

Nuevos escenarios educativos: hacia el horizonte 2030

Gerardo Gómez García
Carmen Rodríguez Jiménez
María Natalia Campos Soto
Magdalena Ramos Navas-Parejo

Nuevos escenarios educativos: hacia el horizonte 2030

Gerardo Gómez García

Carmen Rodríguez Jiménez

María Natalia Campos Soto

Magdalena Ramos Navas-Parejo

Dykinson, S.L.

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

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

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

© Copyright by

Los autores

Madrid, 2021

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

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

e-mail: info@dykinson.com

<http://www.dykinson.es>

<http://www.dykinson.com>

Consejo Editorial véase www.dykinson.com/quienessomos

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

El contenido de este libro ha sido sometido a un proceso de revisión y evaluación por pares ciegos.

ISBN: 978-84-1377-360-5

ÍNDICE

CAPÍTULO 1 LA GAMIFICACIÓN COMO HERRAMIENTA CLAVE EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS SOSTENIBLES E INCLUSIVAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

JUAN MANUEL TRUJILLO-TORRES, MAGDALENA RAMOS NAVAS-PAREJO, MARÍA JOSÉ ALCALÁ DEL OLMO FERNÁNDEZ Y MARÍA JESÚS SANTOS-VILLALBA..... 10

CAPÍTULO 2 TIC Y DIVERSIDAD FUNCIONAL: FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

INMACULADA AZNAR DÍAZ, BLANCA BERRAL ORTIZ, MARÍA JESÚS SANTOS VILLALBA, MARTA MONTENEGRO RUEDA 24

CAPÍTULO 3 EDUCAR PARA LA PAZ COMO NECESIDAD Y RETO DE LA EDUCACIÓN

JOSÉ ANTONIO MARÍN MARÍN, GERARDO GÓMEZ GARCÍA, CARMEN RODRÍGUEZ JIMÉNEZ Y JOSÉ ANTONIO MARTÍNEZ DOMINGO 31

CAPÍTULO 4 EDUCAR PARA LA PAZ. UN RETO CONJUNTO

SANTIAGO ALONSO GARCÍA, MAGDALENA RAMOS NAVAS-PAREJO, JUAN CARLOS DE LA CRUZ CAMPOS Y BLANCA BERRAL ORTIZ 40

CAPÍTULO 5 TIC Y DIVERSIDAD FUNCIONAL: DESARROLLO DE PLANES DE FORMACIÓN

JOSÉ MARÍA ROMERO RODRÍGUEZ, JOSÉ ANTONIO MARTÍNEZ DOMINGO, JUAN JOSÉ VICTORIA MALDONADO Y JOSÉ FERNÁNDEZ CERERO..... 49

CAPÍTULO 6 LA BRECHA DIGITAL EN EDUCACIÓN Y ACTUACIONES PARA REDUCIRLA

MARÍA PILAR CÁCERES RECHE, JOSÉ FERNÁNDEZ CERERO , MARTA MONTENEGRO RUEDA, JUAN JOSÉ VICTORIA MALDONADO 56

CAPÍTULO 7 OFERTA EDUCATIVA EN LAS INSTITUCIONES PENITENCIARIAS ESPAÑOLAS

FRANCISCO JAVIER HINOJO LUCENA, CARMEN RODRÍGUEZ JIMÉNEZ, GERARDO GÓMEZ GARCÍA Y JUAN CARLOS DE LA CRUZ CAMPOS 65

CAPÍTULO 8 RELACIÓN DE VARIABLES QUE INFLUYEN EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO: FUNCIONES EJECUTIVAS Y NIVEL SOCIOECONÓMICO

MARTA BESTUÉ-LAGUNA Y ELENA ESCOLANO-PÉREZ 76

CAPÍTULO 9 LA MÚSICA EN UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE

AZAHARA ARÉVALO GALÁN..... 83

CAPÍTULO 10 BUENAS PRÁCTICAS PARA UNA INTERVENCIÓN DE CALIDAD CON JÓVENES EN DIFICULTAD SOCIAL EN MATERIA DE EMPLEO EN ESPAÑA

ANA FERNÁNDEZ-GARCÍA 94

CAPÍTULO 11 PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN LITERARIA Y EDUCACIÓN EN VALORES: PROPUESTA DE REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

M.^a PILAR NÚÑEZ DELGADO, MARÍA SANTAMARINA SANCHO 108

CAPÍTULO 12 LA POBREZA VIVIDA (SUFRIDA); UN FENÓMENO INTERSECCIONAL. UNA REVISIÓN PARA LA PRÁCTICA EDUCATIVA.

DANIEL TRAVERSO MACÍAS..... 121

CAPÍTULO 13 SUPPORTING TRANSGENDER CHILDREN IN PRIMARY SCHOOLS: ARE TEACHERS READY FOR THIS CHALLENGE?

OLGA JIMÉNEZ DÍAZ Y ANA RODRÍGUEZ MEIRINHOS 132

CAPÍTULO 14 CUENTOTERAPIA E INCLUSIÓN EDUCATIVA

ESTHER MARÍA SANTIAGO MOYA 145

CAPÍTULO 15 CONDUCTA ADAPTATIVA EN ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL E INCLUSIÓN

CRISTINA ARACELY MUÑOZ MORÁN 153

CAPÍTULO 15 TEACHING WITHOUT HORIZONTS: EXCELLENCE IS THE WAY

CARMEN LÓPEZ FERNÁNDEZ Y ALEJANDRO GARCÍA..... 165

CAPÍTULO 16 EDUCAR A TRAVÉS DEL CINE EN LA ESCUELA. PROPUESTA PARA 2º CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

NIEVES GÓMEZ LÓPEZ, DAVINIA BURGOS NARVÁEZ Y MANUEL FRANCISCO MORALES PIEDRA 172

CAPÍTULO 17 CUANDO LAS ENCUESTAS NO SON SUFICIENTE: UN ANÁLISIS CUANTITATIVO Y CUALITATIVO DE LA SATISFACCIÓN CON UN PROGRAMA DE FORMACIÓN EN INTELIGENCIA EMOCIONAL

MARINA ANDREU CASAS, JOSÉ MARTÍN-ALBO LUCAS, NOELIA SÁNCHEZ-PÉREZ 184

CAPÍTULO 18 TEACHERS' TRAINING PACKAGE TO PROMOTE EMERGENT LITERACY IN PRESCHOOLERS

LIZBETH VEGA- PEREZ..... 198

CAPÍTULO 19 LA ACTUALIZACIÓN DOCENTE EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA. UN ESTUDIO DE CASO

JOSÉ ÁNGEL SEGURA MAÍZ, KATIA ÁLVAREZ DÍAZ Y JOSÉ RAMÓN MÁRQUEZ DÍAZ 210

CAPÍTULO 20 LA TEORÍA DE FIJACIÓN DE METAS DE LOCKE COMO NÚCLEO METODOLÓGICO EN LA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS ESPECIALISTAS DE MÚSICA

VIRGINIA SÁNCHEZ RODRÍGUEZ 221

CAPÍTULO 21 LAS ASIGNATURAS DE MÚSICA CONTEMPORÁNEA EN LOS CONSERVATORIOS SUPERIORES DE MÚSICA DE ESPAÑA DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL PROFESORADO

ANDREA GARCÍA TORÁN 233

CAPÍTULO 22 SATISFACCIÓN CON LA FORMACIÓN COMPLEMENTARIA, SUSTITUTORIA DE LAS PRÁCTICAS EN LOS CENTROS EDUCATIVOS DEBIDO A LA COVID-19, RECIBIDA POR EL ALUMNADO DEL MÁSTER EN PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

FRANCISCO JAVIER PERALTA-SÁNCHEZ, ALFREDO UREÑA UCEDA, JOSÉ MANUEL MARTÍNEZ, VICENTE Y MARÍA DOLORES JIMÉNEZ MARTÍNEZ 242

CAPÍTULO 23 DEBATES ACADÉMICOS PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

IGOR CAMINO ORTIZ DE BARRÓN, EDU ZELAIETA ANTA, OIHANE FERNÁNDEZ LASARTE E IRATXE ANTONIO AGIRRE 255

CAPÍTULO 24 ANÁLISIS DEL DISCURSO PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA ESCUELA UNIVERSAL: UNA APUESTA DESDE EL SUR Y UNA MIRADA DESDE LA UNIVERSIDAD.

JORGE ARLEY RAMÍREZ CÁRDENAS Y MARTHA LUCÍA TORRES OLAYA.....268

CAPÍTULO 25 LA ACCIÓN TUTORIAL PARA LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO: UTILIDADES PERCIBIDAS.

ASUNCIÓN LLEDÓ CARRERES, ALEJANDRO LORENZO LLEDÓ Y NURIA ANTÓN ROS 278

CAPÍTULO 26 COMPETENCIAS DOCENTES EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS: APRENDIZAJE EXPERIENCIAL DE LA HISTORIA

ANA VERDE TRABADA Y JOSE MANUEL VALERO ESTEBAN 287

CAPÍTULO 27 COMPETENCIAS DEL PROFESORADO AICLE DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN VALENCIA EN FUNCIÓN DE SU EXPERIENCIA DOCENTE EN ESTE PROGRAMA DE ENSEÑANZA BILINGÜE

ROSA PLANCHADELL SAURA, ESTHER MORENO LATORRE Y CONCEPCIÓN ROS ROS.....300

CAPÍTULO 28 LA ADAPTACIÓN DE LA CLASE DE LENGUA AL CONTEXTO COVID-19 Y SUS CONSECUENCIAS SOBRE LA MOTIVACIÓN DEL ESTUDIANTE

INÉS LUCAS OLIVA.....314

CAPÍTULO 29 WHICH CULTURAL FEATURES DO FUTURE PRIMARY EDUCATION TEACHERS NOTICE IN AUDIOVISUAL MATERIALS?

MARÍA TABUENCA-CUEVAS Y GABRIEL SÁNCHEZ SÁNCHEZ 326

CAPÍTULO 30 UNA APROXIMACIÓN AL MODELO MATERIA EN EL GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL

TAMARA AMORÍN DE ABREU.....	336
CAPÍTULO 31 LA ATENCION A LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN TIEMPOS DE COVID-19. EFECTOS Y CONSECUENCIAS	
RAIMUNDO CASTAÑO CALLE Y SANDRA LILIANA MEDINA CÁRDENAS.....	348
CAPÍTULO 32 COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR PARA UMA EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA NO ENSINO SUPERIOR	
MARIA CRISTINA FARIA	360
CAPÍTULO 33 LAS HABILIDADES DIALÓGICAS EN EL AULA DE LENGUA Y LITERATURA: LA TERTULIA COMO HERRAMIENTA INTERACTIVA EN NUEVOS CONTEXTOS DIGITALES	
PRÓSPERO MANUEL MORÁN LÓPEZ.....	374
CAPÍTULO 34 FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA EN INCLUSIÓN EDUCATIVA. REVISIÓN SISTEMÁTICA	
VIRGINIA ALCARAZ RODRÍGUEZ Y ANTONIO MUÑOZ LLERENA	382
CAPÍTULO 35 PROMOÇÃO DE CONTEXTOS FAVORÁVEIS À LITERACIA AMBIENTAL ATRAVÉS DE UM PROJETO DE CONSERVAÇÃO DA NATUREZA	
SUSANA MARIA MENDES SILVEIRA	391
CAPÍTULO 36 ESTUDIANTES INDAGANDO ACERCA DE LA COVID-19: ¿QUÉ CONOCEN DE LA PANDEMIA? ¿QUÉ EMOCIONES LES SUSCITA ÉSTA?	
ROCÍO SANTANA CISNEROS	404
CAPÍTULO 37 ENSINO REMOTO EMERGENCIAL EM UMA DISCIPLINA DA GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM: RELATO DE EXPERIENCIA NO CENÁRIO DE PANDEMIA	
JANETH ROXANA GUERRERO VARGAS Y MARIA VERA LÚCIA MOREIRA LEITÃO CARDOSO	419
CAPÍTULO 38 ANÁLISIS DE BARRERAS INCLUSIVAS EN PERIODOS DE RECREO ESCOLAR PARA LA MEJORA DE LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO	
ROSA DE LOS ÁNGELES FERNÁNDEZ LAGAR Y OLGA RODRÍGUEZ FERRÁN.....	428
CAPÍTULO 39 JUEGOS DRAMÁTICOS Y NARRACIÓN ORAL EN TIEMPOS DE PANDEMIA: RECURSOS DIDÁCTICOS PARA CONCIENTIZAR A NIÑOS SOBRE LOS EFECTOS DE LA VIOLENCIA ESCOLAR.	
JOHAN DEIBI AGUDELO MARTÍNEZ Y RUBIEL MEDINA QUINTERO	441
CAPÍTULO 40 DE DOCENTE A DOCENTE, UNA MIRADA POR LA WEB	
MARTHA GUADALUPE ESCOTO VILLASEÑOR Y ROSA MARÍA NAVARRETE HERNÁNDEZ	454

CAPÍTULO 41 RELACIONES ENTRE LA CREATIVIDAD CIENTÍFICA, LAS EMOCIONES, LA FORMACIÓN PREVIA Y EL GÉNERO: UN ESTUDIO CON MAESTROS Y MAESTRAS EN FORMACIÓN

ALEXANDRE ZARAGOZÁ PERIS, JOAN J. SOLAZ-PORTOLÉS, CARLOS B. GÓMEZ-FERRAGUD Y VICENTE SANJOSÉ LÓPEZ.....462

CAPÍTULO 42 DESARROLLO DE VALORES OLÍMPICOS EN ALUMNOS DE PRIMARIA: PROPUESTA DE INNOVACIÓN DOCENTE A TRAVÉS DEL DEPORTE

JUAN PEDRO FUENTES GARCÍA Y MARÍA JOSÉ MARTÍNEZ PATIÑO 475

CAPÍTULO 43 LA EDUCACIÓN EN MEDICINA EN LA PANDEMIA DEL COVID-19

JAVIER MAURICIO MORA MÉNDEZ Y MARTA OSORIO DE SARMIENTO 490

CAPÍTULO 44 ENTRENAMIENTO VIRTUAL SUPERVISADO DURANTE EL CONFINAMIENTO POR COVID-19 COMO UNA ESTRATEGIA PARA PRESERVAR LA CONDICIÓN FÍSICA Y MANEJAR LA ANSIEDAD PRECOMPETITIVA EN GIMNASTAS DE LA MODALIDAD DE GIMNASIA RÍTMICA DEPORTIVA

VIRGINIA CATALINAS-CONCA, EMILIO VILLA-GONZÁLEZ Y YAIRA BARRANCO-RUIZ ...500

CAPÍTULO 45 INCIDENCIA DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN PROPUESTAS DE CUADERNOS VISUALES

INÉS LÓPEZ MANRIQUE 516

CAPÍTULO 46 INCLUSIÓN Y MÚSICA: LA IMPORTANCIA DEL FADO EN LA SOCIEDAD PORTUGUESA

OLCINA-SEMPERE, GUSTAU.....526

CAPÍTULO 47 LA INCLUSIÓN EDUCATIVA Y SOCIAL MEDIANTE EL CANTO

OLCINA-SEMPERE, GUSTAU.....539

CAPÍTULO 48 CAMBIOS PARA LA MEJORA DEL MÁSTER DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA EN ESPAÑA

JUAN GARCÍA-RUBIO 550

CAPÍTULO 49 DIDÁCTICA DE LA DANZA: DEL AULA EN LA UNIVERSIDAD AL AULA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

RAQUEL PASTOR PRADA Y DAIANE SOLANGE STOEBERL DA CUNHA.....561

CAPÍTULO 50 DOCENTES Y ESCUELAS POR LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL

ANA CRISTINA BLASCO SERRANO, NATALIA GRACIA MUÑOZ, OLGA LÁZARO LATORRE Y NATALIA SOBRADIEL SIERRA.....576

CAPÍTULO 51 UN MODELO PARA LA FORMACIÓN DE LOS FUTUROS DOCENTES DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE EN PRIMARIA: EL CASO DE SCIENCEPROLAB

ESTHER SANZ DE LA CAL Y ILEANA M. GRECA 590

CAPÍTULO 52 EL PROCESO DE PROGRAMACIÓN DE LAS COMPETENCIAS CLAVE: ACUERDOS A TRAVÉS DE UN MÉTODO DELPHI

CARLOS HERAS BERNARDINO, ÁNGEL PÉREZ PUEYO, DAVID HORTIGÜELA ALCALÁ Y ÓSCAR CASADO BERROCAL 603

CAPÍTULO 53 ¿QUÉ CONOCIMIENTO ESPECIALIZADO MOVILIZA UN PROFESOR DE INFANTIL A TRAVÉS DE UNA TAREA DE ESTAMPACIÓN DE FIGURAS GEOMÉTRICAS?.

ANA MARÍA ESCUDERO-DOMÍNGUEZ, MARÍA DE LA CINTA MUÑOZ-CATALÁN Y MYRIAM CODES.....617

CAPÍTULO 54 PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO SOBRE LA ORIENTACIÓN PERSONAL DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO

ANTONIO PANTOJA VALLEJO, CRISTINA ARAZOLA RUANO Y BEATRIZ BERRIOS AGUAYO 630

CAPÍTULO 55 PERCEPCIONES DE LAS COMUNIDADES EDUCATIVAS SOBRE EL USO DE HERRAMIENTAS DIGITALES(CACEHEDI).

MARÍA DOLORES DÍAZ-NOGUERA, ΜΑΡΚΟΥ, ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ Y ANA BELEN LÓPEZ-CÁMARA 643

CAPÍTULO 56 PERCEPCIÓN DE LA ASIGNATURA DE EDUCACIÓN FÍSICA EN MODALIDAD DE ENSEÑANZA A DISTANCIA POR ESCOLARES EN PERIODO DE PANDEMIA

GUSTAVO MUÑOZ ORTIZ, GABRIEL LEUENBERGER CORTES, LUIS ESPINOZA ESPINOZA Y BRYAN ALFARO CASTILLO 651

CAPÍTULO 57 EMPODERAMIENTO Y LIDERAZGO DOCENTE: EDUCACIÓN COMUNITARIA INDÍGENA EMBERÁ-CHAMÍ

LUZ DARY CRUZ FORERO.....659

CAPÍTULO 58 CENTROS DE MENORES: HISTORIA DE VIDA DE UNA JOVEN MALAGUEÑA

MODESTO DELGADO CASCO 672

CAPÍTULO 59 LA EVALUACIÓN DURANTE EL COVID19: EXPERIENCIA EN LA ASIGNATURA "DESARROLLO DEL PENSAMIENTO MATEMÁTICO Y SU DIDÁCTICA"

SARA ÁLVAREZ MORÁN 683

CAPÍTULO 60 EL SIGNIFICADO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA INFANCIA: CONCEPCIONES DOCENTES

INMACULADA OROZCO	697
CAPÍTULO 61 COMPETENCIA DIGITAL EN DOCENTES: DIMENSIÓN DIDÁCTICA	
NOELIA PAREJO – JIMÉNEZ Y ANA BELÉN PÉREZ PEDREGOSA	705
CAPÍTULO 62 EL PROYECTO <i>DOCENTES VS COVID-19</i>. INNOVACIÓN EDUCATIVA, DESARROLLO SOSTENIBLE Y PROFESORADO-PROSUMER	
LAURA TRIVIÑO-CABRERA, ELISA-ISABEL CHAVES-GUERRERO, LAURA ALEJO-LOZANO	719
CAPÍTULO 63 EL ENTORNO SOCIAL EN LA FORMACIÓN DEL AUTOCONCEPTO MUSICAL EN ALUMNOS DE ENSEÑANZAS PROFESIONALES DE MÚSICA	
SUSANA BLANCO-NOVOA Y SARA DOMÍNGUEZ-LLORIA.....	733
CAPÍTULO 64 ANALIZANDO UN ESPACIO DE FORMACIÓN SOSTENIBLE DE CREATIVIDAD MATEMÁTICA	
YULY VANEGAS Y JOAQUIN GIMÉNEZ	746
CAPÍTULO 65 PROPUESTA DE EVALUACIÓN CONSENSUADA ACORDE A LA METODOLOGÍA PROPUESTA EN DOS ASIGNATURAS DEL GRADO DE MAGISTERIO	
ALBERTO NOLASCO HERNÁNDEZ, LAURA GRACIA SÁNCHEZ Y CHRISTAL DEL CARMEN DE LOS SANTOS FLORIÁN	760
CAPÍTULO 66 INNOVACIÓN DOCENTE EN PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO DEL GRADO EN MAGISTERIO EN ÉPOCA DE CONFINAMIENTO POR COVID-19	
NATALIA SOLANO-PINTO	773
CAPÍTULO 67 INFANCIA Y JUVENTUD EN RIESGO SOCIAL: FORMACIÓN INICIAL Y COMPETENCIAS BÁSICAS EN EL GRADO EN EDUCACIÓN SOCIAL	
CRISTINA VEGA DÍAZ	787
CAPÍTULO 68 DIAGNÓSTICO DE LAS CONDICIONES DOCENTES PARA FORTALECER LOS PROCESOS EVALUATIVOS DEL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES DE LA USEK.	
JUAN PABLO CATALÁN CUETO Y ALEJANDRO PÉREZ CARVAJAL	800
CAPÍTULO 69 DIFERENCIAS EN ACTITUDES Y COMPORTAMIENTOS PROAMBIENTALES EN FUNCIÓN DEL GÉNERO	
FRANCISCO MANUEL MORALES RODRÍGUEZ.....	809
CAPÍTULO 70 MUDANÇAS DE PARADIGMA EDUCACIONAL: O TELETRABALHO E AS TIC EM TEMPOS DE PANDEMIA	
MARIA DO AMPARO CARVAS-MONTEIRO	819
CAPÍTULO 71 APLICACIÓN DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE COMO ESTRATEGIA PARA EL ÉXITO ACADÉMICO DEL ALUMNADO	

GABRIELLA GIULIA PULCINI Y VALERIA POLZONETTI, MARGHERITA GRELLONI	829
CAPÍTULO 72 LA INNOVACIÓN DOCENTE EN LA ENSEÑANZA DE HOCKEY EN LA EPOCA COVID	
MARCOS PRADAS GARCÍA	840
CAPÍTULO 73 LA CONCEPCIÓN DE LAS ALTAS CAPACIDADES. TEORÍAS Y MODELOS MÁS REPRESENTATIVOS	
ROCÍO MORANO SALADO Y ANTONIO RODRÍGUEZ FUENTES	849
CAPÍTULO 74 EL PORTFOLIO DEL TALENTO DEL ALUMNO EN LA TEORÍA DE RENZULLI	
ROCÍO MORANO SALADO Y ANTONIO RODRÍGUEZ FUENTES	860
CAPÍTULO 75 IMPACTO DE LA ROBÓTICA EN LA MOTIVACIÓN Y SOCIOAFECTIVIDAD DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA	
MARÍA JOSÉ FLORES TENA	869
CAPÍTULO 76 LAS TIC EN EDUCACIÓN INFANTIL	
LIDIA MARÍA ÁVILA ZURITA Y MARÍA JOSÉ BENAVIDES SÁNCHEZ	883
CAPÍTULO 77 DISPOSITIVO MÓVIL EN NIÑOS DE INFANTIL: INVENIENTES Y SITUACIONES DE USO	
ENCARNACIÓN LOZANO GALVÁN	895
CAPÍTULO 78 INTELIGENCIA Y EDUCACIÓN EMOCIONAL A TRAVÉS DE DANIEL GOLEMAN: UNA PRÁCTICA PARA LA GESTIÓN DE LA CRISIS EMOCIONAL PRODUCIDA POR EL COVID-19	
ERIC MASEGOSA XUCLÀ	903
CAPÍTULO 79 ANÁLISIS DE LAS PRINCIPALES REFORMAS EDUCATIVAS EN ESPAÑA: ANTECEDENTES Y PROSPECTIVA PARA EL CONSENSO Y LA COHESIÓN SOCIAL	
ALBA ENRÍQUEZ POZO, MARTA CANO CARRILLO Y MARTA ROSA ROSA	916
CAPÍTULO 80 _RECORRIDO DIDÁCTICO VIRTUAL POR EL TERRITORIO DEL REAL DE MANZANARES (MADRID): CLAVES PARA UNA INTERPRETACIÓN GEOHISTÓRICA	
FERNANDO JAVIER SANTA CECILIA MATEOS	928
CAPÍTULO 81 IDEAESTESIA, OBRA Y MOVIMIENTO: UNA PROPUESTA DE TRABAJO CORPORAL CON EL MOVIMIENTO COMO HERRAMIENTA	
ÓSCAR IBORRA Y VERÓNICA JUÁREZ RAMOS	942
CAPÍTULO 82 AN OVERVIEW OF MULTICULTURAL AND INTERCULTURAL EDUCATION	
MARTA OLID LUQUE.....	956

CAPÍTULO 83 INCLUSION FROM A TEACHER'S PERSPECTIVE

LETICIA ROSA COBO Y ROCÍO ORTEGA ROBLES 967

CAPÍTULO 84 REVISIÓN DE LA LITERATURA SOBRE LAS HABILIDADES SOCIALES EN ESTUDIANTES DE FORMACIÓN PROFESIONAL

LIONEL SÁNCHEZ BOLÍVAR.....979

CAPÍTULO 85 LIDERAZGO DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO: DESDE LOS APUNTES BIBLIOGRÁFICOS EN EL ÁMBITO SANITARIO, EDUCATIVO Y EMPRESARIAL.

MARÍA BARRANCO RUZ, ALBA FERRE GÓMEZ, M^aÁNGELES HOLGUERA CABRERA Y MARÍA MORALES GARRIDO.....989

CAPÍTULO 86 REVISIÓN Y ESTADO ACTUAL DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA. DESDE UN ENFOQUE TEÓRICO Y NORMATIVO

GLORIA MORA LÁZARO, PABLO RODRÍGUEZ SERRANO Y ANABEL ROSILLO GARCÍA .1003

CAPÍTULO 87 ESTRATEGIA PARA LA ADAPTABILIDAD DEL PROCESO DE EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS Y EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS GENÉRICAS EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL

CARLOMAGNO SANCHO NORIEGA, MARÍA VICTORIA PÉREZ DE GUZMÁN PUYA, MARÍA ROCÍO CÁRDENAS RODRÍGUEZ, RIVER CHÁVEZ SANTOS 1013

CAPÍTULO 88 THE SELF-EFFICACY OF TEACHERS OF SPECIAL EDUCATION. THE COMMUNICATION BETWEEN TEACHERS AND FAMILY FOR THE PROCESS OF INCLUSION

PANAGIOTA CHLIARA, BEGOÑA ESTHER SAMPEDRO REQUENA Y SANTIAGO ALONSO-GARCIA.....1025

CAPÍTULO 89 LA FILOSOFÍA DE ROGER BACON Y SU APLICACIÓN EN LAS COMPETENCIAS DEL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS

JOSE LUIS ORTEGA MARTÍN Y LUIS GONZAGA ROGER CASTILLO.....1039

CAPÍTULO 90 LA EDUCACIÓN FÍSICA INFANTIL: UNA CUESTIÓN DE TIEMPOS, ESPACIOS Y RECURSOS

CECILIA NICOLÁS BELMONTE Y JOSÉ IGNACIO ALONSO ROQUE.....1049

CAPÍTULO 91 INCLUSIÓN DE ROBÓTICA AVANZADA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

JULIO VEGA PÉREZ.....1059

CAPÍTULO 92 RPG MAKER: UN ALIADO PARA LOS DOCENTES DE TODO EL MUNDO

DESIRÉE AYUSO-DEL PUERTO Y PRUDENCIA GUTIÉRREZ-ESTEBAN.....1069

CAPÍTULO 1

LA GAMIFICACIÓN COMO HERRAMIENTA CLAVE EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS SOSTENIBLES E INCLUSIVAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Juan Manuel Trujillo-Torres, Magdalena Ramos Navas-Parejo, María José Alcalá
Del Olmo Fernández y María Jesús Santos-Villalba

1. INTRODUCCIÓN

Durante los últimos años, la Educación para el Desarrollo Sostenible es considerada como una propuesta pedagógica clave destinada a contribuir a la formación integral de los estudiantes, buscando proporcionar aquellos valores y actitudes que resulten esenciales para asumir compromisos destinados al respeto de nuestro entorno.

En el contexto universitario, la puesta en práctica de esta enseñanza va unida a la necesidad de reformular la praxis docente, al objeto de plantear en las aulas experiencias de aprendizaje con las que el alumnado tenga la posibilidad de desarrollar un posicionamiento crítico y reflexivo, conocer los conflictos ecológicos de mayor gravedad y adoptar responsabilidades como ciudadano y como futuro profesional.

Para lograr lo anterior, es necesario el uso de metodologías de corte innovador y participativo, capaces de propiciar el desarrollo de experiencias de aprendizaje compartido y en interacción, recurriendo a una amplia variedad de instrumentos didácticos. En este sentido, dada la relevancia de las competencias digitales en los procesos educativos actuales, la gamificación se presenta como una metodología activa, capaz de incrementar la motivación del alumnado y la paulatina asunción de compromisos en el marco de la sostenibilidad (Santos-Villalba et al., 2020).

En la comunidad científica internacional existe cada vez mayor interés en identificar los vínculos existentes entre educación, salud, desarrollo y medio ambiente, al objeto de analizar detenidamente las bases epistemológicas de la Educación para el Desarrollo Sostenible y sus incidencias más significativas en el contexto universitario (Barata et al., 2017; Cebrián et al., 2020; Villamandos et al., 2019). En coherencia con lo anterior, la universidad actual es percibida como un escenario apropiado para educar en valores

ambientales, apostando por el desarrollo de competencias para la acción, tendentes a la mejora de las relaciones establecidas entre individuo y entorno, para tratar de ofrecer lo mejor del mismo a las generaciones del futuro.

A raíz de la inmersión de las universidades en el proceso de Convergencia Europea, las pretensiones de la formación universitaria van destinadas a facilitar la adquisición de competencias, como forma de asegurar una activa participación del alumnado en los procesos de aprendizaje y potenciar una total autonomía e independencia en la conformación de los conocimientos. Ello ha llevado a reconocer el valor de las estrategias metodológicas activas e innovadoras en la Educación Superior (Batistello & Pereira, 2019), entre las que cabe destacar la gamificación, cuya puesta en práctica puede contribuir a la adquisición de competencias de sostenibilidad, tanto a nivel personal, como en el futuro ejercicio profesional (Aznar-Díaz et al., 2017, 2019; Santos-Villalba et al., 2020).

2. RESPONSABILIDAD UNIVERSITARIA CON EL DESARROLLO SOSTENIBLE

Actualmente, nos encontramos inmersos en una crisis ambiental de gran magnitud, cuyas consecuencias más palpables no solo se advierten a nivel ecológico, sino también a nivel social, manifestadas en situaciones de desigualdad, pobreza y marginalidad. Esta realidad genera notables influencias en los contextos educativos, reclamando una educación comprometida con el respeto al Planeta en todos los niveles formativos, incluido el universitario. Desde esta perspectiva, atendiendo a los profundos procesos de reforma por los que ha transitado la universidad en los últimos años, el desafío de hacer realidad una educación sostenible e inclusiva se ha convertido en una prioridad en las agendas educativas nacionales e internacionales, percibiendo en el escenario universitario un lugar apropiado para promover valores de respeto y defensa medioambientales (Bautista & Díaz, 2017; Serrate et al., 2019).

La educación y formación de las nuevas generaciones, así pues, se nos presenta como un instrumento fundamental para contribuir a una mejor gestión de los conflictos socioambientales, recogido todo ello de forma explícita en diversas Cumbres Internacionales, que manifiestan la necesidad de que las universidades actuales ofrezcan una formación en competencias sostenibles (Cebrián et al., 2020; Murga-Menoyo, 2015),

indispensables para modificar aquellos patrones y *modus vivendi* que se opongan al bienestar planetario.

El contexto universitario europeo reclama un cambio en la cultura o modelo tradicional de profesorado universitario. Se trata de una apuesta por fomentar un aprendizaje constructivista, en el que el estudiante adquiere protagonismo en su proceso de construcción de conocimientos, encargándose el sector docente de promover su autonomía, dotar de coherencia a la actuación pedagógica y realizar un seguimiento planificado de los conocimientos que el alumnado va logrando asimilar de forma progresiva. Este nuevo modelo universitario, asentado en el llamado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), tiene sus antecedentes más significativos en la Declaración de la Sorbona de 1998, la Declaración de Bolonia de 1999, la Conferencia de Salamanca de 2001, la reunión del Consejo de Europa en la Cumbre de Barcelona de 2002 y la Cumbre de Ministros de Berlín de 2003 (Álvarez-García et al., 2017; Boni & Calabuig, 2017; Vukasovic, 2013), dirigiendo sus esfuerzos a la homologación de los procesos formativos de las distintas universidades, para favorecer la libre circulación de todos los estudiantes por los entornos laborales de los diversos países de Europa.

En coherencia con lo anterior, la llamada Estrategia Europea 2020 reclama la necesidad de que las instituciones de Educación Superior asuman el compromiso de formar a los estudiantes en aquellas competencias que hagan posible una efectiva inserción laboral y que favorezcan la empleabilidad, lo que conlleva redefinir la forma de plantear la docencia universitaria (Martínez & González, 2018). Este modelo fue integrado en el contexto universitario español por el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. En él, se verifican los nuevos títulos oficiales implementados por la reforma educativa, además de delimitarse la necesidad de la adquisición, por parte de los estudiantes universitarios, de competencias generales y específicas durante sus estudios, haciendo alusión, entre ellas, a las relacionadas con la sostenibilidad. A partir de ese momento, asistimos a cambios sustanciales en los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios, en la medida en que el acento reside en el alumnado, buscando desarrollar un pensamiento crítico y creativo, orientado a la acción, cohesión y transformación social.

En el marco de las Naciones Unidas, los líderes mundiales adoptaron de forma generalizada en el año 2015 el acuerdo de trabajar para hacer realidad las directrices recogidas en el documento *Transformando nuestro mundo: La Agenda 2030 para el*

Desarrollo Sostenible. Dicha Agenda entraría en vigor el 1 de enero de 2016, representando la alianza más ambiciosa de nuestra historia reciente, con la que contribuir a la conformación de un mundo más equitativo, sostenible e inclusivo (Unesco, 2017), a partir de una educación comprometida con los Objetivos del Desarrollo Sostenible en los planes formativos de todos los niveles, incluido el correspondiente a la Educación Superior. Estos Objetivos reflejan la necesidad del abordaje interdisciplinar de ciertas problemáticas sociales, entre las que están presentes, además de la sostenibilidad, las relacionadas con situaciones de vulnerabilidad y exclusión social (Alcalá del Olmo et al., 2020; Guzmán & Ortiz, 2019), de las que debe responsabilizarse la universidad actual.

Educar para la sostenibilidad, así pues, constituye una de las prioridades fundamentales presentes en los discursos pedagógicos actuales, valorado como un proceso continuo de producción cultural destinado a la formación de futuros profesionales, que habrán de responsabilizarse en la búsqueda constante de las mejores relaciones entre la sociedad y el medio ambiente, atendiendo a los principios en los que se sustentan los modelos éticos vinculados con un desarrollo humano ambiental y socialmente sostenible.

3. METODOLOGÍAS INNOVADORAS Y SOSTENIBILIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Los cambios graduales por los que ha ido transitando la universidad a lo largo de los últimos años, han ido vinculados a la necesidad de plantear una reformulación de los métodos docentes, apostando por el uso de metodologías capaces de superar aprendizajes memorísticos para, en su lugar, garantizar la conformación de aprendizajes significativos, capaces de dar funcionalidad a la actuación pedagógica y revelarse con clara proyección social.

A este respecto, en la comunidad científica internacional, existe el común acuerdo de subrayar la importancia de recurrir a las metodologías activas e innovadoras para favorecer el desarrollo y promoción de competencias de sostenibilidad (Alonso-García, et al., 2019; Collazo & Geli de Ciurana, 2017; Solís & López, 2021; Tejedor et al., 2019; Vázquez, 2015), de tal forma que los estudiantes sean verdaderos artífices en la construcción de sus propios conocimientos y se apoyen en el profesorado como agente mediador a lo largo de este proceso. En este sentido, el uso de ciertas metodologías como el aprendizaje servicio, el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje basado en problemas,

se consideran instrumentos clave para fomentar en los estudiantes competencias sostenibles e inclusivas, necesarias para desarrollar el futuro ejercicio profesional desde la solidaridad con el Planeta.

Entre algunas de las propuestas metodológicas más idóneas para trabajar la sostenibilidad en el contexto universitario, debe hacerse referencia al aprendizaje servicio. Esta metodología es el resultado de las políticas innovadoras emprendidas por la universidad durante las últimas décadas, transitando, de una formación eminentemente humanista, a una formación capaz de llevar al alumnado a acercarse a la realidad y a la problemática social, como modo de asumir responsabilidades en la transformación de la sociedad. En el marco de las competencias de sostenibilidad, el aprendizaje servicio resulta clave, en la medida en que ofrece a los estudiantes la oportunidad de participar de forma activa en experiencias educativas capaces de vincular el aprendizaje y el servicio comunitario en un proyecto concreto, permitiendo así avanzar en el camino de una pedagogía sostenible e inclusiva (Vázquez, 2015), partiendo de una praxis fundamentada en valores de solidaridad y tolerancia con nuestro entorno. La actividad académica, por tanto, queda enfocada con una clara proyección social, en aras de que los estudiantes, además de adquirir conocimientos esenciales para su crecimiento personal, emprendan un servicio eficaz en el entramado social, con la consiguiente consecución de aquellas competencias que le permitan ejercer una ciudadanía más responsable y ética.

Además de las experiencias de aprendizaje servicio, nos parece importante mencionar la necesidad de recurrir a propuestas asentadas en un aprendizaje cooperativo. A este respecto, el alumnado trabaja en interacción y en equipo, generándose así una construcción social, interactiva y subjetiva del conocimiento (Johnson & Johnson, 2017). Ahora bien, ¿qué significa trabajar de forma cooperativa en un contexto educativo que, como el universitario, busca propiciar la sostenibilidad y la inclusión? Ciertamente, no podemos dar por hecho que estamos trabajando de forma cooperativa cuando en realidad nos dedicamos a plantear actividades puntuales que demandan una interacción concreta por parte del alumnado. En su esencia, el aprendizaje cooperativo llega más lejos, y precisa una serie de requisitos fundamentales para que puedan extraerse al máximo los beneficios de esta metodología. Entre ellos, debemos hacer alusión a la necesidad de conformar grupos de trabajo heterogéneos, asegurando la interdependencia positiva en la consecución de los objetivos planteados. Interdependencia positiva, responsabilidad individual, habilidades sociales e interpersonales, autoevaluación grupal, participación

equitativa, heterogeneidad y liderazgo compartido constituyen, pues, ingredientes fundamentales en los que se asienta este planteamiento metodológico (Ovejero, 2018).

