado desde el ámbito escolar, así como sus respectivas familias, e incluso la sociedad, elaborando como bien destaca este mismo autor, un proyecto antiacoso escolar, consistente en una intervención inmediata que cuente con ayuda tanto para las personas que sufren este tipo

⁶⁹ Para este trabajo utilizaremos el término en castellano, es decir, acoso escolar.

de acoso, como para agresores y testigos o personas que compartan ese mismo ambiente. Para ello, establece como un factor fundamental la ayuda de padres que puedan aportar su autoridad y, además, compartir su experiencia fuera del ámbito escolar (Avilés, 2006)

Por su parte, Lo-wenstein (1977) y Olweus (1978) definen el acoso escolar como:

Conductas que ocurren en los entornos escolares entre pares y que se basan en esencia en relaciones buscadas de dominio-sumisión entre un agresor o varios que se dirigen de forma reiterada y focalizada hacia un blanco (otro compañero), que termina obteniendo el papel de víctima dentro del grupo, con el fin de producirle acciones como insultos, golpes, rechazos y exclusiones sociales, amenazas, chantajes, etc. con la finalidad de hacerle daño físico, humillación psicológica y/o aislamiento grupal.

A este respecto, (Ortega 1998, 2010) incluyó la dimensión ética, en el sentido de considerar el acoso escolar como una conducta de transgresión moral, en la medida en que tanto el agresor como los observadores directos del fenómeno lo reconocen como una conducta inmoral e injusta.

Como destaca (Save the Children 2016, p. 77) “(...) aunque la escuela no sea la causante, ni donde únicamente se gesticule la violencia, los centros educativos son claves para luchar contra ella”. La responsabilidad se posa sobre aquellos que conforman el contexto educativo, aunque no se produzca dentro de este, por lo que los docentes son elementos claves en todo el proceso.

En cada una de las diferentes aportaciones, podemos apreciar nuevos matices que los distinguen, según la intencionalidad del autor, pero existen una serie de características que son comunes a todas ellas:

- Desigualdad en la manifestación de poder de los alumnos, donde unos ejercen su poder (agresor) sobre otros (víctimas).
- Reiteración y prolongación en el tiempo de estas acciones.
- Intencionalidad de causar daño hacia la otra persona.
- Perfiles contradictorios entre ambos.
- Presencia y actitud pasiva por parte de los testigos.

1.1. TIPOS DE ACOSO ESCOLAR

Según Bizquerra (2014), el acoso comienza como una práctica de acoso a diario hacia una persona, que se va perpetuando en el tiempo, y extendiendo hacia más personas, que sin motivo alguno repiten estas prácticas, llegando el punto de una despersonalización progresiva hacia la víctima, y dando lugar a episodios más severos. Las causas pueden ser variadas, desde la lucha por el liderazgo, o rivalidad (académica, amorosa o relaciones sociales).

Tabla 1. Clasificación de las conductas de maltrato hacia compañeros

	Directo	Indirecto
Maltrato físico	Dar empujones Pegar Amenazar con armas Sexual	Robar objetos de uno Romper objetos de uno Esconder objetos de uno
Maltrato verbal	Insultar Burlarse Poner notes	Hablar mal de uno Difundir falsos rumores
Exclusión social	Excluir del grupo No dejar participar	Ignorar Ningunear
Cibernética		Difamando en redes sociales.

Fuente: Bizquerra (2014)

En definitiva, como expresa el autor, una víctima puede ser cualquier persona que presente alguna característica que lo diferencie del resto, y que para el acosador le resulte interesante, por cuestión de envidia o por menosprecio. Es por eso, que es difícil distinguir situaciones agresivas aisladas, o acoso escolar, es el tiempo, el que marca principalmente la diferencia.

Piña, Tron y Bravo (2014) afirman que la mayor parte de casos, estas agresiones se producen en ausencia de adultos, aprovechando el aula, o los espacios cercanos fuera del colegio, e incluso cerca de las propias casas de las víctimas. Esto beneficia en todo caso al agresor, que suele estar reforzado por su grupo de iguales, que le anima u obvia la situación;

contra la víctima que se encuentra desprotegida frente a las acusaciones, no pudiendo intervenir en la mayoría de los casos nadie para socorrerlo. En cuanto a la ayuda recibida, el conjunto de alumnos declara no ofrecer ayuda por miedo a represalias, por lo que suelen ser los propios profesores los que intervengan si tienen conocimiento de ello, u otras personas ajenas en el menor de los casos. Por último, cabe destacar la desigualdad entre géneros, resultando alarmante como en la mayoría de ítems, son ellas las que predominan ejerciendo las agresiones hacia otras compañeras, incluyendo las agresiones físicas, y, exceptuando en insultar y poner apodos, donde prevalecen ellos; por lo tanto, son ellas quienes más lo provocan, pero en consecuencia, también quiénes más lo sufren.

Para concluir, Piña et al. (2014) afirma que la mayor parte de nuestros alumnos han recibido y provocado situaciones de acoso, y esta tendencia suele estar marcada por realizarse de forma indirecta a partir de la exclusión social, es decir, hacer que una persona no se sienta parte del grupo y que sufren acusaciones y vejaciones constantes hacia su persona causa daños que pueden ser irreversibles, creando en ellos falta de seguridad en sí mismos, como una extensa lista de complejos y carencia de autoestima que puede desembocar en un cambio de actitud y personalidad hacia la sociedad en general. Estas secuelas emocionales, y físicas si las hubiese, serán irreparables para las víctimas, por eso debemos tratar de poner soluciones antes de que siga aumentando.

1.3. AGENTES IMPLICADOS

Solemos centrar la atención en las víctimas y en los acosadores, dejando de lado el importante papel que desempeñan los testigos. Slee y Rigby (1993) y más tarde Mynard y Joseph (1997) encontraron ciertas variables de personalidad asociadas a cada patrón de conducta: el agresor muestra alta tendencia a actuaciones psicóticas y las víctimas alta tendencia a la introversión y baja autoestima. A continuación, se describen cada uno de los perfiles (Díaz- Aguado, Martínez y Babarro, 2013):

- Los acosadores, se caracterizan por usar su fuerza como modo de sumisión o dominio. Suelen ser personas que muestran desinte-

rés por el daño causado, e incluso justifican sus actos responsabilizando a la víctima. Tiene conductas agresivas, y poco empáticas, por lo que muestra dificultades para el cumplimiento de normas, así como para adoptar conductas alternativas a la violencia.

- Las víctimas, son quienes sufren las agresiones. Suelen estar aislados del grupo, por lo que es una ventaja para el acosador que observa que no está respaldado por sus compañeros. Debido a la cobardía de los compañeros, que no intervienen en su ayuda, sino que si lo hacen es para participar en las mofas hacia su persona, esto hace que la víctima se sienta cada vez más sola, y afecte a su estado emocional y psicológico. Díaz-Aguado (2006) establece dos tipos de víctimas:
 - Víctima pasiva: caracterizada por el aislamiento social, produciendo en él, mayores dificultades para la comunicación, así como baja autoestima, y sensación de miedo, y ansiedad ante situaciones violentas. Además, debido a su carácter introvertido, suelen negar los hechos frente a otras personas que puedan ofrecerles su ayuda, como un adulto, y tienden a sentirse culpables de la situación, culpabilizando su forma de ser o aquel rasgo por el que se meten con él.
 - Víctimas activas: se caracteriza, al igual que el anterior, por la exclusión social, a diferencia de la impopularidad que causa. Su tendencia es defenderse, con conductas irritantes para los acosadores.
- Testigos: son aquellas personas que presencian los hechos, pero que no son partícipes. El acoso suele producirse en ausencia de adultos, pero sí que lo comparten con sus grupos de iguales. Los espectadores según Trianes (2000, pp. 50-51) lo define como “Aquel sujeto que, si bien no hace nada, observa la situación, adoptando una actitud pasiva y complaciente.”

Siguiendo al autor Reyzábal y Sanz (2014), se clasifican a su vez en:

- Testigo activo: actúa en función de su propio interés, es decir, de los lazos de amistad que lo unan con una parte u otra.
- Testigo pasivo: no se implica por miedo a convertirse en el punto de mira los agresores.

1.4. SIGNOS QUE MUESTREN LA EXISTENCIA DE ACOSO EN LAS AULAS

El método más efectivo para la detección del acoso escolar es la observación directa, Díaz- Aguado, (2006). Tal y como propone Olweus (2004), establece una guía para identificarlos en los diferentes contextos:

Tabla 2. Guía para la identificación de acoso en diferentes contextos

En la escuela	En casa
<ul style="list-style-type: none"> • Le gastan bromas pesadas repetidamente. • Le llaman por apodos. • Le insultan, amenazan. • Le empujan, golpean, dan patadas. • Se encuentra apartado del grupo incluso en el recreo. • Bajada de su expediente académico. • Presenta dificultades para expresarse en público, y si lo hace es con inseguridad y ansiedad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta heridas, contusiones, arañazos, etc., • Siente temor a ir al colegio, poniendo excusas para no ir. • Tiene pesadillas. • Tiene cambios de humor repentinos. • Se muestra triste y deprimido.

Fuente: Olweus (2004)

2. CONSECUENCIAS EMOCIONALES Y PERSONALES DEL ACOSO ESCOLAR

Son numerosos los estudios sobre el acoso escolar en el ámbito educativo (Azúa-Fuentes, Rojas-Carvalho, y Pobleto, 2020; Sanmarco, Bolívar, Martos y Pérez, 2020; Santurio, Fernández-Río, Estrada, y González-Víllora, 2020; Vega, Castro y Morales, 2020). Según señala Piñuel y Oñate (2007), las consecuencias son para todos aquellos que se ven implicados en la situación, aunque en mayor medida para la víctima. El comportamiento de la víctima de rechazo hacia el colegio por miedo es una de las consecuencias, así como la pérdida de autoestima y confianza

hacia sí mismo y las personas que les rodean. Este malestar hacia su entorno, genera el ausentismo e incluso fracaso escolar.

Según se refleja en la obra de Albores- Gallo, Saucedo- García, Ruiz- Velasco y Roque- Santiago (2011), se puede observar cómo se han llevado a cabo diversos estudios sobre el seguimiento académico de sus estudiantes, en la Ciudad de México. Ahí mismo, pone de manifiesto que el riesgo de las víctimas de caer en depresión, no se produce sólo durante el periodo que se está produciendo, sino que también puede producirse con posterioridad, tras el transcurso de los años. Además, queda reflejado en la personalidad del individuo, puesto que puede generar ansiedad, cambios de humor, o insomnio entre otras. Por otro lado, los agresores, necesitarán cada vez más de ayuda para establecer límites, así como para el refuerzo de su autoestima y confianza. Estas características, también afectan a su personalidad, haciéndose personas más hostiles y conflictivas, que puedan causar problemas tanto a nivel personal, como laboral. Por último, los testigos, por un lado, viven atemorizados de ser ellos quienes reciban esas agresiones, y por otro, sintiéndose culpables de no ayudar a su compañero. Cuando este comportamiento se repite frecuentemente en el tiempo, crea en ellos una falta de sensibilidad y empatía, al sentirse ya familiarizados con el acoso.

Pero no solo las personas sufren consecuencias, sino que en el centro educativo donde se producen estas vejaciones, se ve deteriorado el clima y se evidencia una desconexión moral que dificulta la transmisión de valores como son la solidaridad, el respeto, la confianza, etc. (Díaz- Aguado, 2006; Bizquerria, et al., 2014). Otro de los estudios a destacar, es el contemporáneo de Suárez- García, Álvaroez- García y Rodríguez (2020), donde se ha realizado una revisión de cuarenta y nueve estudios para determinar, de entre todos ellos, las variables que influyen en el acoso.

2.2. PREVENCIÓN EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

Especialmente diseñado para todo el contexto educativo, y aquellas personas que se ven involucradas en él, como las propias familias, el Ministerio de Educación y Formación Personal ha creado un teléfono de

contacto gratuito contra el acoso escolar disponible cualquier día del año durante 24 horas, atendido por psicólogos, trabajadores sociales y cuentan con ayuda de abogados. Esta decisión ha sido tras el continuo crecimiento de casos de acoso, que cuenta con la colaboración y organización de la Fundación ANAR. “Es necesario sensibilizar y formar al profesorado para que pueda identificar posibles casos de acoso y atender a las víctimas en los primeros momentos desde el centro educativo, en colaboración con las familias, afrontando este fenómeno desde un enfoque preventivo”, Vélaz (2016). El objetivo que pretenden conseguir es ofrecer su ayuda desinteresada a padres, profesores, equipos directivos y personal de centros docentes. Dado que, según este autor, es necesario identificar mejor el perfil de la víctima y del acosador con el fin de conocer mejor su evolución y disponer de mejores estrategias para afrontarlo desde las aulas.

Otro método, el KiVa fue diseñado por la Universidad de Turku (2009) en Finlandia, financiado por el Ministerio de Educación y Cultura del país, viéndose drásticamente reducido el acoso escolar, ha recibido el primer premio en European Crime Prevention Award del Ministerio de Justicia de Suecia Beatrice Ask, en Estocolmo, el 17 de diciembre de 2009, de ahí que se haya promovido a nivel internacional. Se centra en los testigos del acoso escolar, aquellas personas que no son protagonistas directos, pero que con su silencio y sus risas, apoyan al acosador, es por eso, que este se ve respaldado. Por lo que, consiguiendo cambiar este rol de testigos callados, lograremos que la situación cambie. Se trata de una medida preventiva, de detección e intervención. Todo este procedimiento cuenta con ayuda de especialistas, y el apoyo y la participación de las familias.

Por otra parte, según el periódico digital La Razón (2018), se ha realizado un Proyecto de Eurecat, que cuenta con la iniciativa de la Obra Social La Caixa en colaboración con la Asociación Catalana de Universidades Públicas, gracias a este proyecto existe la posibilidad de trabajar el acoso escolar a través de la realidad virtual. Consiste en fomentar la empatía entre los alumnos, analizando sus respuestas cerebrales con diferentes situaciones. Aunque este estudio ha sido diseñado para alumnos de Educación Secundaria, podría ser llevado a las aulas de educación

primaria. Se trata de una iniciativa para prevenir el acoso escolar, a través de la visualización de imágenes virtuales sobre acciones cotidianas que puede sufrir una víctima, y estudiar en los alumnos la respuesta emocional y neurosensorial que les generan. De esta forma, podrán percibir de una manera más real el maltrato que sufren sus compañeros, fortaleciendo la empatía en el aula.

3. OBJETIVOS

3.1. OBJETIVO GENERAL

El objetivo general es identificar la incidencia de acoso escolar en alumnado del tercer ciclo de Educación Primaria de distintos centros educativos de la ciudad de Linares.

3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- O.E.1: Conocer la incidencia del acoso escolar en función del género de los participantes.
- O.E.2: Identificar el género que ejerce más agresiones de tipo físico.
- O.E.3: Conocer la incidencia del acoso escolar en función del curso escolar.
- O.E.4: Identificar qué zonas presentan un mayor índice de acoso escolar.

3.3. HIPÓTESIS

- Hipótesis 1: Las alumnas presentan una mayor puntuación en acoso escolar que los alumnos.
- Hipótesis 2: Las alumnas ejercen menos agresiones físicas que los alumnos.
- Hipótesis 3: El alumnado de 6º curso ejerce un mayor acoso que el de 5º curso.

- Hipótesis 4. Los centros educativos situados en las zonas más desfavorecidas presentan un mayor índice de acoso.

4. METODOLOGÍA

4.1. POBLACIÓN DE ESTUDIO

La muestra objeto de estudio ha sido de 143 sujetos de 5º y 6º Curso de Educación Primaria situados en la ciudad de Linares.

4.2. MÉTODO

La metodología utilizada es de tipo cuantitativo. Se trata de un estudio de prevalencia, descriptivo y transversal.

4.3. INSTRUMENTO

El instrumento ha consistido en un cuestionario con dos partes claramente diferenciadas. Por un lado, una primera parte sociodemográfica que consta de 10 ítems que miden variables como: edad, género y curso académico. Por otro, el CIMEI (Espinosa, 2010) en su versión para alumnos.

4.4. PROCEDIMIENTO

El estudio se realizó en las aulas de los diferentes colegios de la ciudad de Linares, contando previamente con la aprobación y supervisión de los equipos directivos. El alumnado, por clases, rellenaron la primera encuesta, en la que se recoge la existencia habitual de acoso en las aulas, a partir de esta, se identifica si han sido testigos de estas situaciones, y si han colaborado aportando su ayuda a la víctima en el mayor número de casos. A continuación, se pasó la segunda encuesta, la cual aporta información sobre los casos en los que han sido ellos mismos los que han sufrido las consecuencias. Y, por último, se identificará en qué medida son ellos los que ejercen este tipo de abusos hacia los compañeros.

Una vez recogidos los datos de manera anónima y voluntaria por parte del alumnado, tendrá lugar el análisis de los datos obtenidos con el paquete estadístico SPSS.

5. RESULTADOS

Para el análisis de los datos, se han realizado estadísticos descriptivos y la prueba T- Student. Los principales resultados obtenidos han sido tabulados en este epígrafe.

5.1. ACOSO ESCOLAR SEGÚN EL GÉNERO

Este apartado describe la relación entre la incidencia del acoso escolar y la variable de género de los discentes para saber qué grupo presenta la mayor puntuación. Para el análisis, los datos han sido clasificados en: 1. Género femenino; 2. Género masculino.

Los resultados de la prueba T-Student para muestras independientes, han sido significativas entre el acoso escolar y el género ($p= .037$). Y, también, entre el género y la dimensión de agresiones físicas ($p= .014$). Así, los resultados muestran que las alumnas presentan más puntuación en la dimensión de acoso escolar que los alumnos. Y, al mismo tiempo, se ha obtenido que los alumnos ejercen más agresiones físicas que las alumnas.

5.2. ACOSO ESCOLAR SEGÚN LA EDAD

Este apartado describe la relación entre la dimensión de acoso escolar y la variable curso de los discentes para saber qué grupo presenta la mayor puntuación. Para el análisis, los datos han sido clasificados en: 1. 5º curso: 9-10 años; 2. 6º curso: 11-12 años.

Los resultados de la prueba T-Student para muestras independientes, han sido significativas entre la edad y el acoso escolar ($p= .042$). Así, los resultados obtenidos muestran el alumnado de 6º curso ejerce un mayor acoso que el de 5º curso.

5.3. ACOSO ESCOLAR SEGÚN LA ZONA

Este apartado describe la relación entre la dimensión de acoso escolar y la variable zona donde se sitúa el centro educativo de los discentes para saber qué grupo presenta la mayor puntuación.

Los resultados de la prueba Anova de un Factor, no han sido significativas en la relación entre el acoso escolar y la zona donde se encuentra en centro educativo ($p = .369$).

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos entre el acoso escolar y el género muestran que las alumnas presentan más puntuación en la dimensión de acoso escolar que los alumnos. Por tanto, la hipótesis que indicaba que las alumnas presentan una mayor puntuación en acoso escolar que los alumnos ha sido validada.

Y, al mismo tiempo, otro de los resultados que se ha obtenido en la relación entre el género y la dimensión de agresiones físicas ha sido que los alumnos ejercen más agresiones físicas que las alumnas. Por tanto, la hipótesis 2 que indicaba que las alumnas ejercen menos agresiones físicas que los alumnos, queda validada.

Por otro lado, los resultados obtenidos entre el acoso escolar y el curso han mostrado que el alumnado de 6º curso ejerce un mayor acoso que el de 5º curso. Por tanto, la hipótesis 3 ha sido validada. Sin embargo, al no encontrarse diferencias significativas en la relación entre el acoso escolar y la zona donde se encuentra en centro educativo, la hipótesis 4 queda rechazada.

Por estos motivos, entre otros, es necesario poner en práctica, medidas de prevención que disminuyan este tipo de acoso desde el centro educativo. Pese a que el acoso escolar ha existido siempre, en la actualidad las consecuencias son más severas. Uno de los principales agravantes de esta situación ha sido el uso constante de las tecnologías que, junto con las redes sociales, son utilizadas como un instrumento de persecución a estas víctimas. Esto es lo que se denomina como cyberacoso escolar.

Además, no hay que olvidar la importancia de una buena coordinación entre el centro educativo y las familias, para que ambos trabajen en la misma línea, y busquen conseguir los mismos objetivos. Por eso, se debe destacar el desarrollo de competencias no sólo a nivel teórico a las que

estamos acostumbrados, sino tales como las habilidades sociales, y emocionales, que son de gran relevancia para el desarrollo integral del alumnado. Saber desenvolvernó en situaciones de conflicto, entablar una conversaci3n, y actuar de manera adecuada no es un proceso de f3cil asimilaci3n, sino que se adquiere de forma paulatina. Esta adquisici3n viene de la mano del control emocional, psicol3gico y madurativo de las personas.

La coordinaci3n y mediaci3n entre las familias, sociedad y el contexto educativo deber3a producirse de una manera constante, y no s3lo en situaciones donde ya no haya soluci3n, sino que sirva como prevenci3n. Para ello, son necesarios la implantaci3n de algunos talleres, tutor3as o din3micas que favorezcan el di3logo en el aula, puesto que, en muchos casos, el acoso escolar se debe a la ausencia de di3logo y a la falta de empat3a hacia los dem3s. El acoso escolar, en muchos casos, puede comenzar simplemente por el rechazo hacia lo desconocido, ya que las v3ctimas suelen ser personas introvertidas que no muestran su car3cter y su personalidad con facilidad, por lo que en un contexto donde los ni1os s3lo puedan dedicarse a realizar las tareas de las materias, no se favorece al di3logo y a la inclusi3n de todos, y terminan siendo un blanco f3cil para sus acosadores. De otra manera, si logramos que existan ciertos espacios de tiempo y lugares que propicien un ambiente discernido donde poder compartir inquietudes, podremos lograr que se sientan m3s relajados, por lo que puede que compartan ciertos rasgos entre v3ctimas y agresores, que les complementen y puedan crear lazos de compa1erismo.

7. REFERENCIAS BIBLIOGR3FICAS

- Albores-Gallo, L., Saucedo-Garc3a, J. M., Ruiz-Velasco, S., y Roque-Santiago, E. (2011). El acoso escolar (bullying) y su asociaci3n con trastornos psiqui3tricos en una muestra de escolares en M3xico. *Salud p3blica de M3xico*, 53 (3), 220-227.
- Avil3s Mart3nez, J. M., y Monjas Casares, I. (2005). Estudio del impacto de la obligaci3n en la educaci3n secundaria obligatoria, utilizando el cuestionario CIMEI. *Anales De Psicolog3a*, 21(1), 27-41.
- Avil3s, J. (2006). *Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, v3ctimas y testigos en la escuela*. Amar3 Ediciones.

- Azúa Fuentes, E., Rojas Carvallo, P., & Ruiz Poblete, S. (2020). Acoso escolar (bullying) como factor de riesgo de depresión y suicidio. *Revista chilena de pediatría, (AHEAD)*, 91 (3), 6-14.
- Bizquerra, R. (2014). *Prevención del acoso escolar con educación emocional*. Desclée De Brouwer.
- La Razón. (2018). *Cómo reducir el acoso escolar con realidad virtual*. Periódico online. Recuperado de <https://innovadores.larazon.es/es/not/como-reducir-el-acoso-escolar-con-realidad-virtual>
- Díaz- Aguado, M J. (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Pearson Educación, S. A.
- Díaz-Aguado Jalón, M. J., Martínez Arias, R., y Martín Babarro, J. (2013). El acoso entre adolescentes en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la ictimización: Bullying among dolescents in Spain. Prevalence, participants; roles and characteristics attributable to victimization by victims and aggressors. Ministerio de Educación. Recuperado 6 junio de 2019: [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=w9X1CQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA351&cdq=D%C3%ADaz+Aguado,+M%C2%AA.+J.,+Mart%C3%ADnez,+R.,+Babarro,+J.+M.+ \(2013\).+El+acoso+entre+adolescentes+en+Espa%C3%B1a.+Prevalencia,+papeles+adoptados+por+todo+el+grupo+y+caracter%C3%ADsticas+a+las+que+atribuyen+la+victimizaci%C3%B3n.+Revista+de+Educaci%C3%B3n,+n%C2%BA+362,+118.&ots=LeXHCrECUZ&sig=MTcCEZDlC2RrgtR8nTzSW3E7B-I#v=onepage&q&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=w9X1CQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA351&cdq=D%C3%ADaz+Aguado,+M%C2%AA.+J.,+Mart%C3%ADnez,+R.,+Babarro,+J.+M.+ (2013).+El+acoso+entre+adolescentes+en+Espa%C3%B1a.+Prevalencia,+papeles+adoptados+por+todo+el+grupo+y+caracter%C3%ADsticas+a+las+que+atribuyen+la+victimizaci%C3%B3n.+Revista+de+Educaci%C3%B3n,+n%C2%BA+362,+118.&ots=LeXHCrECUZ&sig=MTcCEZDlC2RrgtR8nTzSW3E7B-I#v=onepage&q&f=false)
- R. A. E. (2020). *Diccionario de la lengua española*. Diccionario, De La Lengua Española.
- Fundación, A. N. A. R., y Madrileña, F. M. (2016). *Acoso escolar: I Estudio sobre el “bullying” según los afectados y líneas de actuación*. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4820>
- Lerena, A. A. (2017). *Acoso escolar en Educación Primaria: KIVA y otros nuevos métodos de abordarlo (TFG)*. Recuperado de: <https://queesbullying.com/wp-content/uploads/2018/08/Programa-Kiva-Trabajo-de-Grado.pdf>

- Martínez, J. M. A., y Casares, I. M. (2005). Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI. *Anales de Psicología*, 21(1), 27-41.
- Olweus, D. (2004). *Qué sabemos sobre la amenaza y el acoso entre escolares, qué entendemos por amenazas y acoso entre escolares. Conductas de acoso y amenazas entre escolares*. McGraw-Hill.
- Ortega, R., Elipe, P., y Calmaestra, J. (2009). Emociones de agresores y víctimas de cyberbullying: un estudio preliminar en estudiantes de Secundaria. *Ansiedad y estrés*, 15, 151-165
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R., y Casas, J. A. (2016). Evaluar el bullying y el cyberbullying validación española del EBIP-Q y del ECIP-Q. *Psicología Educativa*, 22(1), 71-79.
- Piña Miramar, A. C., Tron Álvarez, R., y Bravo González, M. C. (2014). Acoso escolar en la educación secundaria: percepción de los alumnos, profesorado y padres de familia. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 17(3).
- Piñuel, I., y Oñate, A. (2007). Informe Cisneros. Universidad Autónoma y Politécnica de Madrid
- Reyzábal, M., y Sanz, A. (2014). Resiliencia y acoso escolar. La fuerza de la educación. Editorial La Muralla, SA. Recuperado de: <http://arcomuralla.com/upload/Indice%20resiliencia%20y%20acoso%20escolar.pdf>
- Romera Félix, E. M., Rey Alamillo, R. D., & Ortega Ruiz, R. (2011). Prevalencia y aspectos diferenciales relativos al género del fenómeno bullying en países pobres. *Psicothema*, 23 (4), 624-629.
- Sanmarco, J., Bolívar, X. C., Martos, V., y Pérez, M. N. (2020). El efecto mediador del ajuste psicológico en la relación entre la victimización por acoso escolar y el sentido de pertenencia escolar. *Publicaciones: Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, 50(1), 43-59.
- Santurio, J. I. M., Fernández-Río, J., Estrada, J. A. C., & González-Víllora, S. (2020). Conexiones entre la victimización en el acoso escolar y la satisfacción-frustración de las necesidades psicológicas básicas de los adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 25(2), 119-126.

- Save The Children. Acabar con la violencia entre iguales (2016). Recuperado de <https://www.savethechildren.es/actualidad/acabar-con-la-violencia-entre-iguales>
- Suárez-García, Z., Álvarez-García, D., Rodríguez, C., y De Lleida, U. (2020). Predictores de ser víctima de acoso escolar en Educación Primaria: Una revisión sistemática. *Rev. Psicol. Educ. Online Adv*, 15, 1-15.
- Trianes Torres, M. V., Blanca, M. J., De La Morena, L., Infante, L., Yy Raya, S. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar. *Psicothema*, 18 (2).
- Vega, J. A. N., Castro, Á. D., & Morales, F. H. F. (2020). El acoso escolar como oportunidad para mejorar la convivencia en el aula. *Educación y Humanismo*, 22(38), 1-1.
- Viscardi, N. (2011). Programa contra el acoso escolar en Finlandia: un instrumento de prevención que valora el respeto y la dignidad. *Construção psicopedagógica*, 19(18), 12-18.

LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO DE UN INSTITUTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA RESPECTO AL ACOSO ESCOLAR Y A LA ATENCIÓN, CLARIDAD Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN SU ALUMNADO

ALBERTO NOLASCO HERNÁNDEZ
Universidad de Zaragoza, España

LAURA GRACIA SÁNCHEZ
Universidad de Zaragoza, España

RAÚL CARRETERO-BERMEJO
Universidad Complutense de Madrid, España

RESUMEN

Las variables de estudio como el acoso escolar y la inteligencia emocional, en sus dimensiones de atención, claridad y regulación emocional, son dos variables que se estudian continuamente desde el punto de vista del alumnado. El punto de partida de la presente investigación parte de una visión diferente: la percepción desde el punto de vista del profesorado en las conductas de acoso escolar y en el grado de atención, claridad y regulación emocional en su alumnado. El objetivo, por tanto, de la presente investigación, es conocer la percepción del profesorado sobre su alumnado en cuanto a la inteligencia emocional y en las conductas de acoso escolar de ese mismo alumnado y, de esa forma, intentar encontrar relación entre esa percepción. Para ello, se ha estudiado la percepción que tienen los docentes de un Instituto de Educación Secundaria sobre la inteligencia emocional y las situaciones de acoso escolar de su alumnado buscando una posible relación entre ambas. Previamente se habrá comprobado el grado de atención, claridad y regulación emocional del alumnado y sus conductas de acoso escolar. La muestra la han formado un total de 160 alumnos/as y 24 profesores/as de un Instituto de Educación Secundaria que han sido los partícipes de esta investigación y donde se han empleado como instrumentos de medida el cuestionario de acoso escolar (CAME) y el cuestionario TMMS-24 para medir la atención, claridad y regulación emocional del alumnado. Además de ambos cuestionarios, una encuesta para conocer la percepción del profesorado sobre lo que considera de su alumnado en ambas variables. Autores como Jiménez y López Zafra (2011), señalan que los alumnos con

una mayor inteligencia emocional percibida y que tienden a ser cooperados y empáticos con sus compañeros, son valorados por sus profesores como estudiantes mejor adaptados socialmente. En cuanto a los resultados de la investigación, por un lado, desde la perspectiva del alumnado no se aprecia una correlación entre los adecuados niveles de atención, claridad y regulación emocional y bajas o nulas situaciones de acoso escolar. Por otro lado, desde la visión del profesorado, sí que se han encontrado correlación estadísticamente significativa, siendo esta negativa, entre la atención emocional del profesorado con la percepción de casos de acoso escolar en su alumnado. Por otro lado, no se ha encontrado correlación existente entre las variables de claridad y regulación emocional con la percepción del profesorado con casos de acoso escolar en su alumnado.

PALABRAS CLAVE

Percepción, inteligencia emocional, acoso escolar, claridad emocional, atención emocional, regulación emocional

INTRODUCCIÓN

Hoy en día la educación debe adaptarse a las demandas y particularidades de la nueva sociedad. Los sentimientos, emociones y reacciones emocionales son necesarios para sobrevivir y para nuestra vida cotidiana con el resto de las personas, así como la comprensión de nuestras emociones es parte fundamental de los principios básicos de la vida personal. Para Salovey y Mayer (1990), implica, por un lado, la capacidad para percibir, valorar y manifestar con determinación los sentimientos; y, por otro, la habilidad para aceptar y suscitar emociones en el momento en que estas favorecen el pensamiento, comprender los sentimientos y la cognición emocional, así como regular los propios sentimientos con el objetivo de estimular el desarrollo emocional e intelectual (Salovey y Mayer, 1997).

Por otro lado, bajo el proceso de cambio constante de la sociedad, surgen fenómenos sociales entre los que destaca el acoso escolar. El acoso escolar puede entenderse como una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza un alumno (o un grupo) contra otro alumno, al que escoge como víctima de repetidos ataques. Esta acción, negativa e intencionada, sitúa a la víctima en una posición de la que difícilmente puede escapar por sus propios medios. (Olweus, 1983, citado en Collew

y Escudé, 2006), según Ortega y Lera (2000) es el alumnado de primero a tercero de la ESO donde se ve reflejada una mayor proliferación de las conductas agresivas.

1. INTELIGENCIA EMOCIONAL

Para, Mestre Fernández, Comunian y Comunian (2007) fue Edward Thorndike en 1920 el primero en definir las líneas de inteligencia social al incorporar en este término cuestiones de carácter cognitivo (inteligencia abstracta) como no cognitivo (inteligencia mecánica) teniendo como punto de partida la ley del efecto, que según Trujillo y Rivas (2005) es el precedente del constructo actual de la inteligencia emocional.

La inteligencia humana está constituida por aspectos emocionales e intelectuales que deben someterse a un proceso de medida similar (Bar-On, 1988). Así, se debe formular según Danvila y Sastre (2010) el concepto de coeficiente emocional el cual se complementa con el Cociente de tipo intelectual (García Fernández y Giménez-Mas, 2010). Fue Howard Gardner quien incorpora la inteligencia social entre los ocho modelos de inteligencias recogidas en su teoría, según Otero Martínez, Martín-López, León de Barco y Castro (2009). Gardner (1993) afirma que la inteligencia social abarca las emociones de uno mismo como las de los demás haciendo referencia a la inteligencia interpersonal e intrapersonal.

Esta definición se ha visto revisada y modificada en diferentes momentos, señalando Salovey (2007) señala que las personas que pueden considerarse como inteligentes, en referencia al punto de vista emocional, tienen la capacidad de atender, manejar, regular y comprender sus sentimientos en torno a un patrón lógico de razonamiento y articulación emocional que les favorece desde un punto de vista adaptativo.

Por su parte, Goleman (1995) define la inteligencia emocional como la capacidad de motivarnos a nosotros mismos, de perseverar en el empeño a pesar de las posibles frustraciones, de controlar los impulsos, de diferir las gratificaciones, de regular nuestros propios estados de ánimo, de evitar que la angustia interfiera con nuestras facultades racionales y, por último, la capacidad de empatizar y confiar en los demás.

Asimismo, Goleman tenía como referentes los estudios de Salovey y Mayer (1990) a la vez que combinaba el constructo de inteligencia emocional con diferentes términos de ámbito de la psicología como el autoconcepto o la motivación, según Ruiz, Cabello y Salguero (2013). Salovey y Mayer (1997) teniendo como referente el modelo definido por Goleman señalaron como conceptualización más apropiada de inteligencia emocional aquella basada en definirla como el compuesto formado por cuatro habilidades destinadas al conocimiento comprensión (de uno mismo y de los demás), interpretación, regulación y manifestación concisa de las emociones junto con el fin de llevar a cabo una adecuada función cognitiva y emocional a la vez que favorece un enriquecimiento propio dejando de lado los aspectos motivacionales defendidos por Bar-On (2000) o Goleman (2002); tal y como indican Ruiz, Cabello, Palomera, Extremera, et. all, 2013)

No existe un acuerdo a la hora de fijar una definición tanto de emoción, de inteligencia y de inteligencia emocional, lo cual ha provocado diferentes modos de percibirla, así como instrumentos, diferentes puntos de vista para evaluarla, tal y como señala Mestre et all. (2007)

1.2. MODELOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

Hoy en día son numerosos los modelos teóricos existentes en relación con la inteligencia emocional. Goleman (2014) señala que la clasificación más aceptada en la Inteligencia Emocional diferencia entre modelos mixtos y modelos de habilidad basados en el procesamiento de la información.

Los modelos de habilidad o autoinforme se centran en el tratamiento de datos de tipo emocional basados en las habilidades básicas de tipo emocional consideradas esenciales (Mayer, Salovey y Caruso, 2000) destacando como modelo más representativo el de habilidad mental de Salovey y Mayer (1997).

Los modelos de personalidad o mixtos apoyan el control del impulso, la motivación, la tolerancia a la frustración, el manejo del estrés, la ansiedad, la asertividad, la confianza y la persistencia siendo rasgos de la personalidad que caracterizan a este tipo de modelos. Los máximos

representantes son Goleman (1995) con su modelo de competencias y Bar-On (1997) por su modelo de inteligencia socio-emocional (García-Fernández y Giménez-Mas, 2010).

Goleman (1995) señala que la Inteligencia Emocional está formada por la conciencia de uno mismo, la autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales. El instrumento propuesto para el modelo está formado por dos aptitudes: por un lado, la inteligencia intrapersonal (aptitud personal) con subescalas para autoconocimiento, autocontrol y motivación; y por otro lado, la inteligencia interpersonal (aptitud social) con dos subescalas para las habilidades sociales y la empatía. (Goleman, 2002).

Bar-On (1997) defiende un modelo compuesto por las habilidades intrapersonales, habilidades interpersonales, adaptabilidad, manejo de estrés y estado anímico general, los cuales a su vez se subdividen en 15 componentes de orden mayor. El instrumento emplea 133 ítems a partir de cinco escalas y 15 subescalas; y para su cuantificación se utilizan cuatro índices de validación y factores de corrección.

Finalmente, se estima la importancia de considerar el desarrollo intelectual y las emociones como dos aspectos sustanciales en la educación de las personas, y más fundamentales durante la adolescencia ya que es un periodo difícil y decisivo para ello ya que durante esta etapa tienen lugar importantes alteraciones en los adolescentes en relación con los aspectos fisiológicos, así como en sus relaciones interpersonales e intrapersonales (Gutiérrez-Cobo, Cabello González y Fernández Berrocal, 2017)

1.3. EDUCACIÓN EMOCIONAL DESDE EL ÁMBITO EDUCATIVO

Brackett y Salovey (2007) afirman que la capacidad de identificar, comprender y regular las emociones es de especial importancia en el profesorado, ya que estas habilidades van a influir de manera directa en el alumnado tanto en el proceso de aprendizaje, en la salud física, en las relaciones interpersonales y en el rendimiento académico

Bisquerra et al., (2015) señalan que los docentes deben someterse a un proceso de formación permanente en educación emocional que les pro-

porcione estrategias para prevenir y abordar de manera correcta los conflictos del ámbito educativo (Defensor del Pueblo, 2007); a la vez que involucren al alumnado en tareas significativas, transversales y de interés que le permitan adquirir competencias para convivir en sociedad (Rodríguez y Díez, 2014)

Afirman Cabello, Ruiz y Fernández-Berrocal (2010) que los docentes que tengan la capacidad de identificar, comprender, regular y pensar con las emociones de forma inteligente, tendrán más recursos para conseguir alumnos emocionalmente preparados y ser capaces de afrontar de la mejor manera posible emocionalmente las situaciones generadas en el contexto educativo. Por tanto, el diálogo, la escucha activa y pedagogías basadas en solidaridad, seguridad y optimismo que promuevan sentimientos de admiración, empatía y curiosidad entre el alumnado, actitudes que señalan Bisquerra, Pérez y García (2015), son de especial importancia en establecer un clima de tolerancia y respeto sin violencia (Lucas-Molina, Williamson y Pullido, 2015).

2. ACOSO ESCOLAR

Siguiendo a Arias (2014) es posible señalar los rasgos más distintivos que definen al maltrato entre iguales destacando la voluntad de agredir al prójimo, subjetividad, durabilidad de la agresión, regularidad y disparidad respecto al dominio social y físico del agresor sobre el otro. A estas características, se añade la que señalan Cobo y Garrido (2014), que consiste en acciones que, la mayoría de las veces, no son denunciadas por la víctima ya que se siente indefensa generando en ella emociones diversas que le imposibilitan pedir apoyo y protección.

El maltrato entre iguales se trata de un fenómeno mediante el cual una persona o grupo de personas puede verse insultada, físicamente agredida, socialmente excluida o aislada, acosada, amenazada o atemorizada por otro en su propio contexto social. Cuando sucede esto, la víctima se enfrenta a una situación de inseguridad psicológica, física o social, provocándole un estado de inseguridad (Ortega y Mora Merchán, 2000).