Todo ello nos sumerge en un contexto de cambio, mejora e innovación, que posibilita trasladar a las aulas universitarias situaciones relacionadas con la degradación planetaria, con las que los estudiantes puedan reflexionar de forma compartida, indagar desde una argumentación consistente y equilibrada e incluso decidir de forma responsable cómo contribuir a la mejora medioambiental desde su propio rol profesional.

En cuanto al Aprendizaje Basado en Problemas (en adelante ABP), cabe destacar que conforma una metodología activa capaz de potenciar el pensamiento crítico y la resolución de problemas en situaciones de aprendizaje reales, de lo que se desprende su eficacia en el abordaje de temáticas en las que pueda analizarse el deterioro ecológico que nos envuelve en la actualidad.

Desde la creación de esta metodología, los esfuerzos se han concentrado en facilitar su implementación en diversas disciplinas y niveles educativos (Gil-Galván, 2018), atendiendo a su potencialidad para incrementar la motivación e interés en los estudiantes, al trabajar con problemas reales que obligan a un cierto posicionamiento y reflexión personal. En su puesta en práctica, el profesorado asume un rol de dinamizador del conocimiento, convirtiéndose el estudiante en artífice de sus propios aprendizajes, asegurándose además el desarrollo de competencias genéricas que resultan esenciales tanto en la esfera personal, como social y profesional (Yew & Goh, 2016).

El proceso seguido durante una experiencia asentada en el ABP comienza con la presentación de un problema concreto destinado a la reflexión del estudiante y la identificación de posibles soluciones. En un primer momento, el docente se encarga de seleccionar el problema y de aclarar posibles dudas terminológicas, siendo esta fase clave en la activación de los conocimientos previos del alumnado y en las primeras discusiones que se van generando en grupo. En una segunda fase, comienza la actividad de autoaprendizaje, reservándose un espacio para que los estudiantes comiencen a plantear las primeras soluciones al problema, intercambien valoraciones y planifiquen posibles acciones a emprender. Seguidamente, en un tercer momento, se inicia la discusión en grupo y se trata de llegar a un consenso acerca de la forma de hacer frente a las dificultades que puedan encontrar durante los procesos resolutivos. Finalmente, se presentan los resultados al resto del grupo-clase.

A lo largo de todo este proceso, el docente asume un rol de facilitador, encargándose de moderar las discusiones, motivar a todos los estudiantes y asegurar que se trabaja en torno a información relevante (Loyens et al., 2015; Méndez-Urresta et al., 2017). Desde esta perspectiva, Brassler y Dettmers (2017), señalan que con esta metodología queda asegurado el abordaje transversal e interdisciplinar de aspectos que forman parte de todo el tejido curricular, lo que, relacionado con la sostenibilidad, permite trabajar temáticas con las que reflexionar acerca de la degradación planetaria y de la necesaria implicación y contribución desde cada campo de conocimiento, generándose así una “conciencia sostenible” capaz de impulsar cambios en las formas de pensamiento, sentimiento y actuación a beneficio de nuestro entorno.

4. GAMIFICACIÓN COMO CLAVE PEDAGÓGICA EN EL APRENDIZAJE SOSTENIBLE E INCLUSIVO DEL ALUMNADO

Entre las distintas propuestas metodológicas de corte innovador, cabe destacar un recurso pedagógico que está adquiriendo protagonismo en el ámbito educativo como es la gamificación. Deterding et al. (2011) fueron pioneros en definir esta herramienta metodológica como el uso de elementos de diseño de juegos en contextos no relacionados con juegos y que supone el reconocimiento de este recurso en muchos ámbitos distintos al que le dio origen. La incorporación de estrategias de juego en el diseño de procesos pedagógicos genera una mayor implicación del alumnado en experiencias de aprendizaje productivas que favorezcan la creatividad y el rendimiento académico. Por todo ello, la base de la gamificación radica en agregar elementos de juego en las actividades de aprendizaje, dando lugar así a situaciones similares a lo que sucede en las prácticas de juego (Codish & Ravid, 2015).

El uso de la gamificación ofrece una serie de ventajas dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje. La motivación es uno de los elementos clave que actúa como predictor de los logros del estudiante a nivel académico, potenciando la implicación, esfuerzo y el tiempo dedicado al aprendizaje. Otro de los aspectos es la participación en contextos interactivos y dinámicos, lo que permite la construcción activa del conocimiento y que se impulse el trabajo colaborativo entre los estudiantes. Asimismo, es importante poner de relieve que esta herramienta metodológica permite la adquisición de una mayor autonomía que favorezca la toma de decisiones de autoaprendizaje (Buckley & Doyle, 2016).

Aunque se haya demostrado que la gamificación constituye una herramienta idónea para la adquisición de conocimiento y el desarrollo de competencias necesarias para la resolución de problemas, la comunicación, cooperación, entre otras (Dicheva et al., 2015), diversas investigaciones advierten de su carácter controvertido, al argumentar que no se consigue dar respuesta a todas las necesidades de índole psicopedagógico del alumnado, genera competitividad y una cierta distracción con respecto a los objetivos de aprendizaje (Landers et al., 2015).

En el contexto universitario hay cada vez más docentes comprometidos con el uso de la gamificación como una metodología innovadora que facilita el aprendizaje a través de la implementación de experiencias de enseñanza virtual. Si lo que pretendemos es fomentar el aprendizaje sostenible como un reto de la educación del S.XXI, es necesario revisar los métodos de enseñanza tradicionales para conocer cuáles son aquellos que mejor favorezcan el desarrollo de competencias de sostenibilidad. El aprendizaje basado en problemas (PBL), el aprendizaje servicio (ApS) o la gamificación (Santos-Villalba, et al., 2020), ofrecen un enfoque prometedor para potenciar la motivación de los estudiantes en la adquisición de actitudes proambientales, tal y como se expuso en el apartado anterior. Si bien, aunque sean herramientas idóneas para el desarrollo de comportamientos de sostenibilidad, la literatura científica consultada refleja una carencia de investigaciones que evalúen de manera exhaustiva las ventajas y limitaciones de estas metodologías en el marco de una educación para el desarrollo sostenible (Figueiro & Raufflet, 2015). Todo ello, se recoge en la Ley Orgánica de Universidades en la que se señala la importancia de recurrir a metodologías de corte innovador para hacer realidad una educación para el desarrollo sostenible.

En esta misma línea, Gatti et al. (2019) manifiestan que los elementos del juego influyen de forma significativa tanto en la motivación, compromiso como en la experiencia del alumno en cuanto a sus actitudes y comportamientos sostenibles, alcanzando niveles superiores de conocimiento, conciencia y sensibilidad hacia los conflictos ecológicos.

La gamificación puede mejorar el potencial cognitivo, emocional y conductual de los estudiantes en problemas relacionados con la degradación planetaria. Todos estos factores, unidos con la interacción social, incrementan las posibilidades de la puesta en marcha de acciones que redunden en una mejora de la realidad ambiental (Langendahl et al., 2017). No obstante, la puesta en práctica educar para el desarrollo sostenible en el

contexto universitario requiere el compromiso de toda la comunidad universitaria en la reorientación de experiencias de aprendizaje destinadas a que los estudiantes tomen conciencia de sus responsabilidades, capacidades y motivaciones ambientales.

Para que se haga realidad el proceso de ambientalización curricular en la universidad, entendido como una forma de incorporar en la trayectoria formativa universitaria situaciones de aprendizaje que permitan ejercer la profesión futura desde la ética y el compromiso con el desarrollo sostenible (Aleixo et al., 2017, 2018; Aznar-Díaz et al., 2019; Murga-Menoyo, 2017), se hace preciso un profesorado universitario comprometido con el paradigma de la sostenibilidad. Para ello, debe planificar y diseñar experiencias educativas transversales con proyección social que generen una transformación y mejora medioambiental.

Desde esta perspectiva, la formación universitaria actual será el resultado de una reformulación de los procesos educativos, al haber integrado contenidos ambientales en las programaciones de las diversas disciplinas, como forma de proporcionar una imagen amplia de la realidad socio-ambiental.

5. CONCLUSIONES

La gamificación consiste en el uso de los elementos de juego en entornos ajenos al juego y constituye una metodología clave para potenciar la motivación, el esfuerzo e interés de los estudiantes en el entorno de enseñanza-aprendizaje.

El enfoque pedagógico de la gamificación, a su vez, favorece la participación de los estudiantes en las actividades de aprendizaje que implican un trabajo interdisciplinario asociado con cuestiones relacionadas con el desarrollo sostenible. Esta herramienta metodológica junto con la necesidad de desarrollar comportamientos sostenibles se convierte en elementos fundamentales para la innovación educativa en el contexto universitario y el desarrollo de competencias clave para luchar contra la degradación planetaria.

Este escenario, se convierte en un espacio propicio en el que abordar la sostenibilidad, lo que no supone ampliar contenidos de aprendizaje, sino más bien replantear la docencia para que en ella esté presente la filosofía de una Educación para el Desarrollo Sostenible. En el contexto universitario, este proceso va unido a la necesidad de implementar prácticas pedagógicas que permitan el abordaje transversal de aspectos relacionados con la sostenibilidad en el espacio docente de las asignaturas que conforman

todos los grados universitarios, con el fin de hacer realidad el llamado proceso de ambientalización curricular.

REFERENCIAS

- Alcalá del Olmo, M.J., Santos-Villaba, M.J., Leiva, J., & Matas, A. (2020). Sostenibilidad Curricular: Una Mirada desde las Aportaciones del Profesorado de la Universidad de Málaga. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(2), 309-326. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.2.015>
- Aleixo, A.M., Azeiteiro, U., & Leal, S. (2017). Un decade of Education for Sustainable Development: Perceptions of Higher Education Institution's Stakeholders. En W. Leal Filho, U.M. Azeiteiro, F. Alves y P. Molltan-Hill (Eds). *Handbook of Theory and Practice of Sustainable Development in Higher Education* (pp. 417-429). Springer. <https://doi.org/10-1007/978-3-319-47877-7>
- Aleixo, A.M., Leal, S., & Azeiteiro, U. (2018). Conceptualization of sustainable higher education institutions, roles, barriers, and challenges for sustainability: An exploratory study in Portugal. *Journal of Cleaner Production*, 172, 1664-1673. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2016.11.010>
- Alonso-García, S., Aznar-Díaz, I., Cáceres-Reche, M. P., Trujillo-Torres, J. M., & Romero-Rodríguez, J. M. (2019). Systematic Review of Good Teaching Practices with ICT in Spanish Higher Education. Trends and Challenges for Sustainability. *Sustainability*, 11, 7150. <https://doi.org/10.3390/su11247150>
- Álvarez-García, O., Sureda-Negre, J., & Comas-Forgas, R. (2017). Assessing environmental competencies of primary education pre-service teachers in Spain. A comparative study between two universities. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 19(1), 15-31. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-2-2016-0227>
- Aznar-Díaz, I., Hinojo-Lucena, F. J., Cáceres-Reche, M. P., Trujillo-Torres, J. M., & Romero-Rodríguez, J. M. (2019). Environmental Attitudes in Trainee Teachers in Primary Education. The Future of Biodiversity Preservation and Environmental Pollution. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 16, 362. <https://doi.org/10.3390/ijerph16030362>
- Aznar-Díaz, I., Raso-Sánchez, F., Hinojo-Lucena, M. A., & Romero-Díaz, J. J. (2017). Percepciones de los futuros docentes respecto al potencial de la ludificación y la

- inclusión de los videojuegos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Educación*, 53(1), 11-28.
- Barata, R., Castro, P., & Martins-Loução, M.A. (2017). How to promote conservation behaviors: The combined role of environmental education and commitment. *Environmental Education Research*, 23(9), 1322-1334. <https://doi.org/10.1080/13504622.2016.1219317>
- Batistello, P., & Pereira, A. T. C. (2019). El aprendizaje basado en competencias y metodologías activas: aplicando la gamificación. *Revista científica de Arquitectura y Urbanismo*, 40(2), 31-42.
- Bautista, M.J., & Díaz, M.J. (2017). La Sostenibilidad en los grados universitarios: Presencia y coherencia. *Teoría de la Educación*, 29(1), 161-187. <http://doi.org/10.14201/teoredu291161187>
- Boni, A., & Calabuig, C. (2017). Education for global citizenship at universities. *Journal of Studies in International Education*, 21(1), 22-38. <https://doi.org/10.1177/1028315315602926>
- Buckley, P., & Doyle, E. (2016). Gamification and student motivation. *Interactive learning environments*, 24(6), 1162-1175. <https://doi.org/10.1080/10494820.2014.964263>
- Brassler, M., & Dettmers, J. (2017). How to Enhance Interdisciplinary Competence—Interdisciplinary Problem-Based Learning versus Interdisciplinary Project-Based Learning. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 11(2). <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1686>
- Cebrián, G., Junyent, M., & Mulá, I. (2020). Competencies in Education for Sustainable Development: Emerging teaching and Research Developments. *Sustainability*, 12(579), 1-9. <https://doi.org/10.3390/su1202059>
- Codish, D., & Ravid, G. (2015). Detecting playfulness in educational gamification through behavior patterns. *IBM Journal of Research and Development*, 59(6), 1–14. <https://doi.org/10.1147/JRD.2015.2459651>
- Collazo, L.M., & Geli de Ciurana, A.M. (2017). Avanzar en la educación para la sostenibilidad. Combinación de metodologías para trabajar el pensamiento crítico y autónomo, la reflexión y la capacidad de transformación del sistema. *Revista Iberoamericana de Educación*, 73, 131-154.

- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining “gamification”. In Proceedings of the 15th International Academic MindTrek’11 Conference: Envisioning Future Media Environments, Tampere, Finland, 28–30.
- Dicheva, D., Dichev, C., Agre, G., & Angelova, G. (2015). Gamification in education: a systematic mapping study. *Educational Technology & Society*, 18(3), 75–88.
- Figueirò, P.S., Raufflet, E., 2015. Sustainability in higher education: a systematic review with focus on management education. *J. Clean. Prod.* 106, 22–33.
- Gatti, L., Ulrich, M., & Seele, P. (2019). Education for sustainable development through business simulation games: An exploratory study of sustainability gamification and its effects on students’ learning outcomes. *J. Clean. Prod.*, 207, 667–678.
- Gil-Galván, R. (2018). El uso del aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria. Análisis de las competencias adquiridas y su impacto. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(76), 73-93.
- Guzmán, M., & Ortiz, L. O. (2019). El Moderno Prometeo: El Director Escolar como Líder Mediador para la Justicia Social y el Desarrollo Sostenible. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 8(1), 63-78.
<https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.004>
- Johnson, D.W., & Johnson, F. (2017). *Joining together: Group together and group skills*. Prentice Hall.
- Landers, R., Bauer, K., & Callan, R. (2015). Gamification of task performance with leaderboards: A goal setting experiment. *Computers in Human Behavior*, 1-8.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2015.08.008>
- Langendahl, P., Cook, M., & Mark-Herbert, C. (2017). Exploring gamification in management education for Sustainable Development. *Creat. Educ.*, 8, 2243–2257.
<https://doi.org/10.4236/ce.2017.814154>
- Loyens, S. M. M., Jones, S. H., Mikkers, J., & Van Gog, T. (2015). Problem-based learning as a facilitator of conceptual change. *Learning and Instruction*, 38, 34-42.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.03.002>
- Martínez, P. & González, N. (2018). Las competencias transversales en la universidad: Propiedades psicométricas de un cuestionario. *Educación XX1*, 21(1), 231-262.
<https://doi.org/10.5944/educXX1.20194>

- Méndez-Urresta, E. M., Méndez-Urresta, J. B., & Méndez- Carvajal, V. C. (2017). El aprendizaje basado en problemas como vía para el desarrollo de competencias en Educación Superior. *Revista Conrado*, 13(60), 21-25.
- Murga-Menoyo, M. A. (2015). Competencias para el desarrollo sostenible: las capacidades, actitudes y valores meta de la educación en el marco de la Agenda global post-2015. *Foro de Educación*, 13(19), 55-83. <http://doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.004>
- Murga-Menoyo, M.A. (2017). Universidades en transición. Hacia una transformación institucional orientada al logro de la sostenibilidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 73, 61-84.
- Murga-Menoyo, M.A. & Novo, M. (2017). Sostenibilidad, desarrollo “glocal” y Ciudadanía Planetaria. Referentes de una Pedagogía para el Desarrollo Sostenible. *Teoría de la Educación*, 29(1), 55-78. <http://doi.org/10.14201/teoredu20172915578>
- Ovejero, A. (2018). *Aprendizaje cooperativo crítico: mucho más que una eficaz técnica pedagógica*. Pirámide.
- Santos-Villalba, M. J., Leiva, J. J., Navas-Parejo, M. R., & Benítez-Márquez, M. D. (2020). Higher Education Students’ Assessments towards Gamification and Sustainability: A Case Study. *Sustainability*, 12(20):8513. <https://doi.org/10.3390/su12208513>
- Serrate, S., Martín-Lucas, J., Caballero, D., & Muñoz-Rodríguez, J.M. (2019). Responsabilidad universitaria en la implementación de los objetivos de desarrollo sostenible. *European Journal of Child Development, Education and Psychopatology*, 7(2), 183-196. <https://doi.org/10.30552/ejpad.v7i2.119>
- Solís, M.G., & López, C. (2021). El Aprendizaje Servicio como estrategia didáctica para la profesionalización, la sostenibilidad y la transformación social. Una experiencia en el Grado de Educación Social. *Campo Abierto*, 40(1), 73-86. <https://doi.org/10.17398/0213-9529.40.1.73>
- Tejedor, G., Segalás, J., Barrón, A., Fernández-Morilla, M., Fuertes, M.T., Ruiz-Morales, J., Gutiérrez, I., García-González, E., Aramburuzabala, P., & Hernández, A. (2019). Didactic Strategies to Promote Competencies in Sustainability. *Sustainability*, 11(2086), 1-24. <https://doi.org/10.3390/su11072086>

- Unesco (2017). *Educación para los Objetivos del Desarrollo Sostenible. Objetivos de aprendizaje*. París. Francia. Unesco. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>
- Vázquez, V. (2015). El aprendizaje-servicio: una estrategia para la formación de competencias en sostenibilidad. *Foro de Educación*, 13(19), 193-212. <http://doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.009>
- Villamandos, F., Gomera, A., & Antúnez, M. (2019). Conciencia ambiental y sostenibilización curricular, dos herramientas en el camino hacia la sostenibilidad de la Universidad de Córdoba. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 1(1), 1-19.
- Vukasovic, M. (2013). Change of higher education in response to European pressures: conceptualization and operationalization of Europeanization of higher education. *Higher Education*, 66, 311-324. <https://doi.org/10.1007/s10734-012-9606-4>
- Yew, E. H. J. & Goh, K. (2016). Problem-Based Learning: An Overview of its Process and Impact on Learning. *Health Professions Education*, 2, 75-79. <http://doi.org/10.1016/j.hpe.2016.01.004>

CAPÍTULO 2

TIC Y DIVERSIDAD FUNCIONAL: FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Inmaculada Aznar Díaz, Blanca Berral Ortiz, María Jesús Santos Villalba, Marta
Montenegro Rueda

1. INTRODUCCIÓN

El presente estudio forma parte de un proyecto de investigación titulado “Diagnóstico y formación del profesorado para la incorporación de las TIC en alumnado con diversidad funcional” financiado en el marco del Plan Estatal de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia 2013-2016 (DIFOTICYD EDU2016 75232-P).

En los últimos años, la sociedad ha ido evolucionando de forma considerable a nivel tecnológico. Una educación que tome en cuenta estos avances permitirá interesantes oportunidades para apoyar el aprendizaje del alumnado, en especial, del alumnado con diversidad funcional. El profesor, en particular el profesorado de Educación Primaria, tiene el reto de incorporar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) a sus prácticas docentes como instrumentos significativos que favorecen la inclusión, la eliminación de barreras y el aprendizaje de las personas con diversidad funcional (Morales y Llorente Cejudo, 2016).

A pesar de que cada vez aumentan las prácticas educativas de calidad vinculadas al uso de las TIC, sigue existiendo una gran preocupación por resolver las diferentes dificultades en competencia digital que presentan los docentes, y más aún en contextos de diversidad. El profesorado necesita conocer y realizar experiencias con estas herramientas en sus prácticas docentes. Su incorporación en el proceso de enseñanza-aprendizaje no debe consistir únicamente en un cambio en la presentación de la información, sino que debe ir acompañado, de nuevos cambios metodológicos. La variedad de beneficios que aportan estas herramientas al alumnado con diversidad funcional ha pasado de considerar las TIC como un recurso más del aula a considerarse como una herramienta imprescindible para trabajar con el alumnado (Cabero, Fernández Batanero y Barroso, 2016).

En este sentido, el profesorado se convierte en el eje fundamental para la adecuada incorporación de estas herramientas en el aula. Este hecho abre nuevas líneas de investigación centradas en la formación del profesorado de Educación Primaria en TIC y diversidad funcional, campo de investigación en la que incide este trabajo.

Debido a la escasez de estudios relacionados con la formación que presenta el profesorado en relación con las TIC para el alumnado con diversidad funcional, consideramos de especial relevancia dicho trabajo. Numerosos trabajos afirman que la escasa investigación científica en esta temática repercute negativamente en la utilización de las TIC en el aula (Homero, Tejedor y Calvo, 2017). Asimismo, aunque la formación del profesorado es fundamental para un uso adecuado de estas herramientas, para desarrollar la competencia digital también se requiere que los docentes presenten una actitud positiva frente a la importancia de utilizar las TIC en el aula con el alumnado con diversidad funcional (Fernández-Batanero y Rodríguez, 2017).

2. MÉTODO

2.1.Objetivos y preguntas de investigación

La finalidad de nuestra investigación es conocer la formación y la actitud que presenta el profesorado de Educación Primaria, en activo, de la Comunidad Autónoma de Cantabria en relación con el uso de las TIC con el alumnado con diversidad funcional. Para ello se ha establecido el siguiente objetivo:

- 1) Conocer la percepción de directores, jefes de estudios y coordinadores TIC de centros educativos, así como directores y asesores tecnológicos de centros de formación sobre el nivel de formación y concienciación de los profesores de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de Cantabria respecto al uso de las TIC con el alumnado con diversidad funcional.

Para abordar estos objetivos se plantearon las siguientes preguntas de investigación:

P1 ¿Se encuentra el profesorado de Educación Primaria de la Comunidad de Cantabria preparado y concienciado para el uso de las TIC con el alumnado con diversidad funcional?

2.2.Muestra

La muestra del estudio ha estado formada por 52 profesionales del sector educativo. El total de la muestra total de la muestra el 46% se corresponde a directores de centros educativos, el 23% hace referencia a jefes de estudios, el 15% a coordinadores TIC, el 8% se corresponde a directores de centros de formación del profesorado y el 8% a asesores tecnológicos de centros de formación del profesorado. Por último, señalamos que el 54% de los entrevistados son hombres y el 46% son mujeres. La selección de la muestra se ha hecho por unidades grupales, en este caso, por tipos de centro. Por lo tanto, el objeto del estudio han sido centros educativos de titularidad pública, privada y concertada, así como centros de formación del profesorado (CEP en adelante), ubicados en la Comunidad de Cantabria.

Tabla 1.

Distribución Comunidad Autónoma y tipo de centro

Provincia	CEP	CEIP	CPC	CP	Total
Cantabria	15,4%	46,2%	15,4%	23%	100%

Nota: CEP (Centro de Formación del Profesorado); CEIP (Centro Educativo de Educación Infantil y Primaria); CPC (Centro Público Concertado); CP (Centro Privado).

2.3.Instrumentos

La técnica de recogida de información ha sido la entrevista semiestructurada. Para su validación se optó por aplicar la estrategia de juicio de expertos, mediante el método Delphi, siendo ésta realizada mediante un documento anexo a la entrevista, con una serie de cuestiones abiertas y que fueron entregadas a ocho especialistas en el área de tecnología educativa procedentes de distintas universidades españolas.

2.4.Procedimiento

El análisis de contenido que se han seguido en esta investigación consta de las siguientes fases: preanálisis, formación del sistema categorial, codificación y análisis e interpretación, utilizando para ello una herramienta informática que facilita el análisis cualitativo de datos, NVivo 11.

El orden de las categorías y la decisión de tomar las respuestas de los entrevistados como correctas o incorrectas han estado sujetas a criterios de concordancia y fiabilidad. Es decir, el análisis realizado, tanto para el proceso de construcción del sistema de

categorías (concordancia entre codificadores), como para el momento en el que los codificadores han hecho uso de ese sistema de categorías (fiabilidad), ha dado como resultado un coeficiente *kappas* excelente por encima de 0.75 (Fleiss, 1981).

3. RESULTADOS

Presentamos a continuación los resultados teniendo en cuenta los objetivos planteados. En relación con la formación que presenta el profesorado de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria, se ha preguntado a los entrevistados si creían que el profesorado estaba preparado y concienciado para utilizar las TIC con el alumnado con diversidad funcional. En este sentido, un 54% de los informantes claves reconoce que los docentes de Educación Primaria no están ni concienciados ni preparados, frente al 38% de los entrevistados que opinan que están concienciados, pero no preparados para ello.

Los motivos que afianzan este escaso nivel de concienciación y preparación están relacionados con aspectos como: la edad y/o el desinterés por parte del profesorado, la rápida actualización de herramientas tecnológicas, medios y recursos obsoletos, así como temática relacionada únicamente con profesorado especialista (pedagogía terapéutica o audición y lenguaje).

“Creo que no, que no estamos ni concienciados ni preparados. Aunque también a veces nos encontramos atados de pies y manos porque no tenemos los medios tecnológicos suficientes para atenderlos.” (ENTRE.30).

“Hoy día el profesorado de primaria está muy concienciado a la hora de ayudar al desarrollo de alumnos con alguna discapacidad, pero en general le falta formación. Además, tanto el asesoramiento por personal especializado como la dotación de materiales específicos en los centros, es muy limitado” (ENTRE.48).

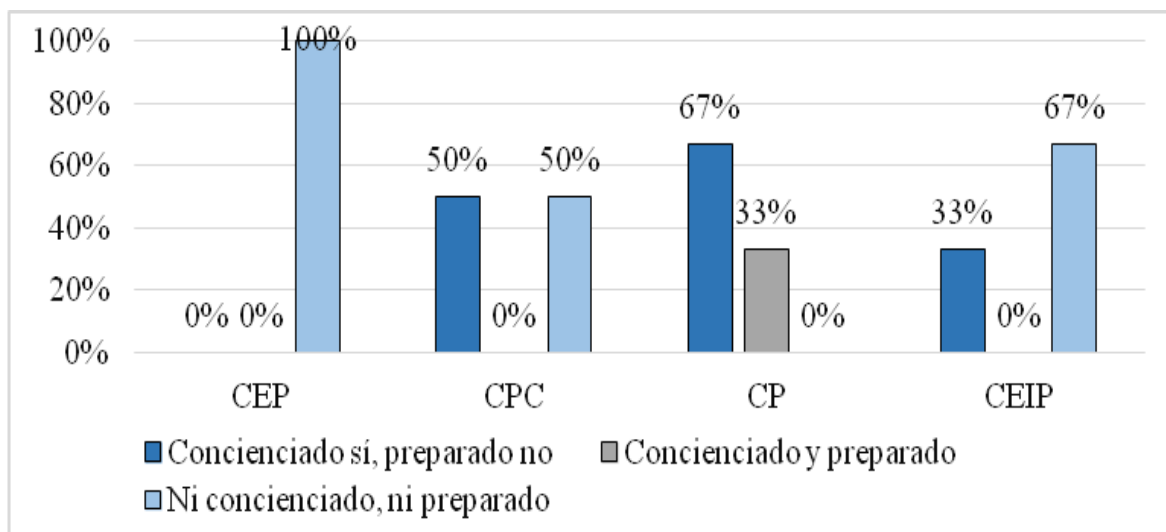
En el análisis de la categoría “concienciación y preparación del profesorado”, los resultados obtenidos en función del tipo de centro educativo, tal y como se muestra en el gráfico 1, los centros educativos que han obtenido un porcentaje más unánime por parte de sus informantes han sido los centros de formación del profesorado, donde el 100% de los encuestados opinan que el profesorado de Primaria no está *ni concienciado ni preparado*. Mientras que el 50% de los informantes de los centros públicos y el 67% de los de centros privados opinan que el profesorado de Primaria está *concienciado sí, preparado no*. Sólo el 33% de los participantes de los centros privados opinan que el

profesorado de Primaria está *concienciado y preparado* para ayudar al alumnado con diversidad funcional en el uso de las TICs.

El porcentaje alcanzado por los CEP necesita de una matización. La pregunta realizada al profesorado participante sobre el nivel de concienciación y preparación del profesorado únicamente hacía referencia a los docentes de Educación Primaria. Por tanto, según el 100% de docentes participantes pertenecientes a CEP los maestros y maestras de Educación Primaria no están ni concienciados, ni preparados para ayudar al alumnado con diversidad funcional a utilizar las TIC (figura 1).

Figura 1.

Porcentaje obtenido sobre el nivel de concienciación y preparación del profesorado según tipo de centro



Fuente: elaboración propia

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El análisis de los resultados que ofrece la presente investigación nos permitirá dar respuesta a la pregunta de investigación plantada previamente.

El objetivo era evaluar el nivel de formación y concienciación que presenta el profesorado de Educación Primaria de Cantabria. Si tenemos en cuenta los resultados podemos observar que los informantes claves en esta investigación perciben un bajo nivel de concienciación y conocimiento del profesorado de Educación Primaria respecto a la aplicación de las TIC para personas con diversidad funcional. Hallazgos coincidentes con los trabajos de Tello & Cascales (2015); Morales & Llorente Cejudo (2016); Cabero, Fernández-Batanero & Barroso (2016) y Fernández-Batanero & Rodríguez (2017).

En la Comunidad de Cantabria la variable “tipo de centro” sí condiciona la formación del profesorado. En este sentido, destacan los centros de titularidad privada y centros de formación del profesorado como los que menos experiencias de formación realizan y los que menos iniciativa muestran hacia este tipo de formación.

Desde esta perspectiva, debemos señalar que el profesorado presenta una actitud negativa hacia las TIC. Ya que, aunque consideren importantes estas herramientas, su formación en competencia digital es mínima. Asimismo, se pone de manifiesto la necesidad de una actividad formativa que incluya todos los elementos (materiales, software, aplicación de estrategias y adaptaciones, sitios web, adaptación de equipos informáticos e instituciones accesibles).

La confianza y la educación que recibirá un alumno con diversidad funcional están íntimamente ligada con la formación que posea el docente respecto a ello. Si el fin principal de un sistema educativo de calidad es que se favorezca la inclusión de todos los estudiantes, es esencial que los docentes estén capacitados y conozcan nuevas metodologías que tengan en cuenta el uso de herramientas tecnológicas (Roig, Ferrández, Rodríguez-Cano & Crespo, 2012; Tello & Cascales, 2015). Cualquier innovación tecnológica a nivel educativo debe contar con la participación del profesorado, y sólo ésta será posible si se le ofrece la formación necesaria para poder desarrollar sus prácticas docentes.

REFERENCIAS

- Alper, M. y Goggin, G. (2017). Digital technology and rights in the lives of children with disabilities. *New Media & Society*. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1461444816686323>
- Altinay A. y Altinay, Z. (2015). Examination on ICT integration into Special Education Schools for Developing Countries. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 14 (3), 70-72.
- Cabero, J., Fernández Batanero, J. M. y Barroso, J. (2016). Los alumnos del grado de magisterio: TIC y discapacidad. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(3), 106-120. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/965>

- Fernández-Batanero, J. M. y Rodríguez, A. (2017). TIC y diversidad funcional: conocimiento del profesorado. *EJIHPE. European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 7 (3), 157-175.
- Fleiss, J. L. (1981). *Statistical methods for rates and proportions*. New York: John Wiley and Sons.
- Hollier, S. (2017). *Technology, education and access: A 'fair go' for people with disabilities*. 14th International Web for All Conference, W4A.
- Homero, G., Tejedor, F. J. y Calvo, M. I. (2017). Meta-análisis sobre el efecto del software educativo en alumnos con necesidades educativas especiales. *Revista de Investigación Educativa*, 35 (1), 35-52.
- Morales, P. T. y Llorente Cejudo, M. C. (2016). Formación inicial del profesorado en el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para la educación del discapacitado. *Digital Education Review* Número 30, diciembre 2016, páginas 123-134.
- Roig, R.; Ferrández, S.; Rodríguez-Cano, C. y Crespo, M. (2012). El uso de las TIC en el aula de Educación Especial: percepción de los maestros, en Juan Navarro, María Teresa Fernández, Francisco Javier Soto y Francisco Tortosa (coords.). *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo. Recuperado 12 de junio de 2017, a partir de <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/dea2012/docs/roig.pdf>
- Tello, I y Cascales, A. (2015). Las TIC y las necesidades específicas de apoyo educativo: análisis de las competencias tic en los docentes. *RIED*, 18, 2, 355-383.
- Turner-Cmuchal, M. y Aitken, S. (2016). ICT as a tool for supporting inclusive learning opportunities. *Perspectivas Internacionales sobre la Educación Inclusiva*, vol. 8, 159-180.

CAPÍTULO 3

EDUCAR PARA LA PAZ COMO NECESIDAD Y RETO DE LA EDUCACIÓN

José Antonio Marín Marín, Gerardo Gómez García, Carmen Rodríguez Jiménez y
José Antonio Martínez Domingo

1. INTRODUCCIÓN

La educación a nivel internacional, está en constante búsqueda de la mejora de los sistemas educativos, mediante reformas educativas, empleo de nuevas estrategias y metodologías de enseñanza y aprendizaje (E-A) e inmensidad de modificaciones y cambios con el fin de mejorar el rendimiento escolar, el aprendizaje de todo el alumnado sin discriminación alguna y en el general la educación. Sin embargo, para que esto se produzca, se debe pensar en una parte clave de la educación que se está tratando de soslayar en los centros educativos, y es el tema de la educación para la paz.

En la actualidad, vivimos en un mundo inmerso en la violencia, que muchas veces hasta queda obviada debido a que en la sociedad se entiende como algo habitual. A través de los medios de comunicación y de internet, constantemente se tramiten noticias e información que se centran en situaciones de violencia o sucesos negativos, dejando a un lado los hechos positivos, que ocurren paralelamente pero que no tienen el mismo efecto atrayente. Por lo que, se puede decir que, prácticamente se transmite sucesos o información perjudicial para la paz de las personas. Sumado a esto, en las familias, entre amistades y en la sociedad en general, también se producen conflictos que llegan a la violencia, siendo una causa, la falta de diálogo comprensivo.

Ante este hecho, paralelamente desde la educación se debe dar respuesta, tratando la educación para la paz como un tema clave y transversal dentro del currículo educativo y, por ende, concienciando a toda la población, debido a que no es un trabajo exclusivo de los docentes, sino también de las familias, en las que se inicia la educación desde el hogar. Primeramente, desde la política educativa se debe tomar conciencia de la necesidad de educar para la paz, remando en la dirección de mejorar la educación y la sociedad, en valores de cooperación, comprensión y la empatía.

Por consiguiente, se va a tratar la educación para la paz entendiendo qué significa este concepto desde sus primeras definiciones, tan necesarias para comprender en la actualidad su significado más preciso. Enlazado a este término, surgen conceptos como el conflicto y su vínculo con la violencia que, aunque se entienden en ocasiones como similares, realmente tienen significados muy diferenciados. El enfoque que se le da al conflicto, es pensando en la mejora de la situación, reflexionando sobre lo sucedido, no teniendo que ligarse a la violencia, porque un conflicto no la lleva de forma implícita. Seguidamente, se enfatiza sobre la violencia y los diferentes tipos, los cuales conllevan una alteración de la paz y un debido tratamiento desde las instituciones educativas, con el objetivo de conocer este problema y formar a los escolares en valores basados en la buena persona, aspecto clave para evitar situaciones que determinen violencia social.

Por otro lado, se incide en la necesidad de formación de los futuros docentes bajo esta la competencia de la educación para la paz, además de ser muy necesaria la acción implícita docente de educar al alumnado bajo esta competencia. Ligado a ello, la toma de conciencia sobre la resolución de los conflictos de forma adecuada con el fin de aprender, es un aspecto de relevancia y alternativa al empleo del castigo por parte de los docentes en las diferentes etapas educativas.

2. LA PAZ EN LA SOCIEDAD

En primer lugar, cabe comenzar determinando qué se entiende por educación para la paz, un término que no se comprende, sin la distinción que propuso Galtung (1969) sobre el concepto de la paz, quedando diferenciada en paz negativa y positiva. La primera hace referencia a la carencia de guerra y, por ende, de violencia. Mientras que la paz positiva se entiende como la integración social, tras un acuerdo de paz.

El término paz no se entiende solo con la no presencia de guerra, sino que también abarca evitar, superar y disminuir todo acto de violencia, entre la que se encuentra la estructural, cultural y física, y a su vez, con la actuación de las personas centrada en tener habilidades y capacidades suficientes para modificar los conflictos, con el fin de que, en lugar de que se entiendan como actos violentos que destruyen a las personas, sean concebidas las situaciones conflictivas, en la medida de lo posible, como razones que llevan a potenciar cambio, comunicación, adaptación y creatividad. A través de esta perspectiva de la paz, se trata de que la sociedad se inmersa en una cultura de paz,

partiendo del cambio necesario de la cultura de violencia en la que está inmersa la población (Fisas, 2011).

Esta paz se puede alcanzar si la sociedad está inmersa en una cultura de paz, que tal y como señala Boulding (1992), esta promueve el sosiego y la tranquilidad. Además, dentro de ella se trata de construir la paz, mediante determinados comportamientos, creencias, valores y formas de vida, vinculados con las actuaciones de las instituciones que incrementen la seguridad de la ciudadanía, incentiven el bienestar, el reparto equitativo de recursos, la igualdad entre las personas, la relevancia de las familias y de determinados grupos, evitando optar por la violencia en ninguna circunstancia.

Por tanto, dentro del ámbito de construcción de la paz se encuentra la familia y según Palomero y Fernández (2001) esta es el soporte que da estabilidad y protege a los niños y las niñas, siendo un espacio en el que reina el afecto y la convivencia, además de ser fundamental para el correcto desarrollo de los menores, aunque de forma paralela y contradictoria, es el ámbito en el que se llevan a cabo numerosas acciones agresivas hacia los más pequeños.