El acoso escolar según Díaz-Aguado (2006) se trata de “un fenómeno que forma parte habitual de la cultura escolar tradicional puesto que a

lo largo de su vida en la escuela todos los alumnos parecen tener contacto con él, en sus distintos papeles, como víctimas, agresores o espectadores” (p.11)

Piñuel y Oñate (2007) afirman que el objetivo del acoso es intimidar, reducir, amedrentar y consumir emocional e intelectualmente a la víctima, con vistas a obtener algún resultado favorable para quienes acosan y a satisfacer la necesidad de agredir y destruir que suelen presentar los acosadores.

Díaz-Aguado (2004) señala que la situación de acoso entre iguales no se da de manera aislada, su repetición se prolonga en el tiempo generando una situación de desigualdad entre el acosador y la víctima, siendo ésta última un personaje indefenso. Así, tal y como afirman Avilés y Monjas (2006) estas situaciones permanecen secretas y ocultas provocando un desequilibrio de fuerzas entre los participantes siendo caracterizada por una conducta agresiva intelectual. De tal forma que se ven implicados diversos tipos de conductas, comenzando con agresiones de tipo social y verbal e incluyendo coacciones y agresiones físicas; así como un desconocimiento del fenómeno hacia la población.

2.1 FACTORES DE RIESGO DE ACOSO ESCOLAR

De acuerdo con el U.S. Department of Health and Human Services (2018) y la American Academy of Pediatrics. (2017), los niños que pueden ser víctimas de acosos están expuestos a riesgos relacionados con:

- Son percibidos como diferentes de sus pares (por ejemplo, tienen sobrepeso, peso bajo, distinto peinado, ropa diferente o anteojos, o provienen de una raza/etnia diferente)
- Son percibidos como débiles o incapaces de defenderse
- Están deprimidos, ansiosos o tienen baja autoestima
- Tienen pocos amigos o son menos populares
- No socializan bien con los demás
- Sufren una discapacidad intelectual o del desarrollo

Por su parte, Bisquerra (2014) señala que la presencia de factores de carácter individual y contextual llevan a que determinado alumnado

desarrolle conductas agresivas hacia sus compañeros. Ovejero, Smith y Yubero (2013) y Caballero (2017) entienden el acoso como un fenómeno motivado por diversos factores.

2.2. ROLES EN EL ACOSO ESCOLAR

El agresor, la víctima y los espectadores son los principales implicados en el acoso escolar, tal y como señalan Cerón y Uberti (2017). Ubieto (2016) pone de manifiesto que se dan una serie de características comunes en los perfiles de agresores y víctimas, aunque no existe un perfil exclusivo.

Monjas y Avilés (2006) afirman el agresor tiene la necesidad de poder y dominio, impulsividad, presenta comportamientos agresivos y una gran falta de autocontrol. El rol del agresor es más habitual entre el género masculino. (Villadangos, Errasti, Amigo, Jolliffe, y García-Cueto, 2016), aunque otros estudios señalan a las chicas como protagonistas que utilizan más elementos psicológicos en sus intimidaciones, de forma no tan evidente. (Smith citado por Avilés, 2002).

El agresor según Monjas y Avilés (2006) es una persona sociable, popular y que busca la complicidad de los otros. Los agresores no presentan conciencia moral en sus actos y no son capaces de controlar su ira, motivo por el que las relaciones con el resto son fuente de conflictos y agresiones (Asensi, 2003). Levin (2001) afirma que el agresor realiza sus acciones de manera individual siempre y cuando el contexto y las características de la víctima le posibiliten ser objeto de agresión permitiéndole lograr un nivel de satisfacción propia.

Asimismo, se pueden diferenciar tres perfiles de agresor: activo, que maltrata personalmente, estableciendo relaciones directas con la víctima; social-indirecto, dirigiendo el comportamiento de sus seguidores hacia actos de violencia y persecución, y pasivos, son seguidores del agresor, pero no agreden. (Olweus, 1998)

Durante la adolescencia del alumnado pretende aumentar sus relaciones sociales, y para ello no duda en realizar todo aquello que le permita lograr, incluso la agresión a otros iguales (López, 2014). Todas aquellas

relaciones que se lleven a cabo en el ámbito educativo de agresión y dominio lo van a trasladar a diferentes momentos de sus vidas (Ovejero et. all., 2013).

Por otra parte, en el rol de víctima, ningún alumno está exento de sufrir maltrato escolar, aunque presentar ansiedad, timidez, baja autoestima y dificultad para pedir ayuda son las características psicológicas que presenta este perfil según Monjas y Avilés (2006).

La víctima clásica se puede caracterizar por ser un sujeto con poca competencia social, inseguro, ansioso y débil; la víctima provocativa, con falta de control emocional y en función de los factores contextuales puede asumir el rol de agresor-víctima; y por último la víctima inespecífica, siendo aquella persona que se ve como la diferente por el grupo. (Collew y Escudé, 2006).

Castro (2017) señala que para las víctimas puede resultar estresante ser objeto de abuso, no sólo por lo que supone el daño físico y psicológico, sino también por el daño moral que les provoca la humillación por ser considerado ágil y marginado. Por ello, Nabuzoka, Rønning y Handegård (2009) afirman que las víctimas que sufren acoso presentarán efectos de tipo emocional más negativo.

La víctima presenta trastorno de identidad, complejo de inferioridad e inestabilidad emocional y estrés según señala Chalen (2016). Numerosas investigaciones señalan que las víctimas de una agresión presentan una capacidad menor de reparación emocional y claridad a la vez que una mayor atención (Elife, Ortega-Ruiz, Hunter y Del Rey, 2009).

Por último, Ubieto (2016) señala que tanto el agresor como en la víctima presentan una característica común el ser percibidos como extraños por el resto de los miembros de grupo siendo a veces muy cohibidos y otras muy atrevidos.

Monjas y Avilés (2006) señalan que los espectadores son compañeros tanto del agresor como de la víctima. La falta de apoyo de los compañeros hacia las víctimas señala Olweus (1998) es resultado de la influencia que los agresores ejercen sobre los demás siendo muy frecuente en estos problemas; sin embargo, Avilés (2002) señala que el miedo a ser incluido

dentro del círculo de las víctimas y convertirse en el centro de las agresiones es lo que impide que los espectadores hagan algo en beneficio de las víctimas.

Los espectadores aprenden a no implicarse, a no juzgar estos sucesos y a callarse ante el dolor del otro; pero todo ello sumado al miedo, hace aparecer el sentimiento de culpabilidad, derivando así los efectos de abuso y la violencia más allá de sus protagonistas (Castro, 2017).

3. OBJETIVOS

3.1. OBJETIVO GENERAL

Conocer la percepción de los docentes sobre la inteligencia emocional del alumnado en relación con la atención, claridad y regulación de este, así como la percepción docente de las conductas de acoso escolar del alumnado en un instituto rural turolense de Educación Secundaria Obligatoria.

3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Describir la percepción que tienen los docentes acerca de la inteligencia emocional de su alumnado.

Analizar de manera descriptiva la percepción que tienen los docentes acerca de las situaciones de acoso escolar producidas con su alumnado.

Determinar la relación existente entre la percepción en atención, claridad y regulación emocional respecto a la percepción de las situaciones de acoso escolar.

3.3. HIPÓTESIS DEL ESTUDIO

Los adecuados niveles de atención, claridad y regulación emocional del alumnado no se asocian significativamente a situaciones de acoso escolar generadas por ellos.

Existe una correlación negativa entre la atención, claridad y regulación emocional por parte de los docentes con los casos de acoso escolar del alumnado.

4.-METODOLOGÍA

4.1. PARTICIPANTES

La población que se ha tomado como objeto de estudio en la presente investigación está conformada por un total de 24 docentes de un instituto de Educación Secundaria Obligatoria de carácter público ubicado en la provincia de Teruel. En la siguiente tabla se puede ver la distribución del grupo de estudio por sexo siendo el 45,83% hombres y el 54,16% mujeres.

Tabla 1. Distribución de la muestra por sexo - Profesorado

Sexo	Frecuencia	%
Masculino	11	45.8
Femenino	13	54.2
Total	24	100,0

Durante el análisis de datos se tienen también en cuenta los datos del alumnado del centro en el curso 2018-2019, como se puede ver en la tabla 9. Un total de 160 alumnos, de los cuales 81 pertenecen al sexo femenino y 79 al masculino.

Tabla 2. Distribución de la muestra por sexo – Alumnado

Sexo	Frecuencia	%
Masculino	79	49.4
Femenino	81	50.6
Total	160	100,0

4.2. MATERIALES-INSTRUMENTOS

La inteligencia emocional percibida es evaluada por el TMMS-24 siendo una síntesis y adaptación al castellano del test americano Trait-Meta Mood Scale (TMMS-48) según Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995) y que es llevada a cabo por Fernández Berrocal, Extremera y Ramos (2004) manteniendo los ítems que poseen una consistencia intrínseca más significativa.

En dicho modelo se tienen en cuenta 3 subescalas en relación con los 3 componentes fundamentales de la inteligencia emocional intrapersonal según el modelo de habilidad de Salovey y Mayer (1997). En cada subescala se señalan 8 ítems con una escala Likert de 1 a 5 que parte de “nada de acuerdo” hasta “muy en desacuerdo”.

- Atención: hallarse capacitado para sentir y atender de modo apropiado a las emociones experimentadas.
- Claridad: reconocer y entender perfectamente los propios estados anímicos.
- Regulación: ser apto para ajustar las emociones negativas y conservar las positivas.

El TMMS-24 es diseñado para trabajar con sujetos mayores de 18 años; por tal motivo y al trabajar con el alumnado de menor de edad, el modelo es validado por un grupo de expertos para adaptarlo a las edades de los grupos de referencia. No obstante, antes de pasar el cuestionar al alumnado se dará una explicación detallada de cada una de las preguntas. Para valorar el **acoso escolar** se realiza por el cuestionario CAME “Instrument to asses the incident of involvelment in bully/victim interactions at school” expuesto por Rigby y Baghsaw (2003)

El cuestionario se integra por 5 ítems con un tipo de respuesta modelo Likert con 4 opciones donde 0 es nunca y 3 es diariamente. Con este cuestionario conocemos la percepción que tienen los docentes sobre las diferentes formas de acoso en su grupo clase. Este instrumento ya ha sido utilizado en diferentes estudios para conocer el maltrato entre iguales en adolescentes españoles (Yubero, Larrañaga y Navarro.. 2012).

Tabla 3. Normas de corrección del TMMS-24

	HOMBRE	MUJER
CLARIDAD EMOCIONAL	Debe mejorar su claridad emocional <25	Debe mejorar su claridad emocional <23
	Adecuada claridad emocional 26 a 35	Adecuada claridad emocional 24 a 34
	Excelente claridad emocional >36	Excelente claridad emocional >35
	HOMBRE	MUJER
ATENCIÓN EMOCIONAL	Debe mejorar su atención: presta poca atención <21	Debe mejorar su atención: presta poca atención <24
	Adecuada atención 22 a 32	Adecuada atención 25 a 35
	Debe mejorar su atención: presta demasiada atención >33	Debe mejorar su atención: presta demasiada atención >36
	HOMBRE	MUJER
REGULACIÓN EMOCIONAL	Debe mejorar su regulación de las emociones <23	Debe mejorar su reparación de las emociones <23
	Adecuada reparación de las emociones 24 a 35	Adecuada reparación de las emociones 24 a 34
	Excelente reparación de las emociones >36	Excelente reparación de las emociones >35

Fuente: (Delgado, Suarez, Petergal, et. all. (2014). Instrumentos para la evaluación de la salud mental y el desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven)

Se han aplicado dos cuestionarios a los docentes del centro de referencia. Estos cuestionarios hacen referencia a la percepción que tienen de su alumnado acerca de la inteligencia emocional y el acoso escolar. El cuestionario sobre Inteligencia Emocional tiene un total de 6 preguntas de respuesta múltiple, siendo la última pregunta la más extensa preguntando sobre los niveles de inteligencia emocional que creen que están sus alumnos y alumnas. El cuestionario de Acoso Escolar tiene 7 preguntas de respuesta múltiple, y la pregunta 4 es la más extensa haciendo referencia a la clase de acoso escolar que se identifica o percibe dentro del grupo clase.

Recogida toda la información, se comprueba la estructura factorial de las pruebas TMMS-24 y CAME a través del cálculo de la prueba alfa de Cronbach; y se realiza el análisis de datos de manera cuantitativa, por

un lado, de manera descriptiva, y por otro introduciendo los datos en el programa informático estadístico SPSS. Por último, es importante señalar que los datos fueron recogidos durante el curso 2019-2020, y ha sido el tutor quien ha proporcionado los cuestionarios para realizar el análisis de los datos.

5. RESULTADOS

5.1 PERCEPCIÓN SOBRE EL ACOSO ESCOLAR POR PARTE DE LOS DOCENTES

El 75% de los encuestados señalan a la familia como el principal responsable de las situaciones de acoso escolar en el alumnado, frente al 25% que señalaba como responsable al colegio o instituto.

Con relación al acoso escolar, el 66,67% de los docentes afirman que si conocen bastante los problemas de acoso. Si nos centramos en la inteligencia emocional, el 50% de los docentes señalan que conocen bastante las características emocionales de sus alumnos frente al otro 50% que considera que conocen poco estas características.

El análisis de datos de la investigación lleva a afirmar que el 75% de los docentes encuestados creen que la inteligencia emocional debería trabajarse principalmente en el ambiente familiar, frente al 25% restante los que creen que es el colegio y/o instituto los responsables de esta educación.

Con un 54,16% los docentes piensan que no están suficientemente formados para trabajar la Inteligencia Emocional con el alumnado frente al 45,83% que piensan que si lo están.

5.2. DATOS ESTADÍSTICOS DE LA VARIABLE ACOSO Y LA VARIABLE INTELIGENCIA EMOCIONAL

De acuerdo con la t de Student, existen diferencias significativas entre el sexo masculino y femenino en el grupo de los alumnos en cuanto a las formas de acoso.

Tabla 4. Estadísticos descriptivos variable Acoso Alumnado por sexo

VARIABLE ACOSO		MASCULINO		FEMENINO		t de Student
		N	MEDIA	N	MEDIA	(Sig bilateral)
Has acosado a alguien físicamente de forma directa	NUNCA	63	1,33	74	1,26	0,000
	DE VEZ EN CUANDO	10	2,60	7	2,29	0,000
	SEMANALMENTE	4	8,00	0	0	0,000
	DIARIAMENTE	2	12,00	0	0	0,000
Has acosado a alguien físicamente de forma indirecta	NUNCA	63	1,16	73	1,11	0,032
	DE VEZ EN CUANDO	12	5,25	8	3,50	0,005
	SEMANALMENTE	3	8,00	0	0	0,001
	DIARIAMENTE	1	6,00	0	0	0,000
Has acosado a alguien verbalmente de forma directa	NUNCA	44	1,00	58	,74	0,001
	DE VEZ EN CUANDO	26	2,31	22	2,77	0,002
	SEMANALMENTE	5	5,20	1	5,00	0,003
	DIARIAMENTE	4	9,00	0	0	0,000

Igualmente, existen diferencias significativas entre el sexo masculino y femenino en el grupo de los profesores en cuanto a las formas de acoso

Tabla 5. Estadísticos descriptivos variable acoso
Percepción de los profesores sobre su alumnado

VARIABLE ACOSO		Masculino		Femenino		t de Student
		N	Media		Media	(Sig bilateral)
Has acosado a alguien físicamente de forma directa	NUNCA	2	3,00	0	0	0,000
	DE VEZ EN CUANDO	6	9,17	1	5,00	0,000
	SEMANALMENTE	3	10,00	9	4,11	0,000
	DIARIAMENTE			3	1,67	0,000
	NUNCA	2	,50	7	1,00	0,003

Has acosado a alguien físicamente de forma indirecta	DE VEZ EN CUANDO	4	5,50	5	5,20	0,000
	SEMANALMENTE	3	12,33	1	14,00	0,000
	DIARIAMENTE	2	13,00	0	0	0,000
Has acosado a alguien verbalmente de forma directa	NUNCA	2	,50	6	0,00	0,000
	DE VEZ EN CUANDO	3	5,00	4	5,00	0,000
	SEMANALMENTE	2	8,50	1	6,00	0,000
	DIARIAMENTE	4	13,25	2	10,50	0,000
Has acosado a alguien verbalmente de forma indirecta	NUNCA	2	,50	6	0,00	0,000
	DE VEZ EN CUANDO	3	5,00	4	5,00	0,003
	SEMANALMENTE	3	10,00	1	6,00	0,000
	DIARIAMENTE	3	13,33	2	10,50	0,000
Has acosado a alguien mediante exclusión	NUNCA	1	0,00	8	1,63	0,000
	DE VEZ EN CUANDO	6	6,00	4	5,00	0,000
	SEMANALMENTE	2	11,50	1	14,00	0,000
	DIARIAMENTE	2	13,50	0	0	0,000

Analizada la atención, claridad y regulación del alumnado en función de la percepción que tienen los docentes, se señala que no existen diferencias significativas entre ambos sexos.

Tabla 7. Estadísticos descriptivos variable Inteligencia Emocional
Percepción de los profesores sobre su alumnado

PROFESORES		N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar	Sig. (bilateral)
Atención	Masculino	11	24,10	8,209	1,078	,912
	Femenino	13	23,95	6,829	,889	
Claridad	Masculino	11	25,76	6,602	,867	,520
	Femenino	13	24,98	6,388	,832	
Regulación	Masculino	11	28,29	9,923	1,303	,193
	Femenino	13	26,17	7,447	,969	

La siguiente tabla recoge los datos sobre la variable de Inteligencia Emocional del alumnado en relación con los niveles de atención, claridad y

regulación emocional. El análisis de datos acerca de la Inteligencia Emocional del alumnado refleja que no existen diferencias significativas entre ambos sexos con relación a los niveles de atención, claridad y regulación emocional.

Tabla 8. Estadísticos descriptivos variable Inteligencia Emocional del alumnado

ALUMNADO		N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar	Sig. (bilateral)
Atención	Masculino	79	23,23	7,441	,961	,244
	Femenino	81	24,86	7,563	1,002	
Claridad	Masculino	79	25,72	6,040	,780	,552
	Femenino	81	25,00	6,946	,920	
Regulación	Masculino	79	26,95	9,719	1,255	,733
	Femenino	81	27,51	7,767	1,029	

Tabla 9. Correlaciones Variable acoso e Inteligencia emocional. Alumnado

		Total Acoso	Atención	Claridad	Regulación
Total acoso	Correlación de Pearson	1	-,011	-,028	-,032
	Sig. (bilateral)		,910	,767	,730
	N	160	160	160	160

No existe correlación entre las variables

Tabla 10. Correlaciones entre la variable acoso del alumnado e Inteligencia emocional de profesores

		Acoso	Atención Profesores	Claridad Profesores	Regulación Profesores
Acoso Alumnado	Correlación de Pearson	1	,200*	-,022	-,042
	Sig. (bilateral)		,030	,812	,655
	N	160	24	24	24

Como puede evidenciarse en la tabla existe una correlación negativa proporcionalmente inversa y baja entre la variable acoso del alumnado y la dimensión de atención por parte del profesorado, ya que el valor de p es menor a 0.05.

6.DISCUSIÓN

Tras realizar la investigación los resultados señalados destacan a las familias como principales responsables de las situaciones de acoso, tal y como afirma el Defensor del pueblo – UNICEF (2007) donde incide en los factores familiares como un importante impulsor del riesgo en la violencia entre iguales.

Asimismo, queda confirmado por numerosos estudios los resultados que indican que el profesorado conoce las situaciones de acoso que se dan, aunque discrepan en el tipo de acoso que se produce entre los alumnos (Hazler, Miller, Carney y Green, 2001).

Echevarría y López (2011) en su estudio afirman que hay una relación entre la valoración del profesorado acerca de la inteligencia emocional y dos dimensiones de esta: la percepción que tienen los alumnos de sus sentimientos y la claridad de las emociones.

Los adecuados niveles de atención, claridad y regulación emocional del alumnado no se asocian significativamente a situaciones de acoso escolar generadas por ellos, no se ha podido corroborar. No se ha establecido una correlación entre la variable de la inteligencia emocional del alumnado y las situaciones de acoso que se llevan a cabo. Al respecto, existen relaciones entre las diferentes dimensiones de la inteligencia emocional tal y como señalan Echevarría y López (2011), pero no se establece una correlación directa. Durante la investigación han sido analizadas las diferentes variables con distinción de sexos, y como indica Martínez (2018) las mujeres presentan una media superior respecto a los hombres en las tres dimensiones de la inteligencia emocional, y también con relación al maltrato entre iguales (Diaz et al., 2004). Gutiérrez (2018) señala en su investigación los altos niveles de atención y regulación emocional en grupos de adolescentes hasta los 20 años, y a medida que

su edad avanza, estas dos variables disminuyen y aumenta la claridad emocional.

Existe una correlación negativa entre la atención, claridad y regulación emocional por parte de los docentes con los casos de acoso escolar del alumnado. Analizando las variables de atención, claridad y regulación emocional de la percepción por parte de los docentes con relación a la variable acoso del alumnado, tal y como indica la tabla 10, esta hipótesis se confirma parcialmente ya que únicamente existe una correlación negativa entre la atención emocional por parte de los docentes con los casos de acoso escolar del alumnado. Jiménez y López Zafra (2011) señalan que los alumnos con una mayor inteligencia emocional percibida y que tienden a ser cooperados y empáticos con sus compañeros, son valorados por sus profesores como estudiantes mejor adaptados socialmente, corroborando así la hipótesis planteada.

7. CONCLUSIÓN

Las situaciones de acoso escolar en las aulas es uno de los principales problemas hoy en día. Las circunstancias que llevan a ello son muy variadas, lo que nos lleva a como docentes ser conocedores de ellas. Por tanto, debemos tener una adecuada percepción de las situaciones de acoso escolar que se dan en nuestro grupo-clase.

Por otro lado, también debemos ser conocedores de los niveles de inteligencia emocional que presenta nuestro alumnado y saber en qué medida una mayor o menor inteligencia emocional pueda determinar las situaciones de acoso.

Es posible afirmar que, pese a no existir una correlación entre ambas variables, no pueden descartarse los resultados obtenidos, ya que de por sí, revelan la existencia de conductas de acoso, independientemente del nivel de inteligencia emocional. Hay que tomar en cuenta que la inteligencia emocional, así como cualquier otra variable relacionada que pueda influir en la conducta de acoso escolar no es suficiente o necesaria para que sucedan o no situaciones de acoso escolar entre iguales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Academy of Pediatrics. (2006). *Burlas y acoso a los niños debido a su peso: ¿cómo pueden ayudar los padres?* Recuperado de <https://bit.ly/3c8UZ56>
- Arias, W. (2014). ¿Qué es el bullying?: los actores, las causas y los principios para su intervención. *Revista de Psicología de Arequipa*, 4(1), 1-32. Recuperado de <https://bit.ly/3oetuJF>
- Asensi, J. (2003). La violencia en las instituciones escolares. *Tendencias Psicológicas*, 8, 89-98.
- Avilés, J. (2002). *Intimidación y maltrato entre el alumno. STEE-ELIAS*.
- Bar-On, R. (1988). The development of a concept of psychological wellbeing. *Psichotema*, 18, 13-55. Recuperado de <http://www.psichotema.com/pdf/3271.pdf>
- Bar-On, R (1997). *The Emotional Intelligence Inventory (EQi): Technical manual*. Multi-Health Systems.
- Bar-On, Reuven (2000). *Emotional and social intelligence: Insights from the emotional quotient inventory*. En Reuven Bar-On y James D.A. Parker (Eds.) *Handbook of Emotional Intelligence: Theory, development, assesment and application at home, school and in the workplace..* Jossey-Bass.
- Brackett, M. y Salovey, P. (2007). La evaluación de la inteligencia emocional con el Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). En Mestre, J.M. y Fernández-Berrocal, P. (Eds.), *Manual de inteligencia emocional* (pp. 69-80). Pirámide.
- Bisquerra, R. (Coord), Colau, C., Colau, P., Collel, J., Escudé, C., Pérez, N., Áviles, J.M. y Ortega, R. (2014). Prevención del acoso escolar con educación emocional. Recuperado de <https://bit.ly/39Zek63>
- Bisquerra, R. Pérez, J. y García, E. (2015). Inteligencia emocional en la educación. Síntesis.
- Caballero, L. (2017). La importancia de la prevención en el reto de acabar con el ‘bullying’. *Harvard Deusto Learning & Pedagogics*, 9, 34-41. Recuperado de <https://bit.ly/2Ny8Ibj>

- Cabello, R., Ruiz, D. y Fernández Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (1), 41-49. Recuperado de <https://bit.ly/3c9rUq2>
- Castro, S (2017). *Bullying blando, bullying duro y cyberbullying: las conductas adictivas y los nuevos consumos culturales*. Recuperado de <https://ebookcentral.proquest.com>
- Cerón, T. y Uberti, L. (2017). *Bullying en la escuela: Inquiriendo las razones promotoras de los conflictos ente y de los alumnos*. Recuperado de <https://ebookcentral.proquest.com>
- Chalén, L. (2016). *El bullying en el entorno escolar y su incidencia en el estado emocional de los estudiantes*. (Trabajo fin de grado) Machala: Universidad Técnica de Machala
- Cobo, P. y Garrido, R. (2014). *Bullying en México. Conductas violentas en niños y adolescentes*. Lectorum.
- Collew, J, y Escudé, C. (2006). El acoso escolar. Un enfoque psicopatológico. *Anuario de Psicología clínica y de salud*, 2, 9-14. Recuperado de <https://bit.ly/3iMz6JV>
- Danvila, I, y Sastre, M. (2010). Inteligencia Emocional: una revisión del concepto y líneas de investigación. *Cuadernos de Estudios Empresariales*, 20, 107-126. Recuperado de <https://bit.ly/3olnv6o>
- Defensor del pueblo – UNICEF (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 1999-2006*. Nuevo estudio y actualización del informe del 2000. Recuperado de <https://bit.ly/3a4gd14>
- Díaz-Aguado. M. (2004). Violencia en la escuela. Porque se produce la Violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista iberoamericana de educación*, 37(3), 17-47
- Díaz, F., Prados, M. y Ruiz-Veguilla, M. (2004). Relación entre conductas de intimidación, depresión e ideas suicidas en adolescentes. Resultados preliminares. *Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente*, 4(1), 10-19. Recuperado de <http://paidopsiquiatria.com/rev/numero4/art4-pdf>

- Echevarría, A. y López-Zafra, E. (2011). Pigmalión, ¿Sigue Vivo? Inteligencia emocional y la percepción del profesorado de alumnos de ESO. *Boletín de Psicología*, 102, 7-22.
- Elipe, P., Ortega-Ruiz, R., Hunter, S.C., y Del Rey, R. (2012). Inteligencia emocional percibida e implicación en diversos tipos de acoso escolar. *Behavioral Psychology*, 20(1), 169-181. Recuperado de <https://bit.ly/30jdgyJ>
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2).
- Fernández-Berrocal, 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.
- García-Fernández, y Giménez-Más, S. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 3(6), 43-52. Recuperado de <https://bit.ly/2KJ6Ifc>
- Gardner, Howard (1993). *En pocas palabras, en Inteligencias múltiples*. Paidós.
- Gairín, J., Armengol, C. y García, S. (2013). El “bullying” escolar. Consideraciones organizativas y estrategias para la intervención. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 16 (1), 17-38. Recuperado de <https://bit.ly/3iU45nH>
- Godas, O., Santos, R., y Lorenzo M. (2008). Convivir en los centros educativos: ¿cómo ven los alumnos, padres y profesores. *Bordón*, 60 (1), 41-58.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Bantam Books.
- Goleman, D. (2002). *La inteligencia emocional en la empresa*. Vergara
- Goleman, D. (2014). Liderazgo. *El poder de la inteligencia emocional*. Ediciones B.
- Gutiérrez, N. (2018). Inteligencia emocional percibida en estudiantes de educación superior: análisis de las diferencias en las distintas dimensiones. *Actualidades en Psicología*, 37(128),17-33.

- Gutiérrez-Cobo, M. Cabello, R. y Fernández Berrocal, P. (2017). The Three Models of Emotional Intelligence and Performance in a Hot and Cool go/no-go Task in Undergraduate Students. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 11(33). DOI: 10.3389/fnbeh.2017.00033
- Hazler, R., Miller, D., Carney, J. y Green, S. (2001). Adult recognition of school bullying situations. *Educational Research*, 43(2), 133-146.
- Jiménez, M. y López-Zafra, E. (2011). Actitudes sociales y adaptación social en adolescentes españoles: el papel de la inteligencia emocional percibida. *Revista de Psicología Social*, 26(1), 105-117.
- Levín, E. (2001). Agresividad y maltrato en el ámbito escolar : ¿una nueva modalidad vincular?. Recuperado de <https://bit.ly/3qRDQAG>
- Lucas-Molina, B., Williamson, A., Pulido, R. y Pérez - Albéniz, A. (2015). Effects of teacher-student relationships of peer harassment: A multilevel study. *Psychology in the School*, 52, 298-315. DOI: 10.1002/pits.21822
- Martínez, A. (2018). Competencias emocionales y rendimiento académico en los estudiantes de Educación Primaria. *Psychology, Society & Education*, 11(1), 15-25.
- Mayer, J.; Salovey, P. y Caruso, D. (2000). *Models of emotional intelligence*. En Robert J. Stenberg (2000). *Handbook of Intelligence*. Cambridge.
- Mestre, J., Comunian, A. y Comunian, M. (2007). Inteligencia Emocional: Una revisión a sus primeros 15 años y un acercamiento conceptual desde los procesos psicológicos. En José Miguel Mestre y Pablo Fernández-Berrocal (coords.), *Manual de Inteligencia Emocional*, 45-55. Madrid: Pirámide.
- Monjas, M. I y Avilés, J. (2006). Programa de sensibilización contra el maltrato entre iguales (pp. 21-45). Valladolid: Junta de Castilla y León y REA (Asociación castellano-leonesa para la defensa de la infancia y la juventud). (2ª Trabajo de Fin de Grado Acoso escolar: estrategias para una clase en armonía desde las ciencias Universidad de Valladolid 52 ed. revisada).
- Nabuzoka, D., Ronning, J. y Handegard, B. (2009). Exposure to bullying, reactions and psychological adjustment of secondary school students. *Educational Psychology*, 7, 849-866-
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Morata

- Ortega, R. y Lera, M.J. (2000). The Seville Anti-Bullying in School Project. *Aggressive Behaviour*, 26, 113-123.
- Otero, C., Martín, E.; León, B. y Castro, F. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria. Diferencias de género. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 17, 275-286.
- Ortega, R., y Mora-Mechán, J.. (2000). *Violencia Escolar: Mito o Realidad*. Mergablum.
- Ovejero, A., Smith, P.. y Yubero, S. (Coord) (2013). *El acoso escolar y su prevención. Perspectivas internacionales*. Biblioteca Nueva.
- Piñuel, I., y Oñate, A. (2007). *Mobbing escolar: Violencia y acoso psicológico contra los niños*. CEAC
- Rigby, K. y Bagshaw, D. (2003). Prospects of Adolescent Students Collaborating with Teachers in Addressing Issues of Bullying and Conflict in Schools. *Educational Psychology*. 23. 535-546..
- Rodriguez, C. y Díez E.J. (2014). Conocimiento y competencias básicas en la formación de maestros y maestras. *Revista de Currículum y Formación del profesorado*, 18(1), 383-396. Recuperado de <http://www.ugr.es/%7Erecfpro/rev181COL11.pdf>
- Ruiz, D., Cabello, R. y Salguero, J. (2013). Guía para mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes. Recuperado de <https://ebookcentral.proquest.com>
- Ruiz, D.; Cabello, R., Palomera, R. Extremera, N., Salguero, J. y Fernández P. (2013). *Programa INTEMO. Guía para mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes*. Colección: PSICOLOGÍA: Ojos Solares.
- Salovey, P. y Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. Imagination, *Cognition and Personality*, 9, 185-211. Recuperado de <https://bit.ly/3pgNjBh>
- Salovey, P. y Mayer, J. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D.Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (3-31). Basic Books.

- Salovey, P. (2007). Prólogo En José Miguel Mestre y Pablo Ferández-Berrocal (coords.), *Manual de Inteligencia Emocional*, 17-19. Pirámide.
- Salovey, P., Mayer, J., Goldman, S., Turvey, C., y Palfai, T. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure, y Health* (pp. 125-154). American Psychological Association
- Trujillo, M. y Rivas, L. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *Innovar*, 15(25), 9-24. Recuperado de <https://bit.ly/3sWiww6>
- U.S. Department of Health and Human Services. (2018). ¿Quién está en riesgo? Recuperado de <https://bit.ly/3ofqKfd>
- U.S. Department of Health and Human Services. (2018). Diversidad, raza y religión. Recuperado de <https://bit.ly/39V2FFe>
- Ubieto, J. (2016). *Bullying: Una falsa salida para los adolescentes*. Recuperado de <https://ebookcentral.proquest.com>
- Villadangos, M., Errasti, J., Amigo, I., Jolliffe, D. y García-Cueto, E. (2016). Characteristics of empathy in young people measured by the spanish validation of the Basic Empathy Scale. *Psichotema*, 28(3), 323-329
- Yubero, S., Larrañaga, E. y Navarro, R. (2016). *El apoyo social como factor de protección ante el ciberbullying*, en Yubero, S., Larrañaga, E. y Navarro, R. (Eds). *La violencia en las relaciones humanas: contextos y entornos protectores del menor*. Ediciones de la UCLM, 93-114.

CYBERBULLYING ADOLESCENTE Y SU RELACIÓN CON LA BRECHA DIGITAL: DETECCIÓN DE NECESIDADES DE COMPETENCIA PARENTAL TECNOLÓGICA

DRA. CRISTINA GABARDA MENDEZ

ANTONIA MARTÍ ARAS

DRA. NURIA CUEVAS MONZONÍS

DRA. ANDREA CÍVICO ARIZA

Universidad Internacional de Valencia, España

RESUMEN

El periodo adolescente, por definición consensuada, es la transición del niño al adulto y, como en todas las etapas, la adquisición de cada una de las capacidades evolucionará según cada individuo, estableciendo una temporalización general en la que cada individuo irá pasando por las etapas según su propio desarrollo individual. Es importante considerar que, del correcto desarrollo del periodo adolescente dependerá una correcta transición en este periodo vital (Gabarda, 2020). Uno de los fenómenos más frecuentes en nuestras aulas de secundaria, dentro de esta era digital en la vivimos es el fenómeno del Cyberbullying, entendido por Buelga (2013) como la situación de maltrato entre iguales a partir de la expansión y el uso inadecuado de las tecnologías en el escenario virtual (Buelga, 2013).

Siendo conocedores de que la prevalencia en aulas de este fenómeno supera el 50% (Buelga, 2012; Gabarda, 2020; Ortega-Barón 2018) en nuestras aulas de secundaria y, siendo conscientes de las dificultades de las familias y la brecha digital existente entre las mismas, el objetivo de nuestro trabajo es el estudio entre la posible relación entre la falta de implicación parental y las nuevas tecnologías y, la presencia del fenómeno del Cyberbullying. Este estudio se engloba en una investigación mayor acerca de los fenómenos de violencia ejercida a través de las tecnologías de la información y la comunicación entre adolescentes como son Cyberbullying y Ciberviolencia de Pareja, ambos fenómenos estudiados desde el punto de vista del perfil de la figura del agresor. Esta propuesta de visión desde un perfil tan poco estudiado en la literatura científica dota de importancia y valor a esta investigación del todo novedosa. A pesar de ser,

Cyberbullying y Ciberviolencia de pareja, dos fenómenos ya presentes en las dos últimas décadas debido al avance de la expansión de uso y acceso a las redes sociales, internet y las nuevas tecnologías, no es fácil encontrar literatura científica de estudio de la figura del ciberagresor (Gabarda, 2020)

Nuestra metodología es muy actual y, por ende, novedosa y rigurosa en cuanto al método de estudio empleado y el análisis estadístico de los datos recogidos a través, también de cuestionarios validados y, revisados a través del cálculo de coeficiente de fiabilidad “Alpha de Cronbach”. Además, los resultados obtenidos en este estudio arrojan datos actuales sobre la relación entre el fenómeno del Cyberbullying y mediación parental en el uso de las TIC en el hogar. Además, arroja resultados novedosos como la comprobación de una relación entre la falta de supervisión parental y su relación con la emisión de conductas inadaptadas como el Cyberbullying, por parte de los adolescentes.

PALABRAS CLAVE

Cyberbullying – Adolescencia – Ciberagresor – Violencia entre iguales – Violencia en las aulas

INTRODUCCIÓN

Nuestro trabajo se centra en un fenómeno de alta prevalencia en las aulas, con datos superiores al 50% en nuestros centros de Educación Secundaria Obligatoria (Buelga, Cava y Musitu, 2012; Gabarda, 2020; Ortega-Barón, 2018). Este fenómeno vinculado a la adolescencia y el uso de las nuevas tecnologías, el Cyberbullying, no siempre es visible para docentes y familias, sin embargo, de lo que hay pruebas es de la gravedad de sus consecuencias a nivel de desarrollo bio-psico-social de los individuos adolescentes.

Partiendo de que, la adolescencia es una etapa del ciclo vital en la que se producen cambios en el desarrollo a nivel cognitivo, fisiológico, biológico, y se camina hacia el desarrollo psicológico adulto. Durante esta etapa, se desarrolla la capacidad de pensamiento abstracto, el logro de identidad, el desarrollo psicosexual y el desarrollo social, siendo estos cambios fundamentales, fugaces y trascendentales puesto que asientan las bases de la personalidad, la figura corporal y el modo de pensamiento del futuro adulto. Bajo esta perspectiva, consideramos esta etapa como eje principal sobre el que trabajar en este estudio y poder contribuir en

el futuro correcto desarrollo integral del individuo adulto (Gabarda, 2020). Normalmente, durante este proceso de desarrollo, se desarrollan a la vez, otros principios fundamentales como son conciencia y juicios morales, necesarios, como indicamos para lograr una inserción correcta en la sociedad. Es de reseñar la importancia del desarrollo en este ámbito ya que la falta de interiorización de valores y normas grupales representa un factor explicativo de la conducta transgresora, como es el caso del bullying o cyberbullying (Ortega-Barón, Buelga, Cava y Torralba, 2017).

Adolescentes y tecnologías van de la mano en nuestro entorno actual. El uso y, cada vez más casos de abuso, de las Tecnologías de la Información y la Comunicación están normalizados en este periodo de desarrollo vital (Gabarda, 2020). El uso de las TIC está ampliamente extendido, encontrando una evidencia clara en datos procedentes del Instituto Nacional de Estadística (INE, 2018), de los que extraemos la dificultad de encontrar adolescentes entre 12 y 18 años que no tengan un contacto, casi diario, con su dispositivo Smartphone, Tablet, Ordenador de mesa o portátil. Habitualmente, estos dispositivos proporcionan a las menores oportunidades para comunicarse con sus familiares y progenitores, para socializarse con sus amigos e iguales, para el aprendizaje, para informarse, para desarrollar la creatividad y para el ocio y el entretenimiento en general (Goggin, 2010; Goggin y Hjorth, 2014; Hjorth y Goggin, 2009). Desde un punto de vista no tan positivo, este avance de las TIC y, el uso generalizado de los dispositivos electrónicos, mayoritariamente los dispositivos inteligentes o smartphones e Internet, posibilitan un marco idóneo para, entre otros, el acoso y la intimidación entre iguales (Campbell y Bauman, 2018; Yubero, Larrañaga, Villora, y Navarro, 2017), a este fenómeno se le denomina: Cyberbullying.

El Cyberbullying, para Vandebosch, Poels y Deboutte (2014), se define como una nueva forma de intimidación, a través del teléfono móvil y de Internet, que se desencadena junto con la expansión tecnológica propia de este siglo XXI. Esta modalidad de acoso presenta unas características concretas, como son, ser un acto agresivo e intencional realizado por un grupo o un individuo, que, además, es repetida, de manera más o menos

frecuente en el tiempo y, cuyo instrumento es el uso de dispositivos electrónicos. Esta agresión se realiza sobre una víctima que no puede defenderse a sí misma (Smith, Mahdavi, Carvalho, Fisher, Russell y Tippett 2008).

En este punto, debemos atender, sin duda a la evidencia empírica existente en la literatura, que demuestra que la accesibilidad y la frecuencia de uso de las tecnologías e internet (ya sea a través de instrumentos como móvil u ordenador) se ha relacionado con la implicación en conductas de ciberacoso, o, como hemos definido anteriormente, de Cyberbullying (Arnaiz, Cerezo, Giménez, y Maquilón, 2016; Erdur-Baker, 2010; Gabarda, 2020; Garaigordobil, 2011; González et al., 2019). Afirmaciones de autores como Giménez, Maquilón, y Arnaiz (2015) nos ponen en sobre aviso al manifestar que, los adolescentes que realizan un mayor consumo de las TIC son los más implicados en dinámicas de Cyberbullying. De hecho, los agresores, seguidos de las víctimas de cyberbullying, son los que afirman dedicar un mayor número de horas conectados a Internet, en comparación a los adolescentes no implicados en el Cyberbullying. Podemos intentar explicar este hecho a través de otras investigaciones en las que también se afirma que el consumo prolongado expone al adolescente a un escenario de múltiples riesgos entre los que se encuentra el cyberbullying (Marciales y Cabra, 2011; Van den Eijnden, Meerkerk, Vermulst, Spijkerman, y Engels, 2008). El uso diario elevado del teléfono móvil e Internet ha sido relacionado con cyberbullying en perpetración y en victimización (Tsimtsiou et al., 2017; Yudes-Gómez, Barindon-Chauvie y González et al., 2018).

Uno de los lugares, sin duda principales, donde se produce el acceso a las nuevas tecnologías e internet es el propio hogar donde los adolescentes habitan con sus familias. Tradicionalmente, la socialización familiar se ha considerado un importante correlato del bienestar psicosocial de hijos e hijas y un constructo teórico fundamental para entender las conductas ajustadas y adaptadas dentro de la sociedad (Musitu y García, 2016), también las vinculadas al uso de las TIC. Según Estévez y Jiménez (2012), los períodos de la infancia, la niñez y la adolescencia representan las etapas de la vida en las que el ser humano es más sensible a la

socialización familiar. El contexto de convivencia con los padres y madres es un lugar especialmente privilegiado para la transmisión de estos elementos sociales y culturales desde el momento del nacimiento y durante muchos años, tanto favoreciendo relaciones e interacciones en positivo con el exterior, o en negativo, como por ejemplo, debemos tener en cuenta que, es en este contexto familiar donde habitualmente tienen lugar los primeros procesos de socialización, donde puede favorecerse la legitimación de formas de violencia, en tanto que existen mitos y creencias presentes implícitamente en las prácticas educativas que promueven padres y madres con sus hijos, lo que puede llevar a que éstos adopten representaciones comunes (Harto de Vera, 2016).

Es tal la influencia parental que hallamos estudios que reflejan que la implicación parental y las dinámicas familiares experimentadas por los jóvenes se relacionan significativamente con las conductas de ciberacoso y la severidad de sus consecuencias, además debemos recordar que, por las características del periodo adolescente ya mencionados anteriormente, los adolescentes muestran fuertes sentimientos de autonomía y búsqueda de nuevas experiencias que se asocian con el incremento de la perpetración del ciberacoso (Law, Shapka y Olson, 2010).

Es pues, en este escenario de acercamiento a las tecnologías de la información y la comunicación entre los adolescentes, cobra especial relevancia el papel fundamental en el ajuste psicosocial en agresores a través de las nuevas tecnologías, la supervisión parental online. Esta supervisión o ausencia de la misma permite en muchas ocasiones, explicar la conducta cibernética de los hijos. La mediación en el ámbito parental del uso de internet está relacionada con el uso adecuado o inadecuado que hacen los adolescentes de las nuevas tecnologías. Si tenemos en cuenta el conjunto de riesgos que supone el ciberespacio para un individuo en constante cambio y evolución (no solo física, sino también cognitiva y emocional), podemos entender el papel relevante que juegan las familias en este proceso y su importancia como factor protector y modulador de situaciones conflictivas o usos inadecuados de los espacios virtuales. La familia tiene un importante papel en la prevención de estos problemas (Álvarez-García, Barreiro-Collazo, y Núñez, García, 2018; Gabarda,

2020). Su influencia es fundamental en la relación que los niños y adolescentes tienen con Internet. Los padres ejercen su papel socializador, fundamentalmente por dos vías de actuación: como modelos (acción de modelaje, actitud ante Internet) y mediante las prácticas educativas que llevan a cabo (acciones de mediación) (Yubero, Larrañaga, Navarro y Elche, 2018).

Con el término “mediación parental”, nos estamos refiriendo a las acciones puestas en marcha por los padres para proteger a sus hijos de los peligros de Internet (Mesh, 2009). Estas acciones pueden ser agrupadas en dos subcategorías según la acción que realicen los padres (Yubero et al., 2018):

- En primer lugar, nos acercamos a la “mediación restrictiva”. Esta mediación ejercida se basa en la limitación del tiempo en el que los adolescentes acceden y se conectan a internet. Se considera restrictiva puesto que, el adolescente no es partícipe de dicha decisión, sino que viene impuesta por sus progenitores a su criterio.
- En segundo lugar, podemos hallar la “mediación activa”. Este término hace referencia a la existencia, en el núcleo familiar, de discusiones sobre temas en relación con el uso y acceso a las tecnologías de la información y la comunicación. A través de estas discusiones, se crean y establecen normas de manera conjunta y consensuada y, el empleo conjunto en el que los padres están presentes mientras el adolescente está conectado a Internet

En relación a estas categorías, la literatura a este respecto, ha comprobado que, cuando existe una baja supervisión o control parental en el uso de las nuevas tecnologías, esta baja supervisión se asocia con la intimidación cibernética (Aoyama, Utsumi, y Hasegawa, 2012, Braithwaite, Suter, y Floyd, 2017). Según Navarro, Serna, Martínez y Ruiz-Oliva (2013) acciones parentales tales como instalar software de supervisión parental en el ordenador, la creación de normas respecto al tiempo de conexión en Internet y/o compartir información personal con los hijos ayuda a disminuir la probabilidad de victimización en línea. Debemos tener en cuenta que, en muchas ocasiones, la baja supervisión

parental de las acciones online viene impuesta por el desconocimiento tecnológico por parte de los padres. Esta falta de supervisión, como ya hemos comentado, puede producir un mayor riesgo de implicación en conductas de ciberacoso (Espelage, Low, Polanin y Brown, 2013; Garaigordobil y Machimbarrena, 2017; Kowalski, Giumetti, Schoroeder y Lattanner, 2014; Vandebosch et al., 2014). Debido a la brecha digital y a la rápida proliferación de las tecnologías, todavía existen muchas personas con bajos conocimientos tecnológicos que les impiden supervisar de manera correcta la conducta online de los hijos (Buelga y Chóliz, 2013). Siendo, las conductas peligrosas en Internet otra de las variables que mayor correlación y peso predictivo tiene sobre la cibervictimización y la ciberagresión (Ortega, 2018). Por otro lado, dentro del hogar y del núcleo familiar, el acceso de las nuevas tecnologías parece ser también un variable a tener en cuenta en el fenómeno de estudio ya que, como señalan Calatayud y Espinosa (2018), los adolescentes que tienen mayor posibilidad de acceso a las nuevas tecnologías manifiestan mayor número de conductas de ciberacoso que aquellos que no las tienen.

En esta línea, podemos afirmar que, la supervisión parental actúa como un factor protector ante las posibles consecuencias derivadas de la cibervictimización y la prevención en la agresión a través del CB (Gabarda 2020; Garaigordobil y Machimbarrena, 2017; Ho, Chen y Ng, 2017; Sasson y Mesch, 2017), de tal manera que no sólo reduce la implicación en conductas intimidatorias, sino que también, disminuye la exposición a la pornografía o la revelación de información privada (Navarro et al., 2013).

Centrados en este eje de investigación, la supervisión parental online como medio de prevención y reducción de las conductas de riesgo de adolescentes en el espacio cibernético y, concretamente, en el fenómeno del CB, se ha observado que, la mayoría de los adolescentes acceden a Internet desde el hogar y la propia habitación (Buelga y Chóliz, 2013; Valcke, Bonte, Wever y Rots, 2010), sin previo control por parte de los adultos sobre horarios de acceso, seguridad o comportamiento online de los hijos (Sasson y Mesch, 2014; Vandebosch et al., 2014). De hecho, García et al. (2012) señalan que el uso del ordenador a escondidas de la

familia y a altas horas de la noche, aumenta la probabilidad de incurrir en conductas de CB, ya sea como víctimas o como agresores.

El uso de Internet fuera de la supervisión parental, bien porque se da fuera del hogar o porque se produce dentro de él, pero en espacios privados (por ejemplo, en la habitación del adolescente), se asocia con una mayor participación en general en los casos de ciberacoso (Cerezo, Arnáiz, Giménez y Maquilón., 2016; Lee y Shin, 2017; Mishna, Khoury-Kassabri, Gadalla y Daciuk, 2012, 2009; Twyman, Saylor, Taylor, y Comeaux, 2010; Udris, 2014). A este respecto, la mediación parental, las acciones control y supervisión parental es fundamental para regular aspectos básicos como la configuración de los perfiles online, el establecimiento del tiempo de navegación, los horarios o la generación de filtros parentales.

Atendiendo a otros factores relacionados con la mediación parental y el núcleo familiar, estudios como el de Navarro, Ruiz-Oliva, Larrañaga y Yubero (2015) respaldan la influencia de las relaciones familiares basadas en el apoyo y la cohesión parental como un aspecto positivo en el desarrollo online del menor. Garaigordobil (2019), confirma que, el apoyo familiar es un factor protector. De este modo, para concluir, podemos afirmar que, acciones como la mediación y control parental, el monitoreo de las actividades o la supervisión de actividades online respaldan de manera directa la seguridad del adolescente y se asocia con menor participación en casos de ciberacoso (Floros y Siomos; Ho, Chen y Ng, 2017).

Del mismo modo, debemos reseñar que, resulta necesaria la facilitación en alfabetización digital paterna y una óptima comunicación familiar para fomentar la transmisión de valores y actitudes que favorezcan la responsabilidad online del menor. Esta acción no es, sin embargo, fácil de llevar a cabo, puesto que, existen condicionantes como la brecha digital intergeneracional que, al margen de ubicar a padres e hijos en niveles competenciales diferentes, pueden derivar en que la preocupación que muestran los padres y madres con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación por parte de sus hijos e hijas no está justificada, en razón de que proviene más del desconocimiento sobre las

TIC que de una mala utilización de estas mismas (Montalvo, Peñalva e Irazabal, 2015).

Respecto a la figura concreta de los ciberagresores, los estudios reportan como factores protectores el conocimiento que tengan los padres sobre los riesgos del uso de las redes sociales y la mediación parental activa y restrictiva en el uso de Internet. Tanto para los agresores como para las víctimas, constituye un factor protector el control parental frente al uso de la tecnología (Cortés et al., 2019).

De lo expuesto se desprende que la mediación parental en el control de internet ejerce como factor protector ante un posible desarrollo de conductas agresivas o desajustadas en los adolescentes que utilizan las nuevas tecnologías. En conclusión, factores como la mediación parental activa constituye un factor protector frente al ciberacoso (Navarro et al., 2015), así como frente a la hostilidad, la conducta antisocial y violencia entre iguales (Buelga, Cava, Musitu y Torralba, 2015). Se ha señalado por diversos autores que, en el manejo del ciberespacio, los adolescentes reflejan su experiencia offline (Makri-Botsari y Karagianni, 2014) y toman este espacio como un nuevo ámbito de comunicación que permite expresar y ser la vía de escape de muchos acontecimientos conflictivos experimentados en el ámbito familiar y/o escolar (Cortés et al., 2019).

METODOLOGÍA

En consonancia con los objetivos, el diseño de la investigación es de corte cuantitativo, constituyendo el análisis correlacional el punto de partida para la identificación de patrones en función de variable mediación parental y la variable emisión de conducta Cyberbullying.

PARTICIPANTES

En esta investigación han participado 639 adolescentes, de ambos sexos y edades comprendidas entre 12 y 18 años ($M = 14,11$; $DT = 1,69$), escolarizados en tres centros de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato de la provincia de Valencia (España). La selección de los participantes se realizó mediante muestreo estratificado por con-

glomerados utilizando como unidades de muestreo los centros educativos, públicos y concertados, de enseñanzas secundarias y bachillerato de la Comunidad Valenciana. La distribución de los adolescentes en función del sexo es similar, siendo un 49% chicos (N= 313) y un 51% chicas (N = 326).

INSTRUMENTOS

A continuación, se presentan brevemente los instrumentos clasificados de acuerdo con cada uno de los ámbitos considerados en este estudio. Posteriormente, se describen y se analizan detalladamente cada una de las escalas empleadas y las fiabilidades obtenidas en nuestro estudio:

Escala de Ciber Agresiones (CYBAG R): La ciberviolencia infringida hacia los iguales se evaluó mediante la Escala de Ciber Agresiones entre iguales -CyBAG_R- (Buelga, Ortega-Barón, y Torralba, 2016). Esta escala está compuesta por 24 ítems que miden la frecuencia con la que se ha participado en comportamientos agresivos a través de nuevas tecnologías en los últimos 12 meses (por ejemplo, “He insultado o puesto en ridículo a alguien por las redes sociales, Internet o móvil”). La escala mide desde la perspectiva del agresor comportamientos cibernéticos de hostigamiento, persecución, denigración, violación de la intimidad, exclusión social, violación de la intimidad y suplantación de la identidad. Los ítems se contestan mediante una escala tipo Likert con 5 posibilidades de respuesta que van desde 1(nunca) a 5 (muchas veces) El alfa de Cronbach obtenido para esta escala en esta investigación es .88

Tabla 1. Instrumento de recogida de información para la conducta de acoso

Conducta de acoso	Índice de Fiabilidad
Escala de Ciberagresiones (CYBAG R) de a-Barón, Torralba (2016)	Alpha: 0.88

Fuente: Elaboración propia

Control parental en Internet: Para medir el control y supervisión que ejercen los padres sobre el uso de internet en los adolescentes, se empleó

la escala de Mediación Parental de Internet de Navarro, Serna, Martínez y Ruiz Oliva (2013), adaptado por Buelga y Cava (en prensa). Esta escala consta de 22 ítems que miden el tipo de mediación (restrictiva, activa y conjunta) que realizan los padres con respecto al uso que sus hijos hacen de la red (ejemplo: "Me dejan descargar archivos sin su permiso"). En esta investigación, los resultados se muestran a continuación:

Tabla 2. Fiabilidad (Alpha de Cronbach) Mediación Parental e Internet

Escala Total	Control Parental Red	Comunicación Parental Red
.87	.85	.71

Fuente: Elaboración propia

PROCEDIMIENTO

Para la selección de los adolescentes participantes en esta investigación, se realizó en primer lugar una ronda de contactos con varios centros escolares, con el objetivo de valorar su interés inicial en la participación en la investigación. En esta primera toma de contacto, se presentó el proyecto a la dirección y a los departamentos de orientación de los centros. A partir de este primer contacto, y una vez detectados varios centros educativos con interés en participar en esta investigación, se solicitó a las instituciones educativas responsables la autorización necesaria para llevar a cabo la investigación en los centros. Una vez realizada la gestión para la obtención de la autorización, se procedió a llevar a cabo un seminario informativo más amplio con la dirección y profesorado para explicarles con mayor detalle los objetivos de la investigación y solicitar formalmente su participación. También, se llevó a cabo una reunión informativa con las familias y se solicitó el permiso paterno para la participación de sus hijos en esta investigación. Tras la obtención de los permisos por parte de las familias, se concertó fechas con los centros participantes para que investigadores previamente entrenados fueran a los centros para la aplicación de los instrumentos. Los adolescentes cumplieron los instrumentos en las aulas de los centros educativos, informando a los alumnos de que su participación en el estudio era

voluntaria y garantizándoles, en todo momento, la confidencialidad de la información obtenida. Durante el desarrollo de esta investigación se respetaron los principios fundamentales de la Declaración de Helsinki.

ANÁLISIS DE DATOS

En primer lugar, se realizaron análisis descriptivos de las variables en función de su nivel de implicación en la agresión a través de las redes sociales, es decir, en función de la emisión de conductas agresivas o de acoso cibernético, estableciéndose tres grupos: los adolescentes que nunca han ejercido esta violencia, los que la han ejercido de forma ocasional y los que ejercen esta violencia de forma más frecuente. Para asignar a los adolescentes a cada uno de estos tres grupos, se tuvieron en cuenta sus puntuaciones en las escalas de los distintos instrumentos empleados con la muestra. Los adolescentes que contestaron “nunca” a todos los ítems de la subescala correspondiente fueron asignados al grupo “nunca”. Los adolescentes con puntuaciones superiores a la media más 1 DT fueron asignados al grupo de Ciberagresores “frecuente”. Finalmente, los adolescentes con puntuaciones inferiores a la media más 1 DT, pero que no habían contestado nunca en todos los ítems, fueron asignados al grupo de Ciberagresores “ocasional”. A continuación, se calcularon las correlaciones (Pearson) entre todas las variables incluidas en este estudio. Para los análisis estadísticos se utilizó el paquete estadístico SPSS-versión 24.

RESULTADOS

En cuanto a los resultados, respecto al modelo en que los padres asumen frente al uso de las TIC por parte de sus hijos, el análisis correlacional indica que en el Control parental de las TIC ($r = -.16$, $p < .01$) la relación es significativa y de signo negativo, tal y como podemos observar en la tabla 3.

Tabla 3. Relación entre Cyberbullying y Comunicación parental TIC

Variables	CA
CA	-
CT	-.116**

*p<.05(bilateral) **p<0.01 (bilateral)

CA= Cyberbullying Agresión, IT= Implicación comunicación parental TIC, CT= Control Parental TIC

Fuente: Elaboración propia

CONCLUSIONES

Podemos concluir y, así queda comprobado en nuestra investigación que factores intrafamiliares como son la mediación parental y el acceso a las nuevas tecnologías en el hogar influyen, en la implicación de los adolescentes en conductas de ciberagresión. Estos resultados son consonantes con los obtenidos por Floros y Siomos (2013), Ho et al., (2017), Navarro et al. (2015) y Garaigordobil (2019). Se desprende también de este estudio que la alfabetización digital paterna puede también ser un factor explicativo de este fenómeno de agresión a los iguales a través de las tecnologías de la información y comunicación desde dentro de los hogares.

Al respecto del Cyberbullying y su relación con el ejercicio de la mediación parental en los hogares, desde nuestro punto de vista, deberíamos enfocarnos hacia la mejora del desarrollo de competencias parentales. Consideramos que debe ser el hecho de la facilitación de herramientas de control y mediación parental en internet un ejercicio prioritario si queremos reducir el número de casos de ciberagresiones que se realizan desde el hogar. Proponemos igualmente y, tal y como hemos recogido, la brecha digital existente intergeneracional, hace necesaria la alfabetización digital paterna, que puede ser mejorada, desde los propios centros escolares con programas de apoyo de la comunidad. El hecho, además, de que familia y escuela puedan trabajar de la mano, hace que los esfuerzos de ambas se vean reforzados por ambas partes y se realice un trabajo

más efectivo en la detección e intervención de las conductas problemáticas. En el caso del último agente implicado: centro escolar y docentes, en este caso, a través de la formación e información, por parte de especialistas, la puesta en marcha de programas de detección e intervención, serán fundamentales para contribuir a la prevención de estos fenómenos en los centros escolares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez-García, D., Barreiro-Collazo, A., & Núñez, J.C. (2017). Ciberagresión entre adolescentes: prevalencia y diferencias de género. *Comunicar*, 25(50), 89-97. doi: <https://doi.org/10.3916/C50-2017-08>
- Arnáiz, P., Cerezo, F., Gimenez, A.M., & Maquilón, J.J. (2016). Conductas de ciberadicción y experiencias de cyberbullying entre adolescentes. *Anales de Psicología*, 32(3), 761-769. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.3.217461>
- Aoyama, I., Utsumi, S., & Hasegawa, M. (2012). Cyberbullying in Japan. *Cyberbullying in the global playground. Research from International Perspectives*, 2, 183-201. doi: <https://doi.org/10.1002/9781119954484.ch9>
- Braithwaite, D.O., Sutter, E.A., & Floyd, K. (Eds.). (2017). *Engaging theories in family communication: Multiple perspectives*. Routledge. London: CA Sage
- Buelga, S., Cava, M.J., & Musitu, G. (2012). Validación de la Escala de Victimización entre Adolescentes a través del Teléfono Móvil y de Internet. *Pan American Journal of Public Health* 32 (1), 36-42.
- Buelga, S., & Chóliz, M. (2013). El adolescente frente a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. In G. Musitu (Ed.), *Adolescencia y Familia: Nuevos retos en el Siglo XXI* (pp. 209-228). México DF: Editorial Trillas.
- Buelga, S., Cava, M.J., Musitu, G., & Torralba, E. (2015). Cyberbullying aggressors among Spanish secondary education students: an exploratory study. *Interactive Technology and Smart Education*, 12(2), 100-115.

- Campbell, M., & Bauman, S. (Eds.). (2018). Reducing cyberbullying in schools: International evidence-based best practices. London: Academic Press.
- Cerezo, F., Arnaiz, P., Giménez, A.M. & Maquilón, J.J. (2016). Online addiction behaviors and cyberbullying among adolescents. *Anales de Psicología*, 32(3), 761-769. doi:10.6018/analesps.32.3.217461
- Cortés, L., Flores, M., Bringas, C., Rodríguez, L., López, J., & Rodríguez, F.J. (2015). Relación de maltrato en el noviazgo de jóvenes mexicanos: análisis diferencial por sexo y nivel de estudios. *Terapia psicológica*, 33(1), 5-12. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082015000100001>
- Espelage, D.L., Low, S., Polanin, J.R., & Brown, E.C. (2013). The impact of a middle school program to reduce aggression, victimization, and sexual violence. *Journal of Adolescent Health*, 53 (2), 180-186. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2013.02.021>
- Estévez, E., Jiménez, T.I. (2012). La familia en el mundo contemporáneo. En G. Musitu (Coord.), *Adolescencia y Familia: Nuevos desafíos en el Siglo XXI (Cap.1)*. México. Editorial Trillas
- INE: Instituto Nacional de Estadística (2018): Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares. España: Ministerio de España.
- Floros, G., & Siomos, K. (2013). The relationship between optimal parenting, Internet addiction and motives for social networking in adolescence. *Psychiatry research*, 209(3), 529-534. doi: <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2013.01.010>
- Gabarda, C. (2020) *Violencia en la red en población adolescente: Cyberbullying y Ciberviolencia de pareja desde el perfil del agresor (Tesis Doctoral Inédita)*. Universidad de Valencia.
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11, 233-254.
- Garaigordobil, M. (2019). Prevención del cyberbullying: variables personales y familiares predictoras de ciberagresión. *Revista de Psicología Clínica con niños y Adolescentes* 6(3), 9-17. doi: <https://doi.org/10.21134/rpcna.2019.06.2.1>

- Garaigordobil, M., & Machimbarrena, J.M. (2017). Stress, competence, and parental educational styles in victims and aggressors of bullying and cyberbullying. *Psicothema*, 29 (3), 335-340. doi: <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.258>
- Giménez, A.M.; Maquilón, J.J., & Arnaiz, P. (2015). Usos problemáticos y agresivos de las TIC por parte de adolescentes implicados en cyberbullying. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 335-351. doi: <https://doi.org/10.6018/rie.33.2.199841>
- Goggin, G. (2010). *Global mobile media*. London: Routledge.
- Goggin, G. and Hjorth, L. (2014): *The Routledge Companion to Mobile Media*. New York: Routledge.
- Ho, S.S., Chen, L., & Ng, A.P. (2017). Comparing cyberbullying perpetration on social media between primary and secondary school students. *Computers & Education*, 109, 74-84. doi: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.02.004>
- Kowalski, R.M., Giumetti, G.W., Schroeder, A. N., & Lattanner, M.R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1073-1137. doi: <https://doi.org/10.1037/a0035618>
- Harto de Vera, F.H. (2016). La construcción del concepto de paz: paz negativa, paz positiva y paz imperfecta. *Cuadernos de estrategia* 183, 119-146.
- Hjorth, L. & Goggin, G. (2009): *Mobile technologies: From telecommunications to media*. London: Routledge.
- Law, D.M., Shapka, J.D., & Olson, B.F. (2010). To control or not to control? Parenting behaviours and adolescent online aggression. *Computers in Human Behavior*, 26(6), 1651-1656. doi: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.06.013>
- Lee, C., & Shin, N. (2017). La prevalencia del acoso cibernético y los predictores de la perpetración de acoso cibernético entre los adolescentes coreanos. *Computers in Human Behavior*, 68, 352-358. <http://dx.doi.org/doi:10.1016/j.chb.2016.11.047>

- Makri-Botsari, E., & Karagianni, G. (2014). Cyberbullying in Greek adolescents: The role of parents. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 3241-3253. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.742>
- Marciales, G. P., & Cabra, F. (2011). Internet y pánico moral: revisión de la investigación sobre la interacción de niños y jóvenes con los nuevos medios. *Universitas Psychologica*, 10(3), 855-865. doi: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy10-3.ipmr>
- Mesh, G. S. (2009). Parental mediation, online activities, and cyberbullying. *CyberPsychology & Behavior*, 12(4), 387-393. doi: <https://doi.org/10.1089/cpb.2009.0068>
- Mishna, F., Khoury-Kassabri, M., Gadalla, T., & Daciuk, J. (2012). Risk factors for involvement in cyberbullying: Victims, bullies and bully-victims. *Children and Youth Services Review* 34 (1), 63-70. doi: <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2011.08.032>
- Musitu, G., & García, F. (2016). La evaluación de la socialización familiar: ESPA29. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, 367, 60-66. doi: <https://doi.org/10.14422/pym.i367.y2016.011>
- Navarro, R., Ruiz-Oliva, R., Larrañaga, E., & Yubero, S. (2015). The impact of cyberbullying and social bullying on optimism, global and school-related happiness and life satisfaction among 10-12-year-old schoolchildren. *Applied Research in Quality of Life*, 10(1), 15-36. doi: <https://doi.org/10.1007/s11482-013-9292-0>
- Navarro, R., Serna, C., Martínez, V., & Ruiz-Oliva, R. (2013). The role of Internet use and parental mediation on cyberbullying victimization among Spanish children from rural public schools. *European Journal of Psychology of Education*, 28(3), 725-745. doi: <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0137-2>
- Ortega-Barón, J. (2018). Prevención del acoso en adolescentes a través de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación: programa prev@cib (Tesis Doctoral Inédita). Universidad de Valencia.
- Ortega-Barón, J., Buelga, S., Cava, M.J., & Torralba, E. (2017). Violencia escolar y actitud hacia la autoridad de estudiantes agresores de cyberbullying. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 23-28. doi: [https://doi.org/10.1016/S1136-1034\(17\)30040-0](https://doi.org/10.1016/S1136-1034(17)30040-0)

- Smith, P.K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49 (4), 376-385. doi: <https://doi.org/10.1111/j.14697610.2007.01846.x>
- Tsimtsiou, Z., Haidich, A. B., Drontsos, A., Dantsi, F., Sekeri, Z., Drosos, E., Trikilis, N., Daversis, T., Nanos, P. & Arvanitidou, M. (2017). Pathological Internet use, cyberbullying and mobile phone use in adolescence: a school-based study in Greece. *International journal of adolescent medicine and health*, 30(6). doi: <https://doi.org/10.1515/ijamh-2016-0115>
- Twyman, K., Saylor, C., Taylor, L.A., & Comeaux, C. (2010). Comparing children and adolescents engaged in cyberbullying to matched peers. *Cyberpsychology, behavior, and social networking*, 13(2), 195-199. doi: <https://doi.org/10.1089/cyber.2009.0137>
- Vandebosch, H., Poels, K., & Deboutte, G. (2014). Schools and cyberbullying: problem perception, current actions and future needs. *International Journal of Cyber Society and Education*, 7(1), 29-48.
- Van den Eijnden, R.J., Meerkerk, G.J., Vermulst, A. A., Spijkerman, R., & Engels, R.C. (2008). Online communication, compulsive Internet use, and psychosocial well-being among adolescents: A longitudinal study. *Developmental psychology*, 44(3), 655. doi: <https://doi.org/10.1037/0012-1649.44.3.655>
- Yubero, S., Larrañaga, E., Villora, B., & Navarro, R. (2017). Negative peer relationships on piracy behavior: A cross-sectional study of the associations between cyberbullying involvement and digital piracy. *International journal of environmental research and public health*, 14(10), 1180. doi: <https://doi.org/10.3390/ijerph14101180>
- Yubero, S., Larrañaga, E., Navarro, R., & Elche, M. (2018). Padres, hijos e internet. *Socialización familiar de la red*. *Universitas Psychologica*, 17(2), 88-100. <http://dx.doi.org/10.11144/javeriana.upsy17-2.phis>.
- Yudes-Gómez, C., Baridon-Chauvie, D., & González-Cabrera, J.M. (2018). Cyberbullying and problematic Internet use in Colombia, Uruguay and Spain: Cross-cultural study. *Comunicar: Media Education Research Journal*, 26(56), 49-58. <http://dx.doi.org/10.3916/C56-2018-05>

EXPERIENCIAS PROBLEMÁTICAS RELACIONADAS CON INTERNET Y EL MÓVIL EN UNIVERSITARIOS ESPAÑOLES: EL CASO DEL *PHUBBING* Y EL FOMO

DRA. ELISA ISABEL SÁNCHEZ ROMERO

DRA. ANA MARÍA GIMÉNEZ GUALDO

Universidad Católica de Murcia, España

RESUMEN

Introducción. En los últimos años se ha evidenciado el aumento de conductas problemáticas relacionadas con internet y el uso de *smartphones*. Así, el *phubbing* se entiende como el acto de ignorar a otra/s persona/s y al propio entorno por concentrarse en la tecnología móvil, por lo que las personas que presentan altos niveles de *phubbing* están conectados a la red, pero desconectados de la realidad. El FoMO (*Fear of Missing Out*) por su parte, hace alusión al miedo y la preocupación a perderse algo en las redes sociales o a quedar excluido de las mismas, lo que conlleva que las personas que lo sufren permanezcan constantemente conectadas a internet y a las redes sociales. Objetivo. El objetivo del presente trabajo fue analizar la relación entre determinadas variables socio-demográficas y educativas (sexo, edad, titularidad y universidad de estudio) y los niveles de *phubbing* y de FoMO en estudiantes universitarios. Método. La muestra estuvo formada por 790 estudiantes españoles de grado ($M_{edad} = 22.19$, $DE = 5.52$; 21.1% hombres), de universidades públicas (32.2%) y privadas (67.8%). Se planificó un diseño *ex post facto*, concretamente prospectivo de grupo único. Todos los participantes cumplieron dos instrumentos que evaluaban las variables de estudio, las versiones españolas del *Phubbing Scale* y del *Fear of Missing Out Scale* (FoMOs), así como preguntas de índole socio-demográfica y educativa. Se calcularon estadísticos descriptivos y pruebas estadísticas paramétricas con el programa IBM SPSS. Resultados. Los resultados mostraron unas medias superiores en las mujeres en *phubbing* (total y sus dos dimensiones) y FoMO, observándose diferencias estadísticamente significativas en la dimensión obsesión por el móvil del *phubbing*. Los alumnos de universidades públicas puntuaron de forma superior en *phubbing* total y en FoMO, con significación estadística en este último; y la edad correlacionó de manera negativa y significativa con *phubbing* (total y sus dos dimensiones) y FoMO. Además, se ejecutó un análisis de regresión lineal múltiple por el método pasos sucesivos, incluyendo como variable dependiente el FoMO y como variables independientes el *phubbing* y la edad, ya que presentaron

relaciones estadísticamente significativas. Los datos obtenidos indican que el 31% del FoMO en los estudiantes de grado está explicado por el *phubbing*, la dimensión “Obsesión por el móvil” y la edad de los mismos. Es por ello que, el presente estudio avanza en la comprensión de nuevas problemáticas relacionadas el uso y abuso de *smartphones*, utilizados como medios para focalizar la atención en las redes sociales e internet en detrimento de las relaciones interpersonales cara a cara.

PALABRAS CLAVE

Phubbing, FoMO, Redes Sociales, Internet, Universidad.

INTRODUCCIÓN

La utilización masiva, naturalizada y recurrente que hacen los menores, jóvenes y adultos de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), es una realidad que ha supuesto importantes cambios en las formas de comunicación y de relación social. Según datos recientes del Instituto Nacional de Estadística en España (INE, 2020), el 83.8% de mujeres y el 82.4% de los hombres entre los 16 y 74 años navegan a diario, principalmente, en las redes sociales (64.7%), siendo los más participativos en las mismas los estudiantes (93.8%) y los jóvenes de 16 a 24 años (93%). Casi una década antes, informes de la Comunidad de Madrid informaban de la epidemiología en torno a la adicción a las TIC, con datos que apuntaban que el 11% de menores entre los 11 y 17 años mostraba características típicas de la ciberadicción, un 8.1% entre los 12 y 25 años reconocía utilizar el móvil de forma excesiva y el 21% de los menores se sentía “enganchado” a un videojuego (Verdura et al., 2011). En una investigación más reciente con adolescentes de tres provincias españolas (Andalucía, Madrid y Cataluña), se reflejan diferentes situaciones en las que se puede dar un uso problemático de las TIC: menos tiempo dedicado a las obligaciones académicas, distracción en clase, disminución del tiempo dedicado a otras actividades sin TIC, de salidas culturales, de realización de actividades deportivas y del tiempo presencial con los amigos, así como el aumento de tiempo a solas (Díaz-Vicario et al., 2019). Este estudio, aunque no permite establecer la relación causal entre hábitos de uso de las TIC y usos problemáticos, advierte de que determinados usos mantenidos en el tiempo pueden derivar en conductas de dependencia. En este contexto, se sucede que en ocasiones, un uso

desadaptativo vinculado tanto a la telefonía móvil (*smartphones*) como a internet, se puede traducir en diversos comportamientos cada vez más latentes que han logrado la atención de la comunidad científica en los últimos años tales como el *cyberbullying*, la nomofobia, el *phubbing* o el FoMO (*Fear of Missing Out*).

Precisamente ese interés respecto al uso dependiente y adictivo de las TIC, ha generado multitud de investigaciones que han ahondado en su prevalencia, así como factores predictores y explicativos, dada la extensión preocupante de esta situación entre los menores, adolescentes y jóvenes adultos. Aunque parte de los estudios han investigado sobre la adicción a las tecnologías, cabe establecer una diferenciación conceptual con el uso problemático.

La ciberadicción implica una serie de comportamientos relacionados con la pérdida de control respecto al uso y tiempo de conexión a internet y otros dispositivos digitales, llegando al punto de interferir de forma significativa en el ámbito personal, social y laboral de la persona (Basile, 2006; Linares y Mercé, 2008). Tal y como se deduce de esta definición, podría compararse con cualquier adicción por el componente conductual de dependencia y pérdida de control. Si bien, a excepción del juego patológico que sí considera el DSM-5, la ciberadicción o adicción a internet, telefonía móvil y videojuegos, quedan enmarcadas dentro del constructo de “adicciones no relacionadas a sustancias”, esto es, adicciones de tipo conductual (Becoña, 2019). Estas comparten con las adicciones a sustancias los siguientes aspectos (Cía, 2013): fenomenología, historia natural, tolerancia y abstinencia, comorbilidad, respuesta al tratamiento, y circuitos neurológicos implicados, entre otras.

Cuando la adicción conductual avanza, los comportamientos se vuelven automáticos, son activados por las emociones e impulsos, con pobre control cognitivo y autocrítica sobre ellos. El adicto está ávido de gratificación inmediata y no repara en las posibles consecuencias negativas de esa conducta. El comportamiento se activa por una emoción que puede oscilar desde un deseo intenso o avidez hasta una auténtica obsesión y puede generar un síndrome de abstinencia si se deja de concretarlo (Cía, 2013, p. 211).

La red, permite satisfacer diferentes necesidades básicas como la estimulación solitaria a través de la búsqueda de información, imágenes, sonidos, programas, juegos y la búsqueda de interacción. Precisamente este aspecto es el que justifica, en gran parte, el uso compulsivo y problemático en el que se sumergen determinadas personas que carecen de un afecto consistente y tratan de llenar esa carencia. Las personas que presentan mayor vulnerabilidad son aquellas más introvertidas, con baja autoestima, cohesión familiar débil, relaciones sociales pobres, necesidad constante de aceptación y aprobación social, tendencia a la depresión, o búsqueda de sensaciones (Cía, 2013; Fernández-Montalvo y López, 2010; Linares y Mercé, 2008).

Aunque en ocasiones se utiliza indistintamente la categoría de adicción a las TIC, es cierto que lo más común y extendido es el uso problemático (Lowe-Calverley y Pontes, 2020). Es por ello que, cabe reconsiderar la idea de patologizar la conexión a las TIC como “adicción” frente a otros conceptos más aceptados como el uso patológico generalizado de internet (GPIU; *Generalized Pathological Internet Use*) o el uso patológico específico (SPIU; *Specific Pathological Internet Use*) relacionado con algunas actividades online concretas (Griffiths et al., 2016). Un ejemplo de ello son los resultados de un estudio con estudiantes universitarios cuando se les cuestiona sobre su adicción con una sola pregunta. El 16.2% se consideraba adicto a internet y un 27.7% al móvil, porcentajes muy superiores a los detectados por cuestionarios validados que distingan entre adicción y uso problemático (Carbonell et al., 2012). Estos mismos autores, analizaron la evolución del uso problemático y desadaptativo de internet y la telefonía móvil desde 2006 a 2017. Entre sus resultados, se encuentra un aumento en la proporción de estudiantes con uso problemático de internet del 1.5% en 2005 al 6.4% en 2017, y del teléfono móvil del 0.6% al 3% (Carbonell et al., 2018). Otra aportación con muestra española, señala que un 15.4% de sujetos entre los 16-65 años se sitúa en el grupo de población en riesgo de uso problemático del móvil, y un 5.1% reconoce un uso patológico (de Sola et al., 2017). Por último, con un criterio de análisis menos estricto, Amador-Licona et al. (2020), señalan que un 65.7% de universitarios dice tener algún

problema con el uso del terminal, de los cuales más de la mitad ha visto su rendimiento académico afectado negativamente.

Entre las variables que más se han estudiado en torno al uso maladaptativo de las TIC resalta el sexo, edad, nivel educativo, tiempo de uso y variables psicológicas. En relación al sexo, mientras unas investigaciones encuentran diferencias con mayor proporción de mujeres en el grupo de uso problemático frente a los hombres (Amador-Licona et al., 2020; Oviedo-Trespalacios et al., 2019), otras, por el contrario, no encuentran tal disparidad (Ballestar et al., 2020; Carbonell et al., 2018; de Sola et al., 2017).

La situación en el contexto internacional apunta de forma similar. Entre universitarios de los Emiratos Árabes, uno de cada tres sujetos mostraba comportamientos de uso problemático (Vally y El Hichami, 2019). En jóvenes chinos, el porcentaje asciende al 22.9% en el subgrupo de usuarios con problemas (Wu y Siu, 2020), y al 27.9% en otro estudios con muestra de jóvenes chinos con diferencias significativas entre los que además presentan sintomatología de adicción a internet, alcoholismo y síntomas depresivos (Tao et al., 2017).

1. EL *PHUBBING* Y EL FOMO ENTRE UNIVERSITARIOS

Tal y como se deduce de la revisión anterior, internet y la telefonía móvil condicionan el comportamiento de los usuarios, sus hábitos de conexión y las relaciones interpersonales que mantienen con o sin mediación de las TIC. Entre los comportamientos asociados al uso de los *smartphones*, la presente investigación explora los fenómenos *phubbing* y *FoMO* en el contexto universitario dada la escasez de estudios previos similares. El *phubbing* surge de la unión de *phone* (teléfono) y *snubbing* (despreciar) y supone ignorar y desconectarse de la realidad y de las oportunidades de comunicación e interacción interpersonal por la preferencia a utilizar el teléfono móvil (Barrios et al., 2017). En esta definición, confluyen dos situaciones: la distorsión de la comunicación y la obsesión por el móvil, y el contenido al que se accede a través del mismo (Karadağ et al., 2015). En el caso concreto del *phubbing* ambas factores desembocan

en un acto descortés de desconexión ante quienes tenemos presentes (Capilla y Cubo, 2017).

Entre las investigaciones que informan sobre su prevalencia, aparecen cifras en torno al 49.3% y el 69.3% de jóvenes y adultos entre los 18 y 66 años con un episodio diario de *phubbing*, con mayor protagonismo entre las mujeres (Chotpitayasunondh y Douglas, 2016). Estudios más actuales constatan la presencia de tal obsesión por el teléfono móvil y la distorsión de la comunicación propias del *phubbing*, sin diferencias significativas por sexo (Ivanova et al., 2020). Por el contrario, otros estudios sí han confirmado un efecto moderador del sexo respecto al comportamiento de *phubbing* en las mujeres (Karadağ et al., 2015; Chotpitayasunondh y Douglas, 2016).