A esto se añade que, es importante la figura de la familia, entendiéndose como el primer ámbito en el que los niños y las niñas inician la socialización, aprendiendo a convivir, adquiriendo normas y desarrollando una determinada personalidad, por lo que, el papel de la familia es básico, influyendo en el ámbito escolar, social y personal, además de ser el origen del que surgen conflictos violentos en los centros escolares (Fernández, 1999).

Sin embargo, también, existen familias que se caracterizan por un papel autoritario, transmitiendo que el poder se ejerce desde la fuerza sin importar el diálogo para solucionar un problema. Aunque, del mismo modo hay familias que no imponen disciplina, caracterizándose por la permisividad, por lo que no enseñan normas y los menores al gozar de cualquier gusto, reaccionan mediante la violencia ante cualquier conflicto de la vida cotidiana. Finalmente, no es de menor importancia, aquellas familias que están distanciadas del centro escolar, en cuanto a los objetivos que la escuela quiere alcanzar, generando en los menores y los jóvenes desmotivación, al pensar que no pueden lograr los objetivos que se plantean desde los centros educativos (Palomero y Fernández, 2001).

2.1. El conflicto positivo para la paz

Por otra parte, para alcanzar la paz en las personas, es importante que previamente se eduque para ese fin, para la paz, siendo implícita la educación sobre los conflictos, siendo debido destacar que, estos no tienen que confundirse o relacionarse con la violencia, debido a que no todo conflicto conlleva a actos violentos. Por tanto, se tiene que emplear más tiempo a los conflictos, extrayendo los aspectos positivos para aprender de ellos, debido a que, la paz es entendida como la fase que se encuentra por encima de todo conflicto que es solucionado, una vez que las personas transforman de positivamente, sin violencia y de forma creativa los conflictos que surgen en cualquier comunidad (Galtung, 2003).

A este aspecto, le da una verdadera importancia Fisas (2011), al indicar que previamente a que un conflicto sea regulado, tiene que surgir el esfuerzo y determinación de que se reconozca la existencia del mismo. Es un paso de verdadera importancia que una persona o comunidad reconozcan que existe una situación de conflicto en la que se encuentra inmersos. Este avance, se entiende como subir el escalón necesario para poder tratar la siguiente situación que se presente, mediante el empleo del diálogo, comprendido como una herramienta fundamental para solucionar cualquier conflicto.

En lo que respecta al ámbito educativo, los estudiantes en los centros escolares manifiestan diversidad de conflictos, dentro de los que se transmiten aspectos sociales aprendidos que pueden incentivar el sexismo, la intolerancia, la xenofobia o el racismo, además de actuar de forma agresiva con amenazas o insultos hacia los docentes o el resto del estudiantado que serían las víctimas. Por consiguiente, la escuela al ser conocedora de estas situaciones, debe concienciarse de que las actuaciones de los jóvenes y de los menores, se deben en gran medida a los problemas que tienen en el ámbito familiar (Palomero y Fernández, 2001).

3. VIOLENCIA NORMALIZADA

En cuanto a la violencia que se genera si un conflicto no se trata correctamente, la violencia de tipo físico es la que se está estudiando de forma profunda desde el ámbito de la investigación de la salud, entendiendo el impacto de los aspectos y consecuencias que esta violencia presenta. Al mismo tiempo, es debido darle gran relevancia a la violencia psicológica que se entiende como un tema también delicado, caracterizado por presentar situaciones en las que no siempre se pueden observar los actos de violencia al no dejar marcas físicas (Galán y Figueroa, 2017).

Así pues, Asensi (2008) define la violencia psicológica como una sucesión de actos y actitudes mediante las cuales una persona considerada como agresor, trata de controlar las emociones de otra persona a la que domina. Esta violencia se entiende como actos invisibles, que pueden llegar a efectos tales como enfermedades, degeneración psíquica y depresión, mediante abusos como son: económicos, verbales, amenazas, intimidaciones, menosprecio, aislamiento y culpabilización, entre otra diversidad de posibles abusos que afectan psicológicamente a la persona.

Por tanto, se puede decir que la violencia que ejercen las personas, se entiende como el acto dañino hacia una persona o grupo, teniendo consecuencias negativas en las mismas, además de existir diferentes tipos de violencia, entre los que están la violencia física y psicológica. Además, a estos dos tipos de violencia señalados, cabe añadir aquella que se produce en las instituciones educativas, denominada como violencia estructural, debido a que, además de centrarse en características de los estudiantes, está vinculada con la pobreza, la desigualdad y la exclusión social (Palomero y Fernández, 2001).

A estos términos de violencia se suma que, estamos inmersos en una sociedad y en la que siguen estando presentes valores que promueven la violencia, siendo destacados, el racismo, el enaltecimiento de competir contra otros o el machismo que sigue estando presente. Aunque son valores que tratan de atajarse, estos siguen avanzando en la sociedad, trasmitiéndose a las siguientes generaciones mediante la socialización y la educación (Rojas-Marcos, 1995).

Por consiguiente, se puede decir que, cada persona se construye caracterizada por la violencia o por ser un sujeto pacífico, entendiendo que en la sociedad se crea una cultura de paz y de violencia. Por lo que, cada ser humano va desarrollándose tomando unas características que la cultura le aporta, en consonancia a la forma en la que convive con el resto de ciudadanos, pensando tanto en sus actuaciones individuales, como en las que se realizan en sociedad y en el entorno cultural en el que la persona se encuentra inmersa. En consonancia, existe un prototipo de personas caracterizadas por ser seres humanos que llevan a cabo marginación o desprecio hacia otras personas, así como emplean conductas agresivas, por motivos de etnia o género. Además, los medios de comunicación social transmiten a su vez que, la posibilidad de poder enfrentarse a los demás se caracteriza por estar ligada a las personas más fuertes (Palomero y Fernández, 2001).

4. COMPETENCIA DOCENTE

Por tanto, desde los centros educativos se tiene que educar a los niños y niñas contra los actos violentos, además de ser importante el paso previo, que es educar para motivar y comprometer a solucionar los conflictos, determinando claramente las conductas que van en contra de los derechos humanos y las injusticias, con el objetivo de modificarlas para el bien común. En este caso, los docentes tienen un reto que, para ser logrado, necesitan una formación que les permita enseñar para resolver problema, siendo de gran relevancia educar al alumnado para que sea reflexivo y crítico, además de creativo, permitiendo que sepa diferenciar qué es una opinión y un hecho, además de enseñar finalmente a identificar nuevas formas de actuar para solventar los problemas que surgen en la vida (Greathouse-Amador y Morales-Quintero, 2016).

Esto es afirmado por Egido et ál. (2018) al insistir en la idea de que este tipo de formación es básica para toda profesión docente, siendo de especial relevancia para los futuros docentes, los cuales, una vez que ejercen la labor docente, realizan un gran aporte a la educación de la sociedad desde edades tempranas, formando a personas empáticas, desarrollando la personalidad, informando y motivándolo a participar en la sociedad de forma ética.

Por consiguiente, desde los centros educativos, los docentes deben de enseñar mediante un enfoque pedagógico, en el que la educación para la paz sea un contenido transversal, que no solo se centren en las asignaturas que contienen un aprendizaje enfocado en un contenido determinado de la disciplina. El profesorado que es especialista en un área, no se desarrolla en conocimientos interdisciplinarios y globales, por lo que su actuación docente se centra en enseñar sobre una disciplina. La educación entendida de esta manera, se centra solo en lo académico, sin formar a los estudiantes para actuar antes situaciones de desigualdad laboral y social (Lira et ál., 2014).

Es debido que la labor docente sea perfeccionada, con el fin de desarrollar en el alumnado otras inteligencias, además de dimensiones como es la emocional, de comportamiento, cognitiva, la actitud, la cultura y las relaciones sociales, con el objetivo de provocar modificaciones en las actividades de la vida cotidiana, incidiendo estos cambios sociales en las instituciones, tanto dentro como fuera del aula (Torres, 2008).

También, es importante destacar que las competencias docentes necesitan de una ideología personal de la enseñanza, con el fin de que cada docente pueda llevar a cabo el proceso de E-A mediante una pedagogía de la diversidad, entendiéndose como una

ocasión idónea para que estos procesos sean enriquecidos y se progrese hacia el desarrollo personal, con el objetivo de que en la sociedad establezca mayor unión entre las personas, además de conllevar que, tanto los docentes como el alumnado, vivan en un espacio dominado por la felicidad (Lira et al., 2014).

2.1. Educar a través del cine

Como propuesta para trabajar la educación para la paz dentro del aula, se plantea el cine. Este se entiende como una herramienta con gran potencial para incentivar a que en las personas surjan determinados sentimientos o emociones. A esto se añade que, el cine se entiende como un reflejo de la sociedad, debido a que se representan conflictos de la vida, a través de los que se promueven actitudes y valores. Por lo que, a través del cine se puede educar para la paz, impulsándose valores y actitudes que creen un ambiente de tolerancia, libertad y justicia, como respuesta a los espacios de desigualdad, insolidaridad e intolerancia que surgen de los problemas económicos y sociales. Estos se incrementan en aquellos países que están inmersos en la discriminación y la pobreza, como son los países subdesarrollados, en los que se generan dificultades políticas, religiosas y sociales, siendo un punto a favor para la actuación del terrorismo (Zaplana, 2003).

Así pues, Sáez (1996) afirma que desde los centros educativos se tiene que disponer de diferentes estrategias educativas por parte del profesorado, además de distintos recursos que ya la sociedad y las instituciones poseen, con el fin de que se trabaje en la dirección de educar a la sociedad para la paz.

5. CONCLUSIONES

Como último aporte y, en conclusión, cabe decir que a lo largo de todo lo expuesto, se da un enfoque de una realidad de la sociedad que, se puede decir que, está inmersa en ella de forma silenciosa, como es una cultura de violencia normalizada, debido a que vivimos en un mundo sumergido en la violencia, que en muchas circunstancias pasa desapercibida, por lo que, la sociedad debe tomar conciencia de esta situación, para transformar la violencia en paz, con el fin de vivir en un estado de felicidad, y esta se logra a través de valores como son la empatía, la comprensión y la cohesión social. Además, la competitividad es una característica que debe de ser tratada también, al entenderse como individualista, pudiendo llevar a conflictos violentos.

La herramienta para lograr el cambio social hacia una cultura de paz, es la concienciación sobre esta circunstancia que está presente en los medios y en internet, al que se tiene acceso desde cualquier medio digital como son los teléfonos móviles. A través de estos, se está constantemente informado de todo lo que sucede a nuestro alrededor, desde noticias o situaciones que se producen en la sociedad, hasta establecer conversaciones profesionales o amistosas. Sin embargo, esto también perturba la paz de las personas en determinadas situaciones, por la constante llegada de información negativa y, a su vez, por conversaciones que debido a mal entendidos puede llegar a una discusión.

Finalmente, se puede decir que educar para la paz es una tarea de toda la sociedad y muy necesaria para todos, con el fin de que cualquier conflicto no se convierta en violencia, siendo importante que se enseñe previamente a reflexionar y decir lo que se piensa sin herir a los demás. Para ello, no solo se deben involucrar las instituciones educativas, sino que también, a toda la población, desde las familias y las amistades, hasta el ámbito laboral. La política educativa tiene también un papel fundamental, debido a que, si toma conciencia de la necesidad que impera, esta será tratada e introducida con mayor profundidad en los centros educativos y en el ámbito laboral. Educar para la paz es una necesidad que debe ser paliada de forma urgente, con el fin de constituir una sociedad mejor.

REFERENCIAS

- Asensi, L. (2008). La prueba pericial psicológica en asuntos de violencia de género. *Revista Internauta de Práctica Jurídica*, 21, 15-29. <http://hdl.handle.net/10045/88728>
- Boulding, E. (1992). *"The concept of peace culture"*. Peace and Conflict Issues after the Cold War.
- Egido, L. T., Scott, S. M. y Velasco, M. S. (2018). ¿Es posible la formación de personas éticas y comprometidas en la universidad? La asignatura de Educación para la paz y la igualdad en los Grados de Magisterio. *Aula Abierta*, 47(4), 415-422. <https://doi.org/10.17811/rifie.47.4.2018.415-422>
- Fisas, V. (2011). Educar para una cultura de paz. *Quaderns de construcció de pau*, 20(1), 2-10. <https://escolapau.uab.cat/publicaciones/quaderns-de-construccio-de-pau/>

- Galán, J. S. y Figueroa, M. D. R. (2017). Gaslighting. La invisible violencia psicológica. *Uaricha*, 14(32), 53-60.
http://www.revistauaricha.umich.mx/ojs_uaricha/index.php/urp/article/view/151
- Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research. *Journal of peace research*, 6(3), 167-191.
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos: paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bakeaz.
- Greathouse-Amador, L. y Morales-Quintero, L. (2016). Educando para una cultura de paz. *Acta Colombiana de Psicología*, 19(2), 345-346.
<https://actacolombianapsicologia.ucatolica.edu.co/article/view/1137>
- Lira, Y., Vela Álvarez, H. A. y Vela Lira, H. A. (2014). La educación para la paz como competencia docente: aportes al sistema educativo. *Innovación educativa (México, DF)*, 14(64), 123-144.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1665-26732014000100010&lng=es&nrm=iso
- Palomero, J. E. y Fernández, M. R. (2001). Violencia escolar, un punto de vista global. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (41), 19-38.
- Rojas-Marcos, L. (1995). *Las semillas de la violencia*. Espasa Calpe.
- Sáez, J. (1996): “De la Educación para el Desarme a la Educación para la Paz”. En J. Sáez (Eds.), *Repensando la Educación para la Paz* (pp. 9-69).
- Torres, Q. A. (2008). *Avances hacia la comprensión de la educación para la paz*. Referentes Nacionales. Equipo de paz OEI.
- Zaplana, A. (2003). Educar para la paz a través del cine de guerra. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, (10), 299-319.

CAPÍTULO 4

EDUCAR PARA LA PAZ. UN RETO CONJUNTO

Santiago Alonso García, Magdalena Ramos Navas-Parejo, Juan Carlos de la Cruz
Campos y Blanca Berral Ortiz

1. INTRODUCCIÓN

Los sistemas educativos son pactos sociales consensuados con fundamentos personales y valores humanos de distinta índole. En la actualidad, estos sistemas estructurales se hallan continuamente abiertos a cambios y a reformas que, a menudo, se ven influenciado por diversos factores políticos, sociales, económicos, entre otros. No obstante, el objetivo último de la educación es el aprendizaje íntegro de los discentes, por lo que se debe seguir luchando para alcanzar una mejora de los sistemas educativos, por medio de metodologías adaptadas a la realidad y a la sociedad, igualdad de oportunidades, integración, educación en valores, trabajar habilidades profesionales, intelectuales, sociales y humanas, entre otros.

Con respecto a las esferas sociales, estas se encuentran inmersas en una predisposición global hacia la hostilidad, y con ello, todo lo que la envuelve, como la televisión, las redes sociales, la comunidad, entre otros. En este sentido, al ser la agresividad un valor en aumento, se ubica a la educación y a la cultura como modos de modular dicha agresividad, para trabajar un autocontrol de los comportamientos agresivos.

En relación a lo anterior, recientemente el número de informes a niveles internacionales y nacionales que han manifestado inquietud en lo relativo a los problemas de convivencia escolares que están teniendo lugar en las instituciones educativas ha aumentado significativamente (Díez y Rodríguez, 2020). Analizando las propuestas de intervención, surgen como elementos fundamentales el requisito de trabajar una gestión positiva de los conflictos y la prevención, igualmente, subrayan la necesidad de incluir que los docentes conozcan procedimientos y herramientas para una adecuada resolución de conflictos.

Por lo que, el presente trabajo versa, por un lado, sobre la conceptualización del término paz y educación para la paz, teniendo en cuenta todo lo que ello engloba, pues nos encontramos ante una percepción incompleta de la misma debido a que la asociamos simplemente a la inexistencia de guerras, por lo que se abordará desde lo más profundo de su significación. Además, se relaciona la paz con la necesidad imperial y trascendencia que sostiene de trabajarla en el aula, situación creciente debido al aumento de estados violentos o agresivos que están teniendo lugar en la sociedad actual y en la educación (Greathouse-Amador y Morales-Quintero, 2016).

Por otro lado, se hace referencia a un concepto en el cual se apoya directamente la Educación para la Paz siendo ese término el de conflicto. Al igual que sucede con la idea de paz, el conflicto presenta una lectura dominante que lo une con algo negativo y como algo no deseable. Asimismo, como se ve reflejado a lo largo del trabajo, el conflicto es una situación que debe ser tratada en el aula para evitar que se llegue a la violencia por parte de los estudiantes.

2. CONCEPTUALIZACIÓN DEL TÉRMINO PAZ Y DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ

En primer lugar, cabe señalar que autores relevantes en esta área como Galtung (1969) determinan que la paz no hace referencia únicamente a la ausencia de conflictos, sino que, esta también precisa de un proceso positivo, participativo y dinámico, en el cual por medio del diálogo se solucionan los conflictos a través de un entendimiento y cooperación mutua. Es por ello, que la paz comprende un término más profundo que trasciende a un contenido complejo donde no incluimos solamente la ausencia de guerra, sino diversos valores tales como: justicia, autonomía personal, empatía, armonía, solidaridad, entre otros. Asimismo, uno de los objetivos precisados por la ONU (2015) en la agenda 2030 es la Educación para la Paz para alcanzar un desarrollo sostenible (Maldonado y Benavides, 2018).

Las características del concepto de paz o paz positiva son las expuestas a continuación: la paz positiva es un proceso enérgico y permanente, alejado de ser inmóvil y estático; es una organización social que hace referencia a una idea de justicia con escasa violencia; en consecuencia, la paz reclama una reciprocidad e igualdad en las interacciones y relaciones; por consiguiente, afecta a todas y cada una de las dimensiones de la vida. Además, para englobar el término paz, diversos autores relevantes como

Galtung (1985) exponen una distinción entre violencia estructural y violencia directa, entendiendo la primera como una injusticia social, es decir, una agresión inherente a las estructuras sociales; y la segunda, como una agresión física directa.

Por todo lo desarrollado con anterioridad, se llega a la conclusión de que la paz o paz positiva en todo lo que su término engloba implica y alude a dos conceptos íntimamente relacionados entre sí: los derechos humanos y el desarrollo integral de cada uno de los ciudadanos y ciudadanas.

A pesar de que la Educación para la Paz es un tema vigente y un objetivo que pretende plantear la comunidad educativa, se debe encontrar un espacio y el modo de cultivar todos los valores citados con anterioridad dentro del aula; tal vez, de un modo transversal (Abay, 2018). A todo ello, se debe añadir valores contrarios a la paz como la indiferencia, la tolerancia y el respeto. Un fundamento muy importante para consolidar el reconocimiento del derecho a la paz como un derecho de cada uno de nosotros es la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948). Este ha favorecido a la existencia de instrumentos que distinguen esta convicción universal por medio de la inclusión de este ideal en las organizaciones jurídicas de bastantes países.

En el aula se pueden presentar diversas situaciones que interrumpen el clima de paz y propician un ambiente belicoso, como, por ejemplo: irrespeto hacia profesores o compañeros, no cumplir horarios o no respetar las normas, bullying, competitividad, entre otros. Por lo tanto, lo primero que se debe alcanzar para dominar situaciones de este calibre es un estado de paz interior (Esquivel y García, 2018).

Con paz interior se hace referencia al hecho de estar espiritual o mentalmente en calma, con una comprensión y conocimiento personal suficiente, como para mantenerse fuerte uno mismo frente a determinadas situaciones que causen un desequilibrio emocional o ansiedad (Simón et ál., 2016). En tal sentido, hay personas que, al no encontrar esa paz interna con uno mismo, se defienden a través actos violentos. Esta violencia no conlleva daños físicos únicamente, sino que podemos hablar de violencia psicológica, ambientales, verbales, entre otros.

Tal y como se indica en el párrafo anterior, si no alcanzamos un estado de bienestar mínimo con nosotros mismos, no lograremos alcanzar esa concordia con los demás. Así pues, desde los primeros años de escolarización es importante comenzar a trabajar dicha tranquilidad personal y, sobre todo, enseñar a que cada uno se conozca para poder

gestionar situaciones en las cuales nos sentimos desbordados y actuemos desde un punto de vista racional.

Con anterioridad se señalaba la hostilidad presente en las esferas sociales, desafortunadamente, las propias estructuras del sistema educativo en gran parte son violentas. Como refleja Tabarini (2017), existen diversos mecanismos de exclusión educativa presentes desde los planos políticos hasta los centros educativos y la propia aula. Lo que provoca directamente que aquellos alumnos y alumnas que se sienten excluidos, muestren cierta belicosidad hacia sus compañeros, compañeras y docentes.

Este antagonismo se ha visto agravado los últimos años debido, principalmente, al uso inadecuado de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), incrementando significativamente una preocupación dentro del marco familiar, escolar e individual. Hoy en día, vivir al margen de las tecnologías se considera indispensable, aún más, teniendo en cuenta la situación en la que nos encontramos inmersos debido a la COVID-19 y a la obligatoriedad impuesta de la educación virtual. No obstante, el aumento de vivencias en red es algo que llevamos arrastrando en los últimos años, cuya mala praxis ha presentado consecuencias desfavorables y trágicas en muchos casos.

Una vez conocida la situación de que determinados usuarios, muchos de ellos estudiantes jóvenes, están llevando a cabo un abuso de las redes debido a la facilidad que presenta el medio para acosar, los docentes deben mentalizarse, formarse en competencia digital y transmitir un adecuado uso de las TIC, sin eludir una transmisión determinada de valores, comportamientos, actitudes y conocimientos, para que aprendamos a respetar al prójimo y a vivir en armonía con uno mismo y con los demás (Domingo-Coscollola et ál. 2020).

Profundizando en el concepto de paz y Educación para la Paz, se propone la relación existente y contradictoria a simple vista del término conflicto, razonada a continuación.

2.1. ¿Qué se entiende por el término “conflicto”?

En esta misma línea, resulta interesante subrayar la concepción que presentamos del término “conflicto”, debido a que, por lo general, hacemos referencia a ella desde una visión negativa. Sin embargo, si nos adentramos en su significación, las personas y las relaciones entre nosotros requieren de situaciones conflictivas, considerándose necesarias y positivas (Esquivel y García, 2018). Es decir, un conflicto no se designa desde un punto de vista destructivo, si se tiene en cuenta que dicha disconformidad ha sido abarcada

desde el respeto de las discrepancias, mostrándose en todo momento empatía al otro y propiciando un contexto de armonía, tranquilidad o bienestar. Así pues, cuando el desacuerdo no va comprometido con un equilibrio, nos situamos en una mala gestión del conflicto.

Por consiguiente, se debe asumir el conflicto como lo que realmente es, un proceso consustancial y natural a la naturaleza humana. En suma, el conflicto es entendido como una manifestación de incompatibilidad entre grupos o personas, a través del cual se perciben o corroboran valores, aspiraciones y/o intereses opuestos (Alonso-Rodríguez y Frías, 2018). Por lo tanto, los elementos que intervienen directamente en el conflicto son: el proceso, las personas y las diferencias o problemas. Del mismo modo, la agresividad no es negativa en sí misma, por el contrario, forma parte del comportamiento humano y es tan positiva como necesaria para mostrar autoafirmación y fuerza tanto psíquica como física (Esquivel y García, 2018).

Recapitulando, los conflictos son necesarios en las relaciones sociales, por lo que, se considera que el estudiante se encuentra en un estado de paz, cuando consigue resolver de un modo no violento una situación conflictiva.

3. OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ

Entre los principios orientadores que otorga la Cultura de Paz encontramos un fortalecimiento de la construcción de entornos seguros escolares y en las cuales destacan tres cuestiones primordiales (Zuna, 2019):

- Aprender a convivir con los conflictos y saber proponer soluciones pacíficas y creativas a los mismos.
- Promover la paz como una acción individual y colectiva en las aulas educativas.
- Prevenir, aminorar y detener cualquier situación o manifestación de violencia que pueda presentarse en el centro educativo.

Si se pretende alcanzar un clima de no violencia, y trabajar idóneamente una Educación para la Paz y una convivencia placentera, se debe analizar a fondo el currículo oculto, intentando que primen aspectos como la participación activa, el trato, comunicación, información, entre otros (Esquivel y García, 2018). De este modo se establecerá el modelo educativo implícito y se buscarán soluciones adecuadas, distinguiendo y resolviendo posibles conflictos. El docente debe servir de ejemplo y

enseñar a enfrentarse a situaciones nuevas y desconocidas con buen ánimo, favoreciendo la creatividad y la autoafirmación. En este sentido, se considera trascendental educar desde el respeto, estableciendo una serie de normas, las cuales se deben cumplir.

La educación para la paz involucra a todos los ciudadanos y ciudadanas, por supuesto, sobrepasa el marco de los complementario o extracurricular y, por medio de los diversos niveles del sistema educativo, se identifica con el concepto propio de la educación como tal. Los grandes retos de la educación son o deberían ser: aprender a hacer, a ser, a convivir y a pensar. En este sentido, González (1995) señala once objetivos en temas transversales y áreas curriculares sobre Educación para la Paz:

- Reconocer en uno mismo y valorar la agresividad como una forma de autoafirmación positiva de la personalidad, ser capaz de canalizarlas hacia actividades y conductas que favorezcan y promuevan el bien y el sentido común.
- Descubrir, valorar, vivir y sentir con esperanza las posibilidades personales como medios eficaces y realidades que se puede poner al servicio de los demás y que pueden contribuir positivamente a un desarrollo adecuado y armónico del humanismo y de la vida.
- Fomentar, desde el autoconocimiento y la autoestima, el conocimiento de otras realidades personales, culturales y sociales, cooperando en el desarrollo, en la autoafirmación y en el enriquecimiento de las sociedades (Esquivel y García, 2018).
- Desarrollar el interés y atención ante situaciones donde se hallen diversidad de personas y otras culturas, potenciando y reconociendo dicha diversidad como un aspecto de gran valor, y actuando frente a ella con disposición respetuosa, tolerante y abierta.
- Trabajar en el aula relaciones de diálogo, de armonía y de paz para potenciarlas tanto en el ámbito escolar como en todas las relaciones cotidianas.
- Reconocer y concienciar sobre cualquier situación de conflicto que se pueda presentar, reflexionar e investigar sobre sus causas y ser capaces de tomar decisiones, para solucionarlas de un modo creativo y no violenta.
- Mostrar atención especial, sensibilidad y empatía ante situaciones injusticia y de violencia que tienen lugar hoy en día.

- Conocer e impulsar los Derechos Humanos y desarrollar valores tales como: la solidaridad, el compromiso y la sensibilidad frente a situaciones en las que atenten contra ellas.
- Sentir la satisfacción que produce un encuentro interpersonal cuando se desarrolla dentro de un clima de confianza, colaboración, ayuda mutua y afectividad.
- Colaborar y conocer las organizaciones no gubernamentales y gubernamentales, que se comprometen en la lucha contra las injusticias y la miseria en el mundo y, particularmente, con el desarrollo de los pueblos más desfavorecidos.
- Fomentar la afectividad, la sensibilidad y la ternura en el encuentro y en el descubrimiento con las personas cercanas a nosotras, tanto a un nivel próximo, como a un nivel más universal.

4. CONCLUSIONES

Tras todo lo planteado a lo largo del trabajo, se han alcanzado una serie de conclusiones, la más llamativa es percatarse de la significación que sostiene el trabajar la paz en el aula al considerarse un proceso de evolución de la personalidad, permanente y constante, originado por aprender a vivir de un modo positivo con uno mismo y con los demás, eludiendo a la violencia y considerando espacios de seguridad, confianza, igualdad, libertad, solidaridad, justicia, entre otros. Esta herramienta debe ofrecer y cultivar en los discentes modos de evadirse creativa, pacíficas y empáticamente, para alcanzar un desarrollo sostenible e íntegro.

En esta línea, podría estimarse oportuno el repensar la Educación Comparada para poder de algún modo comprender la complejidad del mundo social y de cada cultura en la cual actuamos, donde determinadas dimensiones interactúan de una forma muy rápida, con inexorable impacto en la educación. En este sentido, resulta relevante subrayar que toda educación lleva consigo la transferencia de unos códigos determinados llamados valores, así pues, Educar para la paz es una manera clara de educar en valores.

Educar para la paz implica inculcar una serie de valores, tales como la solidaridad, la justicia, la cooperación, el respeto, la toma de decisiones, la autonomía personal, el autocontrol, entre otros. En este mismo instante, se deben infundir aquellos antitéticos a

la paz, como la intolerancia, la indiferencia, la discriminación, el etnocentrismo, la obediencia ciega, etc. Asimismo, es necesario recalcar que todos somos en cierta medida responsables de la Educación para la Paz, tanto a nivel social como a nivel personal, local e internacional.

Otra de las conclusiones a destacar es que, si no existe una acción práctica en el aula, no se lleva a cabo una idónea educación para la paz. Es decir, si se quiere educar realmente para la paz, no sirve con diseñar una mera lección de paz o celebrar efemérides, sino que, presupone un convite para la acción. En este sentido, se considera sustancial que los docentes sean los principales en mostrar determinadas actitudes y comportamientos, teniendo en cuenta que cuanta más relación exista entre lo que se hace y se dice, más eficaz será nuestra labor docente. Lo anterior lo se considera aplicable a todo lo que conlleva la labor educativa.

A nivel de ámbito escolar, la Educación para la Paz comenzará en los primeros años de escolarización dentro del aula y se irá expandiendo en sus organizaciones, estructuras, interacciones de cada uno de los elementos que forman parte de las instituciones educativas. En relación a los conflictos, es una característica inherente a las relaciones sociales que se debe trabajar desde los primeros años de escolarización pues pueden afectar a la convivencia con los demás y a las emociones.

Por último, subrayar que debido a que los actos violentos suponen un problema grave a niveles mundiales, la educación para la paz es una tarea que incumbe a todos los grupos sociales y gobernantes y entre todos, deberían contribuir e implicar al desarrollo integral de los discentes para enseñar estrategias que les posibiliten resolver conflictos con los demás y con ellos mismos que estarán presentes en su futuro. Por lo que, se debe ser consciente del poder que sostienen la educación y la cultura, y de la capacidad que tienen de modular la agresividad. Se debe apelar a ella y hacer un esfuerzo para conseguir unos mejores resultados en lo relativo a la lucha contra las formas de disfunción social basadas en la violencia.

REFERENCIAS

Abay, A. C. (2018). Desarrollo y nuevo pacto social: la cultura de paz y la capacitación en mediación de conflictos a las nuevas generaciones de profesionales. *Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 7(1), 183-192.

- Alonso-Rodríguez, I. y Frías, M. (2018). El profesorado frente a la violencia en las instituciones educativas. En E. Carbonell, D. Pineda y M. Novo (Eds.), *Psicología Jurídica: Ciencia y profesión* (pp. 107-121). Granada, España.
- Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948). Asamblea General de las Naciones Unidas. http://www.un.org/es/documents/udhr/index_print.shtml
- Domingo-Coscollola, M., Bosco-Paniagua, A., Carrasco-Segovia, S. y Sánchez-Valero, J. A. (2020). Fomentando la competencia digital docente en la universidad: Percepción de estudiantes y docentes. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 167-182. <https://doi.org/10.6018/rie.340551>
- Esquivel, C. G., y García, M. E. (2018). La educación para la paz y los derechos humanos en la creación de valores para la solución de conflictos escolares. *Justicia*, 23 (33), 256-270. <https://doi.org/10.17081/just.23.33.2892>
- Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research. *Journal of peace research*, 6(3), 167-191.
- Galtung, J. (1985): Sobre la Paz. Fontamara.
- González, F. (1995). Temas transversales y áreas curriculares. Anaya.
- Greathouse-Amador, L., y Morales-Quintero, L. (2016). Educating for a culture of peace. *Acta Colombiana de Psicología*, 19(2), 347-348.
- Maldonado, B. D. R., y Benavides, K. V. (2018). Educar para la paz: una dimensión de la responsabilidad social universitaria. *Ciencias Administrativas*, 6 (12), 1-14. <https://doi.org/10.24215/23143738e024>
- Simón, C., Giné, Cl. y Echeita, G. (2016). Escuela, Familia y Comunidad: Construyendo Alianzas para Promover la Inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 25-42.
- Tarabini, A. (2017). La exclusión educativa: significados, mecanismos y perfiles. En A. Tarabini, Los factores de exclusión educativa en España: mecanismos, perfiles y espacios de intervención (pp. 6-25). UNICEF. <https://www.unicef.es/publicacion/los-factores-de-la-exclusion-educativa-en-espana>
- ONU (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.
- Zuna, R. F. (2019). Educación para la paz como estrategia pedagógica para la prevención de la violencia escolar. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 3(9), 43-56. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v3i9.67>

CAPÍTULO 5

TIC Y DIVERSIDAD FUNCIONAL: DESARROLLO DE PLANES DE FORMACIÓN

José María Romero Rodríguez, José Antonio Martínez Domingo, Juan José Victoria Maldonado y José Fernández Cerero

1. INTRODUCCIÓN

El presente estudio forma parte de un proyecto más amplio de investigación titulado “Diagnóstico y formación del profesorado para la incorporación de las TIC en alumnado con diversidad funcional” financiado en el marco del Plan Estatal de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia 2013-2016 (DIFOTICYD EDU2016 75232-P).

La incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la educación ha generado nuevas preocupaciones por la forma de enseñar y de aprender del alumnado, especialmente, de aquellos que presentan diversidad funcional. Estas herramientas ofrecen al alumnado diversas posibilidades entre las que destacamos la capacidad para permitir diferentes respuestas a las necesidades del alumnado, así como, permitir la inclusión (Morales y Llorente Cejudo, 2016).

A pesar de la importancia de las TIC como herramienta necesaria para el aprendizaje del alumnado (Carvalho y Morais, 2011), su presencia en las prácticas docentes sigue siendo escasa (Cabero, Fernández Batanero y Barroso, 2016). Esto puede ser debido, a que, para su correcta aplicación, es necesario un cambio en el papel del docente, su formación y actitud frente a la inclusión de las TIC en el aula es fundamental (Prestridge, 2012). La incorporación no debe consistir únicamente en invertir para equipar las aulas con recursos tecnológicos, sino que debe estar acompañado, de un cambio en las prácticas metodológicas del docente, y una actualización, sobre todo en su formación en este campo (Fullan, 2007).

En esta línea de investigación, el docente tiene un papel fundamental en la incorporación de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado, este debe tener el conocimiento, actitud y motivación necesaria para su aplicación (Paiva, 2005).

La resistencia a su aplicación y utilización, por parte de los maestros, de las TIC en el aula se debe en parte a su falta de formación (Fernández-Batanero y Rodríguez, 2017). Asimismo, los escasos estudios realizados en este campo repercuten en la decisión y en la actitud positiva de aplicar las TIC en el aula, debido a la falta de información que tiene el profesorado (Homero, Tejedor y Calvo, 2017). Teniendo en cuenta este contexto, consideramos que este estudio es relevante, en primer lugar, debido a los escasos estudios en TIC para personas con diversidad funcional y, en segundo lugar, para conocer las prioridades en el desarrollo de formación del profesorado en este ámbito.

2. MÉTODO

2.1. Objetivos y preguntas de investigación

Teniendo en cuenta la literatura, el presente estudio tiene como estudio conocer si el profesorado de Educación Primaria de la Comunidad de las Islas Baleares realiza experiencias de formación y los factores asociados a su desarrollo y promoción. Para ello se ha establecido la siguiente pregunta de investigación:

P1 ¿Se desarrollan experiencias de formación en relación con el uso de las TIC con el alumnado con diversidad funcional para el profesorado de Educación Primaria?

P2 ¿Qué factores se asocian a la promoción y el desarrollo de experiencias de formación sobre usos de las TIC en alumnado con diversidad funcional?

2.2. Muestra

La muestra del estudio la conforman 48 profesionales del sector educativo. La selección de elementos se ha hecho por unidades grupales naturales, en nuestro caso, provincias y tipos de centro. Por lo tanto, el objeto del estudio han sido centros educativos de titularidad pública, privada y concertada, así como centros de formación del profesorado (CEP en adelante), ubicados en las Islas Baleares. La distribución de las entrevistas realizadas ha sido la siguiente: del total de la muestra el 33% se corresponde a directores de centros educativos, el 25% hace referencia a jefes de estudios, el 25% a coordinadores TIC, y el 17% se corresponde a asesores tecnológicos de centros de formación del profesorado. Por último, señalamos que el 42% de los entrevistados son hombres y el 58% son mujeres.

2.3. Instrumentos

La técnica de recogida de información ha sido la entrevista semiestructurada. Para su validación se optó por aplicar la estrategia de juicio de expertos, mediante el método Delphi, siendo ésta realizada mediante un documento anexo a la entrevista, con una serie de cuestiones abiertas y que fueron entregadas a ocho especialistas en el área de tecnología educativa procedentes de distintas universidades españolas.

2.4. Procedimiento

Teniendo en cuenta los objetivos planteados, se aplica una metodología cualitativa, sustentada desde una perspectiva paradigmática interpretativa, y desde una ontología y epistemología claramente naturalistas. Específicamente, nuestra aproximación interpretativa se basa en el método de la Teoría Fundamentada o Grounded Theory, propuesto por Glaser y Strauss. Este método nos permite robustecer el proceso de transformación de los datos desde la conceptualización teórica y la generación de teoría formal fundamentada en el área de la educación de personas con diversidad funcional mediante TIC.

El análisis de contenido que se han seguido en esta investigación consta de las siguientes fases: preanálisis, formación del sistema categorial, codificación y análisis e interpretación, utilizando para ello una herramienta informática que facilita el análisis cualitativo de datos, NVivo 11.

El orden de las categorías y la decisión de tomar las respuestas de los entrevistados como correctas o incorrectas han estado sujetas a criterios de concordancia y fiabilidad. Es decir, el análisis realizado, tanto para el proceso de construcción del sistema de categorías (concordancia entre codificadores), como para el momento en el que los codificadores han hecho uso de ese sistema de categorías (fiabilidad), ha dado como resultado un coeficiente *kappas* excelente por encima de 0.75 (Fleiss, 1981).

3. RESULTADOS

Partiendo del contexto anterior resulta pertinente conocer si los centros facilitan la realización de experiencias de formación y de qué forma se promociona la formación. El

alto porcentaje obtenido (93%) pone de manifiesto que los centros educativos y los centros de formación promocionan y tratan de ofrecer, a través de diversos medios, actividades de formación para el profesorado de Educación Primaria.

A raíz de los resultados obtenidos se denota una tendencia hacia la realización de cursos, destacando aquellos que tratan las TIC en general y otros que especifican el uso de las TIC con alumnado con diversidad funcional. De igual forma, resaltamos la realización de cursos, seminarios y/o reuniones.