En España, las aproximaciones más actuales giran en torno a la validación de la Escala *Phubbing* y su relación con la adicción a internet, la intrusión en Facebook y el FoMO (Blanca y Bendayan, 2018), pero apenas hay datos concluyentes específicos sobre *phubbing* y su relación con diferentes variables. A ese respecto, entre las variables que se han comprobado asociadas al *phubbing* destacan aquellas de carácter psicológico, social y conductual. A nivel psicológico y social, los niveles de bienestar son más bajos y mayores los niveles de sintomatología depresiva entre aquellos que presentan un uso problemático e inadecuado del teléfono móvil asociado a *phubbing* (Vally y El Hichami, 2019), como también puntuaciones más altas en disfunción social y bajas habilidades para mantener relaciones sociales (Capilla y Cubo, 2017). Aunque no se puede establecer una relación directa con el bienestar psicológico, recientes estudios constatan que el *phubbing* afecta al bienestar mental correlacionando con ansiedad social, depresión, somatización, hostilidad, satisfacción vital y duración en el tiempo de uso del teléfono (Ergün et al., 2019). Desde el punto de vista conductual, distintas investigaciones señalan el efecto predictor principal de la adicción al teléfono móvil seguido de cerca de la adicción a internet y a los medios sociales sobre el *phubbing* (Guazzini et al., 2019; Karadağ et al., 2015).

La otra realidad que parece conectada con el *phubbing* es el miedo a sentirse excluido y perderse algo de lo que sucede en la red, conocido

internacionalmente como *Fear of Missing Out* (FoMO). Según Riordan et al. (2015), este fenómeno se deriva de “déficits situacionales o crónicos en la satisfacción de necesidades psicológicas tales como la necesidad de actuar efectivamente en el mundo, tener iniciativa personal y tener relaciones con otros” (p. 2). Esto, trasladado al espacio virtual, deja entrever que el FoMO está relacionado con el uso problemático de las redes sociales ante la necesidad de sentirse más conectados a las amistades, a su vez retroalimentado con el deseo de utilizar el móvil con mayor frecuencia (Santana-Vega et al., 2019). Precisamente, por su alta correlación con el uso desadaptativo de la telefonía móvil, el FoMO podría predecir la adicción telefónica y a la par el *phubbing*, en tanto que frente al miedo a sentirse fuera de lo que sucede en el espacio virtual, se prioriza el teléfono frente a la interacción cara a cara con otras personas (Chotpitayasunondh y Douglas, 2016). Distintos estudios han comprobado que el FoMO está significativamente relacionado con un mayor número de consecuencias negativas asociadas al consumo de alcohol, pero no tanto a la cantidad y frecuencia de beber (Riordan et al., 2015).

Respecto a la prevalencia, los escasos estudios que reportan datos informan que, los estudiantes experimentan FoMO de forma frecuente al final del día y de la semana, como también cuando participan de actividades académicas y laborales (Milyavskaya et al., 2018). Entre las variables asociadas, estos autores han encontrado asociación significativa con un alto nivel de afectivo negativo, fatiga, estrés, síntomas físicos, dificultades para dormir, como también ansiedad y reflexión (Elhai et al., 2018).

1.1. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

La revisión teórica anterior da cuenta de que el uso de la telefonía móvil no está exento de iniciarse y perpetuar uso desadaptativos cada vez más presentes y extendidos entre la población adolescente y jóvenes adultos universitarios. Por todo ello, y en aras de seguir contribuyen en esta línea de investigación, el objetivo del presente trabajo es analizar la relación entre determinadas variables socio-demográficas y educativas (sexo, edad, universidad de estudio y titularidad de la universidad) y los niveles

de phubbing y FoMO en estudiantes de grado de universidades españolas. Además, se analiza el poder explicativo del *phubbing* respecto al FoMO.

2. MÉTODO

2.1. PARTICIPANTES

La muestra, seleccionada mediante muestreo incidental, estuvo formada por 790 estudiantes (21.1% hombres; 78.9% mujeres) con edades comprendidas entre los 17 y los 60 años ($M = 22.19$ años; $DE = 5.516$). Todos los participantes cursaban estudios de grado en universidades españolas [Universidad Católica de Murcia (UCAM) = 54.3%; Universidad Camilo José Cela (UCJC) = 13.5%; Universidad de Castilla-La Mancha (UCM) = 3.4%; Universidad de Murcia (UMU) = 28.7%], representando un 32.2% universidades públicas y un 67.8% universidades privadas.

2.2. INSTRUMENTOS

Para la medición de los dos constructos objetivo del estudio, se administró a los participantes dos cuestionarios, además de una serie de preguntas iniciales para recoger datos personales y educativos tales como la edad, el sexo y la universidad de estudio.

Phubbing Scale (PS; Karadağ et al., 2015). Este instrumento evalúa la conducta de ignorar a otras personas durante una interacción social por el uso del teléfono móvil. Se compone de 10 ítems distribuidos en dos dimensiones: “Perturbación de la comunicación” (5 ítems) y “Obsesión por el móvil” (5 ítems) y un formato de respuesta Likert desde 1 (Nunca) a 5 (Siempre). Para la presente investigación se utilizó la versión española elaborada por Blanca y Bendayan (2018), con valores de *alpha* de Cronbach de .85 para la dimensión “Perturbación de la comunicación” y .76 para la dimensión “Obsesión por el móvil”. Resultados similares fueron los obtenidos para el presente estudio: $\alpha = .83$ y $\alpha = .72$ para las dimensiones “Perturbación de la comunicación” y “Obsesión por el móvil”, respectivamente.

Fear of Missing Out Scale (FoMOs) (Przybylski et al., 2013). Se aplicó la versión en español de Gil et al. (2015). Este instrumento evalúa, a través de 10 ítems, el miedo y la preocupación a perderse algo en las redes sociales o a quedar excluido de las mismas. El formato de respuesta fue igualmente tipo Likert desde 1 (Nada) a 5 (Mucho). En el presente estudio, se obtuvo un *alpha* de Cronbach de .81, similar al obtenido por Gil et al. (2015) de .85.

2.3. DISEÑO Y ANÁLISIS ESTADÍSTICOS

Para el presente estudio se planificó un diseño *ex post facto* prospectivo de grupo único, en el que se midió la relación entre variables socio-demográficas y educativas (sexo, edad, universidad de estudio y titularidad de la universidad) y los niveles de *phubbing* y de FoMO en estudiantes universitarios. Este tipo de diseños permiten al investigador un acercamiento al estudio de determinados problemas que, debido a su complejidad, no podrían ser abordados desde otros métodos (León y Montero, 2003).

Se realizó una descripción inicial de las variables objeto de estudio a través del cálculo de estadísticos descriptivos básicos (media y desviación típica). Previamente al contraste de medias, se comprobaron los supuestos de normalidad y homogeneidad de varianzas de las variables dependientes del estudio, realizándose pruebas paramétricas al cumplirse dichos supuestos. Para el contraste de hipótesis sobre la diferencia de medias entre dos grupos se calculó *t* de Student y ANOVA para la diferencia de medias entre más de dos grupos, y para analizar las relaciones entre variables se llevó a cabo el coeficiente de correlación de Pearson. En el caso de que las diferencias resultaran estadísticamente significativas, se calculó el tamaño del efecto *d* de Cohen para establecer la magnitud de tales diferencias (efecto de alta magnitud a partir de .8; efecto de magnitud moderada entre .50 y .80; efecto pequeño entre .20 y .49; Cohen, 1988). Para el análisis de los modelos explicativos se utilizó el modelo de regresión lineal múltiple, tomando como variables independientes el *phubbing* y la edad, y el FoMO como variable dependiente. Todos los análisis estadísticos se llevaron a cabo con el programa IBM SPSS, versión 24 para el sistema operativo *Windows*.

2.4. PROCEDIMIENTO

Tras conseguir la aprobación de los Comités de Ética de las universidades participantes, se inició la recogida de datos de manera telemática, a través de un formulario de *Google*. En el mismo, se explicó el propósito del estudio, recordando el anonimato de la investigación a los participantes y se solicitó la firma de un consentimiento voluntario de participación. Se utilizó un procedimiento estandarizado para garantizar que las instrucciones fuesen las mismas para todos los participantes.

3. RESULTADOS

3.1. *PHUBBING* Y FOMO EN FUNCIÓN DEL SEXO, LA EDAD, LA UNIVERSIDAD DE ESTUDIO Y LA TITULARIDAD DE LA UNIVERSIDAD

Tal y como se recoge en la Tabla 1, los resultados mostraron unas medias superiores en las mujeres en *phubbing* (total y sus dos dimensiones) y en FoMO, observándose diferencias estadísticamente significativas en la dimensión “Obsesión por el móvil” del *phubbing* ($t_{788} = -3.173$, $p < .01$). Por otro lado, los alumnos de universidades públicas puntuaron de forma superior en *phubbing* total y en FoMO, con significación estadística en este último ($t_{788} = 3.279$, $p < .01$). A su vez, los alumnos de universidades privadas registraron puntuaciones superiores en las dos dimensiones del *phubbing*, aunque sin significación estadística.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos y pruebas t de *phubbing* y FoMO en función del sexo y la titularidad de universidad de estudio

	Sexo			Titularidad		
	Hombre M(DE)	Mujer M(DE)	t788	Pública M(DE)	Privada M(DE)	t788
Phubbing	26.43 (7.00)	27.50 (6.94)	-1.77	27.59 (6.97)	27.13 (6.95)	.87
Phub_com	11.59 (3.94)	11.61 (3.97)	-.06	11.65 (3.92)	11.59 (3.98)	.21
Phub_móvil	14.84 (3.80)	15.89 (3.80)	-3.17**	15.94 (3.86)	15.54 (3.80)	1.37
FoMO	23.13 (6.80)	23.19 (6.54)	-.11	24.30 (7.16)	22.65 (6.24)	3.30**

**p < .01. Phub_com = Perturbación de la comunicación;
Phub_móvil = Obsesión por el móvil

Respecto a la universidad de estudio, y de acuerdo a los resultados del ANOVA ($F_{3,786} = 2.746$, $p < .05$), se detectaron diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los participantes según la universidad de estudio, encontrándose las puntuaciones mayores de *phubbing* total registradas en la UMU (Tabla 2). En cuanto a las dimensiones del *phubbing*, la dimensión “Perturbación de la comunicación” también registró las puntuaciones más elevadas en alumnado de la UMU ($M = 11.82$), aunque sin significación estadística. Por su parte, se detectaron diferencias estadísticamente significativas en la dimensión “Obsesión por el móvil”, igualmente superior en alumnado de la UMU ($M = 15.85$; $F_{3,786} = 3.960$, $p < .01$). La media superior del fenómeno FoMO fue la obtenida por alumnado de la UCM ($M = 25.19$). Se observaron diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los participantes en función de la universidad de estudio ($F_{3,786} = 7.277$, $p < .01$).

Tabla 2. Estadísticos descriptivos y ANOVAs de *phubbing* y FoMO en función de la universidad de estudio

	UCAM		UCJS		UCM		UMU		$F_{3,786}$
	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	
<i>Phubbing</i>	27.52	7.156	25.57	5.855	26.52	6.417	27.72	7.035	2.746*
<i>Phub_com</i>	11.72	4.132	11.06	3.288	10.22	4.060	11.82	3.871	2.150
<i>Phub_móvil</i>	15.79	3.876	14.51	3.301	16.30	3.635	15.89	3.895	3.960**
FoMO	22.94	6.419	21.49	5.315	25.19	6.133	24.19	7.277	5.238**

* $p < .05$; ** $p < .01$. *Phub_com* = Perturbación de la comunicación;
Phub_móvil = Obsesión por el móvil

En la Tabla 3 se recogen las correlaciones de Pearson entre la edad y el *phubbing* (total y sus dos dimensiones) y el FoMO. Respecto a la edad, esta correlacionó de manera negativa y significativa con *phubbing* (total y sus dos dimensiones) y FoMO. Se observaron valores bajos y muy bajos, siendo el valor más elevado en términos absolutos el de la relación entre la edad y la dimensión “Perturbación de la comunicación” del *phubbing* ($r_{xy} = -.071$) y el valor más bajo para la relación entre la edad y el FoMO ($r_{xy} = -.225$). En cuanto a las relaciones entre *phubbing* y el FoMO, se registraron valores positivos altos y muy altos, con significación estadística en todos ellos.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos y matriz de correlación de Pearson para la edad, *phubbing* y FoMO

	M(DE)	1	2	3	4	5
Edad	22.19 (5.516)	1	-.108**	-.071*	-.123**	-.225**
<i>Phubbing</i>	27.28 (6.958)		1	.898**	.890**	.520**
<i>Phub_com</i>	11.61 (3.959)			1	.599**	.414**
<i>Phub_móvil</i>	15.67 (3.823)				1	.518**
FoMO	23.18 (6.588)					1

* $p < .05$; ** $p < .01$. *Phub_com* = Perturbación de la comunicación;
Phub_móvil = Obsesión por el móvil

3.2. PHUBBING COMO VARIABLE PREDICTORA DEL FOMO

Para analizar la influencia del *phubbing* en las conductas del *FoMO*, se llevó a cabo un análisis de regresión lineal múltiple por el método de pasos sucesivos (Tabla 4). Se incluyó como variable dependiente el *FoMO* y como variables independientes el *phubbing* (total y sus dos dimensiones) y la edad, al presentar relaciones estadísticamente significativas (Tabla 3).

De las cuatro variables planteadas, resultaron predictoras significativas *phubbing* total, la dimensión “Obsesión por el móvil” y la edad, con una capacidad explicativa del 31% de la varianza ($R^2_{\text{corregido}} = .309$; $F_{3,786} = 118.590$, $p < .001$). La puntuación en *phubbing* total ($\beta = .29$) mostró una capacidad explicativa superior a la dimensión “Obsesión por el móvil” del *phubbing* ($\beta = .24$) y a la edad ($\beta = -.16$).

Tabla 4. Coeficientes e índices del análisis de regresión lineal múltiple

VI	A	Error	t	B	Error	Beta	t
<u>Phubbing</u>				.272	.061	.287	4.419***
<u>Phub_móvil</u>	13.567	1.217	11.159***	.417	.112	.242	3.721***
<u>Edad</u>				-.196	.036	-.164	-5.501***

*** $p < .001$. Phub_móvil = Obsesión por el móvil

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La irrupción masiva de los *smartphones* en la vida cotidiana de los menores, jóvenes y adultos ha centrado la atención de la comunidad científica en el análisis de las conductas desadaptativas derivadas de su uso problemático, y variables implicadas. Entre ellas, destacan el tiempo de uso, tipo de aplicaciones, y otras de carácter psicológico que perfilan a personas con mayor o menor vulnerabilidad a participar en comportamientos de *phubbing*, *FoMO* y *nomofobia*. La *nomofobia*, incluida dentro de las “adicciones no relacionadas a sustancias” del DSM-5 (Cía, 2013), se refiere a la “sensación de nerviosismo, malestar, ansiedad o angustia al no mantener contacto con un teléfono celular o una computadora” (Barrios et al., 2017, p. 205). Engloba distintos patrones de

comportamiento referidos a nerviosismo, malestar, ansiedad y/o angustia debido a no mantener contacto con otros por invertir demasiado tiempo en el móvil. De manera similar, el *phubbing* y el FoMO son dos fenómenos que priorizan la comunicación digital en detrimento de la interacción cara a cara. Es por ello que la presente investigación analiza la presencia y extensión de las prácticas de *phubbing* y FoMO en población universitaria española, su relación con variables sociodemográficas como el sexo, la titularidad de la universidad de origen, y el análisis del *phubbing* como factor predictor del FoMO.

Nuestros datos señalan que tanto el *phubbing* como el FoMO están presentes en las prácticas de uso y de relación con las TIC entre universitarios, existiendo diferencias estadísticamente significativas por sexo, con mayor presencia de mujeres tanto en la dimensión total de *phubbing*, y concretamente en la dimensión de “Obsesión por el móvil”, resultados coincidentes con los reportados por Ivanova et al., (2020). Tales diferencias por sexo también han sido señaladas por otros estudios con muestra similar (Chotpitayasunondh y Douglas, 2016; Escalera-Chávez et al., 2020; Karadağ et al., 2015). En el caso del FoMO, también se ha encontrado que las mujeres puntúan significativamente más alto, lo que contrasta con otros estudios que no confirman tales diferencias tanto en muestra extranjera (Rozgonjuk et al., 2020) como española (Santana-Vega et al., 2019).

La titularidad y universidad de origen del alumnado encuestado también parecen ser variables diferenciadoras. Nuestros resultados muestran diferencias entre los estudiantes en función de la titularidad de la universidad de estudio, presentando los alumnos de universidades públicas mayores niveles de *phubbing* y FoMO. Este hecho también se observa en función de la universidad de origen, siendo los estudiantes de Murcia los que puntúan más alto de forma estadísticamente significativa en la dimensión Obsesión por el móvil del *phubbing*, mientras que los universitarios de Madrid, puntúan más en FoMO. La edad también parece ser una variable distintiva. Diversos estudios señalan que es una variable predictora significativa del *phubbing* (Schneider y Hitzfeld, 2019) y asociada al FoMO con más niveles más altos entre la gente más joven (Rozgonjuk et al., 2020).

Para concluir, nuestra investigación constata la relación positiva y significativa entre *phubbing* y FoMO, resultado que puede deducirse de las similitudes comportamentales que comparten ambas dinámicas como ejemplo de la relación desadaptativa persona-TIC. Estos resultados apoyan los encontrados por Balta et al. (2020), que además informan que el *phubbing* está mediado por variables como el neuroticismo, la ansiedad, y el uso problemático de las redes sociales. En otros casos, se encuentra que el aburrimiento predice la frecuencia de *phubbing* (Al-Saggaf et al., 2019), y también que la presencia de normas en el uso del teléfono se asocia de forma negativa con el *phubbing* (Schneider y Hitzfeld, 2019). Estudios sobre el FoMO muestran que es un factor predictor tanto del *phubbing* como del uso de plataformas sociales privadas tipo *Facebook* o *Snapchat* (Franchina et al., 2018), y que está directamente relacionado con la distracción de la atención y la desvinculación del aprendizaje (Al-Furaih y Al-Awidi, 2020).

Entre las consecuencias a nivel físico, psicológico y social que se derivan del uso problemático de la TIC a partir de las experiencias de *phubbing* y FoMO destaca el aumento del afecto negativo, fatiga, estrés, dificultades para descansar, altos niveles de ánimo depresivo, sensación de soledad, uso adictivo y angustia (Davey et al., 2018; Ivanova et al., 2020; Mylyavskaya et al., 2018; Tekkam et al., 2020). Estas consecuencias, exigen de propuestas de intervención integral como la planteada por Soto et al. (2018), que combina el abordaje preventivo en centros escolares, con un enfoque rehabilitador con posible ingreso terapéutico y tratamiento ambulatorio individual y/o grupal según las particularidades de cada caso. A ello se suma, la importante labor y responsabilidad que tiene el profesorado tanto de edades tempranas como del contexto universitario en el que hemos comprobado que están presentes conductas de uso problemático de las TIC, favoreciendo la competencia digital del alumnado y la reflexión crítica de los tiempos y uso de los dispositivos digitales (López, 2018).

Una de las limitaciones de este estudio es el número de sujetos que no ha permitido, por las circunstancias COVID-19, ampliar la muestra a más universidades, hecho que podría derivar en resultados más conclu-

yentes respecto a las variables de estudio y, sobre todo, en cuanto al modelo predictivo. Futuras investigaciones tratarán no solo de ampliar el rango muestral sino incluir otros instrumentos validados que midan la nomofobia, y otras variables psicológicas como el bienestar, satisfacción vital y soledad.

Se trata de concienciar a los jóvenes en el uso responsable de las TIC para evitar que estas se conviertan en las únicas herramientas prioritarias para las relaciones sociales y la conexión con el mundo, desvalorando las relaciones humanas y la cercanía del “cara a cara”. Desconectarse del mundo para conectarse a la red, supone un comportamiento que acaba mermando la comunicación con el otro, el intercambio afectivo y el interés por compartir. La necesidad constante de ver qué sucede en la red en contra de mirar a los ojos a la persona que tenemos delante, supone una forma específica de ostracismo o exclusión social amenazando las cuatro necesidades humanas fundamentales (pertenencia, autoestima, existencia significativa y control) que conlleva, experiencias emocionales negativas como resultado de la desconexión de la presencia del otro y la pretensión de interacción social. Esto impacta en la calidad y satisfacción de las relaciones (Chotpitayasunondh y Douglas, 2018). Una reciente investigación constata que el patrón de uso del teléfono móvil está condicionado a la evitación de sensaciones negativas internas, lo que sugiere que el uso desadaptativo y problemático de las TIC depende de la evitación experiencial (Ruiz-Ruano et al., 2020).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Al-Furaig, S. A. A. y Al-Awidi, H. M. (2020). Fear of missing out (FoMO) among undergraduate students in relation to attention distraction and learning disengagement in lectures. *Education and Information Technologies*, 179. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10361-7>
- Al-Saggaf, Y., MacCulloch, R. y Wiener, K. (2019). Trait boredom is a predictor of phubbing frequency. *Journal of Technology in Behavioral Science*, 4, 245-252. <https://doi.org/10.1007/s41347-018-0080-4>

- Amador-Licon, N., Carpio-Mendoza, J. J., Guízar-Mendoza, J. M., Rodríguez, P. (2020). Self-perception of problematic use of the mobile phone in university students according to sex. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 19, 1-10. <https://doi.org/10.18270/chps.v19i2.3134>
- Ballestar, M. L., Simó-Sanz, C., Chover, E., Saus-Ortega, C., Casal-Angulo, C., Martínez-Sabater (2020). A self-perception of dependence as an indicator of smartphone addiction – Establishment of a cutoff point in the SPAI-Spain Inventory. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 3838-3851. <https://doi.org/10.3390/ijerph17113838>
- Barrios, D. A., Bejar, V. A y Cauchos, V. S. (2017). Uso excesivo de smartphones/teléfonos celulares: Phubbing y nomofobia. *Revista Chilena de Neuro-Psiquiatría*, 55(3), 205-206.
- Balta, S., Emirtekin, E., Kircaburun, K. y Griffiths, M. D. (2020). Neuroticism, trait Fear of Missing Out, and phubbing: The mediating role of state fear of missing out and problematic Instagram use. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 18, 628-639. <https://doi.org/10.1007/s11469-018-9959-8>
- Basile, H. (2006). Adicción a Internet: Ciberadicción. *Alcmeon*, 13(2), 74-90.
- Barrios-Borjas, D. A., Bejar-Ramos, V. A., Canchos-Mora, V.S. (2017). Excessive use of smartphones/cell phones: Phubbing and Nomofobia. *Revista Chilena de Neuro-Psiquiatría*, 55, 205-206.
- Blanca, M. J. y Bendayan, R. (2018). Spanish versión of the Phubbing Scale: Internet addiction, Facebook intrusión, and fear of missing out as correlates. *Psicothema*, 30, 449-454. <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.153>
- Capilla, E. y Cubo, S. (2017). Phubbing. Conectados a la red y desconectados de la realidad. Un análisis en relación al bienestar psicológico Pixel-Bit. *Revista de Medios y Educación* 2017; 50: 173-185.
- Carbonell, X., Fúster, H., Chamarro, A. y Oberst, U. (2012). Adicción a internet y al móvil: Una revisión de estudios empíricos españoles. *Papeles del Psicólogo*, 33(2), 82-89.

- Carbonell, X., Chamarro, A., Oberst, U., Rodrigo, B. y Prades, M. (2018). Problematic use of the Internet and smartphones in university students: 2006-2017. *International Journal of Environment Research and Public Health*, 15, 475-488.
<https://doi.org/10.3390/ijerph15030475>
- Chotpitayasunondh, V. y Douglas, K. M. (2016). How “phubbing” becomes the norm: The antecedents and consequences of snubbing via Smartphone. *Computers Human Behavior*, 63, 9-18.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.018>
- Chotpitayasunondh, V. y Douglas, K. M. (2018). The effects of “phubbing” on social interaction. *Journal of Applied Social Psychology*, 1-13.
<https://doi.org/10.1111/jasp.12506>
- Cía, A. H. (2013). Las adicciones no relacionadas a sustancias (DSM-5, 2013): un primer paso hacia la inclusión de las Adicciones Conductuales en las clasificaciones categoriales vigentes. *Revista de Neuropsiquiatría*, 76(84), 210-217.
- Davey, S., Davey, A., Raghav, S. K., Singh, J. V., Singh, N., Blachnio, A. Y Przepiórkaa, A. (2018). Predictors and consequences of “Phubbing” among adolescents and youth in India: An impact evaluation study. *Journal of Family & Community Medicine*, 25(1), 35-42.
https://doi.org/10.4103/jfcm.JFCM_71_17
- De sola, J., Talledo, H., Rodríguez, F. y Rubio, G. (2017). Prevalence of problematic cell phone use in an adult population in Spain as assessed by the Mobile Phone Problem Use Scale (MPPUS). *PLoS ONE* 12(8), 1-17. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0181184>
- Díaz-vicario, A., Mercader, C. y Gairín, J. (2019). Uso problemático de las TIC en adolescentes. *Redie*, 21, 1-11.
<https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e07.1882>
- Elhai, J. D., Levine, J. C., Alghraibeh, A. M., Alafnan, A. A., Aldraiweesh, A. A. y Hall, B. J. (2018). Fear of missing out: Testing relationships with negative affectivity, online social engagement, and problematic smartphone use. *Computers in Human Behavior*, 89, 289-298.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.08.020>

- Ergün, N., Göksu, I. y Sakiz, H. (2019). Effects of phubbing: Relationships with psychodemographic variables. *Psychological Reports*, 0, 1-36. <https://doi.org/10.1177/0033294119889581>
- Escalera-Chávez, M., García-Santillán, A. y Molchanova, V. S. (2020). Phubbing behavior: Is there a gender difference in college students? *European Journal of Contemporary Education*, 9(39), 546-551. <https://doi.org/10.13187/ejced.2020.3.546>
- Fernández-Montalvo, J. y López-Goñi, J. J. (2010). Adicciones sin droga: Características y vías de intervención. *Formación Continuada a Distancia (FOCAD)*, 2, 1-21.
- Franchina, V., Abeele, M. V., van Rooij, A. J., Lo Coco, G. y De Marez, L. (2018). Fear of Missing Out as a predictor of problematic social media use and phubbing behavior among Flemish adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15, 2319-2337. <https://doi.org/10.3390/ijerph15102319>
- Garrote, D., Jiménez S. y Gómez, I. M. (2018). Problemas derivados del uso de internet y el teléfono móvil en estudiantes universitarios. *Formación Universitaria*, 11(2), 99-108. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062018000200099>
- Guazzini, A., Duradoni, M., Capelli, A. y Meringolo, P. (2019). An explorative model to assess individuals' phubbing risk. *Future Internet*, 11, 2121. <https://doi.org/10.3390/fi11010021>
- Griffiths, M. D., Kuss, D. J., Billieux, J. y Pontes, H. M. (2016). The evolution of internet addiction: A global perspective. *Addictive Behaviors*, 53, 193-195. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2015.11.001>
- Instituto Nacional de Estadística (2020). Encuesta sobre equipamiento y uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los hogares. Recuperado de https://www.ine.es/prensa/tich_2020.pdf
- Karadağ, E., Tosuntaş, Ş. B., Erzen, E., Duru, P., Bostan, N., Şahin, B. M., Çulha, İ. y Baradağ, B. (2015). Determinants of phubbing, which is the sum of many virtual addictions: A structural equation model. *Journal of Behavioral Addictions*, 4: 60-74. <https://doi.org/10.1556/2006.4.2015.005>

- Ivanova, A., Gorbaniuk, O., Blachnio, A., Przepiórka, A., Mraka, N., Polishchuk, V., y Gorbaniuk, J. (2020). Mobile phone addiction, phubbing, and depression among men and women: A moderated mediation analysis. *Psyquatric Quarterly*, 91, 655-668.
<https://doi.org/10.1007/s11126-020-09723-8>
- Llinares, M. C. y Lloret, M. (2008). Ciberadicción: Los riesgos de Internet. *Revista de Análisis Transaccional y Psicología Humanista*, 59, 267-296.
- López, C. (2018). El desarrollo de la competencia digital. Una reflexión desde el punto de vista de la adicción a las TIC en la educación. En C. López-García y J. Manso (Eds.), *Transforming education for a changing world* (pp. 1-9). Adaya Press.
- Lowe-Calverley, E. y Pontes, H. M. (2020). Challenging the concept of smartphone addiction: An empirical pilot study of smartphone usage patterns and psychological well-being. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 23(8), 1-7.
<https://doi.org/10.1089/cyber.2019.0719>
- Milyavskaya, M., Saffran, M., Hope, N. y Koestner, R. (2018). Fear of missing out: prevalence, dynamics, and consequences of experiencing FoMO. *Motivation and Emotion*, 42, 725-737.
<https://doi.org/10.1007/s11031-018-9683-5>
- Oviedo-Trespalacios, O., Nandavar, S., Albert, J. D., Demant, D. y Phillips, J. G. (2019). Problematic use of mobile phones in Australia... Is it getting worse? *Frontiers in Psychiatry*, 10, 1-15.
<https://doi.org/10.3389/fpsy.2019.00105>
- Riordan, B. C., Flett, J. A. M., Hunter, J. A., Scarf, D. y Conner, T. S. (2015). Fear of Missing Out (FoMO): the relationship between FoMO, alcohol use, and alcohol-related consequences in college students. *Annals of Neuroscience and Psychology*, 2, 1-7.
- Rozgonjuk, D., Sindermann, C., Elhai, J. D., y Montag, C. (2020). Individual differences in Fear of Missing Out (FoMO): Age, gender, and the Big Five personality trait domains, facets, and ítems. *Personality and Individual Differences*, 173, 110546.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110546>

- Ruiz-Ruano, A. M., López-Salmerón, M. D. y Puga, J. L. (2020). Evitación experiencial y el uso abusivo del Smartphone: un enfoque bayesiano. *Adicciones*, 32(2), 116-127.
- Santana-Vega, L., Gómez-Muñoz, A. M. y Feliciano-García, L. (2019). Uso problemático del móvil, fobia a sentirse excluido y comunicación familiar de los adolescentes. *Comunicar*, 59, 39-47.
<https://doi.org/10.3916/C59-2019-04>
- Schneider, F. M., y Hirtzfeld, S.(2019). I ought to put down that phone but I phub nevertheless: examining the predictors of phubbing behavior. *Social Science Computer Review*, 1-14.
<https://doi.org/10.1177/0894439319882365>
- Soto, A., de Miguel, N. y Pérez, V. (2018). Abordaje de adicciones a nuevas tecnologías: Una propuesta de prevención en contexto escolar y tratamiento de rehabilitación. *Papeles del Psicólogo*, 39(2), 120-126.
<https://doi.org/10.23923/pap.psicol2018.2867>
- Tao, S., Wu, X., Zhang, S., Tong, S., Hao, J. y Tao, F. (2017). Association of alcohol use with problematic mobile phone use and depressive symptoms among college students in Adhui, China. *Journal of Public Health*, 25, 103-112. <https://doi.org/10.1007/s10389-016-0766-z>
- Tekkam, S. D., Bala, S., y Pandve, H. (2020). Consequences of phubbing on psychological distress among the youth of Hyderabad. *Medical Journal of DY Patil Vidyapeeth*, 13, 642-647.
https://doi.org/10.4103/mjdrdypu.mjdrdypu_315_19
- Vally, Z. y El Hichami, F. (2019). An examination of problematic mobile phone use in the United Arab Emirates: Prevalence, correlates, and predictors in a college-aged sample of young adults. *Addictive Behaviors Reports*, 9, 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.abrep.2019.100185>
- Verdura, E. J., Ponce, G. y Rubio, G. (2011). Adicciones sin sustancia: juego patológico, adicción a nuevas tecnologías, adicción al sexo. *Medicine*, 10(86), 5810-5816.
- Wu, J. y Siu, A. C. (2020). Problematic mobile phone use by hong kong adolescents. *Frontiers in Psychology*, 11.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.551804>

PERCEPCIÓN DE ADOLESCENTES ESPAÑOLES SOBRE LOS VALORES RELACIONADOS CON LA FAMILIA

DRA. ANDREA CÍVICO ARIZA

DRA NURIA CUEVAS MONZONÍS

DRA CRISTINA GABARDA MENDEZ

ANTONIA MARTÍ ARAS

Universidad Internacional de Valencia, España

RESUMEN

La familia es un elemento clave para el proceso de construcción identitaria de los adolescentes. Estos pasan sus primeros años de vida conviviendo en el núcleo familiar, basando el grado y la calidad de sus relaciones en las normas, valores, actitudes, derechos y deberes que aprenden durante el proceso de socialización primaria dentro de las mismas (Cívico, 2019). En este sentido, Orizo y Elzo (2000) reflejan que el 70% de los adolescentes consideran a la familia una institución fundamental, por encima de realidades como el trabajo, los amigos, el ocio, la religión, la vida sexual o la política. Por ello, el objetivo de este trabajo es analizar la percepción de los adolescentes sobre los valores relacionados con el entorno familiar.

La metodología utilizada para este estudio es de carácter descriptiva. La muestra la han conformado 115 estudiantes del Colegio Salesiano Nuestra Señora Del Águila, situado en la provincia de Sevilla, a principios del curso académico 2019/2020. El instrumento utilizado para la recogida de la información ha sido el Test de Valores Adaptado (Gervilla y otros, 2018), cuyo fundamento se encuentra en el modelo axiológico integral del profesor Gervilla (2000). El cuestionario se compone de 11 categorías de valores, constituidas cada una de ellas por 25 vocablos que expresan el valor. Este instrumento responde a los criterios de fiabilidad, con un coeficiente de Cronbach de 0.96, y de validez, siendo varias las investigaciones que lo han utilizado (Cámara 2010, Cívico 2019). El análisis de los datos se ha llevado a cabo mediante el Paquete Estadístico para Ciencias Sociales SPSS (v.25).

Los resultados muestran la preferencia del alumnado por las categorías de valores afectiva, moral e individual, destacando la afectiva sobre el resto de las estudiadas, un aspecto que se evidencia al pertenecer ocho de los diez vocablos mejor valorados por la muestra a la categoría afectiva. Entre los mismos, destacan diferentes miembros del ámbito familiar como abuela, madre o abuelo.

La importancia de conocer las elecciones axiológicas de los jóvenes radica en la comprensión de sus intereses y comportamientos (Cívico, 2019). Por ello, es fundamental comprender el papel que ocupa la familia como primer agente socializador del individuo, favoreciendo el acceso a las personas a la cultura y realidad que les rodea. En este sentido, los resultados de nuestro estudio muestran a la categoría afectiva entre las mejor puntuadas, hecho que coincide con las investigaciones de Martí-Vilar y Palma (2010) y Benedicto (2017). Por otra parte, la valoración positiva de la familia y de sus miembros (madre, abuela, abuelo o padre) se corresponde con los trabajos de Herrán (2007) y de Martí-Vilar y Palma (2010). Estos hechos nos permiten subrayar la importancia que sigue manteniendo la familia como institución clave en la vida de los adolescentes.

PALABRAS CLAVE

Adolescencia, valores sociales, familia, educación.

INTRODUCCIÓN

Uno de los aspectos más importantes para el desarrollo de las personas son las relaciones interpersonales que se establecen en el núcleo familiar (Shaffer, 2002; Shaffer, & Kipp, 2007). En este sentido, Cánovas y Sahuquillo (2014) entienden la familia como “un espacio afectivo, de convivencia, de protección y satisfacción de necesidades” en la cual se instaura una “organización social donde se establecen complejas relaciones interpersonales y se transmiten creencias, valores, actitudes, normas de conducta y estilos de vida” (p. 24). A este respecto, Nardone et al. (2003) la entienden como “un sistema de relaciones fundamentalmente afectivas en el que el ser humano permanece largo tiempo y no un tiempo cualquiera de su vida, sino el compuesto por fases evolutivas cruciales como la infancia y la adolescencia” (p.36). Desde este punto de vista, la familia es el contexto afectivo donde tienen lugar las relaciones indispensables para el desarrollo adecuado de la personalidad de los individuos. Esta institución no es estática, si no que ha evolucionado a través de la historia para adaptarse a las demandas y necesidades de los miembros que la componen. Este hecho junto con características como la diversidad de miembros que la conforman, las distintas formas y posibilidades de ejercer la autoridad, la durabilidad y estabilidad de la pareja, así como la complejidad de las relaciones que se establecen entre

sus miembros debido a la mayor expresión de las emociones y los sentimientos, otorgan a la familia unas peculiaridades propias que la diferencian del resto de instituciones que conforman la sociedad (Cívico, 2019). Actualmente, encontramos una amplia tipología de familias debido, según Martí (2016), a los cambios socio-económicos y las transformaciones ideológicas y culturales que han acontecido en las últimas décadas. A esto hay que sumar el auge del divorcio y la separación como estrategias para la disolución de las parejas. La “Encuesta Continua de Hogares”, realizada por el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2018), indica que los hogares más frecuentes en España son los unipersonales, las parejas sin hijos que conviven en el hogar, las parejas con hijos que conviven en el hogar, los hogares monoparentales y los hogares con más de un núcleo familiar.

Independientemente de la tipología, esta institución es la más adecuada para el desarrollo de las personas desde su nacimiento, ya que como afirma Muñoz (2005), “la familia es el contexto de desarrollo por excelencia durante los primeros años de vida de los seres humanos” (p. 148). Es este espacio el más idóneo para el inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje ya que, en él, la persona es valorada tal como es sin someterse a ningún juicio. Constituye la puerta de entrada del individuo a la cultura que le rodea, convirtiéndose por lo tanto en el primer ámbito de socialización (Aguilar 2001; 2002). De esta forma, es en el contexto familiar en el cual los menores permanecen un largo periodo de sus vidas, donde se les facilitan las normas y actitudes a partir de las cuales comienzan a desarrollar su identidad (Colomo, 2013).

Este proceso de socialización se culmina con la adquisición y jerarquización de los valores, de forma que las ideas con las que se interpreta la realidad y condicionan las acciones y decisiones de las personas, tienen también su origen en esta socialización primaria que acontece en el núcleo familiar. Profundizando en el concepto de los valores, siguiendo a Capanna et al. (2005), estamos ante ideas que constituyen los cimientos que permiten a las personas entender el mundo que les rodea y tomar las decisiones que conllevan que la sociedad se transforme y evolucione. En otras palabras, los valores representan los constructos que enlazan al individuo con su realidad y permiten que formen parte de la sociedad

en la que se encuentran (Schwartz, & Boehnke, 2004). Son múltiples las definiciones que podemos encontrar de lo valores, ya que “cada experto, escuela de pensamiento o movimiento ideológico mantiene su propia afirmación sobre en qué se basa este término, incluso cada ser humano tiene su propia concepción significativa para entender esta realidad” (Colomo, 2014, p.26). En este sentido, tal como indica Cívico (2019):

los seres humanos generamos ideas para entender y dar sentido a la realidad que engloba nuestro contexto, permitiéndonos así realzar y dar relevancia a todo aquello que haga que nuestra vida merezca ser vivida o huir de todas aquellas decisiones o acciones que resulten negativas para nuestro desarrollo o el de nuestros congéneres (p.59)

De este modo, los valores se convierten en los pilares que determinan los comportamientos de los sujetos, siendo adquiridos e interiorizados a lo largo de la vida. No obstante, el momento culmen de la construcción identitaria, es decir, de la definición de quiénes somos, trasciende durante la adolescencia. Se trata, por tanto, de una etapa difícil para las personas debido a los grandes cambios físicos, psicológicos y emocionales que se producen en este corto espacio de tiempo (Coleman, & Hendry, 2003; Gaete, 2015). Unas de las características más relevantes de este proceso de traspaso de infante a adulto, es que los individuos modifican su forma de relacionarse con su alrededor con la intención de buscar nuevas sensaciones y experiencias fuera de su núcleo familiar. Este hecho se relaciona con el inicio del desarrollo identitario y la construcción de la escala de valores. No obstante, no implica que el papel de la familia sea menos relevante, sino que tal como indica Cívico (2019):

los/las jóvenes comienzan a cuestionar y dudar de las directrices, normas, valores, actitudes y costumbres que ha adquirido durante el proceso de enculturación a través de los principales agentes que le acompañan en la infancia (familia y escuela), pasando a replantear toda su realidad en un proceso de aculturación, cohesionando lo aprendido en la socialización primaria con las experiencias que van teniendo y que analizan ya de forma autónoma. (p. 52)

Comúnmente la sociedad denomina este hecho como rebeldía adolescente entendiéndola, según indica Salas (2017), como la acción de rechazar todos los paradigmas y normas existentes hasta el momento. El adolescente es quien decide quién quiere ser a partir de las decisiones que toma en base a las experiencias vividas y los conocimientos que estas les permiten adquirir, sin olvidar la importancia de responsabilizarse de las consecuencias que deriven de las mismas.

En este proceso, la familia continúa siendo un pilar fundamental para los adolescentes, aunque la forma de relacionarse se modifique. Los propios modelos y estilos familiares determinarán el tipo de interacciones que se produzcan entre los mismos, así como la importancia y valoración que se le otorgue al núcleo familiar.

Considerando lo expuesto anteriormente, el objetivo de este trabajo consiste en analizar la percepción de los adolescentes sobre los valores relacionados con el entorno familiar

1. METODOLOGÍA

1.1. ENFOQUE METODOLÓGICO

Desde una perspectiva metodológica, se ha realizado un estudio cuantitativo de carácter descriptivo partiendo de un diseño no experimental, ya que no se ha procedido a realizar manipulaciones sobre las variables analizadas. En este sentido, nos encontramos con un estudio empírico en el cual, a través de un instrumento estandarizado con la finalidad de cuantificar y tratar los datos obtenidos de forma estadística, se ha recogido información de la muestra sobre la percepción los valores analizados.

1.2. MUESTRA

La muestra seleccionada para nuestro estudio está conformada por el alumnado del centro Nuestra Señora de Águila de Alcalá de Guadaira, en Sevilla. Está compuesta por 115 estudiantes ($N=115$), de los cuales 58 son mujeres (50.43%) y 57 hombres (49.57%). La edad media de esta es 14.78, concretamente el 41.74% del total cuentan con 14 años, el

42.61% presentan 15 años, 11.30% 16 años y solo 4.35% tiene 17 años. La recogida de los datos se realizó a principios del curso 2019/2020 en los cursos de tercero y cuarto de educación secundaria.

1.3. INSTRUMENTO

El instrumento utilizado para la recogida de la información ha sido el “Test de Valores Adaptado” (Gervilla y otros, 2018), desarrollada por el Grupo de Investigación HUM-580 “Valores emergentes, educación social y políticas educativas” de la Universidad de Granada. Este se sustenta en el modelo axiológico de educación integral (MAEI) del profesor Gervilla (2000). Se trata de un modelo que parte de la concepción global del ser humano, en el cual los procesos de enseñanza y aprendizaje deben ser holísticos y humanizadores. El motivo de esto radica en que la educación debe abarcar todas las esferas que componen la realidad de las personas, favoreciéndose con ello la evolución integral del individuo. Desde esta perspectiva, Gervilla (2008) incide en que la educación es clave para que las personas tomen libremente sus decisiones en relación a su escala de valores e inicien la conformación identitaria. El MAEI está conformado por tres dimensiones: a) el ser humano como animal de inteligencia emocional, en base a esto la razón es el elemento que permite a las personas desarrollarse y evolucionar, mientras que es el factor emocional el que permite entender los sentimientos y las emociones que impregnan todo lo que hacemos; b) el hombre como ser singular y libre en sus decisiones, reivindicándose que cada persona es diferente y única, debido al aprendizaje que experimenta a través de las experiencias vividas y las decisiones tomadas; c) la apertura o naturaleza relacional de los humanos, ya que las personas son seres sociales y, como tal, necesitan vivir en sociedad, transformándose/modificándose la identidad social de cada individuo de forma continua a lo largo de su vida. En base a estas tres dimensiones se configuran diez categorías de valores: corporales, intelectuales, afectivos, individuales, corporales, morales, estéticos, instrumentales, sociales, ecológicos y religiosos. A estas, se le añade una onceava categoría, participación política, con la intención de profundizar sobre este ámbito que no quedaba recogido en el MAEI. De forma

que finalmente el test está constituido por 11 categorías de valores, conformada por 25 vocablos o términos cada una de ellas, siendo un total de 275 palabras, tal como se recoge en la siguiente tabla.

Tabla 1. Categorías del Test de Valores Adaptado

Valores	Número de ítem
Valores corporales	1-25
Valores intelectuales	26- 50
Valores afectivos	51-75
Valores individuales	76-100
Valores morales	101-125
Valores estéticos	126-150
Valores sociales	151-175
Valores de participación política	176-200
Valores ecológicos	201-225
Valores instrumentales	226-250
Valores religiosos	251-275

Fuente: Cívico (2019)

Sobre cada uno de estos vocablos, los encuestados manifiestan su percepción a través de una escala tipo Likert que recoge las alternativas: muy agradable, agradable, indiferentes, desagradable y muy desagradable.

En cuanto a la valoración, se diferencia entre la puntuación obtenida en cada una de las categorías, pudiendo oscilar el rango de esta entre un máximo de +50 y un mínimo de -50 puntos. No obstante, centrándonos en la puntuación de cada valor, encontramos que el rango puede oscilar entre +2 y -2 puntos.

Respecto a los criterios de calidad del instrumento, se han utilizado los parámetros de validez del contenido y fiabilidad. En relación a la validez de contenido, son numerosas las investigaciones que han utilizado el test (Cívico et al., 2019; Cívico et al., 2020a; Cívico et al., 2020b; González-Gijón et al., 2019; Rodríguez et al., 2008). En cuanto a la fiabilidad, se ha obtenido un coeficiente de alfa de Cronbach de 0.96, reflejando este la alta consistencia interna entre los ítems considerados.

1.4. PROCEDIMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS

Antes de iniciar la recogida de la información se contactó e informó al centro de las características de la investigación. Una vez el equipo directivo accedió, se procedió a la recogida de los datos administrando el instrumento al alumnado del último ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (3º y 4º) por parte de uno de los docentes pertenecientes al claustro del propio centro. Una vez se obtuvieron todos los datos, se procedió al análisis de los mismos a través del SPSS en su versión 25. Teniendo en cuenta el objetivo planteado, se realizó un análisis de los estadísticos descriptivos de todo el instrumento, así como de los vocablos que conforman la categoría afectiva, lo que nos permitirá conocer la importancia que tiene para los adolescentes los términos vinculados al ámbito familiar. Para la elección de la prueba más adecuada, se examinaron los supuestos paramétricos de normalidad y homocedasticidad (tabla 2). El estadístico de Leven reflejaba una significatividad superior a 0.05 ($p \geq 0.05$) en tres de los nueve vocablos analizados, siendo esto incompatible con la aplicación de pruebas paramétricas. La prueba de Kolmogoro-Smirnov alcanzó un nivel de significatividad inferior a 0.05 ($p \leq 0.05$) en los nueve vocablos, no ajustándose a la normalidad. Este hecho conllevó que se descartarán las pruebas de carácter paramétrico y se implementará la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney para muestras independientes.

Tabla 2. Resultados de los supuestos paramétricos para los vocablos analizados

Dimensión	Sexo	Kolmogorov-Smirnov ^a		Shapiro-Wilk	
		Estadístico	Sig.	Estadístico	Sig.
Padre	Hombre	0.428	0.000	5.370	0.022
	Mujer	0.500	0.000		
Novio/novia	Hombre	0.339	0.000	14.240	0.000
	Mujer	0.422	0.000		
Matrimonio	Hombre	0.210	0.000	5.165	0.025
	Mujer	0.336	0.000		
Madre	Hombre	0.487	0.000	8.148	0.005
	Mujer	0.527	0.000		
Hermano	Hombre	0.331	0.000	1.392	0.241
	Mujer	0.451	0.000		
Familia	Hombre	0.472	0.000	6.043	0.015
	Mujer	0.514	0.000		
Abuelo	Hombre	0.472	0.000	2.190	0.142
	Mujer	0.513	0.000		
Abuela	Hombre	0.508	0.000	0.087	0.768
	Mujer	0.511	0.000		

Fuente: elaboración propia. *= $p \leq 0.05$

2. RESULTADOS

Atendiendo a los objetivos propuestos, en este apartado procedemos a presentar los resultados extraídos de forma pormenorizada como fruto del análisis desarrollado. A continuación, observamos la jerarquía de los valores de la muestra de estudiantes del centro salesiano Nuestra Señora del Águila (tabla 3), aplicando para ello el rango de valoración por categoría de +50 a -50 puntos.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos del centro Nuestra Señora del Águila

Valores	N	Media	DT
Corporales	115	29.48	7.87
Intelectuales	115	14.19	16.21
Afectivos	115	39.73	9.60
Individuales	115	33.77	9.91
Morales	115	35.25	11.45
Estéticos	115	19.95	13.39
Sociales	115	28.79	13.69
Participación política	115	13.05	14.93
Ecológicos	115	29.93	16.34
Instrumentales	115	29.57	11.09
Religiosos	115	22.90	23.97

Fuente: elaboración propia

Atendiendo a las medias de cada una de las categorías analizadas, cabe desatacar que la más alta puntuación la registra la categoría afectiva con 39.73 puntos, seguida de la categoría moral con 35.25 y la individual con 33.77 puntos, situándose las tres por encima de los 30 puntos de consideración media. Esto permite comprobar la preferencia de los adolescentes de la muestra por los valores vinculados al componente emocional, los cuales enriquecen y promueven una convivencia pacífica entre las personas en la que se respete su individualidad e identidad. Tras los mismos, podemos encontrar las categorías ecológicas con 29.93 puntos, la instrumental con 29.57, la corporal con 29.48 y la social con 28.79 puntos. En este sentido, cabe resaltar la importancia que los estudiantes muestran hacia los vocablos relacionados con la realidad social que les rodea y el cuidado de su físico, al igual que la consideración positiva los medios que les permiten alcanzar el resto de valores. En octavo lugar encontramos la categoría religiosa con 22.90 puntos. Este hecho es importante de resaltar, ya que como veremos en la discusión, esta categoría suele situarse entre las últimas posiciones en otros estudios. Entre las categorías que cuentan con una menor valoración por parte del alumnado, encontramos la categoría estética con una puntuación de 19.95, la intelectual con 14.19 y la de participación política con 13.05. En relación a la desviación típica, las categorías que presenta un menor grado de variabilidad en sus respuestas han sido: la corporal, con una

puntuación de 7.87; la afectiva, con 9.60; y la individual, con 9.91 puntos. Por otro lado, las que presentan un mayor grado de dispersión de la muestra son: la religiosa, con 23.97; la ecológica, con 16.34; y la intelectual, con 16.21 puntos.

Tras el análisis de la jerarquía, pasamos a profundizar en la percepción de los estudiantes sobre los términos relacionados con la familia incluidos en la categoría de valores afectivos (tabla 4), utilizando el rango de valoración por términos (-2 a 2 puntos). Destacar que todos los vocablos referidos a la familia han sido valorados como muy agradable por al menos uno de los estudiantes que conforman la muestra, mientras que solamente hermana, hermano, padre y matrimonio han sido valorados como muy desagradables por alguno de los encuestados.

Tabla 4. Estadísticos descriptivos del centro Nuestra Señora del Águila

	N	Mínimo	Máximo	Media	DT
Abuela	115	-1	2	1.85	0.42
Abuelo	115	-1	2	1.80	0.55
Familia	115	0	2	1.78	0.53
Hermana	115	-2	2	1.37	1.08
Hermano	115	-2	2	1.38	1.04
Madre	115	-1	2	1.83	0.53
Matrimonio	115	-2	2	1.01	1.09
Novio/novia	115	0	2	1.49	0.72
Padre	115	-2	2	1.70	0.69

Fuente: elaboración propia

Analizando la puntuación media de cada uno de los vocablos relacionados con la familia, observamos que los términos abuela (1.85), madre (1.83) y abuelo (1.80) obtienen la puntuación más alta, situándose junto con familia (1.78) y padre (1.70) por encima de la consideración de muy agradable. En este sentido, también es significativo que estos cinco términos son los que obtienen la menor dispersión en las respuestas por parte de la muestra (abuela, 0.42; familia, 0.53; madre, 0.53; abuelo, 0.55; padre, 0.69). Refiriéndonos a los que han obtenido una menor valoración, pese a que ninguno se sitúa por debajo de agradable, encon-

tramos matrimonio (1.01), hermana (1.37), hermano (1.38) y novio/novia (1.49). Al contrario que antes, la mayor dispersión en las respuestas coincide con los tres términos peor valorados.

Una vez analizados los estadísticos descriptivos de los términos relacionados con la familia, dentro de la categoría afectiva, vamos a comprobar si existen diferencias significativas en las concepciones de dichos términos en función del sexo. Se muestra, a continuación (tabla 5), los datos descriptivos de las valoraciones de hombres y mujeres, así como el resultado de la prueba U de Mann-Whitney.

Tabla 5. Estadísticos descriptivos del grupo

Sexo del sujeto		N	Media	DT	Significatividad
Abuela	Hombre	57	1.84	0.368	0.413
	Mujer	58	1.86	0.476	
Abuelo	Hombre	57	1.75	0.576	0.194
	Mujer	58	1.84	0.523	
Familia	Hombre	57	1.72	0.590	0.192
	Mujer	58	1.84	0.451	
Hermana	Hombre	57	1.07	1.223	0.001*
	Mujer	58	1.66	0.828	
Hermano	Hombre	57	1.25	1.106	0.075
	Mujer	58	1.52	0.960	
Madre	Hombre	57	1.75	0.662	0.227
	Mujer	58	1.90	0.360	
Matrimonio	Hombre	57	0.72	1.192	0.008*
	Mujer	58	1.29	0.899	
Novio/novia	Hombre	57	1.33	0.809	0.045*
	Mujer	58	1.64	0.583	
Padre	Hombre	57	1.61	0.774	0.102
	Mujer	58	1.79	0.585	

Fuente: elaboración propia

Los resultados reflejan que, en todos los términos contemplados, las mujeres puntuaban más alto que los hombres. Este hecho denota una mejor consideración del ámbito familiar por parte de las mujeres, alcanzando prácticamente en todos los vocablos la consideración de muy agradable. Respecto a las diferencias estadísticamente significativas, solo se encuentra en tres de los vocablos analizados: hermana, matrimonio y novio/a. Dicho aspecto puede deberse a una menor consideración del compromiso respecto a los lazos afectivos por parte de los hombres.

3. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

No cabe duda que se torna menos complejo comprender el interés y el comportamiento de los adolescentes cuando conocemos sus elecciones axiológicas. Siguiendo a Cívico (2019) “el desarrollo holístico e integral de la sociedad tiene una relación directa con los valores que fomentan y vivencian todas las personas”, cobrando este hecho más importancia en la adolescencia al ser un momento de muchos cambios y coincidir con el inicio del desarrollo identitario del individuo. Por esta razón, nuestro primer objetivo era conocer la jerarquía de valores de los adolescentes encuestados. En este sentido, las categorías de valores que han obtenido una mayor puntuación han sido los valores afectivos, morales e individuales, asemejándose este orden con los resultados obtenidos en los estudios de Álvarez (2006), Quijano (2015) y Álvarez y Rodríguez (2008). Por el contrario, en las últimas posiciones se sitúan las categorías axiológicas de participación política, como se refrenda en los estudios de González-Anleo (2017a) y López-Ruiz (2017a); e intelectual, como ocurre en la investigación de Cívico et al. (2019). También es reseñable la posición ocupada por la categoría religiosa, si tenemos en cuenta que son numerosas las investigaciones (Álvarez, & Rodríguez, 2008; Casado, & Sánchez 1999; Elzo 2006; Gervilla, 2002; Quijano 2015) en las que se sitúa como las menos valoradas, discrepando con lo que observamos en nuestro estudio (ocupa el 8º lugar). Un factor que explica la percepción de esta categoría en nuestra muestra es la pertenencia a un colegio con un ideario y modelo pedagógico con influencia religiosa explícita.

Deteniéndonos en la categoría de valores afectiva, al tratarse del centro de nuestro estudio, son varias las investigaciones (Álvarez, & Rodríguez

2008; Cívico et al., 2019; Cívico et al., 2020b) que resaltan su importancia frente al resto de categoría. Atendiendo a la temática familiar, López-Ruiz (2017b) resalta que para los adolescentes estudiados en su investigación la familia es uno de los aspectos más satisfactorios de su vida. Llegando a convertirse en “uno de los máximos referentes para los jóvenes a la hora de entender el mundo de hoy y situarse dentro del mismo” (p.113). En esta misma línea, la investigación de Orizo y Elzo (2000) subraya la preferencia de los jóvenes hacia la familia por encima de otros aspectos (amigos, ocio, sexo o política).

Dentro de la concepción positiva que ha obtenido la categoría de valores afectivos, hay términos con diferentes niveles de percepción. Si nos detenemos en los que han obtenido una mayor valoración por parte del alumnado, encontramos abuela, abuelo, madre y padre. Es preciso señalar que todos ellos hacen referencia a figuras de socialización dentro del ámbito familiar, siendo agentes claves en el acceso del menor a la cultura y la sociedad. Es a través de estos agentes socializadores primarios de los que el individuo aprende por primera vez a entender lo que le rodea y las primeras connotaciones de felicidad. En este sentido, investigaciones como la de Herrera (2007) González-Anleo (2017b) y García-Alandete y Pérez-Delgado (2005), reflejan que los jóvenes se sienten muy felices con sus padres. En esta misma línea, encontramos que los miembros de la familia se convierten en “uno de los máximos referentes para los jóvenes a la hora de entender el mundo de hoy y situarse dentro del mismo” (López-Ruiz, 2017a, p. 113). Así, el abuelo y la abuela son considerados “elementos clarificadores para el desarrollo de los nietos para una mayor y mejor comprensión del mundo que les rodea” (Álvarez, & Rodríguez, 2008, p.17).

Por otra parte, encontramos que hermana y hermano, junto con matrimonio, son los términos que han obtenido una menor puntuación. Es importante entender que, para profundizar en la concepción de hermano y hermana, tengamos presente la etapa cognitiva de nuestra muestra, puesto que la relación entre los miembros de la familia atraviesa a lo largo de la vida diferentes fases, tornándose más positiva esta valoración al alcanzar la edad adulta

En relación al vocablo matrimonio, su baja puntuación coincide con el estudio realizado por Álvarez y Rodríguez (2008). Este hecho puede deberse, según estos autores, a la relación del término con el compromiso y la responsabilidad. No obstante, llama la atención que otro de los términos peor valorados en el estudio de estos autores (novipo/a) y que implica también obligación para con otra persona, en nuestra investigación se encuentre prácticamente dentro de la percepción de muy agradable. Estos resultados deben interpretarse y comprenderse dentro de las características de nuestra muestra, ya que tratamos con personas en etapa adolescente. Para estos jóvenes, las relaciones con el grupo de pares presentan un papel fundamental y, junto con ello, el inicio de la vida amorosa, el descubrimiento de su propio cuerpo y la búsqueda de identidad en relación a las demás personas (Serrano, 2018).

Respecto a las diferencias significativas, destacar el hecho de que las mujeres tengan una percepción más positiva de todos los vocablos vinculados al ámbito de la familia, siendo interesante que las diferencias significativas se encuentren, salvo en el caso del vocablo hermana, se encuentren relacionadas con términos ligados al compromiso de los lazos afectivos, como son el matrimonio o tener novio/a. La realidad post-modernista actual, donde se prioriza el bienestar personal sobre el social, hace que el nivel de compromiso sea más líquido (Bauman, 2007).

A nivel de limitaciones, destacamos la necesidad de ampliar la muestra de estudio, así como dirigirnos a otros grupos de edades para ver la importancia que el ámbito familiar tiene en cada una de las etapas psicoevolutivas de las personas a nivel social.

Como futuras líneas de investigación, se considera relevante incorporar entrevistas junto a la realización del cuestionario, de forma que se pueda profundizar en las percepciones de los encuestados para conocer no solo su nivel de agrado, sino la propia concepción de dichos aspectos y su impacto en la construcción identitaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar, M.C. (2001). Educación familiar, ¿reto o necesidad? Dykinson.

- Aguilar, M.C. (2002). Educación familiar: una propuesta disciplinar y curricular. Aljibe
- Álvarez, J. (2006). Los valores afectivos en la formación inicial del profesorado. Estudio inicial. *Cuestiones pedagógicas*, (18), 121-141.
- Álvarez, J., & Rodríguez, C. (2008). El valor de la institución familia en los jóvenes universitarios de Granada. *Bordón*, 60(1), 7-21.
- bauman, z. (2007). Los retos de la educación en la modernidad líquida. Gedisa.
- Benedicto, J. (Dir.) (2017). Informe Juventud en España 2016. Instituto de la Juventud.
- Cámara, Á. (2010). Valores en futuros profesores de Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(3), 113-121.
- Cánovas, P., & Sahuquillo, M.P. (2014). Familias y menores. Retos y propuestas pedagógicas. Tirant Humanidades.
- Casado, A., & Sánchez-Gey, J. (1999). Valores y Educación: una investigación sobre «perfiles Valorativos». *Tendencias Pedagógicas*, (4), 141-155.
- Capanna, C., Vecchione, M., & Schwartz, S.H. (2005). La misura dei valori. Un contributo alla validazione del Portrait Values Questionnaire su un campione italiano. *Bollettino di Psicologia Applicata*, 246, 29-42.
- Cívico, A. (2019). Análisis de la percepción de los adolescentes de dos centros salesianos de la provincia de Sevilla sobre sus valores: estudio de casos [Tesis doctoral]. Universidad de Granada, Granada, España. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/58932>
- Cívico, A., González, E., & Colomo, E. (2019). Análisis de la percepción de valores relacionados con las TIC en adolescentes. *Revista Espacios*, 40(32), e18. <https://www.revistaespacios.com/a19v40n32/19403218.html>
- Cívico, A., Colomo, E., & González, E. (2020a). Religious Values and Young People: Analysis of the Perception of Students from Secular and Religious Schools (Salesian Pedagogical Model). *Religions*, 11(8), e415. <https://doi.org/10.3390/rel11080415>

- Cívico, A., Poletti, G., Gramigna, A., & González, E. (2020b). Análisis de la percepción de los valores de los estudiantes de la Universidad de Ferrara. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 6(2), 199-211.
<https://doi.org/10.24310/innoeduca.2020.v6i2.9754>
- Coleman, J.C., & Hendry, L.B. (2003). *Psicología de la adolescencia*. Morata.
- Colomo, E. (2013). Análisis pedagógico de los valores presentes en las letras de las canciones (2005-2011) [Tesis doctoral]. Universidad de Málaga, Málaga, España.
- Colomo, E. (2014). El mundo de los valores: una aproximación teórica al concepto de valor y sus características. *Revista de ciencias de la educación: Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación*, (239), 325-335.
- Elzo, J. (2006). *Los jóvenes y la felicidad*. PPC.
- Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista Chilena de Pediatría*, 86(6), 436-443.
- García-Alandete, J., & Pérez-Delgado, E. (2005). Razonamiento moral y valores: estudio de sus relaciones en un grupo de universitarios españoles, *Revista Iberoamericana de Psicología*, 37 (1); 131-148.
- Gervilla, Á. (2008). Familia y educación familiar. Conceptos clave, situación actual y valores. Narcea.
- Gervilla, E. (2000a). Un modelo axiológico de educación integral, *Revista Española de Pedagogía*, (215), 39-58.
- Gervilla, E. (2002). Educadores del futuro, valores de hoy. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, (15), 7-25.
- Gervilla, E. y Otros (2018). Test de Valores Adaptado (TVA_adaptado). Registro de la propiedad intelectual. No. 04/2017/1538.
- González-Gijón, G., Gervilla, E., & Martínez-Heredia, N. (2019). El valor religioso hoy y su incidencia en la enseñanza religiosa escolar. *Publicaciones*, 49(2), 215-228.
<https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i2.8565>
- González-Anleo, J.M. (2017a). Valores morales, finales y confianza en las instituciones: un desgaste que se acelera. En J.M. González-Anleo &

- J.A. López-Ruiz (Dir.). Jóvenes españoles entre dos siglos 1984-2017 (pp. 13-52). Fundación SM.
- González-Anleo, J.M. (2017b). Jóvenes y religión. En J.M. González-Anleo & J.A. López-Ruiz (Dir.). Jóvenes españoles entre dos siglos 1984-2017 (pp. 235-280). Fundación SM.
- Herrera, M. I. (2007). Los valores de los adolescentes, de sus padres y profesores, en función de que el contexto educativo sea monocultural o pluricultural [Tesis doctoral]. Universidad de Granada, Granada, España.
- Herrán, G. (2007). Al encuentro del desarrollo. *Revista Universidad Pontificia Bolivariana*, 50(150), 65-71
- Instituto Nacional de Estadística (2018). Hogares según su composición. Año 2017.
https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176952&menu=ultiDatos&idp=1254735572981
- López-Ruiz, J.A. (2017a). La centralidad de la familia para los jóvenes: convivencia, libertad y educación. En J.M. González-Anleo & J.A. López-Ruiz (Dir.). Jóvenes españoles entre dos siglos 1984-2017 (pp. 105-164). Fundación SM.
- López-Ruiz, J.A. (2017b). Cultura y ocio juveniles: jóvenes espectadores y actores en la diversidad cultural. En J.M. González-Anleo & J.A. López-Ruiz (Dir.). Jóvenes españoles entre dos siglos 1984-2017 (pp. 165-234). Fundación SM.
- Martí, M., & Palma, J. (2010). Jerarquización y preferencia de valores en los estudiantes de secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(3), 603-616.
- Martí, R. (2016, 27 de abril). La familia en la España de hoy. *El Mundo*.
<http://www.elmundo.es/opinion/2016/04/27/571fa5daca47418e5c8b45bd.html>
- Muñoz Silva, A. (2005). La familia como contexto de desarrollo Infantil. Dimensiones de análisis relevantes para la intervención educativa y social. *Portularia*, 2, 147-163.
- Nardone, G., Giannotti, E., & Rocchi, R. (2003). Modelos de familia. Conocer y resolver los problemas entre padres e hijos. Herder

- Orizo, F.A., & Elzo, J. (2000). España 2000, entre el localismo y la globalidad. Fundación Santa María y Universidad de Deusto.
- Quijano, D.R. (2015). Percepciones sobre valores en estudiantes universitarios del Estado de Yucatán [Tesis doctoral]. Universidad de Granada, Granada, España.
- Rodríguez, C., Herrera, L., Loreno, O., & Álvarez, J. (2008). El valor de la familia en estudiantes universitarios de España: análisis y clasificación. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 21(1), 42-49.
- Salas, J. (2017). Factores que influyen en la creación y utilización de la jerga adolescente en tres colegios de la zona de Puntarenas. *Káñina*, 41(2), 183-200.
- Schwartz, S., & Boehnke, K. (2004). Evaluating the structure of human values with confirmatory factor analysis. *Journal of Research in Personality*, 38, 230-255.
- Serrano, V.M. (2018). *Ética: vivencia axiológica en los estudiantes de primer año de la UTPL período abril-agosto 2015* [Tesis Doctoral]. Universidad del País Vasco, Biskaia, España.
- Shaffer, D.R. (2002). *Desarrollo social y de la personalidad*. Paraninfo.
- Shaffer, D.R., & Kipp, K. (2007). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. Paraninfo.

PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN DE LA VIOLENCIA FILIOPARENTAL DESDE LAS APORTACIONES DE LOS FUTUROS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN SOCIAL

DRA. MARÍA JESÚS SANTOS VILLALBA
Universidad Internacional de La Rioja, España

DRA. MARIA JOSÉ ALCALÁ DEL OLMO FERNÁNDEZ
Universidad de Málaga, España

RESUMEN

En los últimos tiempos han aumentado considerablemente los casos de Violencia Filioparental (VFP). Este aumento se ha visto incrementado por la situación de inestabilidad en la que se encuentra nuestra sociedad a causa de la pandemia por la Covid-19 y a las consecuencias de meses de confinamiento. Durante este periodo, los jóvenes han aumentado considerablemente conductas inapropiadas que han desembocado en situaciones de conflicto que en ocasiones no han sido resueltas de manera satisfactoria y se han ido cronificando en el tiempo. Ante esta realidad emergente, se hace indispensable que los organismos y la sociedad en su conjunto visibilice una problemática que durante décadas ha permanecido en la sombra y se intervenga desde todas las esferas sociales incluida la educativa.

El propósito de este trabajo fue analizar a partir de la conformación de grupos focales en qué grado la VFP se aborda de manera específica y transversal en el proceso formativo de los futuros profesionales de la educación social de la Universidad de Málaga, así como indagar en aquellas de pautas de intervención socioeducativa que pueden resultar coherentes en la prevención y concienciación de la VFP.

Entre alguno de los resultados desprendidos cabe resaltar la falta de abordaje de este tipo de violencia en el tejido curricular universitario, lo que lleva a demandar por parte de los estudiantes una mayor implicación del equipo docente en favorecer el tratamiento didáctico de cuestiones que guarden relación con este tipo de violencia. Además, ponen de manifiesto la necesidad de diseñar propuestas de intervención socioeducativa que permitan trabajar conjuntamente con menores y familias.

PALABRAS CLAVE

Violencia filio-parental, Violencia intrafamiliar, Adolescentes, Familia, Conflictos familiares, Intervención pedagógica.

INTRODUCCIÓN

En los últimos tiempos la Violencia Filio-Parental (VFP) sigue siendo una realidad emergente, agravada, si cabe, por la situación de emergencia sanitaria en la que nos encontramos inmersos debido a la Covid-19. Este tipo de violencia está calando en el tejido social, dado el incremento alarmante de casos identificados en este último año (Calvete et al., 2015; Gallego et al., 2019; Ibabe et al., 2018; Rosado et al., 2017).

De acuerdo con los datos aportados por la Memoria de la Fiscalía General del Estado, en el año 2019 fueron 5.055 los procedimientos incoados en un delito de maltrato de los hijos hacia sus progenitores, viéndose incrementada esta cifra con relación a los tres años anteriores.

Esta tipología de violencia intrafamiliar, es definida como

“conductas reiteradas de violencia física, psicológica (verbal o no verbal) o económica, dirigida a las y los progenitores, o a aquellas personas que ocupen su lugar. Se excluyen las agresiones puntuales, las que se producen en un estado de disminución de la conciencia que desaparecen cuando esta se recupera (intoxicaciones, síndromes de abstinencia, estados delirantes o alucinaciones), las causadas por alteraciones psicológicas (transitorias o estables) (el autismo o la deficiencia mental severa) y el parricidio sin historia de agresiones previas” (Pereira, et al., 2017, p. 220).

Muchos progenitores que sufren casos de VFP en su núcleo familiar, consideran en un inicio que constituyen hechos esporádicos y puntuales, que podrían justificarse en su mayor parte por el momento evolutivo en el que se encuentran sus descendientes, es decir, la rebeldía propia del periodo de la adolescencia, si bien poco a poco van introduciéndose en una espiral de conflictos continuos y de difícil resolución.

La VFP comienza con hechos aislados de faltas de respeto, cuestionamiento de la autoridad de los progenitores, cambios en los roles parentales, así como una deficiencia en el desarrollo de pautas educativas

claras y consistentes, basadas en normas, límites y valores. Lo que ocurre es que los nuevos cambios sociales, unidos a la situación de pandemia y a una proliferación de contravalores que imperan en la actualidad, ha provocado que muchas familias no tengan suficientes herramientas para dar respuesta a las demandas de sus hijos ni adaptarse a la realidad de incertidumbre y perplejidad en las que nos encontramos inmersos, agravándose, en muchos casos, la situación de desgaste familiar. Este fenómeno ha permanecido en la sombra, en buena parte de familias, entre otros motivos, por considerarlo de ámbito privado, bien por vergüenza o porque se vean cuestionados por su responsabilidad parental.

Ante este panorama desalentador, se hace necesario replantear cómo dar respuesta a esta realidad social desde la conformación de redes de trabajo interdisciplinarias que aborden este tipo de violencia de una manera integral con la que se analicen las distintas variables que están hoy día empeorando esta situación. Asimismo, resulta necesario promover activamente pautas, protocolos y programas preventivos y de intervención desde las instituciones educativas, para conceder respuesta a las necesidades demandadas por las familias y sus descendientes. A todo ello, se suma la relevancia de formar a los futuros profesionales de la educación, entre los que se encuentran los educadores sociales y dotarles de las herramientas necesarias con las que diseñar, implementar y evaluar acciones e iniciativas de prevención de la VFP con una proyección de carácter comunitario e institucional (Santos-Villalba y Leiva, 2020).

Este estudio tiene como objetivo identificar los conocimientos previos y la formación dada a lo largo de la trayectoria académica acerca de la VFP de los futuros profesionales de la educación social de la Universidad de Málaga, así como analizar cuáles son las pautas de intervención socio-educativa idóneas en la prevención y concienciación de la VFP en el ámbito familiar.

1. ANÁLISIS DE LOS AGENTES IMPLICADOS: PERFIL DEL AGRESOR Y DE LA FAMILIA VÍCTIMA DE VIOLENCIA FILIOPARENTAL

En relación al género de las familias que sufren este tipo de violencia, se han llevado a cabo diversas investigaciones (Herrador et al., 2017; Jiménez, 2017) que ponen de relieve que la madre es la principal víctima de esta violencia porque ejerce el rol de cuidadora principal en situaciones de monoparentalidad o circunstancias de vulnerabilidad. Sin embargo, otros autores de la talla de Pereira (2011), defiende que la VFP es ejercida tanto por hijos como por hijas hacia la progenitora o progenitor.

Atendiendo al estatus socioeconómico, ciertos estudios señalarían que esta violencia se relaciona directamente con todos los grupos socioeconómicos (Calvete et al., 2011) o, por el contrario, que entre la VFP y el estatus no exista suficiente consistencia (Lyons et al., 2015).

Este tipo de violencia está en consonancia con un estilo permisivo-liberal o punitivo no estricto y negligente, es decir aquel que carece de normas claras y autoridad, en el que los hijos se encuentran sobreprotegidos, con pocas responsabilidades, con baja tolerancia a la frustración, baja autoestima, baja empatía, entre otras variables (Calvete et al., 2011; Martínez-Ferrer et al., 2018; Santos-Villalba y Leiva, 2020; Santos-Villalba et al., 2020).

En relación con el perfil del menor agresor, la mayor parte de investigaciones ponen de manifiesto que los adolescentes varones son los que agreden con mayor frecuencia a sus progenitores (Contreras y Cano, 2015; Elliott et al., 2011; Walsh y Krienert, 2009), representando entre un 60% y un 80% total de los casos sometidos a estudio. En España, en concreto, existe una mayor prevalencia de VFP perpetrada por los hijos (Aroca et al., 2014), de la misma forma que la comunidad científica desvela que en el caso de los varones, estos recurren a una violencia física, a diferencia de las chicas, que suelen desarrollar comportamientos violentos en los que está presente la dimensión verbal, emocional y psicológica (Calvete et al., 2017; Rico et al., 2017).

Centrando la atención en la edad de los jóvenes agresores, los estudios constatan que la mayor parte de las agresiones tienen lugar en el periodo

adolescente, en concreto, entre los 12 y los 18 años (Simmons et al., 2018). Asimismo, las investigaciones emprendidas por autores españoles desvelan resultados semejantes a los ya mencionados, destacando como edad de prevalencia de la VFP la que oscila entre los 13 y 17 años (Calvete et al., 2019).

En el análisis del perfil del adolescente agresor atendiendo a variables psicológicas, la impulsividad es identificada como uno de los rasgos que ayudan a definir la VFP (Rico et al., 2017; Simmons et al., 2018), a lo se añaden ciertas dificultades en la gestión, control y autorregulación emocional, así como una tendencia reiterada y persistente a la ira (Loínaz et al., 2018). De la misma forma, la personalidad narcisista unida a las ideas de grandiosidad y la pertenencia a un grupo de iguales conflictivo son definidas como variables presentes en estos tipos de comportamientos violentos hacia los progenitores (Capaldi et al., 2012; Contreras y Cano, 2016).

El consumo de drogas y de alcohol, por su parte, es también valorado como un factor de gran impacto en las conductas de agresión y violencia, estimándose que ciertos cambios comportamentales en los adolescentes, unido al fracaso escolar y la adhesión a grupos de iguales consumidores de sustancias específicas favorece el desencadenamiento de este tipo de violencia en los espacios familiares (Calvete et al., 2014; Del Moral et al., 2015; González-Álvarez, 2012; Martínez et al., 2015).

2. PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN SOCIAL ANTE LA VIOLENCIA FILIOPARENTAL

La atención a familias que se encuentran en situación de VFP constituye una problemática agravada por la situación actual, que exige una formación sólida y una intervención en red por parte de los profesionales de la educación y de otras disciplinas afines. Asimismo, se hace necesario el conocimiento de las características de la dinámica familiar y de cada uno de los factores que podrían estar incidiendo en el desencadenamiento de este tipo de violencia. Desde esta perspectiva, resulta indispensable diseñar e implementar intervenciones sistémicas que tengan como fin la

prevención de situaciones conflictivas y mejoren el funcionamiento familiar en términos de comunicación, establecimiento de límites y normas, prácticas educativas coherentes y consistentes, entre otras.

La intervención socioeducativa, por tanto, debe ir destinada a ofrecer respuesta a las demandas de las familias y de los menores, desde diversos ámbitos de actuación social y educativo (Serrate y González, 2019). Centrándonos en el ámbito educativo como una de las líneas de actuación de los educadores sociales, cabe resaltar la importancia de la atención socioeducativa de estos profesionales que resultan clave para impulsar planes preventivos, educativos y de intervención relacionados con situaciones problemáticas que afectan a la cotidianidad de los centros. Puesto que parece, que la labor del educador social ante este tipo de violencia, solo se reduce a ejercer en centros de internamiento o pisos de convivencia con grupo educativo, como medidas en las que, una vez judicializado el proceso, puede intervenir el profesional de la educación social.

En este sentido, partiendo de la importancia de actuar de manera preventiva y de visibilizar la VFP desde el contexto educativo como un espacio primordial en el que abordar la educación en valores y de mejora de la convivencia, es necesario crear sinergias de cooperación entre los distintos profesionales y que según sus perfiles puedan asumir distintas funciones socioeducativas (Santos-Villalba et al., 2020).

Los programas o talleres que pueden llevarse a cabo desde las instituciones educativas para abordar el fenómeno de la VFP, deben tener como fin la intervención no solo centrada en los menores sino también en ofrecer herramientas de empoderamiento a las familias para que puedan gestionar los conflictos que se desencadenen en el hogar de una manera satisfactoria; comprender la nueva realidad social que envuelve a sus hijos ante la influencia de los diversos agentes socializadores y el tender puentes de colaboración entre la familia y la escuela, manteniendo un diálogo en común como caldo de cultivo para lograr una formación holística y en valores.

Por todo ello, se presenta como un reto en la actualidad la formación de los profesionales de la educación social que cursan sus estudios de grado,

para su desarrollo profesional en aquellas competencias clave que le permitan llevar a cabo su labor de una manera idónea. Son pocas las universidades que incorporan en el espacio docente de las asignaturas aspectos que tengan relación con la VFP y su intervención socioeducativa. De esta forma, se justifica el continuar sumando esfuerzos para que se preste atención a la violencia intrafamiliar y se diseñen asignaturas e incluso cursos de extensión universitaria que contemplen la dimensión teórica y práctica para llegar a abordarla de una manera eficaz con profesionales que hayan ejercido su labor fuera del ámbito universitario.

3. METODOLOGÍA

Este estudio se ha realizado bajo una metodología de corte cualitativo apoyándose en la técnica del grupo focal con el fin de facilitar el intercambio de información relevante.

Se conformaron dos grupos focales, uno integrado por doce estudiantes del tercer curso y el otro compuesto por diez estudiantes de cuarto curso, ambos pertenecientes al Grado en Educación Social de la Universidad de Málaga.

En la tabla 1 se especifica el número de estudiantes que han participado en los grupos focales distribuidos por asignaturas.

Tabla 1. Distribución de participantes en los grupos focales

GRADO	ASIGNATURAS	N=estudiantes
Educación Social	Prácticum II	12
	Movimientos Sociales y Educación para la Participación y Cooperación (MS)	10

Fuente: Elaboración propia

Para la elección del alumnado que conformaría cada grupo focal, se contactó con el docente responsable de cada una de las asignaturas, a quien se le explicó cuál era el propósito de la investigación y se requirió una reunión con el alumnado para solicitar su participación voluntaria en la

investigación. Una vez que se tomó contacto con los estudiantes, se acordó el día, la hora y el aula exacta en la que tendría lugar el grupo focal. En concreto, se realizaron dos sesiones, de dos horas de duración con cada grupo de alumnado y tuvo lugar en un aula de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga.