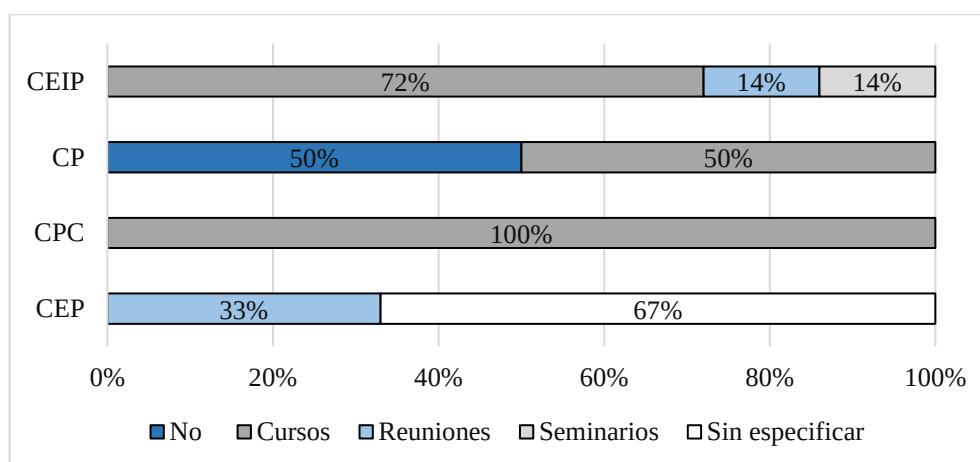
“Sí se promueve. El año que viene haremos un curso para la atención a la diversidad en el que habrá un apartado que se refiera a las TIC.” (ENTRE.26).

“Si se realizan. Además, se intenta motivar al profesorado a la participación de las mismas informando de actividades propuestas, facilitando la asistencia a las mismas, permitiendo poner en práctica lo aprendido en el aula...”. (ENTRE.45).

Por otro lado, teniendo en cuenta el tipo de centro hay que resaltar que solo todos los informantes clave opinan que el tipo de formación más común son los *cursos*, menos en el caso de los centros de formación del profesorado que el 33% de los participantes destacan la realización de *reuniones*. Además, el 67% de los encuestados de centros de formación del profesorado destacan que sí se promociona la formación, pero no especifican qué tipo (Figura 1).

Figura 1.

Porcentaje obtenido sobre la promoción de la formación según tipo de centro



Fuente: elaboración propia

Una vez comprobado que los centros de las Islas Baleares aseguran que se oferta y promociona la formación (93%). Es necesario concretar los aspectos que deben contemplar de forma prioritaria las actividades de formación dirigidas a maestros de

Educación Primaria en cuanto a las TIC aplicadas a personas con diversidad funcional, según los participantes.

Entre los resultados más relevantes, los informantes claves consideran prioritarias que las actividades de formación faciliten la labor de “*saber aplicar estrategias didácticas y adaptaciones curriculares apoyadas en TIC*” (28%), “*conocer materiales tecnológicos específicos*” (22%) y “*localizar sitios web con recursos educativos*” (22%). En menor medida se encuentra, en la prioridad de formarse sobre “*diferentes tipos de software*” (13%), “*conseguir adaptar un equipo informático*” (8%), “*conocer instituciones relacionadas con la accesibilidad de los sitios web*” (7%).

1. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El análisis de los resultados que ofrece la presente investigación nos permitirá dar respuesta a la pregunta de investigación plantada previamente.

RP1 ¿Se desarrollan experiencias de formación en relación con el uso de las TIC con el alumnado con diversidad funcional para el profesorado de Educación Primaria?

En la actualidad existe una gran preocupación por la incorporación de las TIC en el aula, debido a la variedad de beneficios que estas herramientas pueden proporcionar al alumnado, especialmente al alumnado con diversidad funcional (Fernández Batanero, Cabero y López, 2019). Sin embargo, para llevar a cabo prácticas educativas de calidad, es necesario que el profesorado cuente con la formación y capacitación necesaria. Para ello, esta investigación ha tenido como finalidad analizar si se realizan las experiencias de formación para el profesorado de Educación Primaria en las Islas Baleares sobre el uso de las TIC para el alumnado con diversidad funcional, e investigar de qué manera se está desarrollando la preparación de estos maestros.

Teniendo en cuenta el alto porcentaje obtenido en respuestas afirmativas, un 93%, pone de manifiesto que los centros educativos y los centros de formación promocionan y tratan de ofrecer, a través de diversos medios, actividades de formación para el profesorado de Educación Primaria. Entre las principales vías de formación, los participantes han destacado que se desarrollan a través de diferentes vías, destacando la realización de cursos, seminarios, y reuniones en las que se informa al profesorado de todas las actividades que se publican, en las que divulga información o se comparten conocimientos relacionados con el tema.

RP2 ¿Qué factores se asocian a la promoción y el desarrollo de experiencias de formación sobre usos de las TIC en alumnado con diversidad funcional?

Por último, en lo referente a la prioridad en la formación se considera necesario que las actividades formativas faciliten la labor de aplicar estrategias didácticas y adaptaciones curriculares apoyadas en TIC y conocer materiales tecnológicos específicos para personas con diversidad funcional. En definitiva, se pone de manifiesto la necesidad de una actividad de formación que incluya todos los elementos (materiales, software, aplicación de estrategias y adaptaciones, sitios web, adaptación de equipos informáticos e instituciones accesibles).

Para llevar a cabo prácticas docentes que impliquen el uso de las TIC, es necesario que al profesorado se le ofrezca la formación suficiente para que pueda desempeñar su labor como docente.

REFERENCIAS

- Cabero, J., Fernández Batanero, J. M. y Barroso, J. (2016). Los alumnos del grado de magisterio: TIC y discapacidad. REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 18(3), 106-120. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/965>
- Carvalho, L., & Morais, E. (2011). Aprender com as TIC. In Actas da Conferencia Ibérica em inovação na Educação com TIC (pp. 453-454). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Fernández-Batanero, J. M., Cabero, J., & López, E. (2019). Knowledge and degree of training of primary education teachers in relation to ICT taught to students with disabilities. *British Journal of Educational Technology*, 50(4), 1961-1978.
- Fernández-Batanero, J. M. y Rodríguez, A. (2017). TIC y diversidad funcional: conocimiento del profesorado. EJIHPE. European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 7 (3), 157-175.
- Fleiss, J. L. (1981). Statistical methods for rates and proportions. New York: John Wiley and Sons.
- Fullan, M. (2007). The new meaning of educational change (4th ed.). London: Teachers College Press.
- Hollier, S. (2017). Technology, education and access: A 'fair go' for people with disabilities. 14th International Web for All Conference, W4A.

- Homero, G., Tejedor, F. J. y Calvo, M. I. (2017). Meta-análisis sobre el efecto del software educativo en alumnos con necesidades educativas especiales. *Revista de Investigación Educativa*, 35 (1), 35-52.
- Morales, P. T. y Llorente Cejudo, M. C. (2016). Formación inicial del profesorado en el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para la educación del discapacitado. *Digital Education Review* Número 30, diciembre 2016, 123-134.
- Paiva, J. (2005). ICT Uses in Educational Context: Some Data and Reflections on Portuguese Reality. *Interactive Educational Multimedia*, 11, 27-37.
- Prestridge, S. (2012). The beliefs behind the teacher that influences their ICT practices. *Computers & Education*, 58, 449-458.

CAPÍTULO 6

LA BRECHA DIGITAL EN EDUCACIÓN Y ACTUACIONES PARA REDUCIRLA

María Pilar Cáceres Reche, José Fernández Cerero , Marta Montenegro Rueda,
Juan José Victoria Maldonado

1. INTRODUCCIÓN

Desde la entrada de la tecnología a la sociedad, esta, ha tenido gran impacto en la forma en la que socializamos. Así, se perciben como un eje fundamental de desarrollo a nivel social ya que ha modificado aspectos importantes como pueden ser la forma de interaccionar y comunicar y especialmente la gestión del conocimiento. Algunos autores defienden que, en la sociedad actual, tenemos una sociedad digitalizada donde hay una gran saturación de la información en la que hay que aprender a convivir con ello. Las nuevas generaciones nacen rodeadas de las nuevas tecnologías y son una parte fundamental de sus vidas, Por eso en la educación, se han modificado las formas de aprendizaje y por lo tanto, de enseñanza (Bejarano y Galán, 2018).

Por ello, la educación debe de proporcionar las herramientas adecuadas para ser capaz de desenvolverse en la conocida como era digital (Islas, 2017). Con este objetivo se ha creado multitud de metodologías, entre ellas, encontramos Flipped classroom o aula invertida en la que los contenidos se presentan de forma mayoritaria online y otras acciones pedagógicas como el m-learning o e-learning.

Sin embargo, la tecnología tiene un limitante que crea gran diferenciación dentro de la sociedad. Peña-López (2010) señala que para la crear una educación digital de calidad, se necesitan los dispositivos digitales como puede ser los ordenadores, teléfonos, tablets, etc. Así, las aplicaciones de Google son un ejemplo, pues se han utilizado diferentes servicios como los ofrecidos por Google meet, o Drive para desempeñar la labor docente de forma online.

2. REPERCUSIONES DE LA BRECHA DIGITAL

La brecha digital se puede definir como la diferencia social, económica y de gestión de conocimientos entre las personas que tienen acceso a los medios digitales, así como la competencia necesaria para el manejo de dichos dispositivos y las personas que a diferentes niveles no poseen o dicho acceso a los dispositivos o no poseen las competencias digitales (García-Arévalo et al, 2018).

Así, podemos hacer una diferencia dentro de la brecha digital. Por un lado, encontramos la brecha digital existente entre las personas conocidas como las nativas digitales y las antiguas generaciones que se denominan inmigrantes digitales. Desde el punto de vista de la educación, ambos tienen un limitante que se agrava si no se trabaja a través de la formación. En primer lugar, los conocidos como inmigrantes digitales, se encuentran trabajando en una era digitalizada, perteneciendo a una era analógica y para la cual no tienen formación. Derivado de dicha problemática, los nativos digitales, tampoco tienen los conocimientos necesarios para trabajar de forma eficiente con las tecnologías, pues los encargados de demostrar y enseñar dichas competencias, no tienen esa formación (Bejarano y Galán, 2018).

Desde 2019, tras la crisis sufrida por el COVID-19, muchos países se han visto forzados a cerrar las aulas de las diferentes instituciones formativas y realizar toda la formación de forma online. Lloyd (2020) hace una investigación sobre cómo afecta la situación en México. Esta se puede comparar con la situación de España no tanto en los números que se proporcionan sino en cómo afectan. Destacar cómo las diferencias sociales se ven exacerbadas cuando la sociedad requiere un cambio brusco como el sucedido en la educación. Defiende en su investigación que, a menos nivel educativo, mayor diferencia social hay, pues defiende que la mayoría de las personas que acceden a una titulación superior no presentan ninguna dificultad para tener acceso a los materiales necesarios. Sin embargo, a medida que bajamos el nivel académico, encontramos una mayor diferenciación, excluyendo los centros privados. Reforzando esta idea, García et al (2020) realizaron un estudio similar, pero esta vez en un contexto rural en España. De nuevo si es un contexto muy específico, en las conclusiones hace mención al establecimiento de rutinas y hábitos de forma online. Esto pese a afectar a todas las etapas educativas tiene gran importancia entre el alumnado de Educación Infantil para los cuales resulta casi imposible establecer pautas de actuación de forma online cuando en su casa no existen dichos hábitos o actuaciones. También, hace mención a que el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), es el alumnado que más vulnerable

a estos cambios, pues si ya no es tanto el problema de la comprensión de los contenidos, el tener que presentar los contenidos de forma digital, hace que requiera un sobreesfuerzo por parte del docente y que baje la prioridad sobre la atención individualizada o acciones específicas que se deben de llevar a cabo.

Por otro lado, no sólo la formación del alumnado afecta seriamente, sino que la formación de los padres también afecta en este aspecto. Anteriormente se hacía mención a los inmigrantes digitales, si se entiende la competencia digital como cualquier otra competencia, el no conocimiento de la misma supone una diferenciación en el nivel académico, Lloyd (2020) defiende en México aún si a nivel económico no supone una barrera a la introducción de las TIC en la educación, el conocimiento de los tutores de los alumnos puede ser uno de los limitantes. En España, podemos ver como hay la misma repercusión a través de los informes PISA, destacando las reflexiones generadas en 2013 las cuales señalan que el alumnado cuyos convivientes son lectores frecuentes, tienden a obtener mayores resultados en dicho informe que el resto y tras la publicación de los resultados del informe 2018 se demuestra cómo el alumnado de padres con titulación superior obtiene mejores resultados.

También hay que tener en cuenta que la brecha digital no está relacionada únicamente a un cambio generacional donde los “Millenials” quedan desfasados respecto a la “Generación Y” o la “Generación Z”, sino que, dentro de los nativos digitales, Granado (2019), defiende que existen los “falsos nativos digitales”. Para ello destaca que no sólo un elemento concreto puede explicar el motivo de la desconexión de un individuo, que al ser desconectado de una sociedad digitalizada queda excluido. Señala que los que el menciona como nativos digitales falsos, suponen un problema incluso superior al que tienen las generaciones anteriores, pues si las generaciones de la era analógica debían de adaptarse a un entorno nuevo, es evidente que su conocimiento, es poco, pero se puede hacer un conocimiento a partir de los conocimientos previamente adquiridos. Sin embargo, dentro de las generaciones que han nacidos inmersos en esta era digital, no hay muestras evidentes de la dificultad o el desconocimiento de las competencias tecnológicas pues pese a que no hay conocimientos de alfabetización, rigurosidad intelectual o capacidad de análisis, no muestran ningún tipo de problemas usando los dispositivos con una orientación hacia el ocio pues controlan los dispositivos perfectamente, subyaciendo graves problemas de desarrollo intelectual y de la competencia digital.

3. PAUTAS DE ACTUACIÓN

Viendo las problemáticas surgidas a partir de la brecha digital en diferentes situaciones y circunstancias se deben de analizar por separado y plantear soluciones efectivas para eliminar dichas limitantes. García et al (2020) plantea que la familia es un factor principal de riesgo, para la exclusión del alumnado, por ello, debe de haber planes de formación enfocados a las familias. Así, Peñalva-Vélez et al en 2018 hace un análisis de cuál es el conocimiento de los adultos incluyendo tanto a familiares como a maestros. En este análisis, demuestran que se poseen conocimientos de los conceptos que se trabajan como asiduidad como pueden ser el ciberbullyin, la privacidad en Internet o los datos personales. Sin embargo, pese a conocer dichos conceptos y las problemáticas relativas a los mismos, los conceptos clave para evitar dichas problemáticas como pueden ser identidad digital, identidad analógica, reputación o visibilidad en internet son bastantes desconocidos por los adultos. También se ve cómo a nivel procedimental, los resultados eran bastante buenos, por lo que se pueden desenvolver por el medio de forma satisfactoria, pero, referente a los conceptos anteriormente citados como la identidad digital, es bastante baja.

Otro aspecto que afecta a la brecha digital y que ayuda a reducirla, es la formación del profesorado. Respecto a ello, en la Universidad de Granada, Trujillo, Rodríguez y Romero (2018), mencionan cuál es la capacidad de digital del alumnado tanto de Magisterio como Magisterio Infantil. Estos, poseen la capacidad de operar con los diferentes dispositivos y no se presentan dificultades tanto en el despliegue como en el uso del mismo. Pero si se analiza el uso de los mismos, hay dificultades para usarlos de forma eficaz pues para el uso de ocio, más convencional, sí se domina mientras que usos más enfocados a la productividad, quedan más limitados.

Para tratar dicho problema de formación, en 2017 se crea un marco donde se establece cuáles son las competencias digitales que deben de poseer los docentes. Se establecen, por ello, 5 áreas de desarrollo. La primera, se conceptualiza como Información y alfabetización informacional, la cual, implica el saber obtener información de la forma más eficiente siendo capaz de garantizar su veracidad y clasificarlas según el tipo de contenidos y su finalidad. La segunda, comunicación y colaboración, relacionada con la capacidad de poder crear sistemas de comunicación de forma telemática, así como interactuar con herramientas digitales y participar en las redes teniendo conciencia intercultural. La tercera, denominada creación de contenido digital hace referencia al

poder crear diferentes contenidos en formatos digitales diferentes como pueden ser los audiovisuales y reelaborar contenidos además de conocimientos. En este apartado, también se incluye algunos aspectos legales como pueden ser las propiedades intelectuales. La cuarta, es la competencia referida a la seguridad. Esta es la competencia que como se ha analizado anteriormente, es la que más déficit hay pues en esta es la referente a la seguridad, en la que se incluyen algunos conceptos como pueden ser la identidad digital y la protección de datos. Finalmente, el apartado más importante para la solución de la brecha digital, es la resolución de problemas. Es el apartado más importante para la solución de la brecha digital, ya que, dentro de esta área, se incluyen el identificar las necesidades y tomar decisiones eligiendo la herramienta digital más adecuada para trabajar cada aspecto, así como la creatividad con el uso de la tecnología y la resolución de los problemas técnicos y conceptuales.

Finalmente, una vez visto los factores que dependen de los adultos, para la introducción de las TIC en la educación de forma satisfactoria y, por lo tanto, reducir dicha brecha digital, es fundamental la actuación sobre los alumnos de forma que los alumnos que puedan obtener medios para conectarse a internet, tengan la capacidad de utilizar sus dispositivos de la forma más eficiente. De esta forma, la brecha digital quedaría reducida en gran parte, pues según García et al (2020), entorno al 86% de la población puede acceder a un ordenador y mientras que, con la situación actual, pese a poseer la capacidad de conectarse a internet, el uso no es eficiente por gran parte de la población que dispone de ello.

Para la introducción de la tecnología dentro de las aulas, hay dos formas de ver la formación. En primer lugar, desde las primeras etapas debe de haber una programación para la inclusión de la tecnología. Por otro lado, los docentes son los que deben de crear esas programaciones y para poder llevarse a cabo, deben de estar formados en la competencia digital. Desde este segundo punto de vista, se plantean las actuaciones que se han realizado desde el Espacio Europeo de Educación Superior, que plantean una serie de modificaciones que afectan fundamentalmente a las universidades. En primer lugar, dentro de las competencias que se deben obtener tras haber superado los grados, deben de tener adquiridas ciertas competencias que se incluyen dentro de las guías docentes. Además de incluir la tecnología dentro las guías docentes, se hace una inversión para recursos materiales que posibiliten a todos los estudiantes universitarios acceder tanto a los ordenadores equipando las universidades con PCs y conexión de internet entre otras

cosas. También como se ha mencionado antes, se ha preparado a los profesores universitarios, ya que, sin la formación del profesorado, la existencia de recursos queda en una inversión insuficiente. Actualmente la mayoría de los estudiantes pertenecen a la “Generación Z” que incluye a todas las personas nacidas entre el año 1995 y el 2012 y al ser una de las primeras generaciones en ser conocidos como nativos digitales, la educación debe ser entendida como una adecuación hacia un mundo digitalizado cuyas características principales son la multitarea gran apertura social y cultural, además de su inmediatez, para la comunicación además de su necesidad de interaccionar a través de las redes (Gómez-Trigueros y Binimelis, 2020).

A nivel de secundaria en la LOMCE, se exigía para la educación secundaria, una metodología flexible que se potencie la adquisición de las competencias que se introdujeron con la misma ley en específico, se señala que se crea en una época de constantes cambios, por lo que es necesario que hay un aprendizaje continuo. Las limitaciones que tiene en esta etapa son dos visibles. El aumento de horas que el alumno debe de pasar frente a un dispositivo tecnológico como puede ser un ordenador o teléfono que suele oscilar en un aumento de 10 horas semanales y la dificultad que supone la elección de una correcta herramienta según la tarea indicada lo que lleva a distracciones que de la forma tradicional no suceden (Fernández, 2018).

Respecto a la Educación Primaria, esta también se rige por la ley LOMCE, hasta la modificación que se realiza en 2021 con la LOMLOE. La actuación principal dentro de las aplicaciones de la tecnología en primaria es una conceptualización de la sociedad actual entendiendo la tecnología como un pilar para la construcción de la sociedad no sólo en el sentido de la construcción de contenidos y de conocimientos, pues como hemos mencionado se incluye dentro de la primera área de competencias digitales sino que además, se incluye la capacidad de ser crítico con la información y la veracidad respecto a los comentarios que se obtienen de las redes sociales. Encontramos en esta etapa educativa el proyecto DIGCOMP cuyo objetivo es desarrollar la competencia social en dicha etapa (Fraga-Varela y Rodríguez-Groba, 2019).

Finalmente, la etapa de Educación Infantil, según Ayuso del Puerto (2018) dentro de la LOMCE igualmente incluye esta competencia. Sin embargo, hay que tener en cuenta que la etapa de educación infantil no es obligatoria en España y en los centros se suelen trabajar con alumnos a partir de 3 años. Las ratios para estas edades son de 25 alumnos y hace muy difícil con una ratio tan elevada focalizarse en la competencia digital de forma

directa. Por eso, la competencia digital, debe tratarse desde la gamificación y hacer una orientación de los aprendizajes más lúdicos aprovechando las ventajas que las TIC proporcionan y desarrollando estas competencias.

4. DISCUSIONES

Dentro de las discusiones, queremos incluir varias reflexiones. Queremos empezar haciendo referencia a la necesidad de la formación del profesorado en la competencia digital. Gómez-Trigueros y Binimelis (2020) mencionaba que la primera parte para la inclusión de la tecnología era sobre la formación dentro de las universidades. Es de vital importancia que desde las universidades se forme a los futuros trabajadores, haciendo especial hincapié en la formación de los profesionales de la Educación que deben ser los encargados de introducir las TIC en las aulas con una buena planificación eficiente.

Por otro lado, como hemos visto y tras los estudios de Lloyd (2020) y García et al (2020) cómo la educación en las etapas más tempranas, pese a ser una de las que más rápido se aprende y la etapa donde más fácil se adquieren los conocimientos es la etapa donde la introducción a la competencia digital es más difícil. Hay que tener en cuenta que al igual que hay una diferencia entre los “Millennials” y las generaciones posteriores como son las conocidas como la “Generación Y” y la “Generación Z” respecto a la digitalización, al igual que las generaciones venideras seguirán teniendo ventajas, por lo que la inclusión de las TIC en las aulas de Educación Infantil, cada vez más una realidad y en este sentido desde ya debemos ir planificando cuáles deben de ser las actuaciones para incluir la tecnología desde la etapa de Educación Infantil.

REFERENCIAS

- Islas, C. (2017). La implicación de las TIC en la educación: Alcances, Limitaciones y Prospectiva. *RIDE. Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo*, 8(15), 861-876. <http://dx.doi.org/10.23913/ride.v8i15.324>
- Peña-Lopez, I. (2010) Contextualización de la brecha digital en Educación Superior. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 1(7)
- García-Arévalo, A., Juares-Palma, C. y Martínez-Ballesteros, P., (2018) Brecha digital y Educación Social: posibilidades y limitaciones. En Rivera-Vargas, P. y Lindín, C., (2018) Liberlibro. Barcelona.

- Bejarano, C. y Galán, N. (2018) Tecnologías digitales y educación: ¿una red de posibilidades o de limitaciones? En Rivera-Vargas, P. y Lindín, C., (2018) Liberlibro. Barcelona.
- Lloyd, M. (2020) Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19. En Girón, J. (2020) Educación y pandemia una visión académica IISUE México
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013) Reflexiones en torno al informe PISA para España. *Educación en el siglo XXI*, 2
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019) PISA 2018 Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español. Recuperado de: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/pisa-2018-programa-para-la-evaluacion-internacional-de-los-estudiantes-informe-espanol/evaluacion-examenes/23505>.
- Granado, M. (2019) Educación y exclusión digital: los falsos nativos digitales. *Revista de Estudios socioeducativos*. DOI: http://dx.doi.org/10.25267/Rev_estud_socioeducativos.2019.i7.02.
- Peñalva-Vélez, A., Napal, M. y Mendioroz (2018) Competencia digital y alfabetización digital de los adultos (profesorado y familias). *International Journal of New Education*, 1. DOI: 10.24310/IJNE1.1.2018.4950.
- García, N., Rivero, ML. y Ricis, G. (2020) Brecha digital en tiempo del COVID-19. *Revista Educativa Hekademos* 28 76-85.
- INTEF (2017) Marco de común de competencia digital docente. Recuperado de: https://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017_1020_Marco-Com%C3%BAn-de-Competencia-Digital-Docente.pdf.
- INTEF. (2017). Marco común de competencia digital docente. Recuperado de: <http://educalab.es/documents/10180/12809/MarcoComunCompeDigiDoceV2.pdf>.
- Gómez-Trigueros, IM. y Binimelis, J. (2020) Aprender y enseñar con la escala del mapa para el profesorado de la “generación z”: la competencia digital docente. *Revista electrónica de recursos en internet sobre Geografía y Ciencias Sociales* 238 (24) Recuperado de <https://revistes.ub.edu/index.php/aracne/article/view/30561/30747>.
- Fernández, ÁD. (2018). La competencia digital del alumnado de Educación Secundaria en el marco de un proyecto educativo TIC (1:1). *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, 63, 60-72 DOI:<https://doi.org/10.21556/edutec.2018.63.1027>.

Fraga-Varela, F. y Rodríguez-Groba, A.(2019) La Competencia Digital ante contextos de exclusión: un estudio de caso en Educación Primaria. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 18(1) DOI: <http://dx.medra.org/10.17398/1695-288X.18.1.55>.

Ayuso del Puerto, D. (2018) Intervención docente basada en el DUA para el desarrollo de la competencia digital en alumnado con deprivación sociocultural de Educación Infantil. Universidad de Extremadura. España.

CAPÍTULO 7

OFERTA EDUCATIVA EN LAS INSTITUCIONES PENITENCIARIAS ESPAÑOLAS

Francisco Javier Hinojo Lucena, Carmen Rodríguez Jiménez, Gerardo Gómez
García y Juan Carlos de la Cruz Campos

1. INTRODUCCIÓN

La Constitución Española especifica que *«las penas privativas de libertad se orientarán hacia la reeducación y reinserción social»* (artículo 25.2 de la Constitución Española, 1978). Desde entonces se han realizado muchos esfuerzos para llegar a ese desiderátum estableciendo preguntas básicas: qué se debe enseñar, cómo o qué métodos de educación se pueden impartir en una población reclusa y cuáles son los objetivos de estas tareas educativas; Qué, cómo y para qué enseñar (Vila & Martín, 2013).

En cualquier proceso educativo el paso inicial es evaluar las aptitudes de los participantes, establecer unos requisitos básicos o conocer las titulaciones adquiridas en la vida académica del recluso, pero es preciso tener en cuenta que nuestro sistema penitenciario incentiva fuertemente la participación en actividades educativas para redimir pena, aunque el nivel académico del recluso sea superior a la oferta disponible.

“Nuestro sistema penitenciario parte de una concepción de intervención en sentido amplio, que no sólo incluye las actividades terapéutico-asistenciales sino también las actividades formativas, educativas, laborales, socioculturales, recreativas y deportivas.

En este sentido, la Administración Penitenciaria orienta su intervención y tratamiento hacia la promoción y crecimiento personal, la mejora de las capacidades y habilidades sociales y laborales y la superación de los factores conductuales o de exclusión que motivaron las conductas criminales de cada persona condenada”. (Martín, Vila & Oña, 2013).

El modelo de tratamiento de good lives de Ward y de sus colaboradores propone una teoría reeducativa penitenciaria desde el marco legislativo, ético y antropológico de los derechos humanos en los que se basan propuestas actuales de formación educativa penitenciaria (Gil, 2013).

En este trabajo se revisan los principales módulos educativos, su accesibilidad y planificación académica del sistema penitenciario español.

2. MÉTODO

Se ha realizado una revisión bibliográfica utilizando motores de búsqueda sobre Educación e Instituciones Penitenciarias en los enlaces del Gobierno de España, Ministerio del Interior, Instituciones Penitenciarias, Administración Penitenciaria ERIC (Education Resources Information Center), Professional Development Collection, Primary Search, MAS Ultra - School Edition, Middle Search Plus y SCIELO España.

El periodo de búsqueda se limitó a 1 de enero de 2010 a 31 de enero de 2021. Las palabras clave fueron educación, educación social, sistema penitenciario, presos y sus sinónimos, reinserción social, sus traducciones en inglés y los términos de nexo “and” y “or”. La búsqueda se limitó a revistas científicas revisadas por expertos, escritas en inglés y español.

3. PROGRAMAS DE FORMACIÓN VIGENTES EN EL ESTADO ESPAÑOL

En todos los programas que se desarrollan en las Instituciones Penitenciarias (IIPP) españolas se destacan aspectos pedagógico-sociales que los caracterizan, ya sea en sus principios y valores, ya sea en sus finalidades y objetivos, ya sea en las metodologías, los destinatarios o los agentes implicados (Caride & Gradaille, 2013), aunque faltan por desarrollar las diferencias educativas en relación al género y a sus desigualdades (Añaños-Bedriñana, 2013).

3.1. Enseñanza Reglada.

Es prioritaria la formación básica que se imparte a los internos e internas analfabetos, a los jóvenes, a las personas extranjeras y a aquellos que presentan problemas específicos para acceder a la educación, así como el fomento y potenciación de cualquier actividad educativa (EEII, 2021).

3.1.1. Enseñanza reglada no universitaria

La educación en el medio penitenciario parte de la misma concepción que recogen las Leyes de Ordenación general del sistema educativo español y en especial de la Ley

Orgánica de Educación (LOE) y la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).

A partir de la publicación del Real Decreto 1203/1999 de integración de los Profesores de EGB de Instituciones Penitenciarias en el Cuerpo de Maestros, las Administraciones Educativas de las Comunidades Autónomas prestan, en su ámbito territorial, el servicio educativo en todos los niveles y modalidades de Educación Permanente de Adultos, de acuerdo con las necesidades y peculiaridades de cada establecimiento penitenciario.

Los programas educativos que se imparten en la Institución Penitenciaria son (IIPP, 2021): Programas de alfabetización para adultos, Programas de consolidación de conocimientos, Programas de Educación Secundaria para adultos, Programas de alfabetización y castellano para extranjeros, Bachillerato, Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior, Escuela Oficial de Idiomas.

La Administración Penitenciaria se coordina con cada una de las Administraciones Educativas de las diferentes Comunidades Autónomas por dos vías:

- En cada establecimiento penitenciario, a través de las Comisiones Mixtas de Coordinación y Seguimiento para procurar la incardinación de la programación educativa con la programación general del centro penitenciario, y garantizar la prestación del servicio educativo en unas condiciones adecuadas.
- A través de convenios de colaboración en materia educativa, firmados con las Administraciones Educativas de las Comunidades Autónomas.

3.1.2. Enseñanzas básicas

Los servicios o unidades educativas, existentes en todos los establecimientos penitenciarios, determinan los cursos que debe realizar el interno o interna, que tendrá carácter obligatorio solo cuando carezcan de los conocimientos propios de la formación de las enseñanzas básicas.

Al ingresar en un establecimiento penitenciario, los internos sin titulación de enseñanza obligatoria son examinados por el profesor/a, para conocer su nivel de instrucción y su perfil educativo, determinando el ciclo de enseñanza obligatoria al que debe ser incluido.

3.1.3. Enseñanza reglada universitaria

Actualmente, como desarrollo de la legislación penitenciaria, hay firmado un convenio de colaboración con la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) y con la Secretaría General de Universidades, por el que las personas en prisión pueden realizar los estudios que imparte la UNED (Acceso Directo para mayores de 25 años, Grados, Titulaciones a extinguir y Doctorado), en idénticas condiciones que el resto de los ciudadanos y ciudadanas. El alumno dispone de las correspondientes tutorías, asesorías (17 centros penitenciarios) apoyo a distancia y material didáctico.

3.1.4. Módulo UNED

Se tiene en cuenta la normativa penitenciaria referida al Programa de Estudios Universitarios en Centros Penitenciarios por la UNED para cada curso académico indicado en la Instrucción I 12/2006 sobre “Protocolo de actuación para la programación, evaluación e incentivación de actividades y programas de tratamiento de los internos” (páginas 20 a 25) y la remisión de la Orden de servicio complementaria a la misma de fecha 26-9-07, así como la normativa complementaria que se remite durante el curso en general y para la realización de los exámenes oficiales de las diferentes convocatorias en particular.

En dos centros penitenciarios (Madrid V – Soto del Real y Madrid VI – Aranjuez), hay un módulo específico para alumnos de la UNED, con recursos, infraestructura y organización interna que facilitan la realización de dichos estudios.

En estos centros hay un módulo destinado preferentemente para internos matriculados en estudios que imparte la UNED y si hay plazas sobrantes también se destina en el mismo a alumnos de bachillerato y secundaria de adultos, donde se les ofrece un ambiente formativo y cultural que favorece la realización de dichos estudios. A cambio, a los internos se les exige firmen un compromiso personal para cumplir una serie de normas de convivencia y educativas.

Los estudios los pueden llevar a cabo internos que tengan los requisitos necesarios para realizar estudios universitarios o de bachillerato y secundaria cuando no se cubren las plazas con universitarios, que estén matriculados oficialmente y que regimentalmente puedan.

Las actividades duran el tiempo que duren los estudios que esté realizando, salvo que incumpla los compromisos de convivencia o educativos existentes, en cuyo caso será trasladado a otro módulo o centro según los casos.

El destino en dichos módulos es voluntario, pero al cambio conlleva el firmar un compromiso por escrito, como comentamos anteriormente, y por tanto un rendimiento académico, asistir a las tutorías, participar en actividades culturales y deportivas organizadas y un cumplimiento adecuado de las normas regimentales del módulo.

Con motivo de los estudios de las Titulaciones de Grado (Plan Bolonia) se cuenta en distintos Centros Penitenciarios con la "Plataforma educativa ALF" de la UNED, de apoyo continuado, que permite el acceso al material multimedia incorporado a la misma por los distintos equipos docentes, gestionada a través de los asesores UNED.

Se cuenta con esta "Plataforma ALF" en los centros penitenciarios de: Huelva, Dueñas, Madrid V, Madrid VI, Madrid VII, Topas, Teixeiro, Zuera, Valencia (zona de cumplimiento y zona de preventivos), Ocaña II, Palma de Mallorca, Castellón II, Puerto III, A Lama, Jaén y Sevilla. En el año 2015 se han ampliado de 17 a 23 Centros Penitenciarios con Asesor UNED, que supone un incremento de los seis Centros Penitenciarios siguientes: Alicante II, Araba/Álava, Córdoba, Albolote-Granada, Santa Cruz de Tenerife y Villabona.

En general, los estudios en la UNED deben basarse en una apertura a las tecnologías de la información y la comunicación en el desarrollo de los estudios universitarios a distancia en las prisiones (Vázquez, 2013).

3.1.5. Cursos de verano de la UNED

Los cursos de verano tienen como finalidad acercar la UNED a los reclusos, especialmente en los meses de verano y la Administración Penitenciaria tiene como objetivo fomentar las actividades formativas, culturales y deportivas que propicien la participación del mayor número de internos/as.

3.2. Formación para el empleo (IIPP, 2021):

La formación profesional para el empleo tiene como objetivo cubrir las carencias formativas de los reclusos, y mejorar su cualificación profesional, facilitando así su reinserción socio laboral y ayudando, con ello, a su integración en la sociedad.

3.2.1. Cursos de formación

Los cursos de Formación Profesional se pueden realizar en el interior y en el exterior del centro, y abarcan un buen número de familias profesionales, priorizándose aquellas que ofrecen mayores expectativas de inserción.

Para llevar a cabo esta actividad, que gestiona en exclusiva la Entidad Estatal de derecho público Trabajo Penitenciario y Formación para el Empleo, se cuenta con los presupuestos del Plan de Formación e Inserción Profesional del INEM y con la financiación del Fondo Social Europeo.

3.2.2. Ciclos formativos de grado medio

Además de los cursos de formación para el empleo también se realizan Ciclos Formativos de Grado Medio en el interior de los centros penitenciarios, a través de convenios con diferentes Comunidades Autónomas. Al finalizar estos cursos, los reclusos obtienen el título profesional correspondiente, al ser formación reglada.

3.2.3. Becas de formación en el exterior

Mediante concierto con entidades externas, se han creado becas de formación profesional en el exterior de los centros, que posibilitan que los internos/as beneficiarios, según su perfil y evolución, adquieran su cualificación profesional fuera de los centros de régimen cerrado, siendo destinados a Centros de Inserción Social.

3.3. Otras enseñanzas y programas formativos

En los establecimientos penitenciarios existen diversos cursos formativos y programas educativos, complementarios a las actividades regladas, y orientados a la adquisición y mejora de diversas capacidades y habilidades que prepararán al interno para su reinserción.

3.3.1. Programa de aula mentor

Es un centro de recursos equipado con PC's, conexión a Internet, programas informáticos, materiales y asesoramiento de un administrador, para internos/as matriculados en un curso.

Dirigido a Internos interesados en actualizarse desde el punto de vista laboral y personal, con independencia de su titulación y nivel de estudios, con una duración de un Curso escolar.

Aula Mentor no sustituye en ningún caso a la enseñanza reglada, y en concreto, a las Titulaciones de Formación Profesional.

3.3.2. Enseñanza de idiomas. Cursos no reglados

Son cursos de idiomas, tanto extranjeros como de lenguas cooficiales, que se imparten dentro de las actividades no regladas programada por el Equipo Educativo de los centros. Se orienta hacia toda la población penitenciaria en función de la demanda y posibilidades de personal docente y espacios educativos, durante un curso escolar.

Se imparten cursos de lenguas cooficiales en las Comunidades Autónomas correspondientes predominando el inglés, por la demanda existente.

3.3.3. Enseñanza abierta y de Preacceso

Cursos no reglados de los que el de Aula Abierta es oficial en la UNED y se puede encontrar información en su Web. Los cursos de Aula Abierta son estudios de actualización de conocimientos impartidos por la UNED que no están financiados por el Convenio entre la UNED y la Secretaría General de Instituciones Penitenciarias.

3.3.4. Programa de cualificación profesional inicial

Los reclusos pueden alcanzar competencias profesionales de nivel I de cualificación profesional y amplíen sus competencias básicas.

3.3.5. Universalización de la Educación Vial

Regulada por la Instrucción 4/2014, de fecha 30 de enero de 2014, de la Secretaría General de Instituciones Penitenciarias. La constatación por parte de la Administración Penitenciaria de que un alto porcentaje de internos conducía con regularidad, cuando estaba en libertad, sin haber obtenido el permiso de conducir, puso de manifiesto la necesidad de afrontar esta realidad, máxime cuando la Ley de Seguridad Vial del año 2009 convertía, lo que antes era una falta administrativa, en un delito penado con penas privativas de libertad.

Asimismo, la importancia que la Educación Vial ha adquirido en el ámbito educativo para formar ciudadanos que incorporen valores de respeto a los demás y tengan en cuenta las consecuencias de sus actos tanto en si mismos como en los demás, no podía pasar desapercibida en los centros penitenciarios, desde un punto de vista educativo, formativo y terapéutico.

Tabla 1.

Estadística de participación en el área de formación Vial (IIPP, 2021).

PROGRAMA	CENTRO/ ACCIONES	PARTICIPANTES	APTOS	% APTOS
Formación de formadores (profesionales penitenciarios)	1	67	-	-
Formación de internos auxiliares de Educación Vial	6	7	-	-
Difusión de la Campaña de Universalización de la Educación Vial	126	1048	-	-
Formación teórica para la obtención del permiso de conducir	31	314	181	60,8
Formación práctica para la obtención del permiso de conducir		33	30	90,9
Intervención con condenados por delitos de tráfico	6	66	-	-

3.4. Recursos complementarios

Para IIPP es clave promover la adquisición de hábitos de lectura entre la población reclusa, a la vez que facilitar el acceso a los libros para todos los internos e internas en todos los centros penitenciarios. En aquellos centros donde hay menores conviviendo con sus madres, es deber de la Administración Penitenciaria garantizar una adecuada educación infantil.

3.4.1. Programa de fomento de la lectura

Está auspiciado por el Ministerio de Cultura con un gran impacto en los centros penitenciarios. Se desarrolla en colaboración con la Dirección General de Política e Industrias Culturales y del Libro, a través de convenio y pretende iniciar y afianzar, en su caso, el hábito lector de los internos.

A lo largo del año 2017, 52 centros penitenciarios contaron con equipos de animación a la lectura que estuvo compuestos por entre 20 y 25 internos/as, que promovieron el hábito de la lectura por medio de técnicas y estrategias que les hacían descubrir el placer que se ocultaba entre las hojas de un libro.

3.4.2. Acceso a libros y periódicos

Las personas reclusas tienen derecho a disponer de libros, periódicos y revistas de libre circulación en el exterior, siempre y cuando no carezcan de depósito legal o pie de imprenta (salvo las editadas por los propios internos), ni atenten contra la seguridad y buen orden, o lo desaconsejen las exigencias del tratamiento individualizado.

3.4.3. Acceso a la biblioteca

La biblioteca ha de ser un espacio socio-cultural que ofrezca la información y los servicios de una biblioteca pública y aunque presenta algunas peculiaridades, también ofrece muchas semejanzas, ya que la base de su gestión y organización se asienta sobre la teoría bibliotecaria tradicional.

Cada establecimiento penitenciario cuenta con una biblioteca dotada con un importante número de volúmenes, Cd's y vídeos y una sala de lectura. Los internos tienen derecho a la utilización de sus fondos, pueden colaborar en la gestión de la biblioteca y proponer la adquisición de libros que consideren de interés.

En función del número de extranjeros, los centros penitenciarios suelen disponer de publicaciones editadas en los idiomas extranjeros más usuales. Para ello se solicita la cooperación de los servicios consulares y organizaciones privadas.

También se realizan cursos de formación de bibliotecarios, abiertos tanto a los internos e internas como el personal funcionario.

Las actuaciones básicas de estos espacios son: Ser un lugar de lectura, ofrecer servicio de préstamo de libros, ser un centro de información, ser un espacio para actividades formativas y de ocio y ser un núcleo cultural dentro del centro penitenciario.

3.4.4. Educación infantil

En las Unidades de Madres, ya sean éstas edificios independientes o departamentos dentro de un centro penitenciario, la Unidad Educativa programará cada año una serie de actividades de carácter educativo, destinadas a los menores que viven con sus madres en prisión.

No obstante se prioriza la integración de los menores residentes en Unidades de Madres, tanto internas como externas, en escuelas infantiles de la RED Pública.

En el Centro Penitenciario de Madrid VI, por ejemplo, existe una guardería dentro del propio centro, donde profesores de educación infantil, atienden las necesidades educativas y desarrollo de los menores que viven con sus madres en prisión.

A pesar de las evidencias legislativas y de investigación, algunos investigadores indican que la realidad penitenciaria puede demostrar que *“no hay un modelo educativo en la intervención, lo que inevitablemente provoca que tampoco haya programas efectivos y refuerza la cárcel como un espacio de castigo por la reclusión”* (Lorenzo, Aroca & Alba, 2013).

4. CONCLUSIONES

En nuestro sistema penitenciario, es prioritaria la formación básica que se imparte a los internos/as analfabetos, a los jóvenes, a las personas extranjeras y a aquellos que presentan problemas específicos para acceder a la educación, así como el fomento y potenciación de cualquier actividad educativa con el fin de la reinserción social.

5. REFERENCIAS

- Añaños-Bedriñana, F. T. (2013). Formación educativa previa ante las discriminaciones: las mujeres reclusas en España Prior Education and Discrimination: Women in Spanish Prisons. *Revista de Educación*, 360, 91-118.
- Caride, J.A., & Gradaille, R. (2013). Educar en las cárceles: nuevos desafíos para la educación social en las instituciones penitenciarias Educating in Prisons: New Challenges for Social Education. *Revista de Educación*, 360, 36-47.
- Gil, F. (2013). Derechos humanos y reeducación en las prisiones. El derecho a la educación en el modelo good lives Human Rights and Re-education in Prisons. The Right to Education in the Good Lives Model. *Revista de Educación*, 360, 48-68.

- Lorenzo, M., Aroca, C., & Alba, J. L. (2013). La pedagogía penitenciaria en España: luces y sombras Penitentiary Education in Spain: A Mixed Bag. *Revista de Educación*, 360, 119-139.
- Martín, V., Vila, E., & de Oña, J.M. (2013). La investigación educativa en el ámbito de las instituciones penitenciarias: panorámica, desafíos y propuestas Education Research in Prisons: Overview, Challenges and Proposals. *Revista de Educación*, 360, 16-35.
- Vázquez, E. (2013). Expectativas, obstáculos y hábitos de estudio de los internos que cursan enseñanzas universitarias en la UNED. Un estudio de caso: centro penitenciario Madrid VII: Expectations, Obstacles and Study Habits of Inmates Enrolled at the National Distance Education University. A Case Study: Madrid VII Prison. *Revista de Educación*, 360, 162-188.
- Vila, E. & Martín, V. (2013). Presentación. Reflexiones en torno a los procesos educativos en centros penitenciarios Presentation. Reflections on the Educational Processes in Prisons. *Revista de Educación*, 360, 12-15.

ENLACES

- Instituciones Penitenciarias. (IIPP, 2021) <https://www.institucionpenitenciaria.es/es/web/home/reeducacion-y-reinsercion-social>. Consultado el 01 de febrero de 2021.
- IIPP, (2021). <https://www.institucionpenitenciaria.es/es/web/home/reeducacion-y-reinsercion-social/programa-individualizado-de-tratamiento>. Consultado el 01 de febrero de 2021.
- IIPP, (2021). <https://www.institucionpenitenciaria.es/es/web/home/reeducacion-y-reinsercion-social/ensenanza-reglada-y-formacion/formacion-para-el-empleo>. Consultado el 01 de febrero de 2021.
- IIPP (2021). <https://www.institucionpenitenciaria.es/es/web/home/reeducacion-y-reinsercion-social/ensenanza-reglada-y-formacion/otras-enseanzas-y-programas-formativos>. Consultado el 01 de febrero de 2021.
- IIPP (2021). <https://www.institucionpenitenciaria.es/es/web/home/reeducacion-y-reinsercion-social/ensenanza-reglada-y-formacion/mas-recursos>. Consultado el 01 de febrero de 2021.

CAPÍTULO 8

RELACIÓN DE VARIABLES QUE INFLUYEN EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO: FUNCIONES EJECUTIVAS Y NIVEL SOCIOECONÓMICO

Marta Bestué-Laguna y Elena Escolano-Pérez

1. INTRODUCCIÓN

El rendimiento académico (RA) es uno de los elementos que ha sido objeto de estudio de investigaciones educativas en reiteradas ocasiones. La definición de este concepto no ha llegado a estar consensuada pero sí que converge en la implicación de procesos cognitivos y metacognitivos del rendimiento esperado y el rendimiento real del estudiante (Castejón et ál., 2016). El rendimiento académico un constructo complejo, puesto que influyen multitud de variables (Jiménez-Morales et ál., 2013) y esas variables han sido utilizadas como indicadores del rendimiento académico. Por ejemplo, la tasa de absentismo y abandono escolar, la implicación de los estudiantes o la satisfacción escolar (Antonio-Aguirre et ál., 2019).

A la hora de operativizar el rendimiento académico nos basamos en mucha de la literatura actual que continúa empleando la nota media como forma de cuantificarlo como ocurre en este estudio. Existen otros enfoques que sugieren medir el RA a través de pruebas estandarizadas como García et ál. (2000), sin embargo, la nota media es un buen predictor de la variable RA. Actualmente continúan utilizándose ambos enfoques para explicar este constructo.

El rendimiento académico suele utilizarse como predictor del éxito escolar, aspecto muy valorado en informes como PISA. Además de estar vinculado con objetivos de la Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), (2020) a nivel europeo o con la Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), (2013) a nivel nacional, por la preocupación sobre la mejora del aprendizaje de los estudiantes y la reducción de la tasa de fracaso escolar. Todo ello, sumado al beneficio a largo plazo sobre un país que tiene conocer las variables que influyen en el rendimiento académico para poder mejorarlo, hace que sea la variable sobre la que se vertebra este estudio.

Algunas de las variables con las que se relaciona el RA las podemos dividir como variables internas del estudiante o como externas. En cuanto a las variables internas, algunas de las más conocidas son el autoconcepto de los estudiantes, el apoyo social, la gestión emocional o las funciones ejecutivas. En cuanto a variables externas podemos encontrar el control parental, el estilo de enseñanza, o el nivel socioeconómico de la familia.

Para este estudio se va a abordar el nivel de funcionamiento ejecutivo de los estudiantes y el nivel socioeconómico de la familia. Las funciones ejecutivas (FE), entendidas desde el modelo cognitivo (cool) y emocional (hot), pueden dividirse en los siguientes factores: inhibición, planificación, flexibilidad cognitiva y toma de decisiones, todo ello para orientarse y conseguir una meta o resolver un problema de forma adecuada (Zelazo 2004). Además, Zelazo (2004) afirma que hasta los 12 años se van desarrollando algunos de estos factores y continúan haciéndolo a lo largo de la adultez.

En esta investigación, los adolescentes que se encuentran cursando Educación Secundaria Obligatoria son el objeto de estudio. Además de ser uno de los momentos en los que aumenta la tasa de abandono escolar y el rendimiento académico cobra más interés, es uno de los momentos en el que el cerebro se encuentra en una fase de desarrollo donde el lóbulo frontal, y el funcionamiento ejecutivo son de vital importancia. (Lezak, et ál., 2004)

Partiendo de la definición tan amplia de las FE, donde que todos los procesos que se dan pueden estar relacionados de forma significativa con la variable del RA, se plantea dar respuesta a los objetivos de este estudio.

Otra de las variables que se ha investigado que tienen relación tanto con el RA como con las FE es el nivel socioeconómico de las familias. Hay estudios que afirman que hay correlación entre el nivel socioeconómico de las familias y el rendimiento académico de los estudiantes (Rodríguez et ál. 2019) y que esto puede afectar al rendimiento de los adolescentes. Además, el nivel socioeconómico familiar también afecta al funcionamiento ejecutivo de los estudiantes (Ready et ál. 2019) y esto a su vez está relacionado con el rendimiento académico (Turbeville, et ál. 2019; Moral-García, et ál., 2020).

En este estudio interesa conocer si las funciones ejecutivas y el nivel socioeconómico tienen relación con el rendimiento académico de los alumnos y analizar las posibles diferencias que se puedan encontrar en función del género.

2. MÉTODO

2.1. Diseño

En este estudio se ha elegido una metodología selectiva y un diseño correlacional para estudiar las variables principales: el rendimiento académico, las funciones ejecutivas de los estudiantes y el nivel socioeconómico de la familia. Esta metodología permite la búsqueda de algún tipo de relación entre dos o más variables sin identificar causa o efecto.

2.2. Participantes

La muestra con la que se ha realizado este estudio es no probabilística de 177 alumnos desde 1º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) hasta 4º de ESO de un colegio de Aragón, España. La distribución de los participantes en función del género es de 79 mujeres (44,6%) y 98 hombres (55,4%). Sus edades están comprendidas entre los 12 y los 17 años ($M=13,7$). Todos los participantes se involucraron en el estudio de forma voluntaria y se trataron todos sus datos siguiendo el rigor ético, científico y la confidencialidad.

2.3. Instrumentos

Los instrumentos que se han utilizado para este estudio son los siguientes:

En cuanto al rendimiento académico se utilizó la nota media de las asignaturas comunes a los cuatro cursos de educación secundaria obligatoria (Lengua castellana y literatura, Matemáticas, Inglés, Educación Física y Geografía e Historia).

Para medir las funciones ejecutivas se empleó el inventario BRIEF-2 versión escuela. Se trata de una batería de 63 ítems que ofrecen puntuación sobre las escalas clínicas de inhibición, supervisión de sí mismo, flexibilidad, control emocional, iniciativa, memoria de trabajo, planificación, supervisión de la tarea y organización de materiales. En el índice que nos hemos basado para establecer las relaciones con las variables es el índice global de la función ejecutiva. En este caso, las puntuaciones que se obtienen indican déficits en el funcionamiento ejecutivo. Por lo que una puntuación elevada indicará mayor déficit.

Para el análisis de datos se utilizó el paquete estadístico SPSS versión 27.

3. RESULTADOS

El primer paso para poder establecer las relaciones entre las variables es conocer si la muestra seleccionada sigue una distribución normal. Para ello se realizaron las siguientes pruebas no paramétricas para una muestra. Los resultados son los siguientes:

Tabla 1.

Resultados pruebas no paramétricas.

Hipótesis nula	Prueba	Sig.
Las categorías definidas por Género = 1 y 2 se dan con las probabilidades ,500 y ,500.	Prueba binomial para una muestra	,176
Las categorías de Nivel Socioeconómico se dan con las mismas probabilidades.	Prueba de chi-cuadrado para una muestra	,000
La distribución de Nota media es normal con la media 7 y la desviación estándar 1,492.	Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	,000
La distribución de BRIEF_IGE_dir es normal con la media 83 y la desviación estándar 19,135.	Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	,000

Una vez realizada esta prueba se realizó un estudio correlacional entre las variables siguiendo la prueba Rho de Spearman. Los resultados fueron los siguientes:

Tabla 2.

Resultados correlaciones. Rho de Spearman.

		Género	BRIEF_IGE	Nivel socioeconómico
Nota media	Coeficiente de correlación	,234**	-,526**	,303**
	Sig. (bilateral)	,002	,000	,000

Género	Coeficiente de correlación		-,138	-,102
	Sig. (bilateral)		,071	,176
BRIEF_IGE	Coeficiente de correlación			-,115
	Sig. (bilateral)			,131

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral)

El nivel socioeconómico de la familia no resulta significativo con el nivel de funcionamiento ejecutivo. Sin embargo, cuando analizamos el nivel de estudios de la madre obtenemos una significación de $-.214^{**}$ con un nivel de significación de 0,01 (bilateral) con la variable de funciones ejecutivas y de $.379^{**}$ con un nivel de significación de ,000 (bilateral) con la nota media. No ocurre así con el nivel de estudios del padre, el cual correlaciona únicamente con la nota media del alumno ($.300^{**}$), pero no con el nivel de funciones ejecutivas.

4. DISCUSIÓN

Los resultados correlacionales con la prueba Rho de Spearman se realizan una vez que conocemos que la muestra no sigue una distribución normal.

En los resultados obtenidos podemos decir que se da una correlación del rendimiento académico con las funciones ejecutivas y el nivel socioeconómico de la familia. Encontramos que el género afecta al rendimiento académico pero esta variable no correlaciona con las otras variables de estudio.

La correlación obtenida entre el funcionamiento ejecutivo, medido con el BRIEF, y el rendimiento académico (nota media) es negativa o inversa ya que una puntuación alta obtenida en el BRIEF indicaba mayor dificultad en el funcionamiento ejecutivo. Ocurre lo mismo con el nivel de estudios de la madre. La correlación también es inversa, al medir las dificultades en el funcionamiento ejecutivo.

Las variables que correlacionan todas entre sí son el rendimiento académico, las funciones ejecutivas y el nivel de estudios de la madre. Se rechaza la hipótesis que afirmaba que el nivel socioeconómico de la familia tenía correlación tanto con el rendimiento académico como con el funcionamiento ejecutivo, ya que queda reflejado en los resultados que es el nivel de estudios de la madre lo que afecta a ambas variables.

5. CONCLUSIONES

Tras los resultados observados, invita a continuar con futuras investigaciones a analizar el posible valor explicativo de las funciones ejecutivas y el nivel socioeconómico sobre el rendimiento académico realizando una regresión. Además, se pueden contrastar los resultados observados sobre el nivel de estudios de la madre como variable que se relaciona con el rendimiento académico y con el funcionamiento ejecutivo y no así el nivel de estudios del padre.

Es importante destacar que cuanto mejor conozcamos el constructo del rendimiento académico y todas las variables que le afectan, mejor podremos contribuir a al desarrollo del mismo.

Para concluir, si podemos conocer bien el rendimiento académico y todas las variables que le dan un poder explicativo, podremos mejorar no sólo el rendimiento de los estudiantes sino también, a largo plazo, se podrá mejorar el nivel social y económico del país.

REFERENCIAS

- Antonio-Agirre, I., Rodríguez-Fernández, A., y Revuelta, L. (2019). El impacto del apoyo social y la inteligencia emocional percibida sobre el rendimiento académico en Educación Secundaria. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(2), 109-118.
- Castejón, J. L., Gilar, R., Veas, A., y Miñano, P. (2016). Differences in learning strategies, goal orientations, and self-concept between overachieving, normal-achieving, and underachieving Secondary students. *Frontiers in Psychology*, 7, 1438.
- García, M. V., Alvarado, J. M., y Jiménez, A. (2000). La predicción del rendimiento académico: regresión lineal versus regresión logística. *Psicothema*, 12, 248-252.
- Lezak, M. D., Howieson, D.B. y Loring D.W. (2004). *Neuropsychological assessment*. Nueva York: Oxford University Press.
- Jiménez-Morales, M.I., y López-Zafra, E. (2013). Impacto de la inteligencia emocional percibida, actitudes sociales y expectativas del profesor en el rendimiento académico. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(29), 75-98.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Boletín Oficial del Estado (BOE). 10 de diciembre de 2013.

- Moral-García, J. E., Urchaga-Litago, J. D., Ramos-Morcillo, A. J., & Maneiro, R. (2020). Relationship of Parental Support on Healthy Habits, School Motivations and Academic Performance in Adolescents. *International journal of environmental research and public health*, 17(3), 882.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2020). Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2020. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/indicadores/indicadores-internacionales/ocde.html>
- Ready, D. D., & Reid, J. L. (2019). Children's executive function development and school socio-economic and racial/ethnic composition. *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 457-471.
- Rodríguez, D. R., & Rosquete, R. G. (2019). Rendimiento académico y factores sociofamiliares de riesgo. *Perfiles educativos*, 41(164), 118-134.
- Turbeville, A., Aber, J. L., Weinberg, S. L., Richter, L., & van Heerden, A. (2019). The relationship between multidimensional economic well-being and children's mental health, physical health, and executive function development in South Africa. *Developmental science*, 22(5), e12846.
- Zelazo, Philip & Craik, Fergus & Booth, Laura. (2004). Executive function across the life span. *Acta psychologica*, 115, 167-83.

CAPÍTULO 9

LA MÚSICA EN UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE

Azahara Arévalo Galán

1. INTRODUCCIÓN

La capacidad de inclusión de la música y el poder terapéutico de la misma para modificar la conducta humana es una realidad viva en los centros educativos. La exposición de este estudio de caso, focaliza su atención en la vida de un centro escolar, situado en la periferia de la ciudad de Córdoba (CEIP “Duque de Rivas”), cuyo alumnado en su mayoría es caracterizado como vulnerable por encontrarse en situación de exclusión social, marginación por su relación con la etnia gitana y pobreza extrema. La mayoría de ellos son identificados como alumnos y alumnas de educación especial, muchos de ellos con trastornos psicológicos derivados de las situaciones en las que viven, las conductas disruptivas que protagonizan y la falta de recursos humanos que poco pueden amparar su situación.

Dentro de este marco contextual y educativo, la música cobra un significado especial, porque consigue educar desde la igualdad y la inclusión dentro del marco de un proyecto denominado Comunidades de Aprendizaje (Díez-Palomar & Flecha, 2010) y (Elboj, Puigdemívol, Soler, Valls, 2006). La investigación y el análisis de los resultados ponen sobre relieve el desarrollo de Tertulias Dialógicas Musicales (Ibáñez, 2016), (Martins de Castro, 2006), (Cantero, 2018) y (Fernández, 2019), dentro del aula de música de este centro cordobés donde se desarrolla este proyecto, abalado por la Comunidad Internacional dentro del marco de investigación INCLUD-ED, donde la Comisión Europea identificó estrategias educativas orientadas a mejorar el aprendizaje y superar las desigualdades.

Las escuelas que se constituyen como Comunidades de aprendizaje se “abren a la comunidad para enriquecer con su participación la educación de todos y todas, favoreciendo una coordinación y continuidad entre los diferentes espacios en que los niños y niñas se mueven” (Molina, 2015, 377). Con esta apertura se aprovecha la

inteligencia cultural, los conocimientos y las habilidades de todas las personas que participan en el centro. Desde la igualdad de las diferencias se fomenta la inclusión, haciendo hincapié para que todo el alumnado tenga las mismas oportunidades y pueda llegar a los mejores “resultados de aprendizaje sobre la base del respeto a la diferencia” (Ferrada & Flecha, 2008, 53). Se producen en la base del centro cambios significativos en su organización, cambios relacionados con “la premisa de que la educación de todo el alumnado es una responsabilidad compartida de toda la comunidad educativa, y esta premisa se aplica también en el caso del alumnado con necesidades especiales” (Molina, 2015, 379). De igual forma, la inclusión irá destinada a todo tipo de alumnado independientemente de su procedencia sea o no perteneciente a una minoría cultural. Este alumnado forma su identidad buscando un equilibrio entre lo que recibe en su barrio, en su familia y lo que el centro educativo le aporta. El alumnado que pertenece a estas comunidades obtiene mejores resultados si la escuela es un lugar donde participan las familias y los diferentes agentes (las empresas, las universidades, la asistencia social, los medios de comunicación, los programas comunitarios). Esta relación familia-comunidad optimiza sus recursos especialmente en los entornos desfavorecidos. De esta manera, los espacios “donde la comunicación directa entre la diversidad de voces en la escuela y especialmente donde los procesos de toma de decisiones están abiertos para todos independientemente de su origen, son también esenciales para hacer visible la diversidad cultural en la escuela” (Ramis-Salas, 2015, 311). El compromiso con este proyecto supone cambios en la organización de la vida del centro, sobre todo porque este aprovecha de una manera más efectiva todas las fuentes personales y de apoyo. Este apoyo está distribuido sobre todos los profesionales especializados realizándose de forma inclusiva dentro del aula por lo que “al compartir la tarea de apoyo con otro profesorado, se comparte también el sentimiento de responsabilidad por todo el alumnado, y se evita una segregación innecesaria” (Molina, 2015, 389). Los grupos se caracterizan por su homogeneidad porque “las formas de agrupación del alumnado y la manera en que se gestionan los recursos humanos de un centro educativo se han revelado como dos excelentes indicadores de eficiencia y equidad, así como dos elementos clave para el éxito académico de niños y niñas. (Prados-Gallardo, Gómez-del-Castillo & Aguilera-Jiménez, 2016, 552).

La figura del director y el liderazgo que ejerce el mismo, es fundamental para la construcción de una Comunidad de Aprendizaje, las personas que lideran el equipo directivo deben creer en un proyecto de apertura para poder facilitar las herramientas necesarias para establecer canales de coordinación y colaboración entre los diferentes recursos humanos. Un director de una comunidad de aprendizaje lleva a cabo un liderazgo democrático y transformacional dejando a un lado los rasgos autoritarios del poder. Esta dirección es capaz de identificar “las cualidades y capacidades de cada uno de los miembros de la comunidad educativa para sacar lo mejor de ellos y que el efecto de sus acciones redunde en el beneficio de la totalidad del centro” (Cantero & Pantoja, 2018, 63). De igual forma, el papel del profesorado es fundamental porque sufre una transformación y un cambio de “mentalidad que ha superado el egocentrismo del rol de experto hacia la dialogicidad con el resto de miembros de la comunidad educativa, adaptándose al estilo dialógico de la sociedad actual” (Cantero & Pantoja, 2016, 717). La comunicación entre los profesionales que trabajan en una Comunidad se produce tanto en contextos formales como informales donde surgen intercambios de actuaciones e ideas sobre el trabajo de los discentes. De aquí que una CdA “existe porque se genera un aprendizaje y unas prácticas compartidas entre los miembros” (Eírin, 2018, 262) que la componen.

Las decisiones del centro no se basan en criterios de autoridad sino en elecciones democrática donde para convencer no hace falta imponer sino argumentar. En estos centros se construye un marco donde los aprendizajes son más eficaces para todo el alumnado, reduciendo el fracaso escolar porque el aprendizaje es equitativo “para todos los colectivos, especialmente para el alumnado con mayores dificultades” (Botton, 2015, 354). Los maestros y profesores pasan a ser “coordinadores profesionales de un equipo de colaboradores de aprendizaje que ponen en práctica una diversidad de oportunidades de aprendizaje para el conjunto de sus estudiantes” (Ferrada & Flecha, 2008, 54). Se produce un cambio significativo por ser el único que planifica los distintos elementos del currículo pasa a ser un coordinador y negociador de todas las demandas de las personas que intervienen participando en su grupo de forma activa dentro y fuera del aula.

2. MÉTODO

Los datos extraídos a través de técnicas de observación realizadas por el personal investigador, grupos de discusión con la participación de alumnado, profesorado,

educadores, mediadores y asociaciones y las percepciones del profesorado extraídas a través de entrevistas personalizadas para este colectivo. Dentro de este contexto la investigación se encuentra “enmarcada en una metodología cualitativa, con el objeto de comprender los aspectos psicológicos” (Elorriaga, 2010, 7) desarrollados en la actividad musical, analizando también la evolución del alumnado durante el transcurso de más de una década con estas prácticas, considerando positiva su puesta en marcha por los efectos terapéuticos de la música tanto en niños como adultos y la mejora tanto del clima del aula como la puesta en escena.

Esta última, la entrevista en profundidad se “utiliza como instrumento exploratorio o de diagnóstico con el fin de identificar, reconocer y detallar el perfil de las prácticas docentes de las aulas y profundizar en el significado –personal y social– que cada docente da a los componentes centrales de su perfil, desde la verbalización y reflexión sobre su práctica” (Fons-Esteve & Buisán-Serradell, 2012, 403). El docente y el investigador mediante el diálogo construyen una relación que permite un conocimiento narrativo no sólo de lo que hace el maestro sino de las razones que le impulsan a realizar cada una de sus actos, su forma de trabajar dentro de la práctica y los rendimientos o las deficiencias que el mismo percibe del proceso. A través de la entrevista “se han obtenido informaciones complementarias a la observación” (Sanahuja, Moliner & Moliner, 2019, 8), también se construye el perfil docente que es contrastado con la observación que analiza las actuaciones del profesorado descritas en su perfil. Tras el vaciado de todos los datos extraídos en grupos de discusión, observación y entrevistas, se procedió al tratamiento de todos los datos extraídos con un tratamiento informático de los datos obtenidos con un software especializado, analizando el contenido de los mismos y agrupándolos por líneas temáticas o unidades de sentido, en el que surgieron categorías y subcategorías. Dichos datos se “han interpretado a continuación de forma cualitativa y se ha realizado en todo momento su triangulación para garantizar la validez del estudio” (Monreal & Berrón, 2019, 26).

3. RESULTADOS

Las Tertulias Dialógicas Musicales (TDM) se realizaron mensualmente en horario lectivo en la clase de música, principalmente con los cursos pertenecientes al segundo ciclo y tercer ciclo de primaria con participación de una selección del profesorado del centro y de las asociaciones que trabajaban en el mismo. Las audiciones se escuchaban

previamente en clase, estas piezas correspondían a una selección de los compositores considerados clásicos universales. Éstas fueron grabadas en formato digital para su posterior análisis por parte del personal investigador. Al finalizar las prácticas se realizaron varios grupos de discusión con el personal participante de las TDM donde se intercambiaron impresiones sobre el desarrollo de las mismas. La selección de las obras en todo momento fue realizada bajo el criterio de que las estas, formaran parte de los clásicos universales musicales, porque a través de ellos cualquier persona podía adquirir un “mayor vocabulario, aumentando constantemente sus competencias” (Valls, Soler & Flecha, 2008, 79).

La investigación se ha realizado por un lado gracias a la notable participación de la Comunidad de Aprendizaje del centro educativo y por otro gracias al análisis de las variables de los datos extraídos. Los resultados detallados constituyen un resumen de las apreciaciones tanto del personal participante como investigador. El entorno socio cultural del alumnado ha influido notablemente en el desarrollo de TDM, éstas actuaciones se realizaban una vez al mes dentro del horario de la materia, la asistencia del alumnado era muy irregular por lo que no se apreciaba una continuidad y evolución a corto plazo. Los objetivos en este tipo de contexto por estas razones se cumplen a medio y largo plazo. Los resultados de la investigación han visto reflejados una demanda tanto de alumnado como de la Comunidad de una necesidad, de una mayor regularidad de esta práctica en este entorno para mejorar la asistencia del alumnado.

En el CEIP “Duque de Rivas”, la mayor parte del alumnado vive en una familia desestructurada, gran parte del alumnado presenta poco interés por los temas educativos, a esto se suma los problemas de conductas. Sin embargo, a pesar del elevado índice de conductas disruptivas que el alumnado presenta dentro del aula, con el tiempo la implicación del alumnado en la práctica de esta actuación de éxito, ha potenciado que las conductas disruptivas disminuyan. El clima de la clase durante la tertulia es bastante satisfactorio, sobre todo en aquellas en las que hay un alto índice de participación del profesorado y voluntariado. Este factor motiva tanto alumnos como docentes, que afirman lo interesante que es participar en una actuación de éxito donde el alumnado se siente notablemente motivado.

En un principio, en las primeras TDM realizadas en el centro, la expresión oral del alumnado era bastante deficiente, existía una falta de estructura adecuada y vocabulario. Estos alumnados desconocían la terminología específica musical y sentían mucho miedo

a expresarse en público. Con el tiempo y con el desarrollo de esta práctica el alumnado fue participando de una forma muy singular puesto que relacionaba sus opiniones con contenidos extra-musicales, estableciendo paralelismos entre las obras, emociones y experiencias vividas. Cuando el alumnado escuchaba las reflexiones personales que realizaba cualquier participante, interactuaba con él, aumentando el interés hacia la actividad. La percepción del profesorado participante ha reflejado opiniones positivas sobre una actividad donde el alumnado a través de la expresión de sus vivencias ha conseguido madurar, interesarse por la disciplina, aprender a escuchar y expresar lo que siente.

Los alumnos y alumnas del contexto presentan en su mayoría déficit de atención sumado a otras carencias relacionadas con el contexto donde viven. El profesorado participante ha tenido en cuenta en todo momento estos factores, para seleccionar audiciones adecuadas y buscar entornos, lenguajes afectivos y cercanos. Se ha analizado una mejor productividad en aquellas actuaciones donde se potenciaba esta cercanía. Todos los participantes tanto alumnado como profesorado han reclamado la presencia de las familias para la mejora de esta actuación. Con el tiempo los alumnos/as se han interesado por la música clásica, por los fenómenos históricos que la rodean, por la práctica y el uso de instrumentos, géneros, estilos, evoluciones, consumo... El profesorado ha reconocido que desde la música esta actuación resulta imprescindible en este determinado contexto, puesto que es una materia que resulta atractiva para el alumnado, también para los participantes adultos que han podido expresar libremente, conocer y aprender a través sus propios alumnos distintas impresiones musicales.

4. DISCUSIÓN

La disciplina musical se convierte en un medio para alcanzar la mejora del bienestar espiritual, mental y también emocional de las personas que la escuchan que la interpretan, pero también para aquellas que debaten y reflexionan sobre ella. A través de las Tertulias Dialógicas Musicales de una Comunidad de Aprendizaje encontramos en la música un vehículo para mejorar las relaciones sociales del alumnado, mejorar su forma de pensar, opinar, acercarse al mundo y relacionarse con él, encontrando referentes positivos en las personas adultas que comparten sus vivencias, opiniones y experiencias musicales con ellos. Dentro de este estudio, los resultados sobre expresión verbal, oralidad, clima de aula, convivencia, escucha activa, respeto, responsabilidad, compañerismo, igualdad e

inclusión, obtienen referencias positivas a medio y largo plazo a pesar del contexto y de las características psico-afectivas que el alumnado presenta en la mayoría de los casos por pertenecer a contextos disruptivos.

Esta investigación subraya la idea de que la Comunidad puede mejorar y transformar las relaciones que en su seno se establecen, implementando y desarrollando en el centro educativo, actuaciones que permitan la entrada y participación democrática de las personas que forman parte de ella. En esta línea hemos encontrado en la música y en la tertulia, un lugar donde los individuos comparten sus percepciones sobre la misma, un lugar donde involucrar a la Comunidad de una forma sencilla, cercana y un lugar donde los resultados han potenciado el interés del alumnado, no sólo por la materia sino en cualquier momento con ganas de expresar lo que piensan, sienten y aprender de ello. Con este tipo de actividades el objetivo no solo es incidir sobre un determinado grupo de alumnos/as sino mejorar la realidad de un centro educativo, mejorando las posibilidades del entorno social y familias del alumnado, se trata de transformar todas aquellas dificultades en posibilidades. Con el tiempo se ha demostrado que cuanto mayor es la participación del entorno más cercano del alumnado en las tertulias, mayor es el interés y la participación que los chicos y chicas del centro prestan hacia esta dinámica de trabajo.

La manera más idónea para analizar la evolución de estas actuaciones se ha encontrado en la metodología cualitativa a través de observaciones directas, grupos de discusión y entrevistas. La primera de ellas, puesto que el investigador se ha situado desde la investigación-acción en el foco del análisis, anotando y proporcionando su visión, la segunda, puesto que está íntimamente relacionada con las actuaciones y tanto alumnado como Comunidad se encontraban en un ambiente perfecto para opinar sobre lo que habían aprendido y lo que le había proporcionado la actuación y por último, la entrevista ha servido para recoger información específica al profesorado que participaba, para que desde su percepción se pudiera obtener una visión final del recorrido, la evolución y las propuestas de mejora.

A través del análisis de los resultados, se ha comprobado que realizar distintas Tertulias Dialógicas Musicales dentro de un centro mejora la realidad del alumnado, a través de la práctica, se demuestra lo que numerosos trabajos, con base y paradigma científico ponen sobre relieve, la idea de que el alumnado a través de la comunicación en grupo, puede crecer y mejorar sus resultados académicos. La mayor dificultad encontrada ha sido el escaso tiempo que la organización administrativa ofrece al área de música, para

aumentar el desarrollo de esta actuación es necesario ampliar esta actuación a otras disciplinas a través de otras áreas como lengua o educación plástica que están estrechamente relacionadas con la tertulia.

5. CONCLUSIONES

Las reflexiones finales sobre el análisis de las actuaciones de éxito en una determinada Comunidad de Aprendizaje nos llevan a demostrar los beneficios obtenidos a través del desarrollo de esta práctica, beneficios tanto para el centro, para el colectivo docente y para la Comunidad. A través de esta actuación se ha apreciado un aumento del vocabulario, del bagaje y cultura popular, una mejora en la expresión oral y verbal, un interés y conocimiento más exhaustivo sobre la música del pasado, escuchada y opinada desde el presente. La interacción era mucho mayor en aquellas prácticas donde ha intervenido un mayor número de adultos (asociaciones, profesorado y voluntarios), se trataba de aunar y aprender de las impresiones de individuos sobre la música, siendo estos de distintas categorías sociales y profesionales. Los apartados de la convivencia, la resolución de conflictos y la mediación son los más significativos puesto que se ha notado una increíble mejora sobre todo en el momento en el que la tertulia comenzaba y el clima que se creaba dentro de la misma. El grado del compromiso de participación del profesorado era mayor cuando los conflictos se resolvían o su existencia era menor. De esta forma se observa un notable interés por la práctica de esta actuación, como consecuencia de un aumento de satisfacción hacia el aprendizaje por parte de todos los implicados. Estas prácticas alejadas de los entornos específicamente académicos “además de ofrecer una educación musical de tipo no formal, son consideradas como símbolos culturales e identitarios, es decir, forman parte de la idiosincrasia y la cultura propia de cada territorio” (Oriola, Gustems & Fillella, 2018, 155). El trabajo de las diferentes Tertulias Dialógicas Musicales ha tenido además el potencial de desarrollar “la educación intercultural y el respeto a los demás sin diferencias de razas, sexo o religión, contribuyendo a la formación del infante en educación para la paz y la no violencia potenciando actitudes y comportamientos propios de una cultura de paz” (Muñoz, 2019, 3).

La satisfacción de todos los individuos que han participado ha sido alta. El profesorado ha opinado a través de los distintos foros, concluyendo que se encuentran

ante una manera de llegar más fácilmente a un alumnado lleno de barreras, motivarlos, escucharlos, aumentar su autoestima y su interés hacia el mundo académico. El profesorado tras estas actuaciones, ha manifestado su potencial por su capacidad de resolución de conflictos y mejora de los aprendizajes. De igual forma los contenidos del currículo musical se han visto reforzados, se ha mejorado en la escucha activa y en la capacidad reflexiva del alumnado que es capaz de diferenciar estilos, instrumentos, elementos musicales, dinámicas y relacionan la obra musical con el contexto histórico en el que se desarrolla. Todas estas actuaciones de éxito han ofrecido al centro y al aula un “clima social valorado de forma muy positiva por sus integrantes. Éstos, además de aprender música, obtienen múltiples beneficios como gozo estético, amistades, sentimiento de pertenencia e integración, enriquecimiento personal, etc.” (Oriola, Gustems, Fillella, 2018, 168). Todas estas habilidades contribuyen al desarrollo de competencias académicas, sociales, musicales y emocionales.