Al comienzo de cada sesión se especificaron los objetivos y se delimitó el foco central del estudio, en este caso, las percepciones de los futuros profesionales de la Educación Social acerca de la VFP y la necesidad de desarrollar una intervención socioeducativa con la que prevenir y visibilizar este tipo de violencia. Asimismo, se solicitó una autorización expresa para proceder a la grabación de cada una de las sesiones, atendiendo al compromiso de confidencialidad.

En el transcurso del diálogo se formularon diversas cuestiones semiestructuradas de tipo *respuesta abierta*, con objeto de dirigir la conversación con los estudiantes.

Las preguntas abordadas con cada uno de los grupos fueron las siguientes:

1. *¿Cómo definirías el fenómeno de la Violencia Filioparental (VFP)?*
2. *¿Cuáles son los factores de riesgo que favorecen el desencadenamiento de situaciones de VFP en el seno familiar?*
3. *¿En qué tipología de familia es más proclive el desarrollo de conductas conflictivas que puedan derivar en VFP?*
4. *¿Qué características más significativas, a nivel emocional y conductual, piensas que tiene el perfil del adolescente agresor?*
5. *¿Consideras que has recibido la suficiente formación para poder intervenir en casos de VFP?*
6. *¿Qué tipo de actuaciones preventivas y de intervención plantearías para trabajar con las familias y con los agresores en el contexto educativo?*

Estas cuestiones estuvieron acompañadas de otras que fueron emergiendo en el transcurso de la sesión y en coherencia con las respuestas ofrecidas por los estudiantes.

Para la realización del análisis de contenido de la información recopilada en los grupos focales se utilizó el programa Atlas. ti 8.4 (2014). De la misma forma, se llevó a cabo la clasificación y categorización a partir de las evidencias extraídas de los participantes.

En la tabla 2, se presentan las categorías inductivas procedentes del análisis de los grupos focales de este estudio.

Tabla 2. Categorías inductivas del análisis de los grupos focales

CATEGORÍA	CÓDIGOS
Violencia Filioparental	VFP
Factores de Riesgo	FR
Perfil familiar	PF
Perfil del agresor	PA
Formación Universitaria	FU
Intervención Socioeducativa	ISE

Fuente: Elaboración propia

3. RESULTADOS

A continuación, se van a presentar los resultados más significativos de esta investigación, organizados atendiendo a las categorías diseñadas.

3.1. VIOLENCIA FILIOPARENTAL

Con respecto a la definición del fenómeno de la VFP, los participantes verbalizan que tenían un conocimiento general de este tipo de violencia, que conocían de qué se trataba y de la existencia de un aumento de casos en los últimos años. No obstante, manifestaban que es un tema tabú, que muchas familias no lo hacen público por miedo a ser juzgados y poner en entredicho la educación dada a sus hijos.

Otra cuestión relevante que pusieron de relieve fue la poca visibilidad que tiene en nuestra sociedad y la existencia de una falta de conciencia sobre la repercusión que tiene este fenómeno en la vida de las familias y de los hijos. Asimismo, hacen referencia a que una parte de la población

no conoce exactamente a quiénes implica este tipo de violencia intrafamiliar, porque piensan que tiene lugar entre hijos de edad adulta y progenitores de edad avanzada. Sin embargo, sostienen que la nueva VFP es ejercida por adolescentes que agreden a sus progenitores que pese a tener capacidad para defenderse, son objeto de un maltrato verbal, físico, psicológico o económico de forma recurrente.

3.2. FACTORES DE RIESGO

Entre los principales factores de riesgo de la VFP, los estudiantes resaltan que no solo es responsabilidad de una mala praxis de los progenitores, sino que existen variables externas que acentúan el desarrollo de conductas conflictivas en el seno familiar que puedan desembocar en este tipo de violencia. Desde esta perspectiva, señalan con relación a las familias, que la prevalencia de un estilo educativo permisivo o negligente junto con una falta de comunicación familiar, podrían explicar la existencia de casos de VFP. Asimismo, un grupo focal manifestó que esta violencia tenía lugar en familias que se encuentran en riesgo de exclusión social, en contraposición al otro grupo que señaló que podría darse en todos los tipos de familias. La falta de normas y límites junto con una deficiente educación en valores, fueron señalados como elementos clave. Con respecto a las variables exógenas, refieren que el consumo esporádico de drogas, el mal uso del teléfono móvil junto con la pertenencia a un grupo de iguales disruptivo, se presentan como factores determinantes en el inicio de la VFP.

3.3. PERFIL FAMILIAR

Los participantes de este estudio mantienen dos hilos de pensamiento, por un lado, refieren que este tipo de violencia tiene lugar con mayor incidencia con nivel socioeconómico bajo, y por otro, que se da en familias con un nivel socioeconómico medio-alto. En ambos casos, manifiestan que los progenitores satisfacen todos los caprichos de sus hijos sin que exista la necesidad de tener que asumir alguna responsabilidad que justifique dicha concesión.

Llegados a este punto, se generó entre los estudiantes un pequeño debate acerca de que la madre era la principal víctima de la VFP, porque es la

persona que asume el rol de cuidadora principal, sin embargo, también hicieron alusión a que podía darse indistintamente en el padre o en la madre, incluso se comentó que los abuelos que ejercían tareas de supervisión y de cuidado, también podrían verse inmersos en situaciones de VFP.

3.4. PERFIL DEL AGRESOR

En relación con el perfil del agresor los estudiantes señalaron que los adolescentes agresores en el ámbito familiar, se caracterizaban por tener un perfil antisocial y que protagonizaban situaciones de conflicto con el propósito de alcanzar dominio y poder. Otro aspecto relevante que se trató fue la bidireccionalidad de la violencia, en la que señalaron que los hijos que habían sido protagonistas de algún tipo de maltrato en el hogar, tenían más predisposición a desarrollar conductas violentas que puedan desembocar en VFP.

Con respecto al contexto educativo, pusieron de relieve que los adolescentes agresores podían ejercer bullying o bien, sufrir acoso escolar y al no poder revelarse y/o gestionar esa situación, utilizaban a los progenitores para descargar toda esa ira que no han sabido canalizar y haciéndoles culpables de todo lo que les ocurre. Otro rasgo característico de estos menores, según los participantes de este estudio, es la baja tolerancia a la frustración, manifestada en dificultades para afrontar debidamente situaciones cotidianas, sumándose a ello la impulsividad y la inseguridad.

En cuanto a la importancia o no del género del adolescente agresor, señalaron que existen diferencias significativas entre el tipo de maltrato que ejerce el hijo o la hija, destacando que los chicos tienen mayor tendencia al maltrato físico en contraposición a las chicas que ejercen un maltrato psicológico.

3.5. FORMACIÓN UNIVERSITARIA

Los estudiantes en general, afirmaron de forma unánime que en la universidad no han contado con formación específica acerca de la violencia intrafamiliar en general y la VFP en particular. Asimismo, verbalizaron

que además de no recibir formación teórica en ninguna de las asignaturas de forma transversal, tampoco han tenido la posibilidad de diseñar intervenciones socioeducativas en escenarios reales con familias y menores en situación de VFP a lo largo de las asignaturas de Prácticum de la titulación. No obstante, demandaron en general, la necesidad de poder recibir una formación amplia y práctica en el contexto universitario relacionada con la VFP.

Desde esta perspectiva los estudiantes que participaron en esta investigación hicieron alusión a las experiencias de aprendizaje servicio como metodologías innovadoras y coherentes para vivenciar el fenómeno de la VFP desde la mirada de los profesionales de la educación social.

3.6. INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA

Los futuros profesionales de la educación social han manifestado la necesidad de diseñar propuestas de intervención socioeducativa que permitan trabajar conjuntamente con menores y familias, fomentando la confianza y mejorando las estrategias de comunicación familiar. En el caso concreto de los menores, acentúan la importancia de planificar actividades capaces de fomentar la autonomía, la empatía, el autoconocimiento y la inteligencia emocional con el propósito de lograr una gestión óptima de las emociones y una mayor capacidad de autocontrol.

Además de todo ello, se hace necesario impulsar acciones de visibilización y otorgarle la importancia que requiere desde todas las esferas sociales, incluida la educativa. En este sentido, refieren que la VFP es un tema cada vez más extendido y con aumento de número de casos por año, que precisa la creación de actuaciones concretas en la línea de la prevención, mediación e intervención a través de redes de apoyo social y comunitaria.

4. DISCUSIÓN

El objetivo de este estudio fue identificar en qué medida la VFP se contempla en la trayectoria formativa ofrecida a los futuros profesionales de la educación social de la Universidad de Málaga, así como analizar cuáles

son las pautas de intervención socioeducativa idóneas en la prevención y concienciación de la VFP en el contexto familiar.

Los resultados ponen de manifiesto que los participantes de esta investigación, cuentan con un conocimiento generalizado de este tipo de violencia, en lo referente, a que ha habido un incremento de casos en los últimos años, que es considerado un tema tabú y con escasa visibilización social, así como, del daño que produce en los cimientos del núcleo familiar. Estos datos son coincidentes con otros estudios que ponen de manifiesto que la VFP es un tipo de violencia intrafamiliar que provoca grandes repercusiones en todos los miembros que conforman la unidad familiar y que existe una cierta tendencia de mantener este fenómeno en la sombra, bien por vergüenza o por considerar que pertenece a la intimidad familiar (Calvete y Veytia, 2018; Castañeda et al., 2017).

De acuerdo con los datos proporcionados por los participantes en este estudio, la figura de la madre es la víctima principal de la VFP, lo que coincide con los resultados derivados de otras investigaciones, en las que se revela que la progenitora presenta mayor predisposición a sufrir esta violencia, dado el rol de cuidado incondicional que asume en la mayor parte de los casos (Jiménez, 2017; Ortega, 2015).

De la misma forma, los resultados extraídos de este estudio ponen de manifiesto la tendencia que pueden presentar los menores a imitar patrones conductuales violentos empleados en los contextos familiares como forma de resolución de conflictos, lo que lleva a reproducir estas conductas en aquellos casos en los que se desencadenan situaciones problemáticas, en detrimento de la comunicación y el diálogo constructivo entre los diversos miembros que conforman la familia. Estos datos son coincidentes con otras investigaciones, que hacen mención a la bidireccionalidad”, también llamada “transmisión intergeneracional” (Ibabe y Jaureguizar, 2011; Ibabe, 2015; Izaguirre y Calvete, 2017), para definir este tipo de situaciones desencadenadas en el seno familiar.

Este estudio también proporciona datos de interés acerca de la vinculación entre la VFP y la ausencia de prácticas educativas consistentes desde edades tempranas, lo que se convierte en un posible desencadenante de

conductas violentas. De la misma forma, los participantes han mencionado la importancia del afecto, la confianza y la estabilidad como variables esenciales que han de presidir las relaciones familiares, en tanto que todo ello puede ayudar a ofrecer una respuesta óptima y equilibrada a las necesidades cognitivas, biológicas, afectivas, sociales y de valores. Estos hallazgos concuerdan con otras investigaciones (Calvete et al., 2014; Rechea y Cuervo, 2009), que subrayan la importancia del vínculo y las prácticas educativas parentales consistentes y fundamentadas en la comunicación como forma de prevenir la VFP.

El presente trabajo también pone de relieve la existencia de diversos factores de riesgo influyentes en la aparición de la VFP, tales como el consumo de drogas y alcohol o la influencia de un grupo de iguales disruptivo (Aroca et al., 2014; Guillén et al., 2015).

En relación con el perfil del adolescente agresor, los futuros profesionales de la educación social han subrayado, como también se refleja en otros estudios (Rechea et al., 2008), que en el contexto escolar estos jóvenes pueden ejercer bullying e incluso ser víctimas de acoso escolar, cuyos sentimientos de frustración e ira sin gestionar, desembocan en conductas violentas en el marco familiar.

Otro aspecto significativo que se desprende de este estudio, se relaciona con la importancia de implementar protocolos de actuación ante casos de VFP y programas de intervención socioeducativa que, partiendo de un estudio detenido de cada realidad, permitan desarrollar una intervención interdisciplinar tanto con los menores como con las familias, al objeto de dotar a estas de herramientas con las que llegar a gestionar los conflictos de una forma adecuada. Estos datos se reflejan también en otras investigaciones (Ibabe et al., 2007), en las que se enfatiza la necesaria función que han de desempeñar los profesionales de la educación social en los centros educativos, diseñando programas de intervención destinados a familias y adolescentes para propiciar una mejora de la convivencia familiar.

Por otra parte, se ha apuntado la necesidad de incrementar tanto la visibilidad como la sensibilización para prevenir la VFP, creando redes de colaboración entre organismos públicos y privados con el propósito de

diseñar y difundir campañas de concienciación para reducir los efectos devastadores de este fenómeno.

En el marco de la VFP, por tanto, el reto pasa por hacer realidad una educación familiar e inclusiva que sea capaz de trabajar la resiliencia y de sentar unas sólidas bases pedagógicas en las que el respeto y la aceptación de normas y límites llegue a reducir las conductas disruptivas en el hogar. En este sentido, no debe olvidarse que la familia es y seguirá siendo un elemento esencial para el bienestar social y comunitario, siendo los profesionales de la educación social uno de los máximos responsables en ejercer una acción educativa coordinada con la sociedad y las familias en su conjunto.

5. CONCLUSIONES

Al igual que la sociedad actual, la familia ha sufrido grandes cambios y en ella se refleja cada vez más las libertades individuales, los contravalores, la reificación en las relaciones, entre otros factores de riesgo. La violencia se produce, cuando no se disponen de los recursos adecuados para resolver una situación compleja y desconocida en muchas de sus variables.

La VFP se manifiesta como un desorden y un caos dentro del hogar que irrumpe de manera generalizada en la vida cotidiana, contaminando el entorno familiar, ya que todo se somete a la dinámica de la violencia.

Para el abordaje de la VFP se hace imprescindible la implicación tanto de las familias, los hijos e hijas, así como de los profesionales implicados en la intervención. Si bien, se hace necesario el desarrollo de campañas de prevención contra la VFP para que exista mayor sensibilización y conciencia social. Este tipo de violencia es un fenómeno emergente en el que influyen diferentes elementos sociales, educativos, ambientales y culturales, por ello, todas las personas debemos analizar y reflexionar sobre los valores que se están transmitiendo a los menores y fomentar la responsabilidad y el respeto en las relaciones para la mejora de la convivencia en todos los niveles.

Por tanto, los profesionales de la educación, deben contar con conocimientos y formación sólida acerca de este tipo de maltrato, las dinámicas educativas presentes en el hogar, así como en orientación y educación familiar. La realización de este trabajo ha permitido obtener datos relevantes sobre una línea de investigación no lo suficientemente estudiada en torno a la VFP bajo una dimensión pedagógica e inclusiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aroca, C., Lorenzo, M., & Miró, C. (2014). La violencia filio-parental: un análisis de sus claves. *Anales de psicología*, 30(1), 157-170.
- Calvete, E., Gámez-Guadix, M. & Orue, I. (2014). Características familiares asociadas a violencia filio-parental en adolescentes. *Anales de Psicología*, 30(3), 1176-1182. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.166291>
- Calvete, E., Orue, I., Fernández, L., Chang, R., & Little, T. D. (2019). Longitudinal Trajectories of Child-to-Parent Violence through Adolescence. *Journal of Family Violence*, 34, 1-10. <https://doi.org/10.1007/s10896-019-00106-7>
- Calvete, E., Orue, I., Gámez-Guadix, M., & Bushman, B. J. (2015). Predictors of child-to-parent aggression: A 3-year longitudinal study. *Developmental Psychology*, 51(5), 663-676. <http://doi.org/10.1037/a0039092>
- Calvete, E., Orue, I., & González-Cabrera, J. (2017). Violencia filio parental: comparando lo que informan los adolescentes y sus progenitores. *Revista de Psicología Clínica con niños y adolescentes*, 4(1), 9-15.
- Calvete, E., Orue, I., & Sampedro, R. (2011). Violencia filio-parental en la adolescencia: características ambientales y personales. *Infancia y Aprendizaje*, 34(3), 349-363. <https://doi.org/10.1174/021037011797238577>
- Calvete, E., & Veytia, M. (2018). Adaptación del Cuestionario de Violencia Filio-Parental en adolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 50(1), 49-60. <https://doi.org/10.14349/rlp.2018.v50.n1.5>

- Capaldi D. M., Knoble, N. B., Shortt, J.W., & Kim, H. K. (2012). A Systematic Review of Risk Factors for Intimate Partner Violence. *Partner Abuse*, 3(2), 231-280. <https://doi.org/10.1891/1946-6560.3.2.231>
- Castañeda, A., Del Moral, G., & Suárez, C. (2017). Variables psicológicas comunes en la violencia escolar entre iguales y la violencia filio-parental: un estudio cualitativo. *Revista Criminalidad*, 59(3), 141-152.
- Contreras, L., & Cano, M.C. (2015). Exploring psychological features in adolescents who assault their parents: a different profile of young offenders? *The Journal of Forensic Psychiatry & Psychology*, 26(2), 224-241. <https://doi.org/10.1080/14789949.2015.1004634>
- Contreras, L., & Cano, M. C. (2016). Child-to-parent violence: the role of exposure to violence and its relationship to social-cognitive processing. *European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 8(2), 43-50. <https://doi.org/10.1016/j.ejpal.2016.03.003>
- Del Moral, G., Martínez, B., Suárez, C., Ávila, M.E., & Vera, J. A. (2015). Teorías sobre el inicio de la violencia filio-parental desde la perspectiva parental: un estudio exploratorio. *Pensamiento psicológico*, 13(2), 95-107. <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI13-2.tivf>
- Elliott, G. C., Cunningham, S. M., Colangelo, M., & Gelles, R. J. (2011). Perceived Mattering to the Family and Physical Violence Within the Family by Adolescents. *Journal of Family Issues*, 32(8), 1007-1029.
- Gallego, R., Novo, M., Farina, F., & Arce, R. (2019). Child-to-parent Violence and Parent-to-child Violence: A Meta-analytic Review. *European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 11(2), 51-59. <https://doi.org/10.5093/ejpalc2019a4>
- González-Álvarez, M. (2012). *Violencia intrafamiliar: características descriptivas, factores de riesgo y propuesta de un plan de intervención*. (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid. Madrid
- Guillén, N. Roth, E., Alfaro, A., & Fernández, E. (2015). Youth alcohol drinking behavior: Associated risk and protective factors. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 6, 53-63. <https://doi.org/10.1016/j.rips.2015.03.001>

- Herrador, A., Cano, A., & Rey, M. (2017). Factores de vulnerabilidad en madres víctimas de violencia filio-parental. Por un futuro de tratamiento con las familias. En SEVIFIP. Actas del II Congreso Nacional de Violencia Filio-Parental (pp. 15-26). Madrid: EOS.
- Ibabe, I. (2015). Predictores familiares de la violencia filio-parental: el papel de la disciplina familiar. *Anales de Psicología*, 31(2), 615-625.
- Ibabe, I. & Jaureguizar, J. (2011). ¿Hasta qué punto la violencia filio-parental es bidireccional? *Anales de Psicología*, 27(2), 265-277.
- Ibabe, I., Arnoso, A., & Elgorriaga, E. (2018). Programas de intervención destacados en violencia filio-parental: descripción de un programa innovador de intervención precoz. *Papeles del Psicólogo*, 39(3), 208-217. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2018.2873>
- Ibabe, I., Jaureguizar, J. & Díaz, O. (2007). Violencia filio-parental: conductas violentas de jóvenes hacia sus padres. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Recuperado de: http://www.jusap.ejgv.euskadi.net/r47-edukia/es/contenidos/informe_estudio/violencia_filio_parental/es_vifilpar/adjuntos/Violencia_Filio-Parental.pdf
- Izaguirre, A. & Calvete, E. (2017). Exposure to family violence as a predictor of dating violence and child-to-parent aggression in Spanish adolescents. *Youth & Society*, 49(3), 393-412. <https://doi.org/10.1177/0044118X16632138>
- Jiménez, S. (2017). Madres victimizadas. Análisis jurídico de la violencia filio-parental como un tipo de violencia hacia la mujer. *Anales de Derecho*, 35(1), 1-33.
- Loinaz, I., Marzabal, I., And Andrés-Pueyo, A. (2018). Risk factors of female intimate partner and non-intimate partner homicides. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 10, 49-55. <https://doi.org/10.5093/ejpalc2018a4>
- Lyons, J., Bell, T., Fréchette, S., & Romano, E. (2015). Child-to-parent violence: Frequency and family correlates. *Journal of Family Violence*, 30, 729-742. <https://doi.org/10.1007/s10896-015-9716-8>
- Martínez, M.L., Estévez, E., Jiménez, T.I. & Velilla, C. (2015). Violencia filio-parental: Principales características, factores de riesgo y claves para la intervención. *Papeles del Psicólogo*, 36(3), 216-223.

- Martínez-Ferrer, B., Romero-Abrio, A., Moreno-Ruiz, D., & Musitu, G. (2018). Child-to-parent violence and parenting styles: its relations to problematic use of social networking sites, alexithymia, and attitude towards institutional authority in adolescence. *Psychosocial Intervention*, 27(3), 163-171. <https://doi.org/10.5093/pi2018a24>
- Ortega, D. (2015). La violencia filio-parental: ¿un subtipo de violencia de género? Una revisión bibliográfica de la figura de la víctima. *RES, Revista de Educación Social*, 21, 45-63.
- Pereira, R. (2011). *Psicoterapia de la violencia filio-parental: entre el secreto y la vergüenza*. Madrid: Morata.
- Pereira, R., Loinaz, I., Del Hoyo-Bilbao, J., Arrospide, J., Bertino, L., Calvo, A., Montes, Y., & Gutiérrez, M. M. (2017). Propuesta de definición de violencia filio-parental: Consenso de la sociedad española para el estudio de la violencia filio-parental (SEVIFIP). *Papeles del Psicólogo*, 38(3), 216-223.
- Rechea, C. & Cuervo, A. L. (2010). Menores agresores en el ámbito familiar: estudio de casos. Centro de investigación en criminología, Universidad de Castilla La Mancha.
- Rechea, C., Fernández, E., & Cuervo A. L. (2008). Menores agresores en el ámbito familiar. Centro de Investigación en Criminología. Informe nº 15, 1-80. Recuperado de: <http://www.uclm.es/criminologia/pdf/15-2008.pdf>
- Rico, E., Rosado, J., & Cantón-Cortés, D. (2017). Impulsiveness and child to-parent violence: The role of aggressor's sex. *Spanish Journal of Psychology*, 20, 1-11. <https://doi.org/10.1017/sjp.2017.15>
- Rosado, J., Rico, E., & Cantón-Cortés, D. (2017). Influencia de la psicopatología en la comisión de violencia filio-parental: diferencias en función del sexo. *Anales de psicología*, 33(2), 243-251.
- Santos-Villalba, M. J., & Leiva, J. J. (2020). Actitudes sobre la Violencia Filio-Parental de los profesionales de la educación egresados de la Universidad de Málaga (España). *Revista Espacios*, 41(2), 29-41.
- Santos-Villalba, M. J., Leiva, J. J., & Alcalá Del Olmo, M.J. (2020). La Violencia filio-parental desde una perspectiva pedagógica inclusiva: implicaciones en la educación familiar y escolar. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 13(2), 22- 39.

- Serrate, S. & González, M. (2019). La aportación de los educadores sociales a la secundaria: competencias, funciones y criterios para un nuevo ámbito de trabajo profesional. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 71, 60-78
- Simmons, M., Mcewan, T. E., Purcell, R., & Ogloff, J. R. (2018). Sixty years of child-to-parent abuse research: What we know and where to go. *Aggression and Violent Behavior*, 38, 31-52.
<https://doi.org/10.1016/j.avb.2017.11.001>
- Walsh, J. A. & Krienert, J. L., (2009). A decade of child-initiated family violence: comparative analysis of child parent violence and parricide examining ofender, victim and event characteristics in a national sample of reported incidents, 1995-2005. *Journal of Interpersonal Violence*, 24(9), 1450-1477.
<https://doi.org/10.1177/0886260508323661>

ESTUDIO SOBRE LOS CONOCIMIENTOS Y ESTRATEGIAS DE FUTUROS EDUCADORES EN RELACIÓN CON LA VIOLENCIA ESCOLAR

DRA. NIEVES GUTIÉRREZ ÁNGEL
Universidad de Almería, España

RESUMEN

Actualmente la violencia escolar, es una de las temáticas más estudiadas en el contexto educativo abarca en sus investigaciones multitud de aspectos relacionados tanto con las características de los implicados, las formas e incidencia, y los distintos ambientes (sociales, culturales, personales, familiares y escolares)... Dando lugar a novedosas líneas de investigación que toman en consideración a agentes educativos que antes no eran tenidos en cuenta, como es el caso del profesorado y su papel en la intervención con estos temas, la manera de abordarlo, la formación que poseen en cuenta a la misma... Siendo actualmente un tema de gran interés. **OBJETIVO.** El objetivo de este trabajo es delimitar e identificar el concepto sobre violencia escolar y clasificar aquellas acciones y estrategias que futuros educadores en formación poseen y ponen en uso frente a la violencia escolar. **METODOLOGÍA.** La muestra está compuesta por muestra de 759 participantes, empleando un instrumento elaborado "ad hoc" y el Cuestionario sobre maltrato entre iguales en la escuela. **RESULTADOS.** En general, los futuros educadores perciben a la violencia escolar como de tipo físico o psicológico, y conceden una gran importancia a este tema. Siendo las estrategias que más recomiendan aquellas relacionadas con la comunicación de los hechos.

PALABRAS CLAVE

Consecuencias, Inteligencia Emocional, Dating violence, Universitarios.

INTRODUCCIÓN

Hace alrededor de treinta y cinco años comenzaron a desarrollarse distintas investigaciones sobre el *bullying* (Polo, León, y Gozalo, 2013). En España, es en torno a la década de los ochenta cuando comienza a investigarse este fenómeno, donde destacan distintos estudios desarrollados a nivel estatal, siendo el último de ellos el informe elaborado por Save the Children (Calmaestra et al., 2016). Tales informes, poseen como propósito analizar tanto la incidencia como las causas de la violencia escolar, así como el análisis de la situación actual, o la prevalencia de este fenómeno (Defensor del Pueblo, 1999, 2007; Piñuel y Oñate, 2007; Serrano y Iborra, 2005).

También a nivel nacional, se identifican como pioneros los trabajos elaborados por Viera, Fernández, y Quevedo (1989), y los de Cerezo y Esteban (1992). Como característica común en todos ellos, se encuentra el hecho de tener por finalidad de investigar tanto el origen, como las causas de la violencia escolar, desde una visión interpersonal de la misma (Andrés y Barrios, 2009; Blaya, Debarbieux, Del Rey, y Ortega, 2006).

Con el paso del tiempo, el carácter de tales investigaciones ha evolucionado hacia otros trabajos que se han centrado tanto en la problemática que supone la violencia escolar, como en la repercusión de la misma (Avilés y Monjas, 2005; Carney y Merrell, 2001; Cerezo y Ato, 2005; Toldos, 2005). Y, por lo tanto, esta evolución también se ha dado en cuanto a las temáticas tratadas (Albadalejo-Blázquez, Ferrer-Cascales, Reig-Ferrer, y Fernández-Pascual 2013).

Actualmente, se puede afirmar que la violencia escolar, además de ser una de las temáticas más estudiadas en el contexto educativo (León, Polo, Gozalo, y Mendo, 2016) abarca en sus investigaciones aspectos relacionados tanto con las características de los implicados (Farrington, 2005; Olweus, 1998), las formas e incidencia de la misma (Smith et al., 2008), y los distintos ambientes (sociales, culturales, personales, familiares y escolares), en las que suceden y la fomentan (Buelga, Cava, y Musitu, 2012; Cerezo y Ato, 2010; Gázquez, Cangas, Pérez-Fuentes, Padilla, y Cano, 2007; Ortega y Mora-Merchán, 2008).

Todo ello ha dado lugar a que también exista una evolución en cuanto a los sujetos que integran tales estudios, bajo la hipótesis de que en función de quién evalúa tales hechos, se obtiene una percepción de la violencia escolar u otra (Gázquez, Cangas, Padilla, Cano, y Pérez-Moreno, 2005).

Junto con ello, han surgido novedosas líneas de investigación que toman en consideración a agentes educativos que antes no eran tenidos en cuenta, como es el caso del profesorado y su papel en la intervención con estos temas (Pérez-Carbonell, Ramos-Santana, y Serrano 2016), la manera de abordarlo, la formación que poseen en cuenta a la misma... (Alonso, 2009). Siendo actualmente un tema de gran interés (Liébana, Deu del Olmo, y Real, 2015).

En el caso de nuestro país, son distintos los estudios realizados referidos a la percepción del profesorado hacia la violencia escolar, los cuales ponen de manifiesto la gran importancia que conceden a la violencia escolar (Serrano y Pérez, 2011), pese a no conocer de forma plena a la violencia escolar, o la identificación de las distintas formas que puede adoptar (Compton, Campbell, y Mergler, 2014).

Además, tales estudios, resaltan el hecho de que, frente a un episodio relacionado con la violencia escolar, el profesorado recomienda en mayor medida las estrategias relacionadas con la comunicación de los hechos (Lawrence y Green, 2005), el afrontamiento directo, y la evitación o desatención a los mismos (Benítez, Tomás de Almeida, y Justicia, 2005). Mientras que las estrategias que ellos mismos emplean se centran en el apoyo a las víctimas o la concienciación sobre estos temas con el resto del alumnado.

Por lo que consideran a la formación acerca de la violencia escolar como un aspecto fundamental y decisivo para abordar los mismos (Serrano y Pérez, 2011), siendo diversos los estudios que ponen de manifiesto la reclamación de una mayor formación en cuanto a estos temas por parte de este colectivo (Fernández, Berbén, y Benítez, 2006; Navarro, 2011; O'Moore, 2000; Yoon, 2004), y concluyen en que la formación del profesorado es insuficiente (Craig, Bell, y Leschied, 2011; Navarro, 2011; Pérez-Carbonell et al., 2016).

2. OBJETIVOS

El objetivo de este trabajo es, por un lado, delimitar e identificar el concepto sobre violencia escolar que poseen los futuros educadores, tanto profesores, como educadores sociales, en cuanto a la violencia escolar, así como la importancia que conceden a esta problemática. Por otro lado, este trabajo también posee como finalidad clasificar y estimar aquellas acciones y estrategias que el profesorado en formación pone en uso a la hora de enfrentarse a un episodio relacionado con la violencia escolar.

3. MÉTODO

3.1. PARTICIPANTES

Este trabajo posee una muestra de 759 participantes seleccionados mediante muestreo aleatorio simple, los cuales pertenecen a los Grados de Educación Infantil el 40,1% ($N=297$), Educación Primaria 36,2% ($N=268$) y Educación Social 23,6% ($N=175$) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Almería.

Atendiendo al sexo, el 22,6% ($N=167$) eran hombres, y el 77,4% ($N=573$) eran mujeres. Y atendiendo a su experiencia educativa, el 2,6% ($N=19$) no posee ningún tipo de formación, el 69,1% ($N=511$) tiene una experiencia menor a un año, el 22,7% ($N=168$) de 1 a 6 años, y el 5,4% ($N=40$) tiene una experiencia de 7 años en adelante.

3.2. INSTRUMENTOS

Se han empleado dos instrumentos en este estudio. El primero de ellos se corresponde con un instrumento elaborado “*ad hoc*” con la finalidad de la obtención de datos de carácter sociodemográfico de la muestra en relación con la edad, sexo, titulación, o la formación en el contexto educativo.

El segundo instrumento empleado es el Cuestionario sobre maltrato entre iguales en la escuela (Nicolaidis, Toda, y Smith, 2002). Este instrumento, compuesto por cuarenta y cinco ítems, evalúa desde la percepción personal del profesorado, siete áreas que se corresponden con

la delimitación de las características de cada rol, las creencias en cuanto a este fenómeno, la propia experiencia, las acciones tanto que se emplean, como que recomiendan, las estrategias de intervención que se ponen en uso, y la formación que poseen de cara al mismo.

El Alpha de Cronbach de este instrumento obtenido en otros trabajos =0.94 (Benítez, Berbén, y Fernández, 2006). Mientras que en el caso de este trabajo el Alpha de Cronbach =.67.

3.3. PROCEDIMIENTO

Los cuestionarios fueron cumplimentados en los primeros o últimos veinte minutos de clase, previo acuerdo con el profesor, mediante la visita a la clase de cada curso, en la que se ofrecía una breve explicación sobre la cumplimentación del mismo, y la confidencialidad de los datos.

La recolección de los datos fue llevada a cabo por el investigador principal de este trabajo. Previamente a ello, dicha persona fue la encargada tanto de la elección del instrumento escogido, previo análisis bibliográfico de los distintos instrumentos existentes, como del estudio de las características del mismo, en cuanto a factores evaluables, análisis del propio cuestionario y criterios para su aplicación y evaluación de los resultados.

3.4. ANÁLISIS DE DATOS

El análisis de datos se ha realizado a través del programa estadístico SPSS.22. En un primer momento se calcularon las frecuencias y porcentajes de cada una de las opciones de respuesta a cada una de las preguntas planteadas. En un segundo momento, con la finalidad de analizar la relación entre estas respuestas y variables relacionadas con el sexo, o la titulación, se calculó la correlación de Pearson entre las mismas.

4. RESULTADOS

4.1. CONCEPTO Y CREENCIAS PREVIAS SOBRE LA VIOLENCIA ESCOLAR DEL PROFESORADO EN FORMACIÓN

Ante la pregunta “*bullying es un tipo de conducta agresiva que:*” se ofrecían cuatro opciones de respuesta que hacían alusión a las distintas características de dicho fenómeno y ante las que debían de escoger solamente una opción (Tabla 1). El 49,3% ($N=365$) señaló que la definición de *bullying* correcta era aquella que hacía alusión a un tipo de violencia de tipo tanto física como psicológica, el 34,6% ($N=256$) escogió la respuesta que definía al *bullying* como un desequilibrio de poder de una persona más fuerte hacia otra más débil por otra más fuerte. Un 14,3% ($N=106$) escogió la opción que definía al *bullying* como la intención de hacer daño a otra persona. Y el 1,8% ($N=13$) escogió la opción que describe al *bullying* como un fenómeno que se repite en el tiempo.

Tabla 1. Puntuaciones obtenidas en cada una de las características de bullying

Características del <i>bullying</i>	Frecuencia	
	N	%
Se dirige a hacer daño de forma intencionada	106	14,3%
Puede ser de tipo tanto físico como psicológico	365	49,3%
Se repite en el tiempo	13	1,8%
Se produce en una relación interpersonal caracterizada por un desequilibrio de poder, es decir, de una persona más fuerte hacia otra más débil	256	34,6%

En cuanto a las creencias previas, se pidió al profesorado en formación que mostrara su grado de acuerdo o desacuerdo ante un total de nueve afirmaciones relacionadas con las creencias propias en cuanto a la violencia escolar, mediante una escala tipo Likert, en la que 1 significaba muy en desacuerdo, 2 en desacuerdo, 3 ni una cosa ni otra, 4 de acuerdo, y 5 muy de acuerdo (Tabla 2).

Tal y como se observa en la tabla 2, el profesorado en formación por orden de frecuencia se posiciona totalmente a favor del enfado ante la ocurrencia de episodios relacionados con la violencia escolar 56,2% ($N=416$). Así como también, no se consideran ni a favor ni en contra de

la afirmación relacionada con que las críticas a las escuelas sea un tipo de *bullying* 26,5% ($N=196$). De forma contraria, manifiestan estar totalmente en desacuerdo con que las víctimas merezca lo que les sucede 86,5% ($N=640$), que la agresión sea una parte normal del desarrollo 78% ($N=577$), o cuestiones como el hecho de que las víctimas deban afrontar la situación solas, que ser agredido ayude al alumno a construir su carácter, el hecho de que agredir aumente la autoestima, y las afirmaciones acerca de que la información por parte de los medios de comunicación acerca de la ocurrencia de *bullying* en los centros educativos sea una vergüenza tanto para los propios centros como para las instituciones educativas.

Tabla 2. Creencias en cuanto a la violencia escolar

		MD	ED	NCNO	DE	MA
Agredir aumenta la autoestima	<i>N</i>	289	75	78	163	135
	%	39,1%	10,1%	10,5%	22%	18,2%
Ser agredido ayuda a construir el carácter	<i>N</i>	430	140	76	72	21
	%	58,1%	18,9%	10,3%	9,7%	2,8%
La agresión es parte natural del desarrollo	<i>N</i>	577	84	34	9	34
	%	78%	11,4%	4,6%	1,2%	4,6%
Me enfada que los alumnos sean agredidos	<i>N</i>	211	20	12	70	416
	%	28,5%	2,7%	1,6%	9,5%	56,2%
Las víctimas deberían afrontarlo por sí solos	<i>N</i>	397	116	38	17	165
	%	53,6%	15,7%	5,1%	2,3%	22,3%
Las víctimas merecen lo que les pasa	<i>N</i>	640	67	19	2	10
	%	86,5%	9,1%	2,6%	,3%	1,4%
Es vergonzoso para una escuela que informen sobre el <i>bullying</i>	<i>N</i>	419	87	92	74	64
	%	65,6%	11,8%	12,4%	10%	8,6%
Las críticas a las escuelas es un tipo de <i>bullying</i>	<i>N</i>	301	153	196	61	28
	%	40,7%	20,7%	26,5%	8,2%	3,8%
Es vergonzoso para las autoridades educativas que informen sobre el <i>bullying</i>	<i>N</i>	350	148	111	78	52
	%	47,3%	20%	15%	10,5%	7%

Atendiendo al sexo, la prueba Chi-Cuadrado de Pearson muestra diferencias estadísticamente significativas entre ambas frecuencias en cuanto a que ser agredido ayude a formar el carácter ($\chi^2=21,13$; $p<,05$), que la agresión sea parte natural del desarrollo ($\chi^2=13,53$; $p<,05$), que las

víctimas deban afrontar la situación por sí solas ($\chi^2 = 11,52$; $p < 0,05$), o que merezcan lo que les sucede ($\chi^2 = 16,8$; $p < 0,05$), y que las críticas a las escuelas sea un tipo de violencia ($\chi^2 = 13,44$; $p < 0,05$).

4.2. IMPORTANCIA QUE EL PROFESORADO EN FORMACIÓN OTORGA A LA VIOLENCIA ESCOLAR

En cuanto a la importancia otorgada a la violencia escolar (Tabla 3), se preguntó al profesorado en formación “*en general, la violencia en las escuelas de este país es:*” a lo que un 55,7% ($N=412$) del profesorado en formación la consideró como una cuestión muy importante, mientras que un 35,9% ($N=266$) consideró a la misma una cuestión bastante importante. Un 8,1% ($N=60$) le concede poca importancia a la misma, y un 0,3% ($N=2$) la consideró una cuestión sin ninguna importancia.

Tabla 3. Importancia que el profesorado en formación concede a la violencia escolar

Sin ninguna importancia		Poco importante		Bastante importante		Muy importante	
N	%	N	%	N	%	N	%
2	,3%	60	8,1%	266	35,9%	412	55,7%

4.3. CAPACIDAD QUE EL PROFESORADO EN FORMACIÓN CREE POSEER DE CARA A INTERVENIR ANTE UN EPISODIO DE VIOLENCIA ESCOLAR

También se preguntó al profesorado en formación a partir de una serie de acciones de intervención ante la violencia escolar, con cuáles de ellas sentía una mayor capacidad para intervenir. Las mismas hacían referencia tanto a la propia intervención con los agresores, como con las víctimas y los observadores. Así como también con los familiares de los mismos. A partir de mostrar su capacidad en función de puntuaciones de 1 a 5 mediante una escala tipo Likert en la que 1 significa no, 2 significa quizás no, 3 ni sí ni no, 4 quizás sí, y 5 sí.

A nivel general, el profesorado en formación, en las intervenciones en las que se siente con mayor capacidad para intervenir están relacionadas con apoyar a las víctimas 86,6% ($N=641$) y con concienciar a los observadores sobre la importancia de su labor, y hablar con los mismos sobre

ello con un 85,4% ($N=626$). Seguido de cuestiones como hablar con los familiares tanto de las víctimas, como de los agresores.