REFERENCIAS

- Botton, L. D. (2015). La dimensión instrumental en las comunidades de aprendizaje. *Intangible Capital*, 2015, vol. 2015 (11), num. 3, 350-371. <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/96119/1/657511.pdf>
- Cantero, N. (2018). Análisis de la influencia en el aprendizaje del alumnado tras la organización de tertulias musicales dialógicas en un centro educativo. *Tercio Creciente*, 13, 129-138. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/RTC/article/download/3685/3079/>
- Cantero, N., & Pantoja, A. (2018). Los retos de la dirección escolar en los centros comunidades de aprendizaje de Andalucía. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(3), 61-78. <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/download/23321/18736>
- Cantero, N. & Pantoja, A. (2016). La transformación de centros educativos en comunidades de aprendizaje (CdA) en la provincia de Jaén. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 20(3), 715-749. <https://185.79.129.77/index.php/profesorado/article/viewFile/54616/33242>
- Díez-Palomar, J., & Fecha, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 24(1), 19-30. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419180002.pdf>

- Eirín, R. (2018). Las comunidades de aprendizaje como estrategia de desarrollo profesional de docentes de Educación física. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(1), 259-278.
https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S071807052018000100259&script=sci_arttext&tlng=n
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., & Valls, R. (2006). *Comunidades de aprendizaje: Transformar la educación*. Graó.
- Fernández, A. (2019). *El impacto de la educación musical en la sociedad y en la economía del conocimiento: las comunidades de aprendizaje en el aula de música como estrategia educativa de éxito*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- Ferrada, D., & Flecha, R. (2008). El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(1), 41-61.
https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S071807052008000100003&script=sci_arttext&tlng=es
- Fons-Esteve, M., & Buisán-Serradell, C. (2012). Entrevistas y observaciones de aula: otra mirada a los perfiles de prácticas docentes. *Cultura y educación*, 24(4), 401-413.
- Ibáñez, L. (2016). Tertulias musicales dialógicas, clásicos para todas las personas. *Eufonía: Didáctica de la música*, 69, 31-34.
- Martín de Castro, D. (2006). El aprendizaje dialógico y una nueva dimensión instrumental: la tertulia musical. *Espacio de reflexión y comunicación en Desarrollo Sostenible*, 3(13).
https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/1109/13_DimInst_DaniloMartins_cat.pdf
- Molina, S. (2015). La inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en Comunidades de Aprendizaje. *Intangible capital*, 11(3), 372-392.
<https://www.redalyc.org/pdf/549/54941394006.pdf>
- Monreal, I. M., & Berrón, E. (2019). El aprendizaje basado en proyectos y su implementación en las clases de música de los centros de Educación Primaria. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 16, 21-41.
<http://search.proquest.com/openview/8c58cdcb8f15562d72bda859e000424a/1?pq-origsite=gscholar&cbl=54856>

- Muñoz, J. R. (2019). ¿A quién le importa el canto en el aula? Estudio basado en un cuestionario. *Revista Electrónica de LEEME*, 44, 1-23.
<https://ojs3.uv.es/index.php/LEEME/article/download/15631/14494>
- Oriola, S., Gustems, J., & Filella, G. (2018). Las bandas y corales juveniles como recurso para el desarrollo integral de los adolescentes 1. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 15, 153-173.
<https://revistas.ucm.es/index.php/RECI/article/download/58813/4564456548356/0>
- Prados-Gallardo, M. D. M., Gómez-del-Castillo, M.T. & Aguilera-Jiménez, A. (2016). Comunidades de aprendizaje: ¿qué aportan a los voluntarios y voluntarias universitarios? *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 551-570.
<https://core.ac.uk/download/pdf/38821573.pdf>
- Ramis-Salas, M. (2015). Pluralidad e igualdad en las comunidades de aprendizaje. *Intangible Capital*, 11(3), 293-315.
<https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2117/80197/580-3278-1-PB.pdf>
- Sanahuja, A., Moliner, O. & Moliner L. (2019). Gestión del aula inclusiva a través del proyecto LÓVA: la ópera como vehículo de aprendizaje. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 16, 3-20.
<https://revistas.ucm.es/index.php/RECI/article/download/62101/4564456551688>
- Valls, R., Soler, M., Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: interacción es que se mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 71-87.
<http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/58596>

CAPÍTULO 10

BUENAS PRÁCTICAS PARA UNA INTERVENCIÓN DE CALIDAD CON JÓVENES EN DIFICULTAD SOCIAL EN MATERIA DE EMPLEO EN ESPAÑA

Ana Fernández-García

1. INTRODUCCIÓN

La presente investigación versa sobre el análisis de la práctica profesional actual que se desarrolla en la intervención con jóvenes en situación de riesgo social con relación al empleo, al fin de constituir buenas prácticas a partir del consenso de los expertos implicados. La identificación de esta intervención social se torna indispensable como punto de partida para el incremento de la calidad de vida del colectivo juvenil.

Tenemos en cuenta la relevante trayectoria empírica y teórica que acredita la definición de buenas prácticas en este ámbito, pero consideramos indispensable priorizar las pautas de intervención a partir de la visión actualizada de profesionales, ante los tiempos de cambio socioeconómico que estamos viviendo y que tanto influyen en la inclusión y desarrollo de los jóvenes, sobretodo a aquellos en situación de mayor vulnerabilidad.

1.1. Jóvenes en dificultad social

El colectivo juvenil constituye un grupo muy diverso que requiere diferentes medidas de atención e intervención que garanticen su inclusión social y su desarrollo integral como ciudadanos de pleno derecho en sociedades cada vez más plurales.

Nuestra investigación focaliza su atención en las personas jóvenes más vulnerables que se hallan al borde de la exclusión social. En este sentido, cabe destacar que los jóvenes más vulnerables se asocian a situaciones de exclusión tanto del sistema educativo como del mercado laboral (Nieto, 2018); que les dificulta y limita su presente y futuro, ya que la desventaja inicial de carecer de estudios y no adquirir las necesarias competencias para poder desempeñar un puesto de trabajo influirá a lo largo de toda su trayectoria de vida.

Diversas investigaciones inciden en que aquellos jóvenes que renuncian tempranamente a su formación permanecen alejados del mercado laboral (Aznar e Hinojo, 2009; Cabrales, Dolado y Mora, 2013; Moreno, 2015) e incluso cuando logran un trabajo, suelen tener una menor cantidad de ingresos, poseen trabajos más inestables y no se interesan en la formación continua, reciclándose menos profesionalmente (Nieto, 2018). Asimismo, la OECD (Organization for Economic Cooperation and Development, 2015) insiste que poseer un nivel educativo más alto alcanza mejores perspectivas laborales, mayores ingresos y se vincula con mejores resultados en salud, capital social y participación política.

Ante la situación descrita anteriormente, la Comisión Europea (2011) ha solicitado a los países miembros la aceptación inminente de actuaciones que aumenten los niveles de formación, sobre todo en aquellos jóvenes que han decidido abandonar el sistema educativo prematuramente y carecen de una formación adecuada para acceder al mercado de trabajo. Asimismo, entre los objetivos prioritarios de la Estrategia “Europa 2020” (European Union, 2013) se destaca la inserción de políticas de empleo activas conducentes a jóvenes, especialmente los que carecen de una adecuada formación.

Debido a la reciente recesión económica, en Europa se han perdido un número cuantioso de ocupaciones de bajo nivel de cualificación. En aras de mejorar esta situación, el Gobierno de España ha promovido diferentes actuaciones integradas en el Programa Nacional de Reformas en el año 2015. Se creó la Formación Profesional Básica (FPB) la cual aprueba el logro de un certificado profesional, incluyendo a los jóvenes que todavía no posean la educación obligatoria (Nieto, 2018). Asimismo, se incentivaron un conjunto de políticas activas, bajo la Estrategia Española de Activación para el Empleo, y formalmente integradas en el Reglamento sobre la cartera común de los servicios públicos de empleo (RD, BOE 2015), las cuales aspiran incrementar las competencias profesionales de aquellos jóvenes que se hallan en situación de desempleo.

Sin embargo, paradójicamente, la reducción y desaparición de recursos en el sector educativo es una realidad en España, ocasionando que la disminución del fracaso escolar sea un logro muy difícil de alcanzar. Ante ello y en este escenario, el desempleo juvenil en España sigue estando en la cima de Europa.

1.2. El empleo y desarrollo juvenil

El desempeño de un puesto laboral no se identifica directamente con la integración profesional si no lleva asociado otros aspectos tales como la construcción positiva de vínculos sociales y laborales, la pertenencia social a un grupo o el ejercicio activo de la ciudadanía (López, 2000); el sentimiento de utilidad, la disposición del estatus social (Aznar e Hinojo, 2009), etc.

Aquellos individuos que se hallan en riesgo de exclusión social sufren problemas tales como el desempleo, pero también en otros aspectos de su vida, como el acceso a una vivienda, la creación de una familia, etc. En muchas ocasiones, estos jóvenes no se encuentran preparados para integrarse al mercado de trabajo, ya que su inserción demanda acciones que aumenten su empleabilidad.

La destrucción del empleo a partir del año 2008, causada por la recesión económica, no ha sido similar para todos los sujetos, sino que ha sido más fuerte entre la juventud menor de veinticuatro años (Echaves y Echaves, 2017). Investigaciones sobre el tema afirman que “el desempleo no se distribuye de forma homogénea entre todos los jóvenes, ya que son los de menor edad, aquellos con menor formación, los inmigrantes y los jóvenes situados en los estratos más bajos de la estructura social los que tienen mayores tasas de desempleo” (Moreno, 2015, p. 18); quedando de relieve un perfil juvenil especialmente vulnerable y en claro riesgo de exclusión social.

Para contrarrestar este panorama, en el seno de la UE se firmó un compromiso materializado en la “Estrategia Europa 2020” a través del cual los Estados firmantes se implicaron, entre otros objetivos, a acrecentar el empleo juvenil reduciendo las tasas de abandono escolar prematuro (Matía, 2015).

No obstante, los primeros resultados obtenidos sobre las medidas adoptadas por la Unión Europea han sido poco satisfactorios. Algunos autores lo han calificado como un “tremendo fracaso” (Del Pozo y Suárez, 2017). La ineficacia se focaliza primordialmente en la desconexión de muchas de las medidas impulsadas por las políticas de empleo, así como la imposibilidad de logro de los objetivos definidos sobre la empleabilidad (Matía, 2015). Ante ello, se proponen más medidas preventivas que puedan avalar la inclusión social y laboral juvenil, aunando esfuerzos para diseñar programas de acción potentes a “corto plazo” para corregir las altas tasas de desempleo entre los más jóvenes (Matía, 2015).

Teniendo en cuenta la situación descrita en España, los objetivos del presente estudio guardan relación con priorizar aquellas necesidades de carácter profesional que presentan

los jóvenes en situación de exclusión sociolaboral desde la representación de los profesionales a través de un panel delphi; y ofrecer una serie de lineamientos que ayuden a clarificar las necesidades laborales de estos jóvenes desde la experiencia profesional de los expertos que trabajan con los mismos.

Son dos los objetivos específicos de este estudio: i) determinar las prioridades de intervención que los expertos y profesionales destacan en materia de empleo juvenil y ii) definición de buenas prácticas de intervención en la práctica con jóvenes en materia de empleo.

2. MÉTODO

A partir del marco teórico establecido, así como de los objetivos formulados, nos hemos planteado caracterizar la práctica profesional actual y la definición de prioridades de intervención que confluyan en la definición de buenas prácticas en materia de empleo juvenil.

El análisis situacional de la práctica profesional en este campo, desde la perspectiva de los expertos, nos ha permitido establecer los requerimientos necesarios que han de conformar la intervención con jóvenes, para poder considerarse de calidad.

En el presente estudio, esos requisitos mínimos que han de regir el diseño de buenas prácticas respecto al empleo juvenil de aquellos jóvenes especialmente vulnerables se han definido a través del análisis inductivo, procedente de la información obtenida de la muestra objeto de estudio participante en el panel Delphi.

2.1. Técnica Delphi: Características

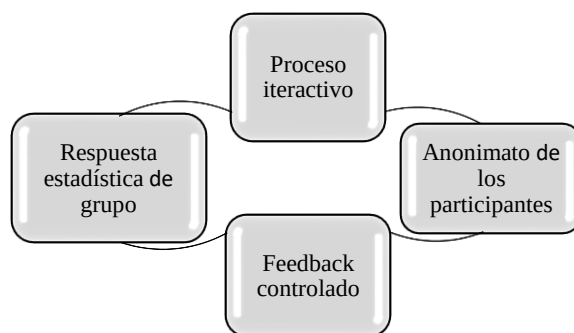
El Panel Delphi ha sido la estrategia de recogida de información elegida ya que con ella se propicia la recogida de opiniones y experiencias de los participantes abogando por el consenso como técnica para poder identificar y priorizar lineamientos de actuación en el ámbito empleo juvenil.

Esta técnica consiste en “un método de estructuración de un proceso de comunicación grupal que es efectivo a la hora de permitir a un grupo de individuos, como un todo, tratar un problema complejo” (Linstone y Turoff, 1975, p. 3).

Dalkey y Helmer (1963, en Pérez, Poza-Vilches, Fernández- García, 2016) exponen cuatro características que delimitan este procedimiento al tiempo que se diferencia de otras técnicas grupales. Las características se especifican a continuación:

Figura 1.

Características de la Técnica Delphi. Fuente: elaboración propia



2.1.1. Estrategias para la recogida de información: protocolo Delphi

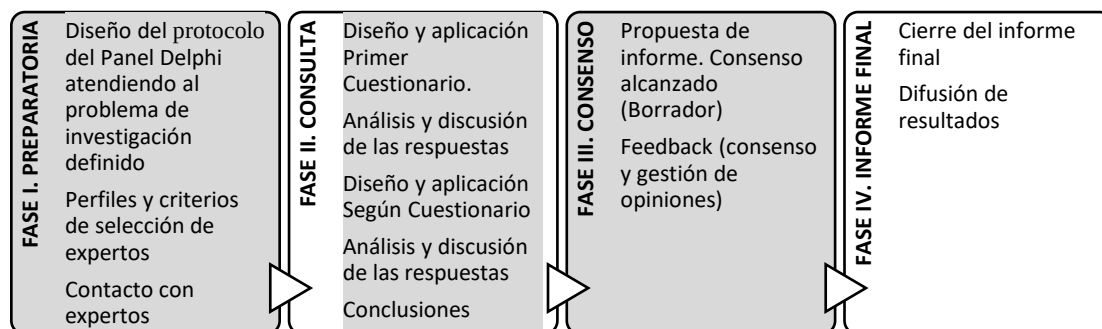
Para llevar a cabo este Panel Delphi y atendiendo a las premisas de las que se parte en un proceso de estas características, se ha tomado como referente la invitación a un grupo de expertos cuya experiencia y conocimientos se han estimado adecuados para el logro de los objetivos formulados.

Atendiendo al proceso de aplicación, se llevaron a cabo dos las rondas de estudio: la primera ronda abierta y una segunda en el cual, después del análisis de las respuestas dadas y la clasificación de la información, se les ha pedido a los expertos que priorizaran los elementos que han alcanzado el mayor consenso en la primera ronda. Finalmente, se ha elaborado una síntesis con los acuerdos obtenidos, en aras de su aprobación.

El procedimiento metodológico seguido se caracteriza por (Pérez, Poza-Vilches, Fernández-García, 2016):

Figura 2.

Proceso metodológico (a partir de Pozo, Gutiérrez y Poza-Vilches, 2003)



Fase I: Preparatoria

Esta fase se caracteriza tanto por el planteamiento del problema, como por la selección de los profesionales que han configurado la muestra de la investigación.

El objetivo consiste en definir buenas prácticas en la intervención con jóvenes con relación al empleo, gracias al trabajo de los investigadores implicados. Los criterios para la elección de los profesionales han prestado atención a la motivación por participar en el estudio y su disponibilidad. Asimismo, se ha tenido en cuenta la facilidad de contacto y la rapidez en las respuestas obtenidas. Los profesionales proceden de todo el Estado español. Se ha invitado a cuarenta y ocho expertos y finalmente treinta y cuatro aceptan.

Su perfil se caracteriza por Especialistas: 11 profesionales con amplia trayectoria en la formación y empleo juvenil; y Afectados: 23 sujetos que trabajan en la intervención con jóvenes. El contacto se ha establecido a través de mensajería electrónica y teléfono.

Fase II: Consulta

Esta fase se caracteriza por el conjunto de las subfases que forman el diseño y la ejecución de este procedimiento, así como de las dos rondas de recolección de los datos.

Se han diseñado dos cuestionarios para la recogida de la información. El primero de ellos de carácter cualitativo, configurado con preguntas abiertas. El segundo instrumento, se ha perfilado una vez analizadas las respuestas dadas al primer cuestionario. Está formado por preguntas cerradas de tipo escalar.

Fase III: Consenso

Tras la recolección de las respuestas conferidas por los expertos al segundo cuestionario y analizada la información, se ha elaborado un borrador donde se establece la priorización de las premisas marcadas; asimismo, el grado de consenso establecido.

El proceso culmina con la remisión del borrador a los profesionales en aras de su aprobación con la finalidad de conocer el consenso alcanzado.

Fase IV: Conclusiva. Informe Final

El informe final se ha redactado a partir del consenso descubierto desde la valoración de los profesionales que han participado, así como de la reflexión y feedback establecido una vez analizada la información. En el informe se recoge las conclusiones a la problemática planteada: la formulación de lineamientos para identificar buenas prácticas en el logro de una intervención de calidad con jóvenes en materia laboral.

2.2. Participantes

La muestra objeto de investigación, ha sido formada por treinta y cuatro sujetos elegidos a través del muestreo por conveniencia (ver Tabla 1). La muestra se caracteriza por:

Tabla 1.

Perfil demográfico

Criterio	Participación	F	Criterio	Participación	F
Edad (100% – 34)			Comunidad Autónoma (100% - 34)		
Entre 26 y 35 años	11.8%	5	Madrid	30.3%	12
Entre 36 y 40 años	5.9%	3	País Vasco	24.2%	9
Entre 41 y 45 años	20.6%	8	Castilla y León	18.2%	7
Entre 46 y 50 años	32.4%	12	Andalucía	15.2%	5
Entre 51 y 55 años	14.7%	6	Galicia, Aragón y Asturias	3%	1
Vida Laboral (100% - 34)			Sexo (100% - 34)		
De 6 a 10 años	28.1%	10	Masculino	59%	20
De 11 a 15 años	15.6%	5	Femenino	41%	14
De 16 a 20 años	18.8%	7	Titulación (100% 34)		
Más de 21 años	37.5%	12	FP II Grado	8.8%	3
Práctica profesional (100% - 34)			Diplomado	11.8%	5
Entidades sociales	39.4%	14	Licenciado/graduado	41.2%	16
Adm. pública	36.4%	11	Máster	29.4%	7
Empresa privada	15.2%	6	Doctorado	8.8%	3
Voluntariado	9%	4			

Fuente: elaboración propia

2.3. Procedimiento de análisis

Para el proceso de recolección de los datos y de análisis se ha partido como indicadores de referencia de la búsqueda de la estabilidad y consenso (Pozo, Suarez y García-Cano, 2012).

Los datos recogidos a través del instrumento diseñado para la primera ronda de participación han sido analizados desde un enfoque cualitativo, partiendo de la definición por una parte de categorías previamente fijadas y, por otra parte, elaboradas de forma inductiva. Las respuestas literales de los participantes han sido clave para redactar las ideas del segundo cuestionario respetando el lenguaje textual empleado.

En la segunda ronda, se realizó un análisis cuantitativo evidenciado por grados de acuerdo y priorizaciones que han presidido el consenso entre los usuarios. Como señalan Pozo, Suárez y García-Cano (2012, p. 68); los análisis más adecuados en la búsqueda del consenso han de ser “las medidas de tendencia central (medias y medianas) y los índices de dispersión y variabilidad (desviación típica, coeficiente de variación y recorrido intercuartílico)”. La dispersión de las respuestas otorgada a los distintos lineamientos han permitido establecer el grado de convergencia, para determinar el consenso alcanzado.

3. RESULTADOS

Entre las prioridades que los expertos han otorgado a la intervención con jóvenes para la inserción laboral se destacan tres ejes principales que agrupan los aspectos más relevantes de cada uno de ellos.

Potenciar políticas estatales de acceso al empleo: educativas y empresariales (PPE)

Los expertos colaboradores en la investigación indican la conveniencia de incrementar el número de políticas de acceso al empleo (32.3%); así como la oferta de trabajos relacionados con los perfiles laborales juveniles vinculados con su formación (14.7%); asimismo, indican que apenas existe coordinación y participación entre las diferentes instituciones que trabajan en la empleabilidad e inserción sociolaboral (52.9%). A su vez reclaman el establecimiento de mecanismos eficaces de colaboración entre ellos, así como más recursos y servicios por medio de los cuales se pueda incentivar el empleo juvenil (26.5%). Exigen políticas estatales que promuevan trabajos vinculados a los perfiles juveniles, así como mas apoyos que faciliten su inclusión laboral de manera igualitaria (20.6%). Declaran que se deben aumentar los recursos que den apoyo a la conciliación familiar (en el caso de poseer responsabilidades familiares) (2.9%) y la colaboración en procedimientos que mejoren la empleabilidad o inserción laboral. En este

sentido, declaran una falta de oportunidades reales para el logro de un trabajo, poniendo de relieve que el desempleo, actualmente, es una gran preocupación entre los individuos que forman la sociedad (2.9%).

Corroboran que en la actualidad apenas existen oportunidades reales para la inserción profesional juvenil, especialmente para los jóvenes que se hallan en una situación de especial dificultad (29.4%). Sobre todo por la limitadísima oferta de empleo para jóvenes.

Adecuación y adaptación del currículo formativo al empleo (AACF)

Los encuestados han puesto de relieve la importancia de ofertar una formación más dirigida al mercado laboral que contribuya a la inserción social y laboral (52.9%). Para ello se torna necesario dotar de más recursos humanos y materiales para implementar programas formativos (14.7%), haciendo hincapié en una formación en habilidades y cultura empresarial (20.5%). Para ello consideran imprescindible elevar la oferta formativa (17.6%).

Los expertos consideran que es necesario flexibilizar el currículo mediante la personalización y adecuación a cada usuario (26.4%). Una medida posible sería el promover prácticas profesionales vinculadas a las competencias y habilidades de los jóvenes, facilitando el acompañamiento (20.5%).

Más información, asesoramiento y seguimiento de los jóvenes (IAS)

Los profesionales encuestados afirman la necesidad de informar a los jóvenes de los recursos ofrecidos por las diferentes administraciones educativas (32.3%), para que lleguen a ellos con garantías de éxito y promuevan la inserción social y laboral (20.5%). No obstante, se hace hincapié en la necesidad de asistir a los jóvenes que tengan mayores dificultades para hallar un empleo (23.5%).

Asimismo, reivindican la poca orientación, asesoría y seguimiento en la búsqueda de empleo (5.8%). Así como la escasa información, asesoramiento y orientación profesional/laboral (20.5%) de la que disponen los jóvenes.

Ante ello, se propone la cooperación entre organizaciones e instituciones para mejorar la empleabilidad e inserción laboral (52.9%); la colaboración para la búsqueda de empleo (23.5%); y estimular el espíritu emprendedor (2.9%), apoyando la búsqueda y las iniciativas de empleo (17.6%). Se reitera la necesidad de un mayor acompañamiento por personal técnico de instituciones (5.8%).

Tras los resultados alcanzados en la primera ronda de investigación, se ha llevado a cabo una segunda ronda, formulándose una serie de prioridades en la intervención en empleo juvenil (ver tabla 2).

Tabla 2.

Prioridades en la intervención con jóvenes para el empleo juvenil

PRIORIDADES	Prioridad (1-9) Media	Desviación típica (D.T)	Prioridad Coeficiente de variación
INTERVENCIÓN EMPLEO JUVENIL			
Proporcionar empleos que sean compatibles con la formación y la conciliación familiar	7,17	2,74	0,38
Ayudar en la búsqueda de trabajo e iniciativas de empleo juvenil	6,12	2,03	0,33
Garantizar acciones formativas juveniles vinculadas con las empresas y el emprendimiento	6,06	2,09	0,34
Crear compromisos contractuales ajustados a las competencias de cada individuo	5,12	2,18	0,42
Fomentar actividades vinculadas con la asesoría, orientación y seguimiento del empleo	4,55	2,32	0,51
Mayor coordinación y eficacia entre empresas y entidades para fomento del empleo juvenil	4,35	2,40	0,55
Incrementar la oferta de empleo juvenil teniendo en cuenta los diversos perfiles profesionales	4,35	2,59	0,59
Establecer prácticas profesionales que tengan en cuenta las competencias individuales y habilidades sociolaborales de los jóvenes	4,14	2,20	0,53
Potenciar oportunidades de inserción laboral a través de políticas de acceso al empleo	2,94	2,01	0,68

Fuente: elaboración propia

4. DISCUSIÓN

A partir de las prioridades formuladas por los expertos encuestados en las dos rondas de estudio, se han delimitado una serie de lineamientos para la definición de “buenas prácticas” en la intervención con jóvenes en situación de riesgo social, a saber:

- Mejorar la intermediación laboral juvenil. “Las agencias de colocación ofrecen servicios limitados de intermediación, a pesar de haber recibido subvenciones del Estado” (Cabasés, Pardell y Serés, 2017, p. 70).

- Establecer herramientas y procedimientos más flexibles en la formación e información sobre el empleo en jóvenes. Hoy en día, los puestos de trabajo no son inmutables (Blázquez, Herrarte y Sáez, 2017) y los procedimientos de contratación se han transformado (González, De Juanas, Rodríguez, 2015).
- Facilitar el intercambio de buenas prácticas con jóvenes en intervención y empleo juvenil que posibiliten la formación continua de profesionales. Formando expertos con una clara delimitación metodológica de su ámbito de actuación (Ruiz-Corbella, Martín-Cuadrado, Williamson, Cano-Ramos y Zepeda, 2013).
- Defender la igualdad de oportunidades en el acceso a un trabajo. Las diferencias por género siguen siendo importante, si bien se van reduciendo con el pasode los años (Echaves y Echaves, 2017).
- Mejorar el empleo juvenil mediante un aumento en su calidad y estabilidad. Diversas investigaciones centran su interés en el estudio de la precariedad laboral de los jóvenes, sintetizada con un elevado desempleo, inestabilidad, temporalidad y bajos salarios (González, 2013).
- Optimizar la dotación de diferentes recursos humanos, técnicos y económicos en organismos tanto públicos como privados para el fomento del empleo juvenil, evitando la desprotección de los jóvenes (Nieto, 2018) y el uso ineficiente de los mismos (Moreno, 2015).
- Fortalecer y anexar políticas activas de empleo juvenil, basadas en la organización del empleo (orientado y secuenciado) (González, De Juanas, Rodríguez, 2015).

5. CONCLUSIONES

Los esfuerzos que se llevan a cabo respecto a la formación no pueden quedar aislados de los servicios públicos de empleo. Solo mediante una cooperación real entre ambos agentes se logrará que los jóvenes aumenten y mejoren sus competencias y, al mismo tiempo, les permita acceder a un empleo adecuado y demandado por los empleadores, gracias a la formación adquirida. Con ello se pretende evitar los desequilibrios que existen entre el mercado laboral y la formación de los jóvenes (Moreno, 2015); vinculando las características del sistema productivo a los contenidos formativos y la necesaria preparación ante las exigencias de la cada una de las profesiones (González, De-Juanas, Rodríguez, 2015).

Ante ello, se torna necesario aumentar la inversión en educación basada en el enfoque de competencias, en aquellas esferas que acogen a los jóvenes más desfavorecidos, sería una gran medida de apoyo para acceder al mundo laboral en plenas condiciones e igualdad de oportunidades (Robalino, Margolis, Rother, Newhouse y Lundberg, 2013).

No obstante, no se puede tratar al colectivo juvenil como un bloque homogéneo, puesto que no hay soluciones únicas, sino que hay que atender las necesidades particulares de los diversos perfiles de los jóvenes, posibilitando una inserción integral.

REFERENCIAS

- Aznar Díaz, I. e Hinojo Lucena, F.J. (2009). La integración social a través del empleo y la formación: origen y evolución histórica de la Formación Profesional Ocupacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48(6), 1-10. <https://doi.org/10.35362/rie4862129>
- Blázquez, M., Herrarte, A. y Saez, F. (2017). Desempleo de larga duración y políticas activas de empleo. *Economistas*, 151-152, 110-117.
- Cabasés i Piqué, M., Pardell Veà, A. y Serés Cabasés, À. (2017). El modelo de empleo juvenil en España (2013-2016). *Política y Sociedad*, 54(3), 733-755. <http://dx.doi.org/10.5209/POSO.55245>
- Cabrales, A., Dolado, J. y Mora, R. (2013). *Dualidad laboral y déficit de formación en el empleo: evidencia sobre España con datos PIAAC*. En Instituto Nacional de Evaluación Educativa (Eds.), PIAAC: Programa Internacional para la Evaluación de las Competencias de la población adulta, 2013, (Informe español vol. II).
- Del Pozo Sendín, A. y Suárez Corujo, B. (2017). La estrategia Europa 2020: el fracaso del empleo. *Información Laboral*, 2, 65-98.
- Echaves, A. y Echaves, C. (2017). Young people even more precarious: economic crisis and labour inequality in Spain. *Cuadernos de Investigación en Juventud*, 2, 1-19. <https://doi.org/10.22400/cij.2.e007>
- European Commission (2011). *Supporting growth and jobs – an agenda for the modernization of Europe’s higher education systems*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Union. (2013). *ESCO, 2020, European Classification of Skills/Competences, Qualifications and Occupations*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- González, S. (2013). Juventud, desempleo y precariedad laboral. La red como espacio para la construcción de alternativas. *Revista de Estudios de Juventud*, 103, 161-180.
- González Olivares, A.L., De-Juanas Oliva, A. y Rodríguez Bravo, A.E. (2015). Políticas de Empleo Juvenil en Europa. *Análisis de Prioridades y Estrategias. Social and Education History*, 4(1), 27-48. <https://doi.org/10.4471/hse.2015.02>
- López Aranguren, L. M. (2000). *Las empresas de inserción: Un marco de aprendizaje para la inserción Sociolaboral*. Colección estudios. Madrid: Consejo Económico y Social.
- Matía Gallo, N. (2015). Estrategia Europa 2020. La Estrategia Europea para el crecimiento inteligente, sostenible e integrador. *Derecho y cambio social*, 1-17.
- Moreno Mínguez, A. (2015). La empleabilidad de los jóvenes en España: Explicando el desempleo juvenil durante la recesión económica. *Revista Internacional Investigación en Ciencias Sociales*, 11(1), 3-20. <http://dx.doi.org/10.18004/riics.2015.julio.3-20>.
- Nieto Rojas, P. (2018). Estrategias de inclusión social de los jóvenes no cualificados en el marco del sistema de garantía juvenil. Una aproximación comparada. *Revista Internacional y Comparada de Relaciones Laborales y Derecho del Empleo*, 6(3), 87-105.
- OCDE (2015). *Organization for Economic Cooperation and Development, Education at a Glance Interim Report: Update of Employment and Educational Attainment Indicators*.
- Pérez Serrano, G., Poza-Vilches, M.F. y Fernández-García, A. (2016). Criterios para una intervención de calidad con jóvenes en dificultad social. *Revista Española de Pedagogía*, 74(263), 51-69.
- Pozo Llorente, M. T., Gutiérrez Pérez, J. y Poza Vilches, M. F. (2003). *Formación en animación sociocultural: Competencias de acción y criterios de calidad*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Juventud.
- RD 7/2015, de 16 de enero, por el que se aprueba la Cartera Común de Servicios del Sistema Nacional de Empleo (BOE 5.2.2015).
- Robalino, D., Margolis, D., Rother, F., Newhouse, D. y Lundberg, M. (2013). *Youth Employment: a Human Development Agenda for the Next Decade*. Washington, DC: World Bank.

Ruiz-Corbella, M., Martín-Cuadrado, A.M., Williamson, G., Cano-Ramos, M.A. y Zapeda, R. (2013). Educadores de jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social. Un proyecto de cooperación educativa para su profesionalización. *Revista Ibero-Americana de Educação*, 61, 159-177. <https://doi.org/10.35362/rie610606>.

CAPÍTULO 11

PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN LITERARIA Y EDUCACIÓN EN VALORES: PROPUESTA DE REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

M.^a Pilar Núñez Delgado, María Santamarina Sancho

1. INTRODUCCIÓN

La literatura ha formado parte desde la antigüedad de la educación de los niños y jóvenes. Constituye un patrimonio al que todos tenemos derecho y con cuya preservación y disfrute todos hemos de estar comprometidos. El paso del tiempo y los cambios que se han producido en la sociedad han guiado, sin duda, la puesta en práctica del ejercicio profesional docente a este respecto.

La llegada de las TIC, la estructuración del currículo educativo en competencias y las transformaciones en los modelos sociales han generado variaciones en cuanto a los patrones de enseñanza con respecto a las prácticas literarias. En este sentido la educación en valores, entendida como el proceso educativo que infunde pautas morales para crear sociedades cívicas y democráticas, modifica, igualmente, el proceso de enseñanza y aprendizaje, y requiere prácticas en las aulas de la educación literaria acorde con estos nuevos modelos.

Con este trabajo de investigación que presentamos perseguimos, ante todo, indagar en las prácticas de educación literaria y educación en valores que mejores resultados conceden a la hora de llevarlas a cabo durante el ejercicio profesional del docente.

2. MÉTODO

Para conseguir el objetivo principal de nuestro trabajo hemos optado por realizar una revisión exhaustiva de la literatura con respecto al tema que nos concierne, aunque, como prospectiva investigadora también nos planteemos investigar *in situ* qué tipo de prácticas literarias y de educación en valores realizan los docentes en las diferentes etapas del sistema educativo.

En palabras de Gómez-Luna, Fernando, Aponte y Betancourt (2014: 158):

El trabajo de revisión bibliográfica se constituye como una etapa fundamental de todo proyecto de investigación y debe garantizar la obtención de la información más relevante en el campo de estudio, de un universo de documentos que puede ser muy extenso.

A este respecto queremos apuntar que no solo se erige como una etapa crucial en cualquier proyecto de investigación, sino que en sí mismo es un trabajo de investigación que permite obtener conclusiones relevantes del problema, de forma que se llegue a un escenario amplio sobre la temática a investigar.

La definición de nuestro objeto de estudio tiene una finalidad principal, a saber: indagar en las prácticas de educación literaria y educación en valores que conceden mejores resultados durante la práctica educativa. Para ello hemos realizado una búsqueda bibliográfica desde una perspectiva estructurada y académica:

[...] cuando se inicia un proceso de búsqueda bibliográfica no se sabe qué material es el más pertinente o relevante, sin embargo, a medida que se avanza la perspectiva mejora y se empiezan a definir los temas que realmente interesan. Por tanto, se hace necesario delimitar la búsqueda y saber cuándo parar, aunque exista un sin número de preguntas por responder antes de abordar el tema principal del proyecto (Gómez-Luna, Fernando, Aponte y Betancourt, 2014: 159).

La información recopilada se presenta en diferentes formatos: artículos, libros, capítulos de libros, actas de congresos y tesis doctorales. Para definir el ámbito de estudio hemos utilizado ecuaciones de búsqueda con términos específicos de nuestro tema de investigación: educación literaria, canon de lecturas, prácticas educación literaria, educación en valores, multiculturalidad, prácticas de educación en valores y género. Hemos aplicado, asimismo, ciertos criterios de selectividad para que, siguiendo a Gómez-Luna, Fernando, Aponte y Betancourt (2014: 160), «el investigador se enfoque en los documentos relevantes para la investigación y si, a pesar de todo, existe demasiada información, quizás el tema elegido sea excesivamente amplio y sea necesario enfocarlo aún más». En un primer momento obtuvimos 280 resultados de los cuales, al realizar una primera revisión manual, nos quedamos con 96 publicaciones; el idioma principal de los trabajos es el español, aunque también contamos con algunos en inglés (10) y francés (5).

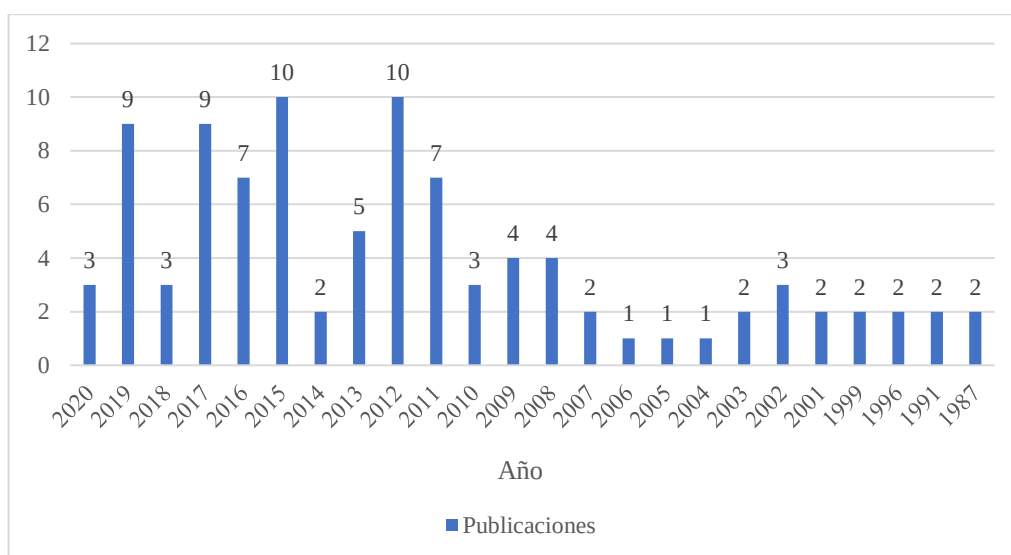
Para organizar la información hemos utilizado la aplicación web *Mendeley* (Elsevier) que nos ha permitido, además, obtener resultados gráficos, por ejemplo, el número de publicaciones por año (gráfico n.º 1).

3. RESULTADOS

Tal y como hemos comentado en el epígrafe previo, en la primera revisión manual realizada a los resultados obtenidos hicimos una selección, a través de las palabras clave y, sobre todo, de los resúmenes, de aquellos trabajos que estaban completamente relacionados con nuestro tema de investigación. De esta forma nos encontramos con 96 publicaciones que abarcan diferentes años y que, dependiendo de este, varían en cuanto al número de publicaciones:

Gráfico 1.

Número de publicaciones por año en cifras absolutas.



En el gráfico podemos comprobar que la franja de los años que hemos considerado es bastante amplia, empieza en 1987 en el que encontramos 2 publicaciones relevantes sobre el objeto de estudio. El repunte de publicaciones se experimenta desde el año 2011 en adelante; los años con mayor número de publicaciones son: 2011 (7 publicaciones), 2012 (10 publicaciones), 2013 (5 publicaciones), 2015 (10 publicaciones), 2016 (7 publicaciones), 2017 (9 publicaciones) y 2019 (9 publicaciones). Del análisis manual de las publicaciones seleccionadas hemos obtenido las siguientes conclusiones que pasamos a desarrollar.