Tabla 4. Capacidad del profesorado en formación ante la intervención frente a la violencia escolar con agresores, víctimas y observadores

	No	Quizás no	Ni si ni no	Quizás si	Si
Hablar con los agresores	N 177	91	97	227	146
	% 24%	12,3%	13,1%	30,8%	19,8%
Detener el <i>bullying</i>	N 67	16	38	242	376
	% 9,1%	2,2%	5,1%	32,7%	50,9%
Hablar con las víctimas	N 47	4	51	134	500
	% 6,4%	,5%	6,9%	18,2%	67,9%
Apoyar a las víctimas	N 12	2	59	26	641
	% 1,6%	,3%	8%	3,5%	86,6%
Hablar con los espectadores	N 7	2	26	72	626
	% 1%	,3%	3,5%	9,8%	85,4%
Ayudar a los espectadores	N 3	3	21	121	589
	% ,4%	,4%	2,8%	16,4%	79,9%
Trabajar con los padres de las víctimas	N 1	5	15	151	567
	% ,1%	,7%	2%	20,4%	76,7%
Trabajar con los padres de los agresores	N 3	8	26	175	528
	% ,4%	1,1%	3,5%	23,6%	71,4%

Atendiendo al sexo, la prueba Chi-Cuadrado de Pearson muestra diferencias estadísticamente significativas en cuanto a hablar con los agresores ($\chi^2=10,01$; $p<,05$), detener el *bullying* ($\chi^2=27,80$; $p<,05$), hablar con las víctimas ($\chi^2=20,02$; $p<,05$) hablar con los espectadores ($\chi^2=11,95$; $p<,05$), y trabajar con los padres de las víctimas ($\chi^2=15,78$; $p<,05$).

4.4. ESTRATEGIAS QUE RECOMENDARÍA EL PROFESORADO EN FORMACIÓN ANTE UN EPISODIO DE VIOLENCIA ESCOLAR

Se formularon un total de 10 estrategias distintas ante las que el profesorado en formación debía mostrar su grado de acuerdo mediante una escala tipo Likert de 1 a 3, donde 1 significa sí, 2 significa no, y 3 significa algunas veces. No obstante, con la finalidad de calcular las estrategias que el profesorado recomendaría a una víctima de violencia escolar,

se recodificaron las puntuaciones en una nueva variable, de manera que 1 significaba sí, 2 significaba no, y 3 significaba sí.

La tabla 5 muestra las estrategias más recomendadas por el profesorado en formación hacia aquellos alumnos que se encuentran siendo víctimas de la violencia escolar, por orden de frecuencia están relacionadas con la comunicación de los hechos, y hacen referencia a: Comunicar los hechos a los profesores 93,2% ($N=687$), se lo cuente a sus padres 90,2% ($N=664$), y pida ayuda a sus amigos 90,6% ($N=668$). Las siguientes estrategias están relacionadas con el afrontamiento directo ante los hechos por parte de la víctima, ante los cuales el profesorado recomienda: Decir a los agresores que detengan la situación 86,4% ($N=635$), o se defienda 76,8% ($N=563$). Seguidamente, se recomiendan las estrategias relacionadas con la evitación: Alejarse, o huir. Y, a continuación, se recomienda como estrategia llorar, y por último aquellas estrategias relacionadas con dejarse someter a la situación, o ignorarla.

Tabla 5. Frecuencias y porcentajes en cuanto a cada afirmación

Recomendaciones		Sí	No
Llore	<i>N</i>	280	448
	%	38,5%	61,5%
Aguante y resista	<i>N</i>	536	196
	%	73,2%	26,8%
Ignore la situación	<i>N</i>	167	562
	%	22,9%	77,1%
Huya, escape	<i>N</i>	294	437
	%	40,2%	59,8%
Se aleje calmadamente	<i>N</i>	467	266
	%	63,7%	36,3%
Se defienda	<i>N</i>	563	170
	%	76,8%	23,2%
Diga a los agresores que paren	<i>N</i>	635	100
	%	86,4%	13,6%
Se lo cuente a sus padres	<i>N</i>	664	72
	%	90,2%	9,8%
Se lo cuente a un profesor	<i>N</i>	687	50
	%	93,2%	6,8%
Pida ayuda a los amigos	<i>N</i>	668	69
	%	90,6%	9,4%

Atendiendo al sexo, la prueba Chi-Cuadrado de Pearson muestra diferencias estadísticamente significativas en cuanto a defenderse ($\chi^2 = 4,44$; $p < ,05$) y a contarle los hechos a los padres ($\chi^2 = 3,43$; $p < ,05$),

4.5. VALORACIÓN DE LA FORMACIÓN ACADÉMICA-FORMATIVA DEL PROFESORADO EN FORMACIÓN RELACIONADA CON LA VIOLENCIA ESCOLAR

También se preguntó acerca del valor asignado a distintas afirmaciones en cuanto a la formación docente para con esos temas, mediante una escala tipo Likert en la que 1 significa ningún valor, 2 significa poco valor, 3 significa bastante valor, 4 significa mucho valor y 5 significa totalmente de acuerdo.

Los resultados muestran como en todas las afirmaciones las mayores frecuencias corresponden a la opción de respuesta esencial. Así, por orden de mayor a menor frecuencia se encuentra la formación en cuanto a cómo hablar con los distintos implicados, ya sean las víctimas, los padres de los agresores, los propios agresores, o los padres de las víctimas, al igual que cómo tratar el tema del *bullying* con el alumnado en general, debatir sobre las actividades de tanto de los alumnos, como de los profesores para prevenir e intervenir en el *bullying*, trabajar con los observadores, cómo descubrir la existencia del *bullying*, cómo desarrollar una política escolar completa sobre el *bullying*, cómo mejorar el entorno físico del centro para prevenir el *bullying*, y cómo reducir el estrés escolar.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.

El profesorado en formación define al *bullying* como un tipo de violencia física o psicológica. Sin embargo, este concepto es insuficiente, como así lo demuestran otros estudios realizados en cuanto al tema (Alonso, 2009; Craig et al., 2011; Kandakai y King, 2002; Mishna, Sacarcello, Pepler, y Weiner, 2005; Navarro, 2011; Pérez-Carbonell,

Ramos-Santana, y Serrano 2016). Además de tal definición se desprende el hecho de no tener en cuenta a otros tipos de violencia escolar, como puede ser la exclusión social, el *cyberbullying*, o el *dating violence* (Boulton, 1997).

A pesar de ello, la violencia escolar es considerada como una temática muy importante. Resultados que coinciden con los aportados por Craig et al. (2011), Jares (2006) o Kandakai y King (2002a). Así como la manifestación de enfado ante la presencia y ocurrencia de los mismos (Benítez et al., 2006).

En torno a las acciones con las que el profesorado en formación siente menor capacidad para intervenir, se identifican aquellas que tienen que ver con la intervención con los agresores, tal y como así lo demuestran otros estudios (Boxer, Musher-Eizenman, Dubow, Danner, y Heretick, 2006; Lawrence y Green, 2005; Nicolaidis et al., 2002), mostrando total capacidad para desarrollar el resto de acciones que en este caso están enfocadas tanto a la intervención con los familiares, como con las víctimas y los observadores.

En el caso de tener que recomendar determinadas acciones al alumnado, éstas se corresponden con a comunicación de los hechos (Benítez et al., 2005; Lawrence y Green, 2005), el afrontamiento directo y las acciones dirigida a evitar la situación (Bauman y Del Río, 2005). Siendo las que estrategias que no recomendarían aquellas que tienen que ver con el sometimiento a la situación, como aguantar o resistir (Nicolaidis et al., 2002).

En lo que respecta a la formación, todos los enunciados son valorados como esenciales, resultados que coinciden con otros estudios, los cuales señalan a la formación por parte del profesorado en cuanto a estos temas es considerada esencial (Benítez et al., 2005, 2006; Nicolaidis et al., 2002)..

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albadalejo-Blázquez, N., Ferrer-Cascales, R., Reig-Ferrer, A., y Fernández-Pascual, M.D. (2013). ¿Existe violencia escolar en Educación Infantil y Primaria? Una propuesta para su evaluación y gestión. *Anales de Psicología*, 29(3), 1060-1069.
- Alonso, P. (2009). El acoso escolar: Análisis desde la perspectiva de profesores en formación y profesores en activo. *Revista de Pedagogía Bordón*, 61(3), 7-18.

- Andrés, S., y Barrios, A. (2009). De la violencia a la convivencia en la escuela: El camino que muestran los estudios más recientes. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 205-227.
- Avilés, J.M., y Monjas, I. (2005). Estudio de la incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI. *Anales de Psicología*, 21(1), 27-41.
- Bauman, S., y del Río, A. (2005). Knowledge and beliefs about Bullying in schools: Comparing pre service teachers in United States and the United Kingdom. *School Psychology International*, 26(4), 428-442.
- Benítez, J.L., Berbén, A.G., y Fernández, M. (2006). El maltrato entre alumnos: Conocimientos, percepciones y actitudes de los futuros docentes. *Revista de Investigación Educativa*, 24(2), 329-352.
- Benítez, J.L., Tomás de Almeida, A., y Justicia, F. (2005). Educación para la convivencia en contextos escolares: Una propuesta de intervención contra los malos tratos entre iguales. *Apuntes de Psicología*, 23(1), 27-40.
- Blaya, C., Debarbieux, E., Del Rey, R., y Ortega, R. (2006). Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista de Educación*, 339, 293-315.
- Boulton, M.J. (1997). Teachers' views on bullying definitions, attitudes and ability to cope. *British Journal of Educational Psychology*, 67(2), 223-233.
- Boxer, P., Musher-Eizenman, D., Dubow, E.F., Danner, S., y Heretick, A.D. (2006). Assessing teachers' perceptions for school-based aggression prevention programs: Applying a cognitive-ecological framework. *Psychology in the Schools*, 43(3), 331-344.
- Buelga, S., Cava, M.J., y Musitu, G. (2012). Reputación social, ajuste psicosocial y victimización entre adolescentes en el contexto escolar. *Anales de Psicología*, 28(1), 180-187.
- Calmaestra, J., Escorial, A., García, P., Del Moral, C., Perazzo, C., y Ubrich, T. (2016). *Yo a eso no juego. Bullying y cyberbullying en la infancia*. Madrid: Save the children España.
- Carney, A.G., y Merrell, K.W. (2001). Bullying in school: Perspective on understanding and preventing an international problem. *School Psychology International*, 22(3), 364-382.

- Cerezo, F., y Ato, M. (2005). Bullying in Spanish and english pupils: A sociometric perspective using the BULL-S questionnaire. *Educational Psychology*, 25(4), 353-367.
- Cerezo, F., y Ato, M. (2010). Social status, gender, classroom climate and bullying among adolescents pupils. *Anales de Psicología*, 26(1), 137-144.
- Cerezo, F., y Esteban, M. (1992): La Dinámica Bully-Víctima entre escolares. Diversos enfoques metodológicos. *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*, 14(2) 131-145.
- Compton, L., Campbell, M.A., y Mergler, A. (2014). Teacher, parent and student perceptions of the motives of cyberbullies. *Social Psychology of Education*, 17(3), 383-400.
- Craig, K., Bell, D., y Leschied, A. (2011). Pre-service teachers' knowledge and attitudes regarding school-based bullying. *Canadian Journal of Education*, 34(2), 21-33.
- Craig, W.M., Henderson, K., y Murphy, J.G. (2000). Prospective teachers' attitudes towards bullying and victimization. *School Psychology International*, 21(1), 5-21.
- Defensor del Pueblo (1999). *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria. Obligatoria 1999-2006*. Madrid: Defensor del Pueblo.
- Defensor del Pueblo (2007). *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006. Nuevo estudio y actualización del informe 2000*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Farrington, D.P. (2005). Childhood Origins of Antisocial Behavior. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 12(3), 177-190.
- Fernández, M., Berbén, A.B., y Benítez, J. (2006). Estudio de la percepción que el profesorado en activo posee sobre el maltrato entre iguales. *Profesorado*. *Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 10(2), 15-29.

- Gázquez, J.J., Cangas, A., Padilla, D., Cano, A., y Pérez-Moreno, P. (2005). Asessment by pupils, teachers and parents of school coexistence problems in Spain, France, Austria and Hungary: Global psychometric data. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 5(2), 101-112.
- Gázquez, J.J., Cangas, A.J., Pérez-Fuentes, M.C., Padilla, D., y Cano, A. (2007). Percepción de la violencia escolar por parte de los familiares: Un estudio comparativo en cuatro países europeos. *Internacional Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(1), 93-105.
- Jares, X. (2006). Conflicto y convivencia en los centros educativos de secundaria. *Revista de Educación*, 339, 103-125.
- Kandakai, T.L., y King, K.A (2002). Preservice teachers' beliefs regarding school violence prevention training. *American Journal of Health Education*, 33(6), 350-356.
- Lawrence, C., y Green, K. (2005). Perceiving classroom aggression: The influence of setting, intervention style and group perceptions. *British Journal of Educational Psychology*, 75(4), 587-602.
- León, B., Polo, M.I., Gozalo, M., y Mendo, S. (2016). Relevancia del aprendizaje cooperativo sobre los diferentes perfiles de la dinámica bullying. Un análisis mediante pruebas de tamaño del efecto. *Anales de Psicología*, 32(1), 80-88.
- Liébana, J.A., Deu del Olmo, M.I., y Real, S. (2015). Valoración del conocimiento sobre el maltrato infantil del profesorado ceutí. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(1), 100-114.
- Mishna, F., Sacarcello, I., Pepler, D., y Weiner, J. (2005). Teachers' understanding of bullying. *Canadian Journal of Education*, 28(4), 718-738.
- Navarro, F. (2011). Programa Solución a los Problemas de Disciplina (SOPRODIS). Valencia: Consejería de Educación de la Generalidad Valenciana.
- Nicolaidis, S., Toda, Y., y Smith, P.K. (2002). Knowledge and attitudes about school bullying in trainee teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 72(1), 105-118.
- O'moore, M. (2000). Critical issues for teacher training to counter bullying and victimization in schools. *Aggressive Behavior*, 26(1), 99-111.

- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Ortega, R., y Mora-Merchán, J. (2008). Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: Explorando el esquema dominio-sumisión. *Infancia y Aprendizaje*, 31(4), 515-528.
- Pérez-Carbonell, A., Ramos-Santana, G., y Serrano, M. (2016). Formación del profesorado de educación secundaria obligatoria para la prevención e intervención en acoso escolar. Algunos indicadores. *Educación*, 52(1), 51-70.
- Pérez-Carbonell, A., Ramos-Santana, G., y Serrano, M. (2016). Formación del profesorado de educación secundaria obligatoria para la prevención e intervención en acoso escolar. Algunos indicadores. *Educación*, 52(1), 51-70.
- Piñuel, I., y Oñate, A. (2007). *Acoso y violencia escolar en España*. Madrid: IIEDDI.
- Polo, M.I., León, B., y Gozalo, M. (2013). Perfiles de la dinámica bullying y clima de convivencia en el aula. *Apuntes de Psicología*, 31(2), 135-144.
- Serrano, A., e Iborra, I. (2005). *Violencia entre compañeros/as en la escuela*. Valencia: Centro Reina Sofía.
- Serrano, M., y Pérez, D. (2011). Formación del profesorado de educación secundaria obligatoria sobre el bullying. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22(1), 58-65.
- Toldos, M.P. (2005). Sex and age differences in self-estimated pshysical, verbal and indirect aggression in Spanish adolescents. *Aggressive Behavior*, 31(1), 13-23.
- Viera, M., Fernández, I., y Quevedo, G. (1989). Violence, bullying and counselling in the iberican peninsula. En E. Roland y E. Munthe (Eds.), *Bullying: A international perspective*. London: David Fulton Publishers.
- Yoon, J. (2004). Predicting teacher interventions in bullying situations. *Education and Treatment of Children*, 27(1), 37-45.

HACIA NUEVAS FORMAS DE PREVENCIÓN DEL ACOSO ESCOLAR: RELACIONES INTERPERSONALES Y ACOSO ESCOLAR EN EL AULA OBSERVADOS A TRAVÉS DE MAPAS AUTO-ORGANIZADOS

DR. GONZALO MONFORT TORRES
Universidad de Valencia, Valencia, España

DR. ISRAEL VILLARRASA SAPIÑA
Universidad de Valencia, Valencia, España

D. ADRIÀ MARCO-AHULLÓ
Universidad de Valencia, Valencia, España

RESUMEN

Introducción: Actualmente se sabe que el acoso en las aulas se presenta en un contexto social donde los procesos grupales tienen un papel muy importante e influyente de cara a determinar el estatus y el comportamiento del alumnado; incluso se baraja que la motivación del agresor sea la búsqueda del estatus o posición social. El análisis de las redes que conforman dichos grupos humanos permite extraer, a través de la teoría de grafos y de la observación de la influencia de cada sujeto, inferencias en relación a, por ejemplo, el nivel de victimización percibida por parte de cada alumno/a. **Objetivos:** El primer objetivo es averiguar y observar la red de relaciones que se forma entre el alumnado de una misma clase cuantificando el grado de percepción de acoso al que cada alumno/a cree verse sometido en su día a día en el centro escolar. Como segundo objetivo se estudia, a través de procesos de inteligencia artificial, la relación existente entre los parámetros de centralidad extraídos (es decir, la importancia de cada alumno dentro de su red) y los niveles de victimización percibidos. **Metodología:** Participaron en la investigación un total de 327 adolescentes de ambos sexos, de primer y segundo curso de educación secundaria obligatoria. Cumplimentaron el cuestionario Escala de Victimización en la Escuela y el Sociograma según preferencia de utilización de tiempo. Con las puntuaciones obtenidas se extrajeron las percepciones de victimización y los parámetros de centralidad a través de los grafos, que sirvieron para realizar un análisis exploratorio. A partir de aquí se aplicó el análisis Self-Organizing Maps (SOM), un método de análisis que emplea redes neuronales competitivas no supervisadas. **Discusión:** Este tipo de trabajo permite una dinámica en la que se puede observar que las relaciones interpersonales y el grado de percepción de victimización son

fenómenos con respuestas similares; puede apreciarse que los parámetros de centralidad en positivo se correlacionan negativamente con la victimización, y viceversa. Además, se demuestra que los parámetros de centralidad obtenidos mediante un análisis sociométrico son fiables y útiles para conocer la posición de un alumno dentro de su círculo social escolar. Resultados: El alumnado con alto grado de victimización total percibida obtuvo los valores más altos en las tres formas de victimización analizadas, observándose también que los valores de input degree, weighed input degree, closeness y proximity prestige negativos fueron altos en este grupo. De forma especular, se apreció que este subgrupo obtuvo en los parámetros derivados del sociograma valores bajos cuando lo que se preguntaba a los alumnos era en una dirección positiva. Conclusiones: Los resultados permiten concluir que las relaciones personales de los alumnos y su percepción de acoso son fenómenos relacionados entre sí. A nivel metodológico esta relación abre nuevos horizontes a la hora de prevenir el acoso escolar, ya que permite valorar a través de sociogramas el nivel de acoso de forma indirecta. Esta mejora puede permitir en el futuro descubrir situaciones de riesgo de una forma precoz.

PALABRAS CLAVE

Bullying, red, educación física, centralidad, mapas auto-organizados, educación secundaria.

INTRODUCCIÓN

Las relaciones de los adolescentes con sus pares, ya sean amigos o compañeros, desempeñan un papel crítico en el desarrollo de habilidades sociales y sentimientos de competencia personal que serán esenciales para su funcionamiento durante la etapa adulta (Susman et al., 2013). Se considera a estas relaciones importantes instrumentos que facilitan el sentido de la identidad personal de los adolescentes y aumentan su independencia y su desarrollo madurativo (Simmons, 2017). No obstante, durante estas interacciones y durante dicha etapa de la vida pueden aparecer situaciones que deriven en conductas dañinas y perjudiciales hasta convertirse en problemas serios, como es el caso del acoso escolar, comúnmente denominado bullying. Dicho fenómeno se empezó a estudiar en el último tercio del siglo XX (Olweus, 1978), siendo definido como una conducta dañina e intencional, realizada de forma repetida por una o más personas y dirigida hacia una víctima a la que le resulta difícil defenderse, describiendo un tipo de violencia que se produce en

una relación de desequilibrio de poder entre el acosador y la víctima; se repite y prolonga en el tiempo; e incluye conductas de diversa naturaleza, no solo agresiones físicas sino también agresiones verbales e indirectas (Olweus, 2013).

Actualmente se sabe que el acoso en las aulas se presenta en un contexto social donde los procesos grupales tienen un papel muy importante e influyente de cara a determinar el estatus y el comportamiento del alumnado; incluso se baraja que la motivación del agresor sea la búsqueda del estatus o posición social (Salmivalli, 2014).

Cohen, Hsueh, Russell, & Ray (2006) afirmaron que las agresiones están influenciadas tanto por las relaciones como también por el grupo de iguales y los roles que cada miembro adopta. Siguiendo esta línea, diferentes trabajos han abordado el fenómeno del acoso estudiando las redes que se establecen entre iguales (Faris & Ennett, 2012; Paluck et al., 2016; Sentse et al., 2014)

El estudio general de redes humanas, entendiéndose estas como grupos formados por personas que interactúan entre sí y comparten un tiempo y un espacio y están interconectadas unas con otras, ha sido abordado con anterioridad a través de parámetros de centralidad. Dicho concepto, el de centralidad, ha sido ampliamente documentado y es bien conocido en el análisis de redes sociales a través de teoría de grafos (Freeman, 1978; Scott, 2017).

En teoría de grafos y análisis de redes la centralidad en un grafo se refiere a una medida posible de un vértice o nodo de dicho grafo, que determina su importancia relativa dentro del mismo, y que nos puede permitir conocer, a través de parámetros como los inputs recibidos y enviados, el grado de cercanía, autoridad, o capacidad de intermediación de un individuo concreto con respecto al resto. En resumen, la influencia de una persona dentro de su red. Trabajos como el de Farmer & Rodkin (1996) se preguntaron si los niveles de centralidad de las redes sociales se asociaban con comportamientos específicos, hallando resultados como que las mayores medidas de centralidad eran asociadas a alumnos/as con comportamientos que sus iguales calificarían como de líder, popular, atlético o cooperativo, entre otros. Otro destacado estudio en

esta línea es el de Gest, Graham-Bermann, & Hartup (2001), cuyo objetivo fue comprobar si el estatus sociométrico guardaba relación con la centralidad de los sujetos en la red; el resultado que se obtuvo mostraba una asociación significativa entre estos dos parámetros. También se utilizaron medidas de centralidad en el destacado estudio llevado a cabo por Strauss & Pollack (2003), que tenía por objetivo estudiar las redes sociales de adolescentes con normopeso, sobrepeso y con obesidad. Los resultados obtenidos indicaron que el sobrepeso y la obesidad estaban relacionados con estar socialmente aislado y con encontrarse en posiciones más periféricas de la red con respecto a los sujetos con normopeso.

El estudio de las redes ha sido utilizado también para observar los procesos que, dentro de las relaciones, terminan derivando en acoso escolar. Trabajos como los de Van Rossem & Vermande (2004) hallaron que ciertos tipos de red eran típicos en grupos con componentes que estuvieran sufriendo acoso. Gilman, Schonfeld, & Carboni, (2009) afirmaron en su revisión que el análisis sociométrico en el que se realizan preguntas acerca de gustos y preferencias en relación con los compañeros era uno de los métodos más utilizados ya que permite descubrir ciertos parámetros de las redes que pueden ayudar a observar qué personas están más aisladas y cómo son las conexiones entre todos los miembros.

Habitualmente para realizar análisis de las relaciones de grupo, extraer información válida y agrupar perfiles similares, se emplean estadísticos clásicos (e.g. ANOVAs, Correlaciones de Pearson, etc.); no obstante, en las últimas décadas, las ciencias sociales han comenzado a utilizar métodos avanzados basados en redes neuronales artificiales (Garson, 1998).

Los mapas de autoorganización (SOM) son un subtipo de redes neuronales artificiales, y tienen como principal característica la capacidad de transformar la información de múltiples variables en un mapa discreto bidimensional ordenado (Haykin, 1994). Este tipo de análisis se usa comúnmente como una herramienta para clasificar o encontrar relaciones entre una serie de variables que describen un problema determinado y se adapta perfectamente para mostrar las relaciones existentes entre acoso escolar percibido y las relaciones interpersonales.

Expuesto lo anterior, nuestro trabajo tiene como finalidad emplear nuevas metodologías de análisis para abordar el problema del acoso escolar. Para poder avanzar en esta finalidad se plantea un estudio exploratorio con dos objetivos complementarios.

El primer objetivo es averiguar y observar la red de relaciones que se forma entre el alumnado de una misma clase (extrayendo los parámetros de centralidad de cada alumno); y, por otro lado, cuantificar el grado de percepción de acoso al que cada alumno/a cree verse sometido en su día a día en el centro escolar.

Como segundo objetivo se plantea estudiar, a través de procesos de inteligencia artificial, la relación existente entre los parámetros de centralidad extraídos (es decir, la importancia de cada alumno dentro de su red) y los niveles de victimización percibidos por cada alumno/a.

MÉTODO

Procedimiento general

El presente trabajo responde a un diseño exploratorio descriptivo, y para llevarlo a cabo se seleccionaron de forma aleatoria 3 centros públicos de enseñanza secundaria de la Comunidad Valenciana (España). Inicialmente se obtuvo el consentimiento al comité ético de la Universidad de Valencia, y posteriormente se realizó una reunión entre el equipo investigador y la dirección de cada uno de los centros, en la que se explicaron los objetivos del estudio y los pasos a llevar a cabo. Consensuadas las fechas con la dirección del centro, se solicitaron los permisos paternos a través de los tutores del alumnado. Una vez en los centros, investigadores previamente entrenados llevaron a cabo la aplicación de los instrumentos. Se garantizó a los participantes la confidencialidad de sus datos y la posibilidad de renunciar a su participación en cualquier momento. En primer lugar, se explicó cómo rellenar el cuestionario Escala de victimización en la escuela, haciendo hincapié en que no se dejara ninguna pregunta sin responder, y en todos los alumnos pusieran su número de clase y no su nombre (los investigadores en ningún momento tuvieron acceso a la relación entre números de clase e identidad). Cuando finalizó la cumplimentación del cuestionario se pasó a responder las preguntas

acerca de las preferencias para la utilización del tiempo. Responder a los dos cuestionarios llevó 45-50 minutos en cada uno de los grupos.

Participantes

529 alumnos, de primer y segundo curso de educación secundaria obligatoria, fueron invitados a participar en el presente estudio. 151 alumnos rehusaron participar, 81 de ellos no aportaron el consentimiento informado, 71 no asistieron a clase el día señalado y 51 no rellenaron correctamente los cuestionarios. Finalmente participaron en la investigación un total de 327 adolescentes de ambos sexos (51.4% chicas y 48.3% chicos), de edades comprendidas entre 12 y 16 años (media 13.02; desviación típica 0.84). Un 58.1% del alumnado cursaba primer curso, mientras que un 41.9% cursaba el segundo curso. El alumnado estaba dividido en clases con una ratio de aproximadamente 25 estudiantes por aula.

Instrumentos

Escala de victimización en la escuela.

El instrumento Escala de victimización en la escuela (Buelga et al., 2012) está formada por 20 ítems que describen 20 situaciones de victimización en el contexto escolar. En el cuestionario los adolescentes indican con qué frecuencia han experimentado cada una de esas situaciones durante el último curso escolar, desde 1 (nunca) hasta 4 (muchas veces). En el análisis factorial realizado por los autores se indicó una estructura de tres factores: victimización física, victimización relacional y victimización verbal. Estos tipos de victimización se refieren a situaciones distintas i) la victimización relacional se refiere al hecho de que un alumno/a esté expuesto de forma repetida y durante un tiempo a la exclusión social, difusión de rumores, etc.; ii) la victimización física se refiere al hecho de que un alumno/a esté expuesto de forma repetida y durante un tiempo a agresión física, como, por ejemplo: puñetazos, empujones, patadas, collejas, etc. Y, por último, iii) la victimización verbal se refiere al hecho de que un alumno/a esté expuesto de forma repetida y durante un tiempo a insultos, amenazas, motes, etc.

Para calcular las puntuaciones de los tres factores contemplados en el cuestionario se realizaron las siguientes sumas aritméticas: i) Victimización relacional (ítems 2 + 5 + 7 + 8 + 10 + 12 + 14 + 17 + 18 + 19), ii) Victimización manifiesta física (ítems 1 + 9 + 13 + 15), iii) Victimización verbal (ítems 3 + 4 + 6 + 11 + 16 + 20).

Sociograma según preferencia de utilización de tiempo.

Para la elaboración de las preguntas se reunió a un comité de expertos formado por expertos en psicología y en ciencias de la actividad física y del deporte, a los que se informó del diseño y de las finalidades de la investigación. Este comité creó una batería de 9 cuestiones que implicaban con quien utilizarían los alumnos su tiempo a la hora de realizar diferentes actividades, tanto en clase como fuera del horario escolar. El alumnado debió responder a las preguntas tanto de manera positiva como negativa (i.e. con quién no querría hacerlo), aportando 3 opciones por orden de preferencia en cada caso. Para responder a las cuestiones cada participante indicaba a los compañeros mediante su número de clase, así como para identificarse a sí mismo como autor.

Los datos registrados acerca de la preferencia en la utilización del tiempo libre se compilaron en varios ficheros .txt que contenían el número de nodos (alumnos) y su nombre encriptado, así como el número de arcos (i.e. entre que nodos se establecen las relaciones en clase) y el orden de preferencia de la elección realizada (i.e. peso de la elección; 3=para la primera elección, 2=para la segunda elección y 1=para la tercera elección).

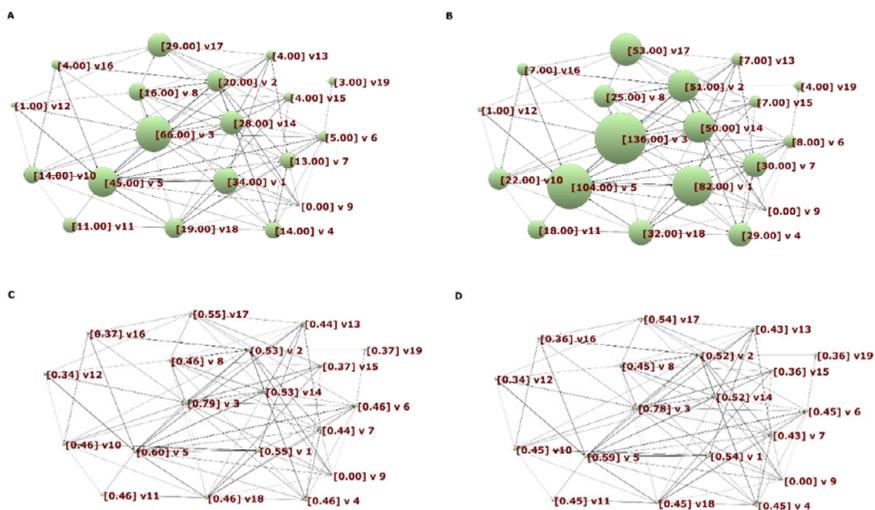
Con los datos almacenados se procedió a la construcción de los sociogramas, cálculo de parámetros de centralidad y visualización de las redes a través del software Pajek (versión 5.01).

Tanto las preguntas positivas como las negativas fueron sumadas dando como resultado dos grafos por cada clase analizada. En la figura 1 se puede observar un ejemplo de red negativa y los cálculos realizados.

De cada uno de los alumnos encuestados se calculó los siguientes parámetros de centralidad que ocupaban en la red de acuerdo con Mrvar & Batagelj (2016).

- Input degree. Número de veces que un nodo ha sido señalado por otros. Presupone que varios alumnos están interesados en gastar o no gastar su tiempo con el nodo señalado.
- Weighted Input Degree. Es el valor ponderado del número de veces que un nodo ha sido señalado por otros. Este valor añade información al Input degree, señalando la importancia de las veces que fue señalado un alumno con respecto al tamaño del grupo.
- Closeness. Es el promedio de las distancias más cortas desde un nodo hacia todos los demás, es decir, la capacidad de comunicación con sus pares que tiene un alumno.
- Proximity Prestige. Este Índice se calcula dividiendo el tamaño normalizado del total del grafo, entre la distancia media entre el centro del grafo y cada nodo. Es un modo de calcular la consideración de influencia que tiene cada nodo según su número de conexiones, atendiendo también al tamaño de toda su red.

Figura 1. ¿Con quién NO realizarías esta actividad...?
Ejemplo de grafo dirigido de uno de los grupos analizados (n=19)



Los paneles representan: Panel A valores de input degree negativo (—); Panel B weighted input degree negativo (—); Panel C input closeness negativo (—); Panel D input proximity prestige (—). El tamaño de los nodos es proporcional al valor en cada parámetro, de forma adicional al lado del nodo aparece entre corchetes el valor exacto que obtuvo cada alumno/a. En escala de gris se puede observar los arcos que representan el número de veces que los alumnos fueron señalados por otros. Los arcos están en escala de grises, siendo el negro el valor más alto y gris más claro el valor más bajo.

ANÁLISIS DE DATOS

Con las puntuaciones obtenidas en los cuestionarios y los parámetros de centralidad se realizó un análisis exploratorio. En el presente estudio se ha aplicado el análisis Self-Organizing Maps (SOM). Este método de análisis emplea redes neuronales competitivas no supervisadas. El objetivo principal del SOM es transformar un patrón de señal de entrada de dimensiones arbitrarias en un mapa discreto de dos dimensiones, y realizar esta transformación adaptativa de una manera topológicamente ordenada (Haykin, 2002). Este tipo de análisis se emplea habitualmente como herramienta para clasificar o encontrar relaciones entre una serie de variables que describen un problema determinado.

Para realizar los SOM se empleó el programa Matlab R2008a (Mathworks Inc., Natick, USA) y la SOM toolbox (versión 2.0 beta)

para Matlab. El proceso comienza con la construcción de una red de neuronas cuyo tamaño depende del número de casos que se incluyen en el análisis de acuerdo con la siguiente ecuación: número de neuronas $\approx 5 * \sqrt{n}$; donde n es el número de casos. La matriz de datos que hemos empleado como entrada tiene una longitud de casos (i.e. 327 sujetos). En nuestro estudio la red o rejilla tuvo una forma rectangular con un tamaño de 13 x 7 neuronas de alto y ancho respectivamente. La forma de las neuronas fue hexagonal, así cada neurona tuvo un total de 6 vecinos.

Una vez determinado el tamaño y la forma de la rejilla, se asignó un valor para cada una de las variables de entrada a cada una de las neuronas (i.e., inicialización). La inicialización del SOM se realizó de dos formas diferentes que explicamos a continuación. La inicialización aleatoria ocurre cuando los vectores de peso son inicializados con un valor aleatorio pequeño. La inicialización lineal ocurre cuando los vectores de peso son inicializados de forma ordenada a lo largo de un subespacio lineal atravesado por los dos principales vectores propios (eigenvectors) de la serie de datos de entrada.

Los pesos asignados inicialmente se modifican a lo largo del proceso de entrenamiento. En este estudio se aplicaron dos algoritmos de entrenamiento diferentes (i.e. secuencial y batch). En la fase de entrenamiento cada una de las neuronas que componen la rejilla compite por ganar cada uno de los vectores de entrada (x) o casos que componen la muestra. La neurona ganadora de cada caso es aquella cuya distancia Euclídea entre su vector de pesos y el vector de entrada es menor. Cabe destacar que los input vector o casos son normalizados entre 0 y 1 antes de comenzar el proceso de entrenamiento. Esto se hace así para que la escala de las variables no influya en el entrenamiento del SOM.

Este proceso competitivo da paso a un proceso adaptativo por el cual una vez asignado el vector de datos de entrada a una neurona, los pesos de la neurona ganadora y de las neuronas vecinas se modifican y al mismo tiempo se ordenan topológicamente (i.e. fases de ordenación y convergencia).

En la ecuación 1 se muestra el cálculo que se emplea durante el entrenamiento de la red neuronal. Como puede apreciarse los pesos después de cada iteración se ven modificados en función de las diferencias entre los pesos iniciales y el vector de entrada, la función de vecindad y la ratio de aprendizaje.

$$w_j(n + 1) = w_j(n) + \eta(n) h_{j,i(x)}(n) (x - w_j(n))$$

Ec. 1

Donde w_j es el vector de pesos de la j th neurona, η es la ratio de aprendizaje, $h_{j,i(x)}$ es la función de vecindad y x es el vector de entrada. La función de vecindad se emplea para que la neurona ganadora y sus vecinas más cercanas adapten sus pesos para asemejarse al vector de entrada en mayor medida que las neuronas más alejadas de la ganadora. Para el presente estudio se testaron cuatro funciones de vecindad diferentes: i. Gaussian, ii. Cut gaussian, iii. Epanechicov y iv. Bubble.

La ratio de aprendizaje es un valor alto durante las primeras iteraciones y va disminuyendo progresivamente hasta valores muy pequeños. De esta forma, al comienzo del entrenamiento se producen grandes cambios en los pesos de las neuronas que van modificándose de forma más discreta a medida que avanza el proceso.

Todo el proceso descrito se repite 100 veces. Esto se debe a que el resultado final del análisis depende de algunos procesos aleatorios (e.g. inicialización y orden de entrada del input vector). Al repetir 100 veces todo el proceso se aumentan las probabilidades de encontrar la mejor solución al problema. Ya que empleamos dos métodos de entrenamiento diferentes, cuatro funciones de vecindad y dos métodos de inicialización se obtuvieron finalmente 1600 SOM (i.e. 100 x 2 x 4 x 2). Se seleccionó como el mejor aquel que mostró un menor producto entre el error de cuantización y el error topográfico. El error de cuantización expresa lo bien que representa el vector de pesos de las neuronas a aquellos casos que pertenecen a cada una de las neuronas. El error topográfico está relacionado con la posición y el valor de las neuronas. Este error será bajo cuando las neuronas próximas se parecen entre sí más que las que están más alejadas.

A pesar de que los SOM tienen por finalidad agrupar casos de características similares en la misma neurona (i.e. cada neurona representa en sí mismo un clúster), ocasionalmente, para establecer grupos más grandes de personas, se realiza análisis de clústeres basados en procesos matemáticos o se señalan zonas de interés en función de aspectos cualitativos.

En nuestro estudio hemos optado por señalar una zona de nuestros mapas, en concreto el lugar donde se agrupaba el alumnado con un mayor nivel de percepción de acoso, para realizar el seguimiento de este espacio en todas las variables analizadas. Estas zonas quedan reflejadas en los mapas por una línea negra de mayor grosor.

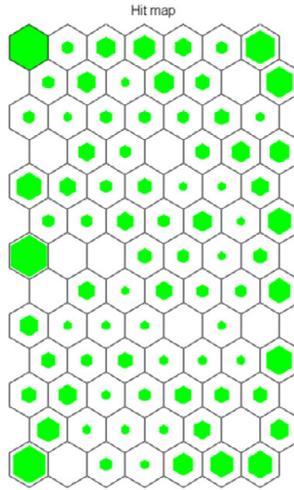
Adicionalmente se han calculado también las diferencias de medias mediante prueba t de Student para muestras independientes entre el grupo de Baja Victimización y el grupo de Alta Victimización utilizando como variables dependientes los parámetros de centralidad. De forma adicional se calcularon los tamaños del efecto para las diferencias a través de un d de Cohen. Posteriormente se llevó a cabo el cálculo de la correlación entre las variables de victimización y parámetros de centralidad de los valores neuronales mediante la r de Pearson. Para ambos análisis se aceptó un error de tipo I menor o igual al 5% ($p \leq 0.05$).

RESULTADOS

De los análisis realizados con mapas autoorganizados han surgido 1600 opciones que clasifican a los sujetos en las diferentes neuronas de la estructura generada. La mejor opción tenía un error topográfico (0.03 n.u.) y de cuantización (0.35 n.u.). Existen diferentes posibilidades de visualización de las opciones encontradas. Los mapas de golpeo son una de las formas en que el lector puede visualizar cómo se han distribuido los alumnos una vez entrenada la red neuronal. En la figura 2 se puede ver que los sujetos se han distribuido en prácticamente todos los espacios disponibles, principalmente cerca de las esquinas. Tan sólo 10 neuronas no “atraparon” a ningún sujeto. Antes de continuar con otras formas de visualización el lector debe tener en cuenta que los sujetos que han sido

incluidos en un determinado espacio neuronal permanecen en la misma posición en las diferentes representaciones.