Los paradigmas científicos y críticos vigentes en cada época han condicionado durante mucho tiempo la enseñanza escolar de la literatura (Cañón, 2002). Como señala Todorov (2017 [2007]: 149): «En la escuela no se aprende de qué hablan las obras, sino

de qué hablan los críticos». Más recientemente, disciplinas como la Semiótica o corrientes como la Estética de la Recepción (Iser, 1987) pusieron el acento en el papel activo del lector en la construcción de sentido de las obras y conducen la reflexión sobre aspectos como las características de los niños, las niñas y los jóvenes como receptores, los elementos que hacen que una persona se convierta en lectora, el canon escolar o sobre las mejores formas de enseñar literatura.

Esta influencia de la crítica se ha reflejado también en el hecho de que, de los muchos elementos que confluyen en la obra literaria (lingüísticos, estéticos, sociales, culturales...), no todos han tenido el mismo peso a lo largo del tiempo en la enseñanza de la literatura. Hasta los años 70 del pasado siglo se mantuvieron los principios del llamado «modelo retórico», centrado en la literatura como producto lingüístico e histórico. Por esos años empiezan a aparecer propuestas, como los talleres literarios de Rincón y Sánchez Enciso (1985), que pretenden hacer que a los escolares les guste la literatura y la disfruten incluyendo actividades de producción para que se acerquen a lo literario como algo vivo, no solo como lectores pasivos que no ven en la literatura más que una materia escolar hecha de tediosas listas de autores, obras y figuras estilísticas.

La renovación de los currículos que supuso la LOGSE en 1990 fue un espaldarazo a este cambio de perspectiva que se requería para abordar la enseñanza de la literatura desde los condicionantes de la recepción de niñas, niños y jóvenes y del contexto social y escolar del siglo XX. Los trabajos en esa línea se suceden, y se llega así a la acuñación del concepto «educación literaria» (Colomer, 1991, 1996 y 1999; Lomas, 2002, Mendoza, 2010) y a la proliferación de estudios sobre el tema. Frente a la enseñanza tradicional de la literatura, basada en un canon inamovible, el comentario de fragmentos y la perspectiva diacrónica, la educación literaria (Colomer, 1996: 132):

...debería conseguir que los alumnos y alumnas estuvieran familiarizados con el funcionamiento de la comunicación literaria en nuestra sociedad, hubieran experimentado la relación entre la experiencia literaria y su experiencia personal, conocieran algunos temas y formas propios de los principales géneros, supieran expresar sus valoraciones con argumentaciones coherentes y susceptibles de debate y poseyeran alguna información sobre aspectos literarios, tales como la retórica o la métrica. Es decir, poseyeran las capacidades que permiten a cualquier ciudadano actual considerarse un buen lector.

Este cuestionamiento del sentido de la enseñanza de la literatura en la educación escolar incluye, lógicamente, el cuestionamiento de los contenidos y del canon de

lecturas. El concepto de canon puede entenderse como el conjunto de textos literarios que han superado determinados procesos de selección, «han sido difundidos y reseñados repetida y esforzadamente por destacados agentes culturales, y llegan hasta el público avalados por los especialistas» (Servén, 2008: 8). Partiendo de la base de que todo canon es una pedagogía en tanto que siempre pretende enseñar algo (Pozuelo Yvancos, 1996), las nuevas prácticas y conceptos demandan una apertura del corpus que, en esencia, se centra en incorporar la literatura infantil y juvenil (LIJ) –considerada hasta entonces como algo menor (De Amo, 2009)– y otros productos que quedaban en los márgenes del canon (el cómic, por ejemplo). Asimismo, hay que repensar el papel del canon clásico y la manera de presentarlo al alumnado; este había sido fijado en el Plan Pidal de 1845, en plena eclosión de los estados modernos, más con la intención de construir una identidad nacional con la ayuda inestimable de la literatura que por otro tipo de consideraciones (Núñez, 2012). A la reflexión sobre el canon desde la perspectiva de la enseñanza escolar de la literatura han contribuido multitud de publicaciones de investigadores como Mendoza (2010) o Cerrillo (2010 y 2013), que establecen la relación y la diferencia –que también adoptaremos como soporte teórico de este trabajo– entre «canon literario» y «canon escolar». Los estudios sobre el papel de la LIJ, sobre los criterios para seleccionar este corpus en medio de la avalancha de libros destinados a la infancia (Cerrillo y G.^a Padrino, 1999; Colomer, 1999 y 2003; Kümmerling-Meibauer & Müller, 2016) son abundantes y esclarecedores.

Los trabajos sobre la educación literaria experimentan otro avance significativo a raíz de la aparición del concepto de competencia literaria, vinculado a otro cambio normativo, la promulgación de la LOE que estructura el currículum en torno a las competencias básicas. El debate se centra sobre todo en definirla y en delimitarla con respecto a la competencia lingüística. Al mismo tiempo, aumenta la bibliografía que trata de establecer qué prácticas hay que llevar a las aulas para que de verdad cambie la enseñanza de la literatura y se logre el que se entiende como su objetivo último, a menudo relegado: el de hacer lectores (Bombini, 2016).

La competencia literaria puede definirse como el conjunto de conocimientos que permiten a una persona entender y disfrutar los textos literarios, conocimientos que no son solo un *savoir* sino un *savoir faire* (Perrenoud, 2009), y con respecto a los cuales Mendoza (2007: 9) advierte que su construcción es un largo proceso que «arranca en la

primera infancia y culmina con la sistematización de capacidades y de referentes metaliterarios».

Más recientemente, Rienda (2014), con perspectiva educativa, propone que la enseñanza de la literatura integre las mismas dimensiones que la propia literatura: lingüística, estética, cultural, pero también social, gnoseológica (la literatura como forma de conocimiento del mundo y de uno mismo) y axiológica. Aparece aquí otro elemento clave del objetivo de este trabajo, la educación en valores a través de la literatura, recogida ya en la exposición de motivos de la LOE (2006) que otorga a la educación de ciudadanos «un lugar muy destacado del conjunto de las actividades educativas.»

Los motivos que justifican la urgencia de incorporar esta manera de trabajar vienen de fuentes muy diversas. En primera instancia, de las noticias diarias sobre el aumento de las conductas sexistas entre los más jóvenes, de las agresiones racistas y de otras faltas de tolerancia que atentan gravemente contra la convivencia pacífica y contra los principios de la democracia; en segundo lugar, de la multitud de documentos normativos de instancias nacionales e internacionales que se pronuncian al respecto y, en tercer lugar, de las últimas investigaciones sobre estos aspectos.

4. DISCUSIÓN

El ámbito escolar, heredero de un corpus de textos clásicos y de unas prácticas guiadas por el peso de la teoría literaria, ha de intentar adaptarse, con el concurso de docentes y de didactas innovadores, a lo que requiere la sociedad actual y este proceso arranca de la investigación (Alonso Padilla, 2015). Sin duda, la última revolución viene exigida por la irrupción de la tecnología y las transformaciones que esta ha generado en el campo que nos ocupa. El despliegue rutilante de la sociedad de consumo y la presencia de lo digital están modificando radicalmente los mecanismos de creación del imaginario colectivo y de la posesión de referencias literarias comunes. Contamos con investigaciones valiosas al respecto, como la liderada por De Amo (2017) sobre nuevas prácticas lectoras en la era digital. Pero, además, la educación literaria ha de asumir otros retos derivados de otro tipo de cambios sociales. En la actualidad son constantes las informaciones y estudios que tratan de profundizar en el hecho de que parece que se están perdiendo los valores de las viejas sociedades occidentales, violentados por un efficientismo que pone en cuestión la validez de las Humanidades y lleva a los sistemas educativos a ser meros mecanismos de reproducción de lo establecido, creadores de

sujetos sin capacidad de pensar autónomamente ni de poner en cuestión el mundo en que vivimos (Bourdieu y Passeron, 2001). Se reivindica a menudo también la necesidad de fomentar el pensamiento crítico por medio de la lectura y la literatura (Martínez y Martos, 2019; Koek *et al.*, 2019) para evitar convertirnos en meros consumidores pasivos.

Si entendemos los valores como «aquellas ideas o creencias que sirven para mantener o introducir las costumbres que más nos importan» (Bilbeny, 2018), se puede hablar de unos valores universales, como los de libertad, igualdad, dignidad, bienestar y progreso, cuya especificidad en Europa radica en la manera en que los europeos se comprometen con ellos porque «somos sabedores y estamos advertidos de su fragilidad y del riesgo de convertir los valores en su contrario.» (Bilbeny, 2018).

Quizá por esta conciencia de los riesgos del momento actual, diversas instancias internacionales y nacionales alertan sobre la desigualdad en el disfrute de estos derechos y reclaman que la educación escolar se implique en corregirla.

Desde el punto de vista de la necesidad de la mejora social son varios los dictámenes oficiales con los que contamos. La UNESCO en el Marco de Acción de Educación 2030 insiste en la importancia de la equidad para el logro de sociedades justas y menciona, además de la inclusión de los inmigrantes, la desigualdad de género. También la Unión Europea publicó en 2018 el estudio *Promoting Gender Equality and Women's Empowerment*, donde afirma, en relación con la necesidad de abordar las desigualdades de género: «Yet, the region continues to face considerable obstacles and challenges regarding the achievement of gender equality, and a clear gap divides the legislative efforts from actual implementation.»

Ya en el terreno más específico de la educación, la OCDE en los sucesivos informes PISA ha mostrado los efectos en el rendimiento escolar del hecho de ser inmigrante y ha identificado los elementos que actúan como desventajas para estos escolares, ante todo un ISEC (Índice Socio-Económico Cultural) más bajo de sus familias. También ha confirmado la vinculación entre buenos resultados académicos y hábitos de lectura consolidados (Mata y Margallo, 2015).

A este respecto, en España los «barómetros» de la Federación de Editores sobre Hábitos de lectura y compra de libros muestran desde hace años unos datos manifiestamente mejorables (CONNECTA, 2018). También EUROSTAT, web de las estadísticas europeas, recoge en su estudio de 2016 que los españoles invirtieron solo un 0,7% de su gasto en libros y periódicos, al igual que Malta, y solo por encima de Bulgaria

y Grecia. Otra encuesta realizada entre 2008 y 2015 a ciudadanos de entre 20 y 74 años de quince países de la UE sitúa a España como el quinto país entre los que menos tiempo dedican a la lectura de libros. Estos datos llevan años convirtiendo la lectura en asunto de interés nacional y en protagonista de un intenso debate político, pero no parece que sea mucho el éxito de las políticas de promoción de la lectura.

La Comisión Europea en el marco estratégico sobre Educación y formación 2020 se pronuncia igualmente por la promoción en ambos terrenos (educación y formación) de la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa. Establece como ámbitos prioritarios la inclusión y la promoción de las competencias cívicas, y menciona la relevancia de «la innovación para facilitar el aprendizaje y lograr una educación de calidad».

En nuestro país, el Consejo Escolar del Estado en su informe de 2018 recomienda implantar medidas para la igualdad de oportunidades y reclama un esfuerzo presupuestario para poner en marcha un plan de choque contra la violencia ejercida sobre las mujeres en el ámbito educativo, el establecimiento y/o refuerzo de programas de coeducación en todos los centros educativos y la puesta en marcha de formación específica al respecto para el profesorado. Sugiere también la elaboración de materiales didácticos no sexistas que apoyen a los docentes en su tarea educativa, que incluyan a las mujeres y sus aportaciones en todas las ramas del saber y que eviten los estereotipos de género que dificultan una educación igualitaria.

Además de en lo social y en lo educativo, en el campo de la investigación las líneas estratégicas del Horizonte 2020 también vienen a mostrar la necesidad del proyecto que presentamos. En el documento *Orientations towards the first Strategic Plan implementing the research and innovation framework programme Horizon Europe* el grupo 2, objeto de nuestro interés, «Cultura, creatividad y sociedad inclusiva» (que enlaza con el reto «Europa en un mundo cambiante: sociedades inclusivas, innovadoras y reflexivas» del Horizonte 2020), tiene como propósito cumplir los objetivos y prioridades de la UE para mejorar la gobernabilidad democrática y la participación ciudadana, para salvaguardar y promover el patrimonio cultural, y responder a las múltiples transformaciones sociales, económicas, tecnológicas y culturales. Las actividades integradas en este grupo tienden a expandir el compromiso cívico, aumentar la responsabilidad, la inclusión y a enfrentar el extremismo político. También promoverán un mejor acceso y compromiso con el patrimonio cultural (incluido el literario) y mejorarán su protección, mejora y restauración.

Se afirma en este documento que la investigación y la innovación han de apoyar y fortalecer los valores democráticos fundamentales: el pluralismo, la tolerancia, la no discriminación, la justicia, la solidaridad, la dignidad humana. Esto incluye el análisis de las prácticas cambiantes a través de las cuales dichos significados emergen y son sostenidos.

El canon está siendo objeto de investigaciones que coinciden en que hace falta desde hace tiempo abrir el «canon occidental» que definiera Bloom (2001) incorporando nuevos criterios y textos, pero que esto no se ha traducido en la práctica (Boka, 2015). El estudio coordinado por Iwai (2017) sobre actitudes de la literatura infantil ante la diversidad cultural examina la validez del canon desde esta perspectiva y lo declara insuficiente. El de Encabo, Hernández y Sánchez (2019) se plantea si sigue siendo necesario un canon literario en la escuela y concluye que sí, y que ha de integrar textos físicos y audiovisuales; los de Dotras (2009) y de Cerrillo y Sánchez Ortiz (2019) se centran en el canon clásico, en la edad más adecuada para introducirlo y en sus hitos, respectivamente. El de Rybakova y Roccanti (2016) en Inglaterra explora las conexiones que pueden hacerse entre los libros populares para adultos jóvenes y el canon tradicional y las ilustra con algunos ejemplos, mientras Kümmerring-Meibauer y Müller (2016) han coordinado un interesante volumen colectivo de investigaciones realizadas en distintos países europeos sobre la (de)canonización del canon de la literatura infantil. Romero (2007) ya había anotado que existe un canon que limita y orienta el repertorio de autores que contemplan los profesores a la hora de recomendar lecturas a sus alumnos y que este tiene su origen en la acción comercial y difusora de las editoriales.

En relación con la importancia de abordar la multiculturalidad desde la enseñanza de la literatura cabe citar el estudio de Shah (2013) sobre las insuficiencias del canon clásico de las escuelas de Reino Unido en aulas multiculturales, o el de Jogie (2015) en Australia, que concluye que los textos literarios elegidos para ser leídos por los escolares apenas cambian y no dan cabida a la diversidad cultural. Muy actual es el de Adam, Barratt-Pugh y Haig (2019) que recoge experiencias de formación de niñas y niños en diversidad cultural a través de la literatura, mientras lo aportado por López Roperó (2009) para España confirma el potencial cívico de la literatura y las insuficiencias de su tratamiento educativo. Ballester e Ibarra (2015) relacionan el hábito lector con la formación lectora y literaria en contextos multiculturales y defienden el desarrollo de

hábitos de lectura estables como un pilar esencial en el compromiso de la construcción de sociedades más igualitarias y democráticas.

El tratamiento de la igualdad entre géneros tiene también ya cierta trayectoria en este campo. En 2008 Servén señalaba cómo «la crítica feminista procura poner el acento en la desatención a las escritoras, imágenes y sensibilidad femeninas» que también son formas de inclusión. Muy recientemente Filipovich (2018) ha estudiado las representaciones de género en los libros de literatura infantil destinados a la primera infancia, y encuentra poca presencia de mujeres y abundantes estereotipos.

La idea de que la literatura hace a las personas mejores y les proporcionaba una vida superior está ya en el concepto de mimesis de Aristóteles, para quien las personas aprenden por mediación de la literatura entendida como ficción. Asimismo, la catarsis tiene como resultado una mejora de la vida personal y social. «La literatura ejerce un poder moral. La ficción educa moralmente» (Compagnon, 2008: 35). Desde la Ilustración la literatura no es solo un medio de instruir deleitando, sino un remedio, un instrumento de justicia y tolerancia; la literatura contribuye a la libertad y a la responsabilidad del individuo. Por eso no conviene dejar de indagar sobre las formas más adecuadas de lograrlo en cada momento.

5. CONCLUSIONES

Mejorar la enseñanza de la literatura con el doble objetivo de lograr crear en los escolares gusto por la lectura, al mismo tiempo que quiere proporcionarles una educación en los valores de la multiculturalidad y la igualdad de género que la sociedad actual demanda con urgencia, son fines esenciales para cualquier sistema educativo. Su pertinencia se justifica, por una parte, porque pretende superar las inercias en la enseñanza de la literatura (perspectiva historicista, comentarios de textos, etc.) y hacer avanzar las prácticas de educación literaria y, por otra, explotar el valor axiológico de los textos literarios para contribuir a la educación cívica de los escolares de las etapas obligatorias, acercando así lo curricular y lo social, los aprendizajes escolares con los que se producen fuera de la escuela.

REFERENCIAS

- Adam, H.; Barratt-Pugh, C. y Haig, Y. (2019). Portray cultures other than ours: How children's literature is being used to support the diversity goals of the Australian Early Years Learning Framework. *The Australian Educational Researcher*, 46, 549-563
- Alonso Padilla, C. (2015). Aproximaciones teóricas en torno al debate de la literatura en la escuela. *Sophia*, 11(2), 115-127.
- Amo, J. M. de (2009). El lector modelo en la narrativa infantil: claves para el desarrollo de la competencia literaria. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 51, 29-43.
- Amo, J.M. de (2017). *Nuevos modos de lectura en la era digital*. Madrid: Síntesis.
- Ballester, J. e Ibarra, N. (2015). La formación lectora y literaria en contextos multiculturales. Una perspectiva educativa e inclusiva. *Teoría de la Educación*, 22 (2), 161:183.
- Bilbeny, N. (2018). ¿Hay unos valores europeos específicos? *La vanguardia*, 2-9-2018.
- Bloom, H. (2001). *El canon occidental*. Barcelona: Anagrama.
- Boka L. (2015). Canon theory parallels: Literary historical aspects. *World Literature Studies*, 7(3), 3-15.
- Bombini, G. (2016). Programas de lectura, prácticas de escritura y educación literaria. *Lenguaje y textos*, 43, 15-22.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. Cl. (2001). *La reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza*. Madrid: Editorial Popular.
- Cañón, M. (2002). Disputa o convivencia: Literatura y educación. *Sapiens. Revista universitaria de investigación*, 3(1), 0.
- Cerrillo, P. (2010). *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria*. Barcelona: Octaedro.
- Cerrillo, P. (2013). Canon literario, canon escolar y canon oculto. *Quaderns de Filologia. Estudis literaris*, vol. XVIII, 17-31.
- Cerrillo, P. y G.^a Padrino, J. (1999). *Literatura infantil y su didáctica*. Cuenca: UCLM.
- Cerrillo P. y Sánchez Ortiz, C. (2019). Clásicos e hitos literarios. Su contribución a la educación literaria. *Tejuelo*, 29, 11-30.
- Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 21-31.

- Colomer, T. (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis.
- Colomer, T. (1996). La evolución de la enseñanza literaria. *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*, 8. Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza, 127-171.
- Colomer, T. y Margallo, A. M.^a (2013). Las respuestas literarias a álbumes ilustrados en contextos multiculturales. *Linguarum Arena*, 4, 21-37.
<https://ojs.letras.up.pt/ojs/index.php/LinguarumArena/article/view/3965/3713>
- Compagnon, A. (2008). *¿Para qué sirve la literatura?* Barcelona: Acantilado.
- Dotras, A. (2009). Dilema en la enseñanza del Quijote: edad de los destinatarios. una primera aproximación a los niveles educativos de la lectura escolar del Quijote. *AILIJ (Anuario de Investigación en Literatura Infantil y juvenil)* 7 (1), 63-81.
- Encabo, E.; Hernández, L. y Sánchez, G. (2019). La literatura infantil y las narrativas híbridas. Canon, modos de pensamiento y educación. *Contextos educativos*, 93, 199-212.
- Filipović, K. (2018). Gender Representation in Children's Books: Case of an Early Childhood Setting. *Journal of Research in Childhood Education*, 32, 310-325.
- Gómez-Luna E.; Fernando, D.; Aponte, G. y Betancour, L. (2014). Metodología para la revisión bibliográfica y la gestión de información de temas científicos, a través de su estructuración y sistematización. *DYNA*, 81 (184), 158-163.
- Iser, W. (1987). *El acto de leer*. Madrid: Taurus.
- Iwai, Y. (2017). Multicultural children's literature and teacher candidates' awareness and attitudes toward cultural diversity. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 5(2), 185-198.
- Jogie, M. R. K. (2015). Too pale and stale: prescribed texts used for teaching culturally diverse students in Australia and England. *Oxford Review of Education*, 41 (3), 287-309
- Koek M, Janssen T, Hakemulder F, Rijlaarsdam G. (2019). Literature education as a school for thinking: Students' learning experiences in secondary literature education. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1-33.
- Kümmerling-Meibauer, B. y Muller, A. (eds.) (2016). *Canon Constitution and Canon Change in Children's Literature*. New York: Routledge.
- Lomas, C. (2002). La educación literaria en la enseñanza obligatoria. *Kikirikí*, 64, 43-50.
- Martínez, A y Martos, A. (2019). La lectura en los actuales contextos de educación social: claves desde la formación literaria. *Pedagogía Social*, 33, 19-29.

- Mata, J. y Margallo, A.M. (2015). La lectura: práctica social y formación escolar. En Mata, J.; Núñez, P.; Rienda, J. (Eds.). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Pirámide, pp. 179-202.
- Mendoza, A. (2010). La competencia literaria entre las competencias. *Lenguaje y Textos*, 32, 21-33.
- Núñez, P. (2012). La educación literaria en el ámbito escolar: revisión conceptual y propuestas didácticas. En M. Bermúdez, y P. Núñez (eds.); A. González Vázquez. y J. Rienda (comps.), *Canon y educación literaria* (pp. 44-65). Barcelona: Octaedro.
- Perrenoud, Ph. (2009). Enfoque por competencias ¿una respuesta al fracaso escolar? *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 16, 45-64.
- Pozuelo Yvancos, J. M.^a (1996). Canon: ¿Estética o Pedagogía? *Ínsula*, 600.
- Rienda, J. (2014). Límites conceptuales de la competencia literaria. *Signa*, 23, 753-777.
- Romero, F. (2007). Canon literario en la escuela: formatos, actores y origen. *Trama & Texturas*, (3), 91-99.
- Rybakova, K. y Roccanti, R. (2016). Connecting The Canon To Current Young Adult Literature. *American Secondary Education*, 44(2), 31-45.
- Servén, C. (2008). Canon literario, educación y escritura femenina. *Ocnos*, 4, 7-20.
- Shah, M. (2013). Reading Canonical Texts in Multicultural Classrooms. *Changing English: Studies in Culture and Education*, 230, 194-204
- Todorov, T. (2017 [2007]). *La literatura en peligro*. Madrid: Galaxia Gutemberg.

CAPÍTULO 12

LA POBREZA VIVIDA (SUFRIDA); UN FENÓMENO INTERSECCIONAL. UNA REVISIÓN PARA LA PRÁCTICA EDUCATIVA.

Daniel Traverso Macías

1. INTRODUCCIÓN

La sociedad actual se encuentra definida, perfilada y condicionada por el fenómeno del neoliberalismo donde, el sistema económico prima e intercede en la cultura, las estructuras sociales, el pensamiento, etc. y, con todo esto, en el resto de determinaciones políticas y ciudadanas que se conciertan. Este sistema, hace que las realidades más humanas y las circunstancias de los ciudadanos y de las ciudadanas que dan vida a esta sociedad, queden en un segundo plano.

Ante este fenómeno y, en palabras de Torres (2001), resulta necesario romper las desigualdades económicas, persiguiendo la libertad y el desarrollo de las personas. Es decir; ir más allá del crecimiento económico, poniendo en primera plana al ser humano y, rompiendo las barreras que suponen la pobreza en las personas para, así, poder desarrollarse y convivir en la sociedad actual. En esta línea, para alcanzar un estado de bienestar común para toda la humanidad, resulta de vital importancia romper las barreras para permitir a aquellas personas que no posean los recursos necesarios poder intervenir en esta sociedad actual, una sociedad de mercado. Es decir; darle la posibilidad a todo el mundo de ejercer sus derechos humanos y dotarlas de recursos culturales, económicos, entre otros, para evitar que puedan verse excluidas de la sociedad, marginadas en la sombra y/o calladas por un velo que oculta las realidades sufridas ante quienes no quieren escuchar.

Es en este punto donde surge la temática de interés del presente trabajo, la pobreza infantil. Por ello, a lo largo de este escrito se tratará el concepto de pobreza, sus vertientes y cómo puede afectar e intervenir en la vida de las personas que sufren esta pobreza. En esta línea, concienciar a la sociedad sobre las realidades que viven algunos seres humanos en situaciones de desigualdad y pobreza, con el fin de evitar juzgarlas y excluirlas. Estas, son víctimas del sistema que se ven recluidas y presas de la pobreza, sin ser culpables ni

haberlo elegido. Por ello, resulta necesario tratar de dotarlas de herramientas y recursos reales, no solo a nivel político y de cara al resto de la sociedad, sino también para que puedan ejercer sus derechos como ciudadanos y ciudadanas del mundo. Por lo tanto, en este sentido, mencionar la importancia de eliminar los prejuicios y la estigmatización de las mismas, persiguiendo el bienestar común (Díez-Gutiérrez y Rodríguez-Fernández, 2020).

Por último, resaltar la importancia del papel de la educación en la temática abordada, fomentando el desarrollo y la realidad de una escuela inclusiva, que elimine la segregación escolar y que luche contra las desigualdades sociales (Murillo y Martínez-Garrido, 2017).

2. ¿QUÉ CUENTAN LAS LECTURAS? ESTADO DE LA CUESTIÓN

Este apartado plasmará el estado de la cuestión a partir de la revisión de los diferentes textos científicos seleccionados. Es decir; se pretende trazar un marco teórico en torno a la pobreza que contextualice y ayude a comprender los resultados obtenidos a partir del programa Nvivo.

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). Por ello, a la hora de abordar esta temática, resulta imprescindible tomar como punto de partida que la pobreza no es una elección, sino que es una circunstancia en la que una persona se ve inmersa como consecuencia de un derecho no ejercido por otra persona a la que le compete garantizar el bienestar común. Desde la infancia, la pobreza que viene heredada por el contexto en el que los niños y las niñas conviven, hace que esta etapa inicial de la vida se viva en un ámbito social con características de desigualdad, generando vínculos sociales con un determinado sector de la población, sus iguales. Por lo tanto, desde que empiezan a desarrollarse, adquieren unas determinadas formas de interactuar con las demás niñas y los demás niños, como el uso de una lengua particular de cada entorno, una manera de convivir en familia y ver cómo se ganan la vida, en resumen, un estilo de vida. Por ello, al relacionarse con otros seres humanos en otros contextos, estos niños y estas niñas tienen ciertas características que hacen que con quienes se relacionan, desconocedoras de sus vivencias y preocupaciones más íntimas y profundas, generen prejuicios, exclusión y estigmatización sobre su situación, haciendo que estos menores no sientan conexión.

Esta pobreza, además, no reside solo en tener o no dinero, sino que conlleva consigo una serie de consecuencias como: determinar y condicionar los planes de ocio al que puede aspirar, los recursos que el alumnado lleva a la escuela, qué vestimenta llevar o de qué manera se ven ante el resto de la sociedad, induciendo a que de una forma u otra se vayan relacionando entre ellas, porque solo estas 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, se puede ver segregación escolar en diferentes centros, el alumnado se agrupa socialmente por las conocidas clases, consecuencia de las desigualdades sociales vividas 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 estas niñas, repercuten de manera directa en su autoestima, limitando sus aspiraciones vitales, haciendo más daño e hincapié a la desigualdad de oportunidades que ya le vienen predeterminadas por la situación en la que vive. Emergen planteamientos a raíz de esta afirmación; ¿se encuentra en igualdad de condiciones un o una menor que además de ir a la escuela debe ayudar económicamente en casa a un niño o una niña que tiene 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, sino que se ven forzados a excluirse. Relacionándose así, con las personas que se encuentran en su situación y que pueden juzgarlo desde el conocimiento de sus vivencias diarias. Como por ejemplo 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).

A la línea de lo que se venía hablando anteriormente en alusión al papel de la educación en este fenómeno social, el sistema educativo actual podría estar, en grandes rasgos, dividido en dos grupos. Por un lado, aquellas personas a las que se les atribuye el alcanzar el “éxito” educativo, superando las etapas educativas con mérito según los criterios establecidos por las leyes educativas y, por otro lado, el fenómeno del fracaso escolar. Por ello, resulta esencial:

Asumir un modelo de sistema educativo (...) que sirva para la realización de unas determinadas funciones de cara a hacer realidad un proyecto político de sociedad que

consideramos como el más apropiado y acorde para continuar esforzándonos en la construcción de una sociedad y un mundo cada vez más justo, democrático, fraternal, solidario y sustentable. (Torres, 2017, p.9)

Sin embargo, tras este fracaso escolar se debe tomar perspectiva y comprender las crecientes desigualdades sociales y la exclusión que esta trae consigo para comprender cómo esta interviene en el desarrollo educativo de los niños y las niñas (Roger, 2014). Por ello, resulta necesario por parte de la sociedad y de la comunidad educativa, asumir la realidad de la diversidad humana, aceptarla y trabajar por un modelo educativo inclusivo, para así poder “entender mejor el significado del éxito de unos pocos y el fracaso de los más, la falacia de la igualdad de oportunidades y la negación de una educación compensadora e inclusiva” (Roger, 2014, p.37).

En el marco de lo político, el sistema económico actual que, a su vez, determina y condiciona las estructuras sociales, no garantiza a una gran parte de la ciudadanía a ejercer sus derechos y cubrir las necesidades mínimas para tener una vida digna. Esta realidad no está exenta de las aulas, por ello se debe hacer hincapié en un modelo de escuela democrática e inclusiva que, desde la responsabilidad que se le otorga y en la medida de lo posible, debe trabajar se trabaje para restar distancia entre las abismales desigualdades sociales vividas. Así se refleja en la Ley para la Mejora de la Reforma Educativa (LOMCE), la cual afirma en su preámbulo que la educación debe tratar de compensar las desigualdades sociales a través de la implementación de programas específicos, garantizando el derecho a la educación del alumnado que presente condiciones socioeconómicas desfavorables. Es decir, resulta imprescindible tomar conciencia sobre esta situación puesto que la desigualdad es creciente, dejando a mujeres y hombres marginadas y marginados del sistema de mercados y quitándoles a las personas sus derechos humanos de cubrir sus necesidades mínimas vitales. Una guerra de clases bombardeada por una crisis económica y desigualdades, donde seres humanos viven en el umbral de la pobreza, aceptando trabajos precarios en busca de la supervivencia; personas excluidas, paradas, pobres, sin techo que no importan a quienes van ganando la guerra (Roger, 2014).

Con relación a la pobreza, cabe destacar que no solo la viven los niños y las niñas en sus hogares de infancia, sino que, por las expectativas mencionadas anteriormente por parte de la sociedad, la ausencia de recursos y las limitaciones que este fenómeno impone

al desarrollo de estas personas, la pobreza lleva consigo un factor heredable, que de reproduce de manera intergeneracional. Por ello, la educación debe abogar por un modelo educativo inclusivo que fomente la igualdad de oportunidades a todas las personas que conforman sus aulas, atendiendo a la diversidad humana real y existente (Flores, Gómez y Renes, 2016).

Por último y, haciendo alusión a los derechos que los niños y las niñas tienen, aportar otro punto de mira acerca de estos y es que, según afirma Reguera (2007) los niños y las niñas más que derechos tienen necesidades, necesidad de cariño, escucha, alimentación, etc. que, la sociedad debería cubrir.

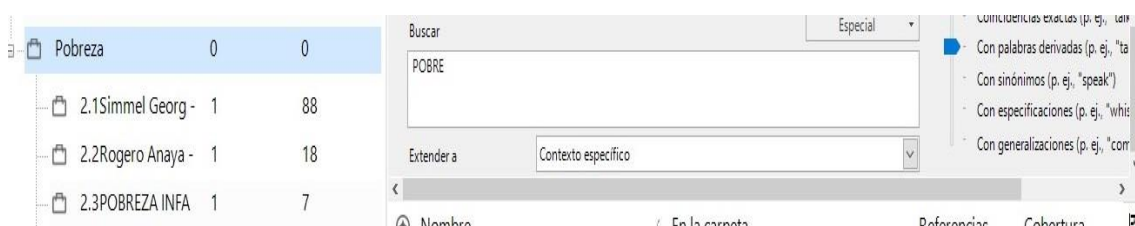
2. MÉTODO

A lo largo del desarrollo de este trabajo, se pretende contrastar la información y los datos de diferentes fuentes bibliográficas que versan sobre la pobreza y los diferentes factores que atañen a la misma, con la intención de conocer, analizar y exponer los diferentes puntos críticos de la temática en cuestión y que se constituyen como centros de interés para su estudio. Para ello, se ha utilizado como soporte e instrumento de análisis de datos el programa de investigación cualitativa Nvivo 12. La metodología empleada para su realización es de corte cualitativo, la cual permite generar datos descriptivos e interpretativos a partir de la bibliografía seleccionada (Rodríguez-Gómez, Gil-Flores y García-Jiménez, 1999).

Para llevarlo a cabo, se ha contado con dos casos: Pobreza y Derechos de la infancia, en los cuales se han incluido lecturas referentes a cada ámbito. A continuación, se ha realizado una búsqueda de referencias de texto a partir de la palabra “pobre”, 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, fenómenos y temáticas colaterales con las que se relaciona directamente la pobreza. Se adjunta imagen.

Figura 1.

Proceso de búsqueda con el soporte Nvivo. Fuente: Elaboración propia.



Tres son las palabras que sostienen este núcleo temático: inmigrantes, extranjeros, refugiados.

Uno de los principales colectivos susceptibles a encontrarse en una situación de pobreza, con riesgo de exclusión y barreras sociales en la sociedad actual son las personas inmigrantes. Esta condición que genera estigmatización, prejuicios y exclusión, no solo afecta a las personas que en primera persona han tenido que abandonar su país, sino que, además, supone un lastre que también sufren sus hijos e hijas a pesar de haber nacido en el país de destino. En el caso de la pobreza infantil, en España en el año 2014 el índice de pobreza para los niños y las niñas de familias nacidas en España era del 23%, sin embargo, en el caso de niños y niñas de familias inmigrantes asciende al 55%, viéndose así reflejado el carácter intergeneracional de la pobreza, y la inmigración, como un factor que incrementa en nuestra sociedad actual el riesgo de pobreza (Flores, Gómez y Renes, 2016).

➤ **Categoría 2. Pobres y excluidas**

Cuatro son las palabras que sostienen este núcleo temático: Aporofobia, rechazo, odio, exclusión.

En este caso, se trata de un sentimiento de rechazo hacia ciertas personas por el simple hecho de estar en una situación como en este caso es la pobreza. Existe un sentimiento colectivo, una cultura de rechazo y marginación a las personas pobres por no tener los recursos o las herramientas necesarias para ser partícipes de la sociedad como una persona con recursos haría. Sin embargo, existe otra mirada posible, desde la cual la sociedad debería ser consciente de que hay quienes son víctimas del sistema y no se encuentran en una situación de pobreza de manera elegida, sino forzada. Por ello, lo que necesitan es apoyo, ayuda y comprensión, como se hablará en la categoría 4 y no odio y exclusión, imponiendo más barreras y límites de las que la propia pobreza les da (Cortina, 2014).

Además, como se ve reflejado en la literatura, es una realidad que la pobreza supone un motivo de exclusión social, ya no solo por la mirada de los demás hacia la persona en sí, sino por los límites que supone carecer de recursos materiales a la hora de adquirir bienes de necesidad primaria, ropa, participar en planes sociales, etc. lo que genera en la persona una baja autoestima y los limita a vincularse y relacionarse con personas que se encuentran en su misma situación, como se habla en la siguiente categoría (Rodríguez-García de Cortázar, 2020).

➤ **Categoría 3. Presos de una etiqueta; guetos forzados.**

Nueve son las palabras que sostienen este núcleo temático: Clases, etnia, amigos, barrio, gitana, población, círculo, colectividad, posición

Al hilo de lo que se mencionaba anteriormente con relación a los recursos que limitan y condicionan a mantener relaciones con personas de su círculo más cercano, esto hace que las personas se aíslen (Rodríguez-García de Cortázar, 2020). Además, aparece el concepto de clases, entre las que existe cada vez una más creciente desigualdad social, encontrándose cada vez más distanciadas, dualidad social, la lucha entre los pobres y los ricos donde, estos últimos tienen el poder y mandan en el sistema capitalista y de mercado (Rogero, 2014).

➤ **Categoría 4. Auxilio, necesito ayuda.**

Nueve son las palabras que sostienen este núcleo temático: Asistencia, posibilidades, deber, obligación, principio, empoderar, socorro, ayuda, recursos.

A pesar de lo que se puede ver en las categorías anteriores, en relación con la exclusión, el odio, el rechazo, los prejuicios y la estigmatización de la pobreza, a través de estas palabras se puede entrever un grito de auxilio por parte de las personas que viven y padecen esta pobreza. 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).

➤ **Categoría 5. ¿Pasar necesidades significa ser delincuente?**

Una es la palabra que sostiene este núcleo temático: Delito.

A menudo, como consecuencia del instinto de supervivencia de las personas víctimas de las desigualdades sociales, se encuentra en la otra cara de la moneda la estigmatización y los prejuicios de las miradas del resto de la sociedad. En esta línea, la pobreza se vincula con la delincuencia, la vaguedad y la falta de aspiraciones en la vida, culpabilizando a estas personas por la situación que viven (Reguera, 2014).

➤ **Categoría 6. Nacido, nacida en la cuna de la pobreza.**

Dos son las palabras que sostienen este núcleo temático: Niños o niñas, hijos o hijas.

Al hilo de la línea discursiva del presente trabajo y, como realidad vivida, no se puede despreciar la importancia y repercusión que tiene el fenómeno de la pobreza en el desarrollo de las infancias, ya que, como se ha podido ver durante el transcurso del trabajo

esta condiciona la conformación de las personalidades, así como el desarrollo personal y académico. Siendo, además, una situación o modo de (no)vida forzosa que, en numeradas ocasiones se transmite de generación en generación (Rodríguez-García de Cortázar, 2020).