Figura 2. Mapa de golpeo



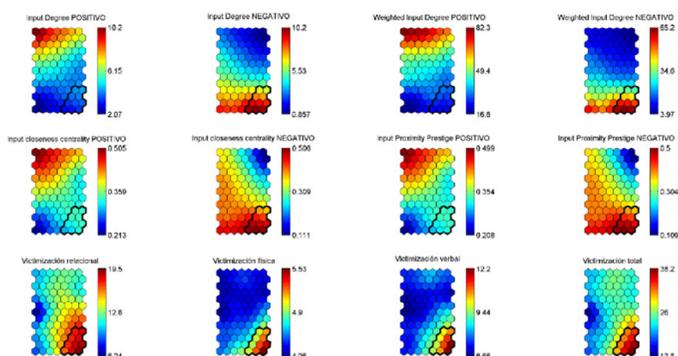
La cantidad de sombreado indica el número de alumnos que han quedado “atrapados” en cada neurona. La neurona superior izquierda es la más poblada con 24 alumnos

Una vez descrita la distribución de los sujetos en el espacio de 2D generado es posible visualizar a través de los “component planes” los valores que se han obtenido en cada una de las variables analizadas. Esta forma de visualización es una de las principales ventajas de este método de análisis, ya que de forma sencilla se puede apreciar cómo en determinados espacios de los mapas se acumulan los sujetos con valores más altos o más bajos en muchas de las variables. En concreto para ayudar a la interpretación visual es habitual establecer zonas de interés. Estas zonas pueden responder a criterios cuantitativos (e.g. cálculo de clústeres a través de K-means) o cualitativos (e.g. zona con un grupo de especiales características). En este caso se realizó un seguimiento del alumnado que presentaba valores más altos de victimización total. Esta zona ha sido rodeada en todas las variables analizadas por una línea negra de mayor grosor. A continuación, se explican los valores obtenidos por este subgrupo.

El alumnado con alto grado de victimización total percibida también obtuvo los valores más altos en las tres formas de victimización analizadas (i.e. victimización verbal, física y relacional) (ver figura 3, fila inferior). También se observó que los valores de input degree, weighed input degree, closeness y proximity prestige negativos fueron altos en este grupo (ver figura 3, fila superior e intermedia, columnas 2 y 4 desde la izquierda). O lo que es lo mismo, parece que los compañeros de estos alumnos eligen a este subgrupo para NO emplear su tiempo con ellos.

Por último, de forma especular, se aprecia que este subgrupo obtiene en los parámetros derivados del sociograma valores bajos cuando lo que se preguntaba a los alumnos era en una dirección positiva (ver figura 3, fila superior e intermedia, columnas 1 y 3 desde la izquierda). En otras palabras, los compañeros casi nunca seleccionaban a estos chicos/as como compañeros con los que les gustaría realizar actividades.

Figura 3. Component planes de las variables analizadas



Filas superior e intermedia variables derivadas de los sociogramas.

Fila inferior valores obtenidos en el cuestionario de victimización. La línea negra de mayor grosor rodea la zona de interés en la que están incluidos los alumnos con valores altos de victimización total.

A pesar de que la visualización de los component planes en sí mismos aportan información relevante del fenómeno estudiado, este análisis se puede extender empleando análisis cuantitativos. Para ello hemos reali-

zado una comparación entre el grupo que tenía valores altos de victimización (AV) y el grupo con valores medios-bajos (BV). En la tabla 1 aparecen los valores promedio (SD) de cada uno de los grupos, diferencias significativas y tamaño del efecto de la diferencia.

Tabla 1. Diferencias de medias entre los grupos con valores altos y medio-bajos de victimización

	GRUPO	Media	Desviación estándar	Sig. (bilateral)	d de Cohen
Input Degree +	BV	5,86	3,13	<0,001	0,79
	AV	3,69	2,24		
Input Degree -	BV	3,98	3,17	<0,001	-1,71
	AV	9,84	3,66		
Weighted Input Degree +	BV	49,83	30,78	<0,001	0,92
	AV	26,33	18,17		
Weighted Input Degree -	BV	19,05	26,43	<0,001	-0,14
	AV	61,67	37,17		
Input closeness centrality +	BV	0,37	0,11	<0,05	0,41
	AV	0,33	0,08		
Input closeness centrality -	BV	0,33	0,14	<0,001	-1,39
	AV	0,50	0,10		
Input Proximity Prestige +	BV	0,37	0,11	<0,05	0,51
	AV	0,32	0,08		
Input Proximity Prestige -	BV	0,32	0,14	<0,001	-1,39
	AV	0,49	0,10		
Victimización relacional	BV	11,36	6,16	<0,001	-1,31
	AV	19,55	6,26		
Victimización física	BV	4,42	0,66	<0,001	-0,94
	AV	5,59	1,63		
Victimización verbal	BV	7,45	3,41	<0,001	-1,06
	AV	11,90	4,85		
Victimización total	BV	22,29	10,49	<0,001	-1,66
	AV	38,69	9,19		

+ = señala valores obtenidos de las preguntas con un enfoque positivo; - = señala valores obtenidos de las preguntas con un enfoque negativo. BV= Grupo con valores medios-bajos de percepción de la victimización. AV= grupo con valores altos de percepción de la victimización. Effect size can be interpreted according with, Cohen's (1969): d = 0,20: small; d = 0,50: moderate; d = 0,80: large.

Con los valores neuronales calculados se buscó establecer las correlaciones entre los valores derivados del sociograma y las puntuaciones obtenidas del cuestionario de victimización. En la tabla 2 se puede consultar las correlaciones obtenidas. Destaca las relaciones encontradas entre los valores de centralidad negativos y la victimización física y verbal con valores r de Pearson superiores a 0,6.

Tabla 2. Correlación entre las variables de victimización y parámetros de centralidad de los valores neuronales

	Victimización relacional	Victimización física	Victimización verbal	Victimización total
Input Degree +	-0,361**	-0,548**	-0,375**	-0,220*
Input Degree -	0,338**	0,726**	0,544**	0,303**
Weighted Input Degree +	-0,378**	-0,595**	-0,411**	-0,251*
Weighted Input Degree -	0,382**	0,774**	0,602**	0,378**
Input closeness centrality +	-0,270**	-0,472**	-0,300**	-0,144
Input closeness centrality -	0,197	0,548**	0,372**	0,147
Input Proximity Prestige +	-0,270**	-0,469**	-0,298**	-0,144
Input Proximity Prestige -	0,194	0,545**	0,370**	0,146

* señala $p < 0,05$; ** señala $p < 0,001$

DISCUSIÓN

En este estudio se ha visualizado la red de relaciones que se establece entre el alumnado, cuantificando al mismo tiempo el grado de acoso que ellos perciben. Esto nos ha permitido establecer la relación que existe entre los parámetros de centralidad y el acoso percibido.

Los resultados obtenidos muestran diferencias significativas entre el grado de victimización y las variables de centralidad obtenidas a través de los sociogramas. Concretamente, hemos encontrado diferencias entre el alumnado con un alto grado de victimización y aquellos que tenían un medio y bajo grado de victimización en todas las variables de centralidad estudiadas.

En la figura 3 de nuestro estudio, se puede observar como el grupo AV obtuvo una puntuación muy baja en los parámetros *input degree* y *weighed input degree* (“positivo”). Del mismo modo, en estas variables en “negativo” se muestra lo contrario. Con estos datos se constata que, del total de alumnos de cada clase, muy pocos son los que prefieren relacionarse con los alumnos del grupo AV. Por otro lado, los alumnos del grupo AV son los más señalados negativamente, demostrando que la mayoría de los alumnos prefieren no realizar actividades y/o socializarse con ellos. Al igual que Gest et al. (2001), pensamos que los integrantes del grupo AV tienen poca influencia y prestigio entre sus compañeros por su posición en la red, de modo que su círculo social es reducido.

Esta dinámica en la que se puede observar que las relaciones interpersonales y el grado de percepción de victimización son fenómenos con respuestas similares, queda confirmada por nuestros análisis correlacionales. Si observamos con detenimiento la tabla 2, encontramos que los parámetros de centralidad en positivo se correlacionan negativamente con la victimización, y viceversa. Una relación similar fue la encontrada por Farmer & Rodkin, (1996) los cuales estudiaron el rol que adoptaban los jóvenes dentro de un grupo social y sus actitudes. Estos autores correlacionaron positivamente los parámetros de centralidad de las redes con actitudes dominantes dentro de un grupo social (i.e., líder, popular, atlético o cooperativo). Obviamente, en nuestro trabajo, los alumnos analizados son aquellos que muestran altos niveles percibidos de victimización y en consecuencia sus perfiles serían opuestos a los descritos por estos autores. Sin embargo, al no haberse medido los roles que adoptan nuestros participantes esta afirmación debe ser tomada con precaución.

Con estas correlaciones mencionadas se concluye que los alumnos que más cantidad de acoso escolar perciben, son aquellos que en mayor medida son excluidos entre sus compañeros. Además, se demuestra que los parámetros de centralidad obtenidos mediante un análisis sociométrico son fiables y útiles para conocer la posición de un alumno dentro de su círculo social escolar, como afirma Gilman et al. (2009) en su revisión. Pudiendo conocer también su posible estado como víctima de acoso escolar.

Es de vital importancia que los investigadores continuemos trabajando en el estudio del acoso en el ámbito escolar, complementando estudios como el presente con intervenciones en las aulas que consigan disminuir los altos niveles de victimización de algunos alumnos, lo que puede conllevar mejoras en su forma de relacionarse en su etapa adulta.

La principales aportaciones de este estudio son por un lado, utilizar los parámetros de centralidad de la teoría de grafos para describir las relaciones personales y la situación de cada alumno; y por otro lado, la utilización de mapas autorganizados (SOM) (Zehnalova et al., 2013) para observar la relación existente entre el acoso escolar percibido y las dichas relaciones interpersonales.

Se debe tener en cuenta que este tipo de estudios se han abordado hasta la fecha mediante análisis lineales tradicionales y el análisis presentado aborda esta relación desde un punto de vista no lineal y mucho más visual, lo que facilita la interpretación de los resultados.

En cuanto a las limitaciones de este estudio, cabe mencionar a los sujetos que se quedaron por medir debido a diversos factores ya mencionados. Esta carencia con respecto hace que la proyección de las redes no sea todo lo precisa que podría llegar a ser, ya que estas son diseñadas sin tener en cuenta la percepción de una parte de los miembros de la red. La otra limitación hace referencia al tipo de análisis realizado, ya que, aunque la metodología SOM nos permite analizar los datos de manera no lineal y obtener una información visual de la forma en la que se agrupan los alumnos según su perfil, tiene la limitación de que no nos permite establecer diferencias de la misma forma que un análisis lineal tradicional.

Explicado todo lo anterior, los datos de nuestro estudio permiten concluir que las relaciones personales de los alumnos y su percepción de acoso son fenómenos relacionados entre sí. Hasta donde nosotros sabemos este estudio es el primero que establece de forma experimental este hecho. cuestiones acerca de las relaciones entre los miembros A nivel metodológico esta relación abre nuevos horizontes a la hora de establecer el acoso escolar, ya que permite valorar a través de sociogramas el nivel de acoso de forma indirecta. Esta mejora puede permitir en el futuro descubrir situaciones de riesgo sin tener que preguntar de forma explícita que problemas está percibiendo el estudiante acosado, tan solo formulando cuestiones acerca del grupo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bejerot, S., Plenty, S., Humble, A., & Humble, M. B. (2013). Poor motor skills: A risk marker for bully victimization. *Aggressive Behavior*, 6, 39. <https://doi.org/10.1002/ab.21489>
- Buelga, S., Cava, M. J., & Musitu, G. (2012). Reputación social, ajuste psicosocial y victimización entre adolescentes en el contexto escolar. *Anales de Psicología*, 28(1). <http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=16723161020>
- Cohen, R., Hsueh, Y., Russell, K. M., & Ray, G. E. (2006). Beyond the individual: A consideration of context for the development of aggression. *Aggression and Violent Behavior*, 11(4), 341-351. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2005.10.004>
- Susman, E. J., Feagans, L. V., & Ray, W. J. (2013). Historical and theoretical perspectives on behavioral health in children and adolescents: An introduction. En *Emotion, cognition, health, and development in children and adolescents* (pp. 7-14). Psychology Press.
- Faris, R., & Ennett, S. (2012). Adolescent aggression: The role of peer group status motives, peer aggression, and group characteristics. *Social Networks*, 34(4), 371-378. <https://doi.org/10.1016/j.socnet.2010.06.003>

- Farmer, T. W., & Rodkin, P. C. (1996). Antisocial and prosocial correlates of classroom social positions: The social network centrality perspective. *Social Development, 5*(2), 174-188.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.1996.tb00079.x>
- Freeman, L. C. (1978). Centrality in social networks conceptual clarification. *Social Networks, 1*(3), 215-239. [https://doi.org/10.1016/0378-8733\(78\)90021-7](https://doi.org/10.1016/0378-8733(78)90021-7)
- Garson, G. D. (1998). *Neural networks: An introductory guide for social scientists*. Sage Publications Ltd.
- Gest, S. D., Graham-Bermann, S. A., & Hartup, W. W. (2001). Peer experience: Common and unique features of number of friendships, social network centrality, and sociometric status. *Social Development, 10*(1), 23-40. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00146>
- Gilman, R., Schonfeld, D., & Carboni, I. (2009). Using social network analysis as a lens to examine socially isolated youth. In *Bullying, rejection, and peer victimization: A social cognitive neuroscience perspective*. (pp. 345-363). Springer Publishing Co.
- Haykin, S. (1994). *Neural Networks: A Comprehensive Foundation* (1st ed.). Prentice Hall PTR.
- Haykin, S. (2002). Kalman Filters. In *Kalman Filtering and Neural Networks* (pp. 1-21). Wiley-Blackwell.
<https://doi.org/10.1002/0471221546.ch1>
- Mrvar, A., & Batagelj, V. (2016). Analysis and visualization of large networks with program package Pajek. *Complex Adaptive Systems Modeling, 4*(1), 6. <https://doi.org/10.1186/s40294-016-0017-8>
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Hemisphere.
- Olweus, D. (2013). School Bullying: Development and Some Important Challenges. *Annual Review of Clinical Psychology, 9*(1), 751-780.
<https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>
- Paluck, E. L., Shepherd, H., & Aronow, P. M. (2016). Changing climates of conflict: A social network experiment in 56 schools. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 113*(3), 566-571.
<https://doi.org/10.1073/pnas.1514483113>

- Salmivalli, C. (2014). Participant Roles in Bullying: How Can Peer Bystanders Be Utilized in Interventions? *Theory Into Practice*, 53(4), 286-292. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947222>
- Scott, J. (2017). *Social Network Analysis*. SAGE.
- Sentse, M., Kiuru, N., Veenstra, R., & Salmivalli, C. (2014). A Social Network Approach to the Interplay Between Adolescents' Bullying and Likeability over Time. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(9), 1409-1420. <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0129-4>
- Simmons, R. G. (2017). *Moving into Adolescence: The Impact of Pubertal Change and School Context*. Routledge.
- Strauss, R. S., & Pollack, H. A. (2003). Social Marginalization of Overweight Children. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 157(8), 746-752. <https://doi.org/10.1001/archpedi.157.8.746>
- Van Rossem, R., & Vermande, M. M. (2004). Classroom Roles and School Adjustment. *Social Psychology Quarterly*, 67(4), 396-411. <https://doi.org/10.1177/019027250406700405>
- Zehnalova, S., Horák, Z., Kudelka, M., & Snáel, V. (2013). Local Dependency in Networks. 2013 5th International Conference on Intelligent Networking and Collaborative Systems, 250-254. <https://doi.org/10.1109/INCoS.2013.44>

LA EDUCACIÓN EN CINE, EL DIÁLOGO
Y LA COMPETENCIA ESPIRITUAL EN NIÑOS
Y ADOLESCENTES. REFLEXIONES SOBRE VALORES
Y PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA A PARTIR
DEL FILM WALL-E

DRA. PATRICIA ELIZABETH CORTÉS GORDILLO

RESUMEN

La *violencia* ha adquirido nuevas facetas a partir de los films que se difunden en la actualidad. Esta investigación pretende hacer un aporte en relación a dicha problemática a través del desarrollo teórico y práctico de la *competencia espiritual* – que parte de la competencia comunicativa – en el marco de la educación en medios/en cine.

Las interrogantes se formulan de la siguiente manera: ¿Entre las competencias que tendrían que tener los niños y adolescentes frente a los films, qué rol tiene la competencia espiritual basada en el diálogo?, ¿cómo se la debería entender y aplicar en la educación en medios/en cine? En el marco teórico se presentan aportes científicos de orígenes diferentes. La cuasi-experimentación se desarrolló con niños / adolescentes (Louvain - la - Neuve, Bélgica) que fueron expuestos al film Wall-E.

Los resultados nos conducen a una primera versión de la *Rejilla de Análisis / Aplicación* (diálogo, descentración y espiritualidad), la cual puede ser útil para educadores e investigadores en general. Se concluye que la variable independiente diálogo es determinante para las operaciones cognitivas y el pensamiento crítico de los niños / adolescentes con importantes repercusiones en sus valores más profundos, en lo espiritual. De ahí se abren amplias posibilidades para que la aplicación de la competencia espiritual pueda coadyuvar en la prevención de la violencia.

PALABRAS CLAVE

Educación en medios, Cine, Diálogo, Descentración, Competencia espiritual.

1. INTRODUCCIÓN

Frente al fenómeno de la violencia, la producción fílmica puede constituirse en un factor determinante para su expansión, sobre todo, en los públicos más jóvenes. Por tanto, se hace apremiante una reflexión profunda sobre el ser humano, su espiritualidad y su dignidad.

¿Los films, en general, pueden dar a los niños/adolescentes principios para construir su espiritualidad y sus valores? ¿Es *Wall-E* una película espiritual y con valores? Preguntas que nos hicimos al inicio de una investigación postdoctoral⁷⁰ y cuyas respuestas pueden ser de utilidad teórica, metodológica y práctica no solo para los investigadores, sino, también para educadores y animadores que buscan que las nuevas generaciones dialoguen eficazmente con un propósito antropológico – espiritual.

Para abordar el tema de la competencia espiritual en el receptor en el entendido de preservar la dignidad humana en la era de la tecnología y la comunicación, revisaremos algunas definiciones importantes, a saber: educación en medios⁷¹, diálogo, descentración, espiritualidad y violencia.

Los resultados de nuestras primeras investigaciones (2011, 2016) nos permitieron proponer la siguiente definición de *educación en medios*:

La educación en medios trata con la enseñanza y el aprendizaje con y sobre los medios (tradicionales y nuevos). Busca transformar a personas de todas las edades, especialmente niños y adolescentes, en actores (críticos y creativos) de la comunicación mediática. Para esto, la educación en medios necesita de una acción pedagógica y comunicativa que integre la pluralidad del conocimiento (formal / informal) y que favorezca las habilidades de comunicación / medios. Esto permitirá el inicio de la

⁷⁰Cinéma et spiritualité (CINESPI), Université catholique de Louvain, Bélgica.

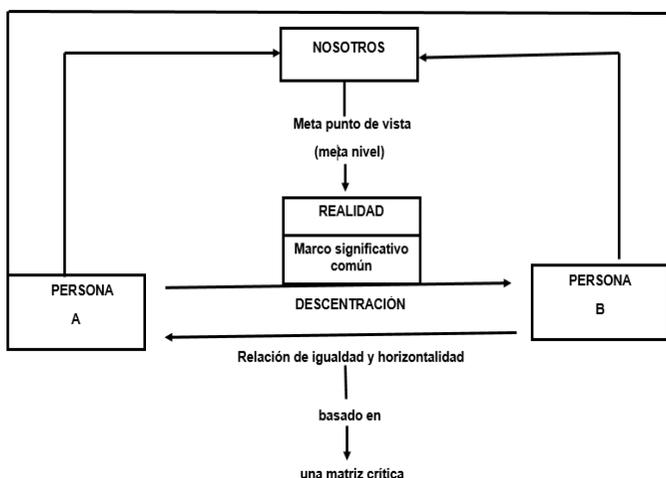
⁷¹ La definición de *educación en medios*, debido a su amplio alcance conceptual, incorpora de forma implícita la definición de *educación en cine*.

producción creativa y el origen del desarrollo de ciertas operaciones cognitivas, como la descentración y el pensamiento crítico, dentro de una perspectiva de ciudadanía crítica. (Cortés, 2011, p.29)

En cuanto a la noción de *diálogo*, de una versión exclusiva correspondiente a la concepción del diálogo de Paulo Freire (1971), nos abrimos a otras perspectivas como las de Emmanuel Mounier (1945), Martin Buber (1935) y Edgar Morin (2004). Sobre la base del enfoque teórico indicado, hemos elaborado una definición de diálogo que da un lugar esencial a la noción de descentración:

El diálogo es una relación horizontal entre dos o más interlocutores en un entorno significativo común. Debe basarse en un intercambio que resalte la palabra de los demás y busque un punto de vista de nivel meta que permita integrar el punto de vista del otro, sin necesariamente apartarse de su propio punto de vista (descentración). Nace de una matriz crítica y genera crítica. El diálogo es, por esta razón, el camino indispensable para el desarrollo comunicacional y cognitivo del individuo. (*Idem*, p.77)

Esquema 1: Definición de diálogo con la noción de descentración⁷²



Fuente: Cortés, 2011, p.78

⁷² Esta representación esquemática de nuestra definición de diálogo está inspirada en la propuesta del investigador boliviano Iván Tavel (1984: 125).

Para la operacionalización de la variable diálogo-estudiante, nos hemos servido de los resultados de la investigación de Marie-France Daniel y sus colaboradores (2005) quienes, a su vez, utilizan los fundamentos teóricos y metodológicos propuestos por Matthiew Lipman en la Filosofía para niños (PPE).

En el campo de la *descentración*, comenzamos nuestras reflexiones a partir de la concepción de Jean Piaget. Sin embargo y para acercarnos a una concepción de tipo comunicativa, hemos abordado las definiciones de Jean-Pierre Meunier y Daniel Peraya (2004) que trabajan en este tema, especialmente desde una perspectiva semio-pragmática.

La noción de descentración, a la que debe agregarse su opuesto, centrición, concierne a todas las relaciones sociales en la medida en que siempre se tiene la representación mental de los demás o del mundo compartido. De la misma manera, la descentración se actualiza cuando un ser social (un individuo, un grupo, etc.) se vuelve capaz, más allá de todas las diferencias, de asumir la posición de los demás, de comprender su punto de vista, sus experiencias, sus pensamientos, etc. (Meunier y Peraya, 2004, p. 205-206)

Las definiciones presentadas anteriormente (educación en medios, diálogo y descentración) constituyen la base teórica de la dimensión comunicativa de la educación en medios.

Desde ahora, abordaremos la dimensión antropológica-filosófica de la misma donde podemos considerar aspectos de la *espiritualidad*. Etimológicamente, es todo lo relacionado con la calidad del espíritu o espiritual. El Diccionario Crítico de Teología (2007, p.1345) sostiene que lo espiritual se refiere a una dimensión del ser humano que a menudo se llama el *corazón* y que es el alma, la interioridad, la capacidad de entrar en relación con Dios. Asimismo, se afirma que “la espiritualidad es la capacidad del espíritu para buscar la trascendencia” (Soulayrol, 2006, p.12). De manera general y siguiendo el pensamiento de Michèle Debidour, se puede decir que:

Lo espiritual es una dimensión fundamental de todo ser humano, la suma de sus inspiraciones y aspiraciones. Entonces, de acuerdo con la propia visión del mundo de cada persona, la religión dará un color específico y calificará lo espiritual. (Debidour, 2007)

Así, la espiritualidad es el conocimiento, la aceptación o el cultivo de la esencia inmaterial de uno mismo. Sin embargo, esta noción que parece tan evidente en la condición humana, en la actualidad, se encuentra en un marco de contradicciones e incertidumbres por factores de diverso tipo, entre ellos, la influencia de los mensajes mediáticos.

Sin duda, una de las manifestaciones más dolorosas de la falta de formación o desarrollo espiritual en el ser humano, es la *violencia*, la cual no es fácil de definir debido a la variedad de códigos morales existentes en cada cultura del mundo. Sin embargo, la Organización Mundial de la Salud (OMS) nos da una definición aclaratoria de la violencia como:

El uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones. (OMS, 2002, p.3)

Esta definición comprende diversos tipos de violencia entre los cuales, seguramente, se encuentran los mensajes mediáticos violentos. Estos últimos pueden afectar grandemente el bienestar y el desarrollo de la niñez y de la juventud.

Definitivamente, el tema de la espiritualidad en la era tecnológica es un desafío para la investigación. En nuestro caso, nos hemos propuesto indagar sobre la espiritualidad en el proceso de educación en medios como una forma de entender y promover la dignidad humana en la era de la comunicación y la posverdad. En este contexto, postulamos que hay elementos que pueden ayudarnos a comprender el fenómeno de la espiritualidad, tales como el diálogo y la descentración cognitiva que, en general, se pueden verificar desde una perspectiva experimental e interdisciplinaria.

2. LA INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

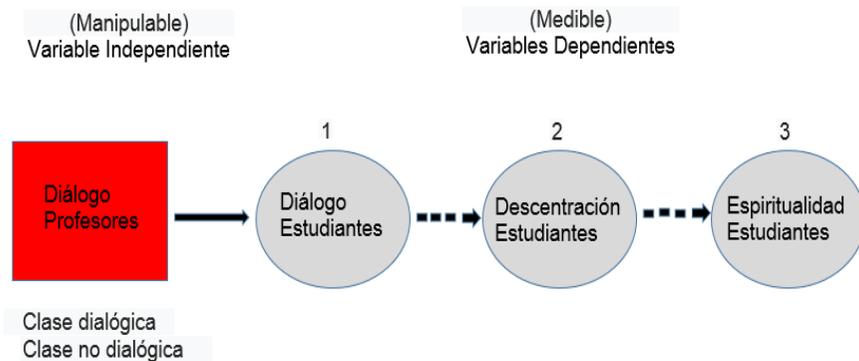
Para abordar las cuestiones planteadas anteriormente, la investigación se desarrolló en el marco de una cuasi-experimentación en Louvain-la-Neuve (Bélgica), en la escuela de Bruyères, con una población de aproximadamente 80 niños / adolescentes (de ambos sexos, entre 10 y 12

años y de diferentes ámbitos culturales y socioeconómicos). Trabajamos con cuatro grupos de análisis: 2 de tipo dialógico (grupo experimental) y 2 de tipo no dialógico (grupo control). Se llevó a cabo un experimento piloto con el propósito de la verificación metodológica. Todas las clases fueron filmadas para realizar los análisis.

Para comenzar este cuasi-experimento, nos planteamos la siguiente pregunta experimental: ¿Cómo puede la práctica dialógica de los maestros influir en la práctica dialógica de los estudiantes, a través de procesos de descentración, en la perspectiva de reforzar la espiritualidad de los estudiantes dentro de una experiencia de educación en medios/en cine?

De esta pregunta surgen las cuatro variables esenciales de nuestro estudio: diálogo- profesores, diálogo-estudiantes, descentración-estudiantes y espiritualidad-estudiantes. Por lo tanto, esta investigación está particularmente interesada en comprender los efectos de la acción dialógica de los maestros en la acción dialógica de los estudiantes para descubrir los mecanismos relacionales y cognitivos necesarios para el desarrollo de la espiritualidad.

Esquema 2: Las variables de investigación



3. LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Basándonos en la aplicación de la *Rejilla de Análisis*⁷³ en dos breves ejemplos, no dialógico y dialógico (nivel 1), a continuación, ilustraremos algunos de nuestros principales resultados:

Ejemplo 1: Clase no dialógica

Maestro: ¿Cómo te imaginas el modo de vida después de regresar a la tierra? Esto está relacionado con la primera pregunta ... Yo, aún así, escucharé dos ...

Estudiante 1: Harán un esfuerzo para detener la contaminación ...

Maestra: Ellos harán un esfuerzo para detener la contaminación. ¿Alguien tiene otra opinión? ¿Cómo te imaginas la vida después del regreso?

Estudiante 2: Harán deporte para perder unos kilos ...

Maestra: Harán deporte para perder unos kilos. Cada uno tiene una respuesta diferente. ¿Sí? ... Plantarán plantas y limpiarán los residuos. ¿Okay? Perfecto. La tercera pregunta en la película es: ¿Son los personajes y sus acciones reales, ficticios o imaginarios?

Ejemplo 2: Clase dialógica (nivel 1)

Estudiante 1: Hay un ministro que dijo que la tierra será inhabitable...

Maestro: Es porque antes de irse, los humanos vieron que el planeta Tierra estaba muy contaminado y se fueron al espacio para vivir en barcos. Por eso esperaban a que Wall-e limpiara la tierra para que, en ese momento, pudieran regresar. Pero, como la contaminación era muy grave, solo quedaba un Wall-e. ¿Se puede decir que un robot tiene vida?

Estudiante 2: No ...

Maestro: No, entonces, él puede sobrevivir en cualquier parte, incluso en el planeta Marte, donde no hay aire ni agua. Pero, hay un pequeño detalle y se trata del amigo de Wall-e, ¿viste la pequeña cucaracha?

Estudiantes (en grupo): ¡Sí!

Maestra: ¡La pequeña cucaracha ... eso es vida! ¿Cómo es que ella se resiste? ¿Cómo sigue viva?

Estudiante 3: Porque siendo una cucaracha, aunque la aplastemos, ella siempre vive.

⁷³ Rejilla de Análisis estructurada para las modalidades dialógicas y no dialógicas de clase, tanto para docentes (Cortés, 2011) como para estudiantes (Daniel, 2005 y Soulayrol, 2006).

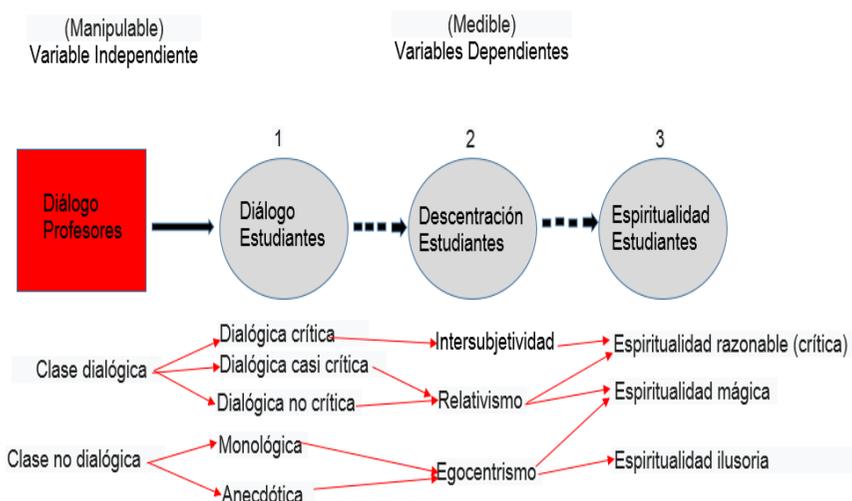
Maestro: Es verdad ... si lo entiendo correctamente, una cucaracha es el único ser vivo en la tierra que puede soportar todo ...

Estudiante 4: Hasta una bomba atómica ... (RISA)

Maestro: Hasta una bomba atómica. Es una forma de decir que, si no hay vida, es muy grave. El nivel de contaminación de la tierra realmente ha sido muy alto ... ¿Está bien?

A partir de un análisis de este tipo de intercambios entre profesores y estudiantes, y de la teoría consultada, podemos presentar a continuación una primera versión⁷⁴ del esquema de las categorías de la *Rejilla de Análisis/Aplicación* del diálogo, la descentración y la espiritualidad:

Esquema 3: Categorías de la Rejilla de Análisis/Aplicación del diálogo, la descentración y la espiritualidad



En el contexto de una experiencia de educación en medios, las conductas no dialógicas y dialógicas de los profesores de los grupos experimental y control, podrían llevar, respectivamente, al ejercicio del no diálogo / diálogo entre los estudiantes manifestado en los siguientes tipos de intercambios: anecdótico, monológico, dialógico no crítico, casi- crítico y dialógico-crítico. Asimismo, inducir diversas manifestaciones de descen-

⁷⁴ Se trata de una primera versión de la *Rejilla de Análisis/Aplicación* porque el análisis sigue en proceso y se espera aún completar y profundizar en la reflexión.

tración agrupadas en tres niveles: egocentrismo, relativismo e intersubjetividad. Con respecto a la variable dependiente "Espiritualidad - Estudiantes", también, se observan tres categorías: espiritualidad ilusoria, espiritualidad mágica, espiritualidad razonable (crítica).

En cuanto a los intercambios no dialógicos (anecdóticos y monológicos) éstos son más frecuentes entre los estudiantes que experimentan la modalidad no dialógica (profesor no dialógico) de la educación en medios. Por tanto, estos estudiantes se encuentran en la perspectiva epistemológica del egocentrismo (centración). Respecto a la espiritualidad, se ubican en las categorías de espiritualidad ilusoria y espiritualidad mágica.

Intercambios de tipo diálogo: dialógico no crítico, dialógico cuasi crítico y dialógico crítico son más frecuentes entre los estudiantes que experimentan la modalidad dialógica (profesor dialógico) de la educación en medios. Como resultado, estos estudiantes se encuentran en la perspectiva epistemológica del relativismo (comienzo de la descentración) o de la intersubjetividad (descentración). Con respecto a la variable espiritual, hay un avance de la espiritualidad mágica a la espiritualidad de razonamiento (crítica).

4. DISCUSIÓN DE RESULTADOS: DIÁLOGO, DESCENTRACIÓN Y ESPIRITUALIDAD

La actitud no dialógica de la maestra se manifiesta por una ausencia en el acompañamiento de los alumnos, es decir, que los deja intervenir, sin ningún tipo de orientación. En gran parte del ejemplo presentado, las intervenciones de la maestra se limitan a repetir las intervenciones de los estudiantes; este comportamiento produce una especie de monotonía en la cual los estudiantes no pueden involucrarse en la discusión. Debido al actuar de la maestra, las respuestas de los estudiantes son breves. Esto demuestra que ellos solo están anclados en la experiencia perceptiva en relación al film. Al estar centrados en sus propias percepciones, los estudiantes no efectúan comentarios entre pares. Por tanto, éstos estarían en una perspectiva epistemológica egocéntrica (centración).

Asimismo, observamos que la profesora no busca profundizar el tema con los alumnos; por el contrario, ella da una explicación del tema individualmente y no promueve el establecimiento de la "comunidad de investigación". Según Matthew Lipman (1995), en esta comunidad, los estudiantes se escuchan respetuosamente, comparten ideas, se alientan entre sí para justificar sus posiciones, que de lo contrario serían infundadas, se ayudan a sacar conclusiones de lo que se ha dicho e intentan entenderse entre ellos. Una comunidad de investigación trata de llevar la indagación fuera de los límites establecidos.

Dicha comunidad de investigación es la que comienza a construirse en el segundo ejemplo de clase dialógica. La acción dialógica del maestro es evidente. Se manifiesta una tendencia a dar a todos la oportunidad de participar. Del mismo modo, él trata de establecer un ambiente de proximidad y confianza con los estudiantes. El profesor intenta instalar una problematización (conflicto socio-cognitivo), aclara las ideas que surgen de la discusión para facilitar el mantenimiento del hilo conductor. En general, este ejemplo muestra los comportamientos del profesor y de los estudiantes que buscan crear un espacio dialógico / intersubjetivo. Es decir, un espacio donde se consideran, indisociablemente, al menos dos puntos de vista y cuyos conceptos están contruidos en sus interacciones a través de la descentración. Sin embargo, en este segundo ejemplo, solo vemos el primer nivel de este proceso.

En cuanto a la espiritualidad y de acuerdo con los indicadores de René Soulayrol (2006), en el primer ejemplo, se observa que existen débiles intentos en relación a conformar una noción de valoración del planeta Tierra (esfuerzo para dejar de contaminar, plantar plantas, recoger la basura, etc.). Los intercambios entre el profesor y los alumnos se dispersan y no se profundiza en la reflexión. Por tanto, se trataría de una espiritualidad mágica donde los estudiantes aún se encuentran en un nivel de egocentrismo espiritual, es decir, crean el mundo a la imagen de sus propios deseos sin tener en cuenta su entorno.

En el segundo ejemplo, de una clase dialógica, se observa que comienza a estructurarse una noción de trascendencia cuando hablan de la vida en un robot, así como en un insecto (cucaracha) y en el planeta tierra. En

este caso, se observa que hay un hilo conductor en la reflexión. Sería, según Soulayrol, una etapa de transición entre una espiritualidad mágica y una espiritualidad basada en la razón (crítica) donde el niño / adolescente enfrenta la realidad de la vida. Ahora, el centro de sus reflexiones ya no es él mismo; más bien, se despierta un proceso de descentración cognitiva y relacional que abre puertas a la espiritualidad.

5. CONCLUSIÓN: LA CONSTRUCCIÓN DE LA COMPETENCIA ESPIRITUAL Y LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA

Los primeros resultados de la investigación empírica son alentadores con respecto a la aplicación de la modalidad dialógica en la educación en medios. Así podemos concluir que si la propuesta teórica del diálogo, en la perspectiva de la descentración y el pensamiento crítico, se pone en práctica en el enfoque pedagógico de la educación en medios, se podría producir un avance importante en la competencia comunicativa de los estudiantes y, por tanto, en su espiritualidad. Es decir, la primacía dada al diálogo implicaría un cambio en la representación y la práctica de la comunicación, ésta ya no se concebiría como una mera transmisión de información de un individuo a otro, sino como un proceso dialógico en un estado de reciprocidad. Esta manera de concebir la comunicación puede conducir a la educación en medios a consolidar sus objetivos antropológicos-filosóficos (espirituales).

Los hallazgos empíricos y la teoría revisada confirman la necesidad de trabajar en la concepción y aplicación de una competencia espiritual para la educación en medios y, probablemente, para todo tipo de actividad educativa.

Una de las áreas donde, probablemente, el desarrollo de la competencia espiritual sea indispensable, es en la *prevención de la violencia*. Creemos que, en base a procesos de diálogo y descentración cognitiva que conduzcan a una reflexión profunda sobre las amenazas a los valores más importantes para una convivencia sana, los niños y adolescentes podrán ser actores y propulsores de una cultura de paz. Para lograr esto, una educación tradicional y transmisiva no es suficiente.

La *competencia* es la capacidad de movilizar diferentes recursos cognitivos, que incluyen conocimiento, información, habilidades operativas y principalmente las inteligencias, para abordar y resolver de manera efectiva y pertinente una serie de situaciones o problemas (Perrenoud, 1999). Entonces, construir una competencia espiritual implica un diálogo a todo nivel.

Nuestras investigaciones nos muestran que todo proceso dialógico nos permite crear nuevos niveles de pensamiento (Cortés, 2016, p.131). Así, los seres humanos pueden ser capaces de trascender la realidad concreta e ir de lo visible a lo intangible, a lo que no es medible, a lo espiritual. Por esto consideramos al *diálogo* como un co-constructor de *espiritualidad*.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Cortes, P. (2011). L'éducation aux médias : dialogue et décentration. Ciaco Imprimerie, Louvain-la-Neuve (Belgium), 271 pp.
- Cortes, P. (2016). Regards sur Incendies par des femmes en Bolivie. En : Regards croisés sur Incendies, Academia L'Harmattan, Louvain-la-Neuve (Belgium), pp. 125 - 132.
- Debidour, M. (2007). Le cinéma, invitation à la spiritualité. Les Editions de l'Atelier/Édition Ouvrières, Paris, 157 pp.
- Lacoste, J-Y. (dir.) (2007). Dictionnaire critique de théologie. Presses Universitaires de France, Paris, p. 1344.
- Lipman, Matthew (1995). A l'école de la pensée. De Boeck, Bruxelles, 348 pp.
- Meunier, J-P. Y Peraya, D. (2004). Introduction aux théories de la communication : analyse sémio pragmatique de la communication médiatique. De Boeck, Bruxelles, p. 205, 206, 415.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2002). Informe mundial sobre la violencia y la salud: SINOPSIS. Ginebra (Suiza), 12 pp. Recuperado de <https://tinyurl.com/y4t6p3oq>
- Perrenoud, Philippe (1999). Construir competencias desde la escuela. Dolmen Ediciones, Santiago de Chile.

Soulayrol, R. (2006). La spiritualité de l'enfant, entre l'illusion, le magique et le religieux. L'Harmattan, Paris (France), p. 167.

Tavel, I. (1984). Paulo Freire: el conocimiento como praxis liberadora. Ed. Los Amigos del Libro, La Paz (Bolivia), 230 pp.