4. DISCUSIÓN

A raíz de los resultados aportados, surgen líneas de investigación vinculando la pobreza a temáticas como la exclusión social, la inmigración, la aporofobia y la delincuencia. El odio y la discriminación y, sobre todo, cómo esta conforma el desarrollo de las diferentes personalidades, condicionando los futuros modelos de vida de estos niños y estas niñas en su vida adulta. Además, la influencia que las diferentes necesidades no suplidas tienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje de estos y estas menores. Por ello, se pone de manifiesto la necesidad de fomentar un modelo de sociedad equitativa, justa e inclusiva, donde la educación adquiere un papel de vital importancia en las etapas más tempranas de estos niños y estas niñas. Con esto, se persigue evitar el avasallamiento de las personas pobres por el mero hecho de haber nacido en una circunstancia determinada de las que son víctimas.

En este sentido, hacer hincapié una vez más en la importancia de la educación, con la intención de no promover un modelo educativo exclusivo cómplice de la mirada de la sociedad que se refleja en las líneas anteriores. Hacer de la escuela un lugar inclusivo, donde los niños y las niñas convivan exentos de prejuicios y rechazos y, promoviendo un aprendizaje colectivo y grupal, dotando a todo el alumnado de los recursos y herramientas que necesiten para romper con las desigualdades sociales y desenvolverse como personas íntegras y competentes en la sociedad actual (Rogerio, 2014).

En caso contrario, la escuela sería cómplice de la inequidad existente en la sociedad, reproduciendo los modelos de desigualdad y exclusión. Promoviendo, por ende, la inexistente igualdad de oportunidades (Rogerio et al., 2016). Por ello, promover esta escuela inclusiva que lidie y luche contra las desigualdades sociales, comprendiendo la realidad y circunstancias de todo el alumnado y aceptando la realidad de la diversidad humana como un factor enriquecedor.

5. CONCLUSIONES

Como cierre, crear conciencia de la dolorosa y difícil situación que viven día a día los niños y las niñas que habitan las escuelas, así como las familias de las que estos forman parte. Por lo tanto, promover un modelo de escuela inclusiva y, a través de dicha práctica educativa y la investigación, caminar hacia una sociedad equitativa y justa, donde las desigualdades se aminoren y se incrementen las situaciones de igualdad de oportunidades, dentro de las limitaciones que el sistema económico actual impone.

REFERENCIAS

- Cortina, A. (2014). Aporofobia, el rechazo al pobre. Un desafío para la democracia. PAIDÓS. Estado y Sociedad.
- Díez-Gutiérrez, E. y Rodríguez-Fernández, J.R. (2020). Educación para el Bien Común. Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente. Octaedro.
- Flores, R., Gómez, M. y Renes, V. (2016). La transmisión intergeneracional de la pobreza: factores, procesos y propuestas para la intervención. FUNDACIÓN FOESSA.
- Jensen, E. (2013). How Poverty Affects Classroom Engagement. EDUCATIONAL LEADERSHIP, 70(8), 24-30.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
- 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>
- Reguera, E. (2007). Con los niños no se juega. Editorial Popular, S.A.
- 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
- Rogero, J. (2014). Éxito escolar – éxito social y los excluidos del éxito. Revista nacional e internacional de educación inclusiva, 7(2), 36-52.

- 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.
- 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.

CAPÍTULO 13

SUPPORTING TRANSGENDER CHILDREN IN PRIMARY SCHOOLS: ARE TEACHERS READY FOR THIS CHALLENGE?

Olga Jiménez Díaz y Ana Rodríguez Meirinhos

1. INTRODUCTION

“He's still very little, but he seems to be sure who he is, or at least, who he wants to be” (Barya, 2020).

Sara, despite being just seven years old, has a strong idea about her hobbies and preferences. She is happy playing football and going to her karate classes at evenings. However, every morning she cries when she has to wear the skirt of the school uniform. She does not feel identified with these clothes. Even more, she usually takes her brother's underpants, and she puts it on under her skirt. “I do not want to be a girl!” says to her teacher every time she has to do or use something “girlish”. Her teacher, alerted by the situation, talked with her parents to know if she behaves the same way at home. Her family claimed that, for a long time, she has been saying that she wants to be a boy. However, “it is a childish nonsense. Sooner or later, she will forget it”, they say.

Behind this fictitious name, there is a real story. Story that, at some point in the professional career, any teacher may find in their classes. In fact, some authors like Mangin (2018) states that schools with more than 143 children will almost certain have at least one transgender child. However, there is not enough information and studies about transgender children in schools. This population is currently under-represented in literature, especially in the educational context (Russell and Fish, 2016).

The lack of information and knowledge about transsexuality is reflected in schools, families, and in children themselves. Often, teachers find parents who do not know how to face their children's demands according to their gender identity; schools that make children dress differently than how they feel; and boys and girls who feel despair not knowing what is happening to them (De Toro, 2015). But, despite the essential role that teachers play in supporting transgender children and their families, literature suggests that they are not prepared enough to meet this challenge (Clark, 2010). For that reason, and

considering the influence of teachers on transgender students and their peers, it is required that educational professionals have the required tools to address issues related to the diversity of students' gender expressions in the classroom (Brill and Pepper 2008).

First of all, it is crucial to define what is mean to be transgender. A transgender person, or child, is the one that his/her gender identity does not match the biological sex at birth (Arribas, 2009). Thus, being transgender is related to gender identity (i.e. the personal belief of one's own sense of being male, female, both, or neither; Bowskill, 2017). Thus, it is to say that transsexuality has nothing to do with sexual orientation or gender expression; terms that people usually confuse.

And, when do transgender children start being aware of their gender non-conformity? In agreement with Bill and Pepper (2008), some people think that being transgender is a decision that is made in adulthood. However, literature indicates that transgender people realize that their gender identity does not coincide with their biological sex generally in early childhood. In fact, some studies have claimed that up to 80 per cent of transgender adults were aware of their transsexuality before they left Primary Education (Kennedy & Hellen, 2010).

However, to be transgender in Primary schools is not emotionally easy. For transgender students, schools can be a hostile learning environment and a source of stress, because many school policies do not include protections based on gender identity and expression (Kosciw et al., 2014). In this regard, Healey (2014) and Kosciw et al. (2014) have also mentioned some physical or visible barriers that transgender students usually face at school: the use of bathrooms or restrooms, uniforms, name-calling (to use transgender's birth name and pronouns), or curricular and extracurricular gender-divided activities.

But beyond these physical variables, there are other psychological or invisible barriers that can complicate the adequate treatment of learnings and situations related to transsexuality, or gender identity in general. For instance, there is a common thinking that Primary Education schools are asexual spaces. Thus, teachers usually assert that is it "not their role" to discuss sex, sexuality, or gender diversity with students because this can threaten the innocence of childhood (Kennedy & Hellen, 2010). That way, teachers frequently defer the responsibility of addressing such contents to later years, assuming that children are not old enough for that (Wright-Maley, Davis, Gonzalez, & Colwell, 2016). Other reasons for not tackling gender identity questions may be related to teacher's

lack of knowledge and insecurities about transsexuality or gender-related issues (Payne and Smith, 2014), as well as the fear of parents' reprisals or possible reactions from school's superiors.

Consequently, facing those barriers can lead to problems for transgender children's psychosocial adjustment. Some researchers like Cicero and Wesp (2017) and Walzer (2015) have gathered some possible problems in transgender youths' life that are consequences of facing school barriers and discrimination related to gender diversity at schools. Those consequences are related to low acceptance and bullying, low academic achievement and school dropout, gender dysphoria, and mental health problems such as anxiety, depression or even attention deficit disorders.

However, in the line of Cicero and Wesp (2017), these risks in transgender children's life could be overcome with social consciousness, support, visibility and acceptance of transgender people. With that, more children and adolescents would assert their gender identities. In this challenge, teachers take a central role due to their influence in transgender students and their peers (Brill and Pepper 2008). For that reason, it is vital to carry out empirical research studies aimed at knowing what teachers and schools already know and do to ensure the inclusion of transgender students in the educational context. Despite this, there is a lack of research literature about the inclusion of transgender children in Primary Education from teachers' perspective in our community. To our knowledge, few if any studies have been interested in teacher training about gender diversity and their opinion and experiences about it.

In an attempt to cover this gap, the present study pretends to contribute to identify teachers' knowledge, opinions, and experiences about transgender identities in Primary Schools. Besides, it also aimed at exploring teachers' needs to ensure the inclusion of transgender students. Regarding the hypotheses raised, it is foreseeable that teachers' lack of knowledge about gender-related issues and transgender in childhood generates insecurity when dealing with gender diversity in classrooms. Thus, teachers would say that they need more teaching training or information about transsexuality.

2. MATERIAL OR METHOD

2.1. Sample

The study sample was composed of 18 educational professionals who taught in different schools of Primary Education in Seville, Spain. Most participants were female (83%), and the rest were male (17%). Regarding the educational stage, 67% of them taught in Primary Education, and 33% in Early Childhood Education.

The sample was selected by means of a non-probabilistic, snowball sampling technique. Initially, a group of three teachers who worked in schools with transgender students were invited to participate. Then, this initial sample was expanded by asking those participants to invite other teachers to take part and fill the study's questionnaire.

This study obtained the approval of the Research Ethics Review Board of Universidad Loyola Andalucía. Anonymity of data was guaranteed, and all participants provided their informed consent prior to filling questioners.

2.2. Instrument and data collection procedure

Participants filled out a survey distributed using “Forms” application of Microsoft Office 365. This questionnaire was divided into four sections.

- Sociodemographic information: two questions were included to ask participants about their gender and the educational stage in which they were teaching.

- Gender diversity-related knowledge: six questions were displayed to know what participants knew about gender diversity terms, such as “transgender”, “gender identity”, between others (e.g., “Do you know the difference between gender identity and sexual orientation?”).

- Transgender students in Primary Schools: 8 questions which asked teachers about their experiences and opinions regarding transgender students in Primary Education (e.g., “Have you ever had a transgender student in your classroom?”).

- Teaching intervention: six questions were incorporated to ask about teachers' training and aspects of teaching intervention, such the treatment of sexual diversity in class (e.g., “Have you ever carried out an activity or resource with a gender distinction?”).

In total, participants were required to answer twenty-two items. Among these, thirteen were dichotomous (Yes, No, Do not Know/Do not Answer) and five of them were multiple choice. Furthermore, there were three 5-point Likert scale items. One of these questions measured the frequency of occurrence of four events, and the other two asked for the quantification of some given statements. The last one was an open-ended

question (“What would you need to feel more capable to ensure inclusion of transgender students in your school?”).

2.3. Procedure

To study the reality of schools in relation to transsexuality from teachers’ perspective, an empirical study with a cross-sectional design was conducted. Specially, through a selective survey methodology, we collected data about teachers’ knowledge, experiences, and views about transsexuality in primary school students.

3. RESULTS

Findings has been structured in order to meet the specific objectives of this study. First, results related to teacher’s knowledge, opinions and experiences in transsexuality are shown. Second, the needs of teachers to ensure the inclusion of transgender students in schools are explored.

3.1. Teachers’ knowledge, opinions and experiences in transsexuality.

In relation to transsexuality terminology, educational professionals were asked about if they knew the meaning and differences of some terms about gender and sexual diversity. As it can be seen in Table 1, the term that seemed to be clearer among teachers was “sexual orientation”. On the contrary, the less known term was “gender dysphoria”. Moreover, almost half of the interviewed teachers had doubts about the different between terms like “travesty” and “transgender”, or “gender identity” and “gender expression”.

Table 1.

Teachers' knowledge about sexual and gender diversity terminology

	Yes	No	Do not know/Do not answer
Transgender	78%	11%	11%
Difference between gender identity and sexual orientation	83%	6%	11%
Difference between gender identity and gender expression	44%	50%	6%

Difference between sex and gender	72%	11%	17%
Transgender and travesty are the same terms	17%	56%	28%
Gender dysphoria	22%	78%	0%

Additionally, the survey gathered teachers' opinions on transsexuality issues. One of the questions was related to the possibility of a child being transgender at the age of Primary Education. Nearly the totality of the participating teachers (94%) agreed that there may be cases of transgender students in Primary Education, and only 6% of them had doubt about it.

Furthermore, in the case there was a transgender student in their schools, most participants thought that the child should use restrooms, changing rooms and the school uniform in concordance with his or her gender identity (see Table 2).

Table 2.

Teachers' opinions about the use of schools' spaces and uniform

	According to birth sex	In concordance with gender identity	Another one different
Restrooms/Changing rooms	6%	89%	6%
School uniform	6%	94%	-

Teachers were also asked about their opinion regarding the emotional difficulty of the process of gender identification, acceptance, and change in Primary Education students. A great percentage of teachers (61,10%) thought that this process was really hard for transgender children to experience it. To this emotional challenge, it is added that 89% of participants considered that transgender students had a higher risk of suffering bullying at school than cisgender students.

Teachers' experiences with gender diversity were also explored (see Table 3). Most participants have never had a transgender student in their class (72%). Nevertheless, an important number of educational professionals had the experience of having a transgender student in their schools (44%), or they had in their classrooms a student who showed gender non-conformity (33%).

Table 3.

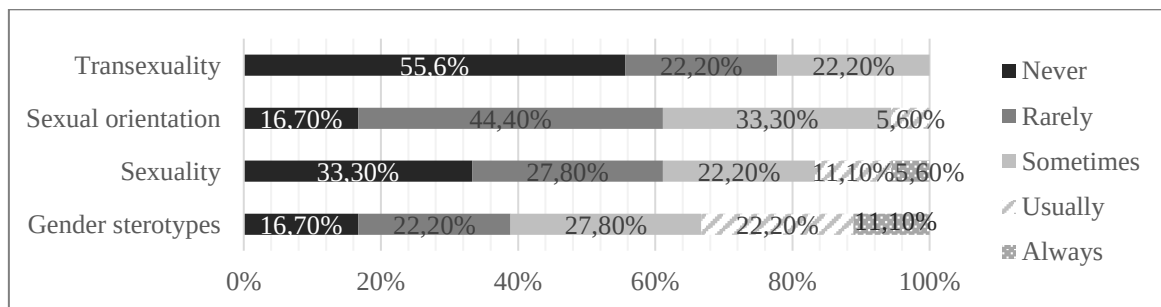
Teachers' experiences with gender diversity

	Yes	No	Do know/Do answer	not not
Teachers who have had a transgender student in their class	28%	72%	-	
Teachers who have observed a transgender student in their school	44%	56%	-	
Teachers who have suspected that a student in their class did not feel comfortable with their gender	33%	56%	11%	

Regarding gender-related educational practices, 50% of the teachers who participated in the survey flatly denied having carried out any resource or activity with a gender distinction. However, 33% of them claimed that they have ever done so, and the rest said that they were not aware of that (17%). Teachers were also asked about the frequency in which they have introduced in their class concepts such as transsexuality, sexual orientation, sexuality or gender stereotypes. As shown in Figure 1, “gender stereotypes”, was considered the concept most frequently addressed. In contrast, “transsexuality” was the concept less tackled with students.

Figure 1.

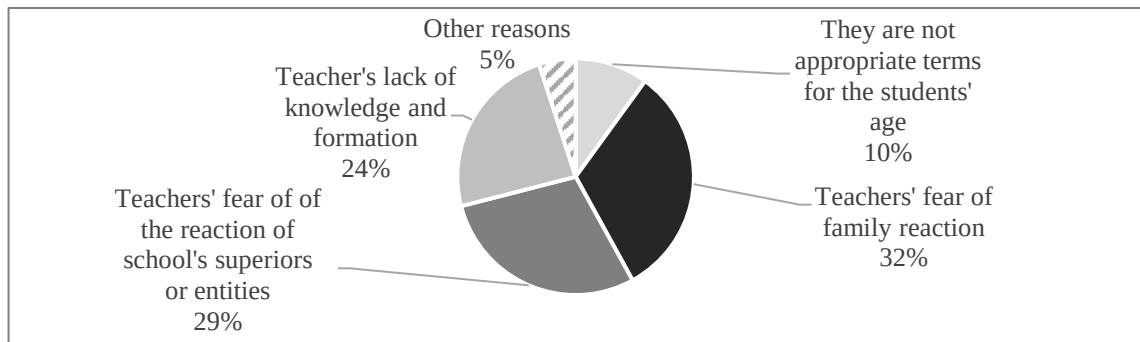
Frequency of gender and sexual diversity topics in the classroom



To deepen in the previous findings, teachers were asked about the reasons that precluded them from dealing with gender and sexual diversity issues in Primary Education schools. As shown in Figure 2, among these reasons were the fear of possible reactions of families and school's superiors, and their lack of knowledge about the matter.

Figure 2.

Reasons to not deal gender and sexual diversity issues in class



3.2. Teachers' needs to ensure transgender students' inclusion in primary schools.

Results regarding teachers' needs indicated that most participants claimed to feel moderately (44,4%) or quite (33,3%) capable for ensuring the inclusion of transgender students in their schools. However, only 11% of the interviewers affirmed to have received information on how to promote transgender students' inclusion during their teacher training. In contrast, 89% have never been informed about this issue. So, when asking them about what they needed to feel more empowered for this challenge, teachers stated that they would feel more capable if they received more information about transsexuality and some intervention guidelines from professionals. Also, they mentioned that it is essential a good coordination between all school staff and the understanding and support of families to this challenge.

4. DISCUSSION

This study was aim at exploring the perspective of Primary Education teachers on transgender students. Findings have contributed to the first objective of the study by providing an overview of teachers' knowledge, opinions, and experiences about transsexuality in children. In concern to the second objective, results shed some light into the needs that teacher experience to ensure the inclusion of transgender students.

Regarding teachers' knowledge about gender and sexual diversity terms, the study has shown a generalized unfamiliarity and confusion with these concepts. This lack of knowledge may be related to the lack of information about transsexuality during teaching training. The vast majority of the interviewed teachers have never received information about transgender children and their inclusion. Accordingly, in previous studies, McCabe and Robinson (2008) revealed that educational professionals had inadequate knowledge

of LGBT issues. However, the present study has shown that teachers were more familiar with LGBT issues related to sexual diversity rather than to gender diversity. Even more, participants used to deal more freely in class with topics about sexual orientation, rather than about transsexuality. This causes transgender students to have less access to knowledge about transgender people than about lesbian, gay or bisexual people (Grossman & D'augelli, 2006). Consequently, many transgender youths could begin by considering their sexual orientation before discovering that their dissatisfaction is truly due to gender non-conformity.

In which concerns to teachers' perceived capacities to manage the inclusion of transgender students, at the beginning of the study, one of the hypotheses was that teachers' lack of knowledge and information about transsexuality could generate insecurity when dealing with such a challenge. Nevertheless, many teachers claimed feeling quite capable of ensuring transgender children's inclusion in schools. This fact might be due to their previous experiences with transgender students. Almost one-third of the participants have had a transgender child in their classrooms, and practically half of them have observed a case of a transgender child in their schools.

Despite this general feeling, teachers stated they need to receive more teaching training and professional guidelines. Accordingly, previous studies also stated that it is essential to provide schools with additional teaching training programs to aid teachers understand the issues and their responsibilities (Davidson et al., 2014). Indeed, all school's members should receive that information to ensure a common action line. This coordination is not entirely achieved in our context. In fact, in this study a huge percentage of the teachers agreed transgender pupils should go to restrooms in concordance with their gender identity. But, a small percentage affirmed that they should go to the ones destined to their biological sex at birth. For that reason, some authors like Underwood (2016) promotes the creation of a supportive gender policy by all school members which attend to matters such as the use of names and pronouns, bullying intervention, dress codes or accommodations needs. Thus, the coordination could be ensured.

In addition to this, another aspect to incorporate in a supportive gender policy should be the inclusion of gender and sexual diversity issues in the curriculum. In general, participating teachers claimed that they have usually talked about gender stereotypes with children, but not about transsexuality. This implies that they may have focused on binary genders (male and female), and they have not addressed, for example, the possibility of

not feeling comfortable with one's birth sex. Despite these practices are essential to work on sexual diversity, not addressing gender diversity's issues could reinforce gender-normative ideals causing transgender youths to feel anxiety, frustration or even gender dysphoria (Sears, 1999). Likewise, in a study conducted by Riley et al. (2013), some transgender adults and transgender children's parents were interviewed to identify the needs of transgender youths. The most frequently answer was the need of educational programs and information about gender variance in schools. These educational programs could also help to face another barrier of transgender students' inclusion highlighted by teachers which is the gender stereotypes perceived by children in advertisement. For that reason, teachers should discuss gender diversity issues with normality in class, by using literature or designing activities which allow students to understand gender diversity beyond cisgender identities and binary categories (Mangin, 2018).

Notwithstanding the importance of introducing gender diversity issues, there have been some factors that could have made the participants avoid their adequate treatment in their classes. Based on teachers' reported information, one of the reasons of that decision was their perception limited preparation. This lack of preparation could make teachers feel unsure about how to address and include gender diversity in an age appropriate way (Wright-Maley et al., 2016). However, in concordance with the previously mentioned results of Payne and Smith (2014), the main challenge that participants identified was the fear of families, schools' superiors, or entities' reactions. This may be due to the controversy of interpretations that gender diversity issues could arise by parents, religious or other teachers (Rincón and Cardozo, 2011).

This possible rejection of gender diversity by important school factors may increase the emotional difficulty of the process of transgender youths' gender identification and acceptance. Most interviewed educational professionals understood that this process is quite difficult for transgender students, and even sometimes for their peers. For that reason, it might be essential to provide counselling to transgender students and their peers by developing plans for dealing with gender transitions (Davidson et al., 2014). Besides, it is also crucial to create inclusion programs because, as almost the totality of teachers have affirmed, transgender students are more likely to suffer bullying compared to their cisgender peers (Kosciw et al., 2014).

Likewise, to develop an inclusive education, it is quite important that teachers reflect about their daily actions in class, their vocabulary or even their own prejudices (De Toro,

2015). For example, some participants affirmed that they are not aware about if they have ever done an activity or resource with gender distinction. Following the same example, too many schools frequently promote gendered practices that cause distress for transgender children, often unintentionally (Davidson et al., 2014). If teachers become more critical about their prejudices and their teaching practice, many unintentional discriminatory practices could disappear. That way, transgender students would feel safer in the school environment, more comfortable with themselves and, consequently, happier.

Finally, despite its relevance, this study is subjected to some limitations which should be noted. First, the questions of the survey related to gender diversity terminology were targeted to know if teachers thought they know those terms. Teachers were not asked to define or demonstrate their knowledge about such concepts. That way, it was quite difficult to determine the real level of teachers' knowledge and understanding about transsexuality. Second, most of the teachers were probably teaching at the same schools where there have been cases of transgender students. This could have conditioned results of transgender students' prevalence in schools. Finally, this study did not consider participants' age neither years of teaching experience, which could be a factor influencing teachers' knowledge and experiences.

5. CONCLUSIONS

It is well-known that teachers play an important role in fostering an inclusive education. However, they are not always prepared for such a challenge. This is the case of gender diversity. Transgender children are a reality in schools, but they are a minority group of the LGBT community less represented in the research literature. For that reason, this study tries to contribute to know more about the way (experiences, common practices...) that school and teachers manage the inclusion of transgender students.

Gathered information could lead to the preparation of teacher training programs that focus on teachers' needs and shortcomings on the issue. This would help to know more about this topic, and to give visibility to the sometimes-forgotten transgender children. Consequently, teachers would be more prepared to act and help them in the emotionally difficult process of gender identification, acceptance, and change. In addition, if schools' staff and children were more aware and informed about transgender identity, a safer school environment would be created for transgender children.

REFERENCES

- Arribas, F. J. R. (2009). Aspectos sociológicos de la transexualidad. *Nómadass. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 21(1), 361-380.
- Barya, N. (2020, March 10). Niños transgénero: Educación sexual integral para prevenir la violencia. *Newsweek Mexico*, 3, 16-18.
- Bowskill, T. (2017). How educational professionals can improve the outcomes for transgender children and young people. *Educational & Child Psychology*, 34(3), 96-108.
- Brill, S., & Pepper, R (2008). *The transgender child: A handbook for families and professionals*. San Francisco: Cleis Press Inc.
- Cicero, E. C., & Wesp, L. M. (2017). Supporting the health and well-being of transgender students. *The Journal of School Nursing*, 33(2), 95-108.
- Clark, C. T. (2010). Preparing LGBTQ-allies and combating homophobia in a US teacher education program. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 704-713.
- Davidson, J., Anhalt, K., Garzajohanson, L., Hanson, J., Klotz, M. B., & Meier, C. (2014). Safe schools for transgender and gender diverse students. *Communique*, 42(7), 10-12.
- De Toro, X. (2015). Niños y niñas transgéneros: ¿nacidos en el cuerpo equivocado o en una sociedad equivocada? *Revista Punto Género*, 5, 109-128.
- Grossman, A. H., & D'augelli, A. R. (2006). Transgender youth. *Journal of Homosexuality*, 51(1), 111-128.
- Healey, J. (2014). *Sexual Orientation and Gender Identity*. Thirroul: Spinney Press.
- Kennedy, N. & Hellen, M. (2010). Transgender children: More than a theoretical challenge. *Graduate Journal of Social Science*, 7(2), 25-43.
- Kosciw, J. G., Greytak, E. A., Palmer, N. A., & Boesen, M. J. (2014). *The 2013 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual and transgender youth in our nation's schools*. New York: GLSEN.
- Mangin, M. (2018). Supporting transgender and gender-expansive children in school. *The Phi Delta Kappan*, 100(2), 16-21.
- McCabe, P. C., & Robinson, F. (2008). Committing to social justice: The behavioral intention of school psychology and education trainees to advocate for lesbian, gay, bisexual, and transgendered youth. *School Psychology Review*, 37(4), 469-486.

- Payne, E., & Smith, M. (2014). The big freak out: Educator fear in response to the presence of transgender elementary school students. *Journal of Homosexuality*, 61(3), 399-418.
- Riley, E.A., Clemson, L., Sitharthan, G., & Diamond, M. (2013). Surviving a gender-variant childhood: The views of transgender adults on the needs of gender-variant children and their parents. *Journal of Sex & Marital Therapy*, 39(3), 241–263.
- Rincón, C. A. F., & Cardozo, L. I. L. (2011). La educación sexual como tema transversal de las instituciones públicas educativas de la básica primaria en Armenia, Colombia. *Cultura del Cuidado Enfermería*, 8(2), 45-56.
- Russell, S. T., & Fish, J. N. (2016). Mental health in lesbian, gay, bisexual, and transgender (LGBT) youth. *Annual Review of Clinical Psychology*, 12(1), 465–487.
- Sears, J. T. (1999). Teaching queerly: Some elementary propositions. In W. J. Letts & J. T. Sears (Eds.), *Queering elementary education: advancing the dialogue about sexualities and schooling (pp.3-15)*. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers.
- Underwood, J. (2016). Under the Law: The transgender question: What are schools to do?. *Phi Delta Kappan*, 98(2), 76-77.
- Walzer, A. (2015). School psychologists' knowledge of and attitudes towards transgender students. *Theses and Dissertations*, 402, 11-32.
- Wright-Maley, C., Davis, T., Gonzalez, E. M., & Colwell, R. (2016). Considering perspectives on transgender inclusion in Canadian Catholic elementary schools: Perspectives, challenges, and opportunities. *The Journal of Social Studies Research*, 40(3), 187-204.

CAPÍTULO 14

CUENTOTERAPIA E INCLUSIÓN EDUCATIVA

Esther María Santiago Moya

1. INTRODUCCIÓN

La inclusión educativa es un proceso que intenta abordar situaciones y espacios de exclusión en el sistema educativo, y supone un reto para los profesores debido a la gran importancia que tiene el hecho de que estén formados en este tipo de aspectos, con el fin de facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje, apostando por una inclusión educativa (Infante,2010). Los profesores y profesoras deben ser capaces de enseñar contextos diversos de aprendizaje (Ainscow,2001; Beyer,2001; Riel, 2000). La actitud del profesor es muy importante en cuanto al proceso de inclusión educativa o en el caso de que surja alguna limitación en la participación del alumnado, y por tanto, en el aprendizaje (Granada, Pomés y Sanhueza,2013). Según Booth y Ainscow (2002), es un conjunto de procedimientos, cuyo fin es la eliminación o la minimización de las limitaciones que puedan aparecer en el aprendizaje y en la participación de los estudiantes. Intervienen temas como la cultura, la política y la práctica. En cuanto a la cultura, se plantea una escuela con valores y creencias, compartidos y orientados a que todos aprendan, en los que además, interviene la familia, el consejo escolar y los estudiantes. En cuanto a la política, debe ser una escuela homogénea, centrada en la inclusión de todos los alumnos, con el fin de responder adecuadamente ante la diversidad. Las prácticas se realizan con el fin de favorecer la participación, independientemente de las políticas que sigan o a la cultura que pertenezcan (Booth y Ainscow,2011). El éxito en el proceso de educación inclusiva, dependerá de la implicación de la escuela, de la cultura y de la realización de las modificaciones y adaptaciones necesarias para que haya una buena conexión entre los profesores y los especialistas (Eisenman, Pleet, Wandry y McGinley,2011).

Según Idol (2006), hay que tener en cuenta los siguientes aspectos para que se consiga el éxito: tener identificados los distintos tipos de discapacidad que poseen los diferentes niños con los que vamos a trabajar, el tiempo del que disponemos, el personal

de apoyo que va a participar y la seguridad en cuanto a la capacidad de la comunidad educativa, para llevar a cabo la inclusión educativa.

Aguilar (1991), hace referencia al informe Warnock, con el fin de destacar que la Educación Especial no es menos importante que cualquier otra modalidad educativa, y que los profesores y demás profesionales que trabajan con ellos, deben implicarse igual que lo hacen con los demás niños, y transmitirlo a los niños con el fin de que no surja ningún tipo de exclusión o rechazo hacia estos niños. Además de que todos tienen derecho a la educación y hay que satisfacer sus necesidades educativas.

2. MÉTODO

Se trata de realizar una experiencia de innovación educativa, mediante la cual los niños aprendan de una forma más dinámica. En este caso, se trata de la elaboración de un cuento inclusivo sobre un problema tan actual en nuestra sociedad, como es el bullying o acoso escolar. Casellas, Carrillo y Gómez (2018), hacen referencia a que hay diferencias en cuanto a la inteligencia emocional entre la víctima y el agresor, cuando hay un caso de bullying (Casas, Ortega, Del Rey, 2015). Hacen referencia también a Piñuel (2006) acerca del Estudio Cisneros, en el que se indica que los niveles de acoso escolar en primaria superan a los de secundaria, por lo que es de vital importancia que se analice a los niños implicados en el bullying, a nivel emocional. También toman como referencia a Olweus (1998), que denominó al bullying como un maltrato intencionado que se produce de forma continua, de un estudiante o grupo de estudiantes, hacia un compañero. Además de hacer referencia a Cerezo (2009), que indica que al no poder salir de esa situación, el niño tiende a aislarse. Por lo que hay que destacar que la Cuentoterapia, es un recurso educativo, que se puede usar como medio de curación y liberación, que permite encontrar salida a las problemáticas y nuevas posibilidades y por tanto, posee gran variedad de beneficios (Helena y Sánchez, 2019). Por otra parte, Molina (2017) hace referencia a López (2011), para decir que el cuento forma parte del género literario de la literatura infantil, y se utiliza mucho para despertar las emociones de los niños, con el fin de que expresen sus sentimientos. Haciendo referencia a Tzul (2005), hay que tener en cuenta a la hora de contar un cuento que el tono de voz debe ser cálido, deben utilizarse palabras agradables, expresarse de forma clara, utilizar gestos naturales y espontáneos, adaptarlo al nivel del niño (Robles, 2007). Por otra parte, Iglesia (2008) hace referencia a (Martínez, 2007) para destacar la metodología a tener en cuenta cuando se trate de un cuento motor: habrán

periodos en los que los niños estén en movimiento y otros periodos en los que estén quietos, además de participación activa y coordinación durante toda la escenificación, se basará en una sesión de Educación Física. Después de la escenificación, se pueden hacer talleres o tareas relacionadas con el cuento y su escenificación, y los niños podrán expresar su opinión sobre como se han sentido y que les parece la actividad, además de interactuar con sus compañeros, para conseguir un aprendizaje más efectivo y beneficioso para todos.

2.1. Elaboración del cuento

Se realiza un cuento sobre el bullying, en el que además, aparecen operaciones matemáticas. Este cuento se puede utilizar tanto en Infantil como en Primaria. El título del cuento es: Sumasito en la escuela.

Los personajes que intervienen en el cuento son: La maestra, Sumasito que corresponde al +, Unita que corresponde con el número uno, Dosito que corresponde con el número dos, Tresito que corresponde con el número tres, Cuatrito que corresponde con el número cuatro, Cinquito que corresponde con el número cinco, Seito que corresponde con el número seis, Sietito que corresponde con el número siete, Ochito que corresponde con el número ocho, Nuevito que corresponde con el número 9 y Cerito que corresponde con el número cero.

2.2.1. Descripción del cuento

Era un lunes por la mañana y llega un alumno nuevo a clase. Sumasito que así se llamaba, se presentó ante sus compañeros antes de iniciar la clase. Pero como Sumasito no era un número, sus compañeros le miraban raro. ¡Hola, me llamo Sumasito!, dijo Sumasito. Pero vaya pinta mas rara tiene, dijo Seito. Y Ochito le dice a Unita: Mira Unita, ¡No es un número! Llega la hora del recreo y Sumasito busca a sus compañeros para jugar, Pero no quiere jugar con él ninguno, excepto Unita, que le mira con cara de pena. Unita, ¿Qué te pasa? ¡Te toca saltar!, le dijo Sietito. Vamos Unita, deja de mirar al raro, le dijo Cuatrito. Unita se acerca a Sumasito para preguntarle si quería ir a jugar con ellos. Pero sus amigos no querían jugar con él. Hola me llamo Unita, ¿Quieres venir a jugar?, le dijo Unita. ¡Unita, si el raro viene a jugar, nosotros nos vamos!, dijo Cuatrito. No, da igual, no quiero causarte problemas con tus amigos, dijo Sumasito. La maestra al ver tan

solo a Sumasito, se le acerca y le dice: Sumasito, ¿Por qué no estás jugando con tus compañeros? No quieren jugar conmigo porque soy un número, dijo Sumasito. Pero Sumasito, aunque no seas un número, eres igual de importante que ellos, le dijo la maestra. No lo creo, dijo Sumasito. Al volver a clase, la maestra lanza un reto a sus alumnos, que consiste en encontrar la manera de dar con el número diez entre todos. Os voy a proponer un reto, entre todos tenéis que formar el número diez, dijo la maestra. Algunos viendo la poca dificultad del reto, se empezaron a reír. Entonces Dosito dijo: ¡Seño! Si yo me junto con Ochito, ¡Damos diez! No, si vosotros os juntáis dais el número veintiocho, dijo la maestra. ¡Seño! Si yo me junto con Tresito, ¡Damos diez!, dijo Seito. Creo que ya lo tengo dijo Unita. ¡Seño!, si ponemos a Sumasito en medio, ¡Da diez!, dijo Unita. ¡Muy bien Unita! ¡Has resuelto el reto!, dijo la maestra. Toda la clase saltaba de alegría porque habían conseguido resolver el reto. Bueno todos menos Cinquito. ¿Qué te pasa Cinquito?, dijo Sumasito. Yo no tengo a nadie con quien formar diez. ¡Claro que si, tienes cinco!, dijo la maestra. Al final la maestra que era otro cinco, también formó parte del reto. Y formaron diez. Al terminar el día todos aprendieron a trabajar en equipo y sin excluir a nadie por ser diferente. ¡Adiós amigos!, dijo Sumasito (Fuente propia).

3. OBJETIVOS

Según las reflexiones de Bettelheim (1997) que toma como referencia Acosta (2017), los objetivos que se pretenden conseguir con la Cuentoterapia son: hacer consciente al niño de diferentes situaciones que tienen lugar en la vida diaria, provocar sensaciones y sentimientos de rechazo o admiración ante el tema que se está tratando en el cuento, aprender valores, crear un ambiente relajado en el que se capte fácilmente la atención de los niños, motivación, desarrollar su personalidad, potenciar su imaginación, creatividad, capacidad de reflexión acerca del tema que se esté tratando, y que al identificarse con sus personajes, den solución a los conflictos personales del niño. Además de aprender a realizar operaciones matemáticas como es la suma, y a diferenciar los números, adquirir vocabulario y fomentar el hábito de leer. Iglesia (2008) hace referencia a unos objetivos marcados por Conde (2001) para conseguir a través de los cuentos motores, como son: que el niño sea el protagonista de la historia, que se desarrolle personalmente a nivel social, cognitivo, afectivo, motor, psicomotor, que potencie sus capacidades físicas, su creatividad, su imaginación, aprender entre otras áreas (matemáticas, lengua, música, expresión corporal), a conocer su cuerpo y el medio que le

rodea. Además hace referencia a Martínez (2007), que nombra una serie de aspectos a tener en cuenta a la hora de contar un cuento motor: la persona debe conocer muy bien el cuento que va a contar, reunir el material que vamos a utilizar, tener un espacio amplio, participar y sentirse integrado como uno más en la actividad, la sesión deberá estar estructurada, se podrá utilizar música una vez acabada la sesión se trabajarán los contenidos con los niños. Tendrá la misma duración que una sesión, y será el maestro, el encargado de guiar a la escenificación y todo lo necesario para que se lleve a cabo, por lo que deberá conocer el cuento muy bien, con el fin de que haya una buena coordinación y propiciar un buen ambiente de aprendizaje.

4. BENEFICIOS DE LA CUENTOTERAPIA EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Tzul (2015), hace referencia a las ventajas de los cuentos: poder interpretar ideas creativas, fomentar la diversión, enriquecimiento del léxico, de la fluidez verbal, vocabulario, además de aprender a través de la interacción con sus compañeros. Mediante los cuentos se pueden transmitir valores como el compañerismo, la tolerancia, la igualdad y el respeto hacia los demás. Además, a través de la lectura pueden desarrollar su creatividad, imaginación, además de que aprenden y disfrutan de lo que leen (Acosta,2017). Un autor al que hace referencia Acosta (2017) es a Bryant (1995), que entiende el cuento como un relato breve en el que intervienen hechos imaginarios, mediante argumentos sencillos, con el fin de potenciar la imaginación del niño y despertar la curiosidad, además de transmitir valores o simplemente entretener al lector. Acosta (2017) destaca que en los contenidos de los cuentos hay aspectos tan importantes como: que los cuentos vienen cargados de emociones y sentimientos y que pueden estar basados en hechos reales o ficticios, que despiertan gran variedad de sensaciones en la persona que los lea. Además de potenciar la creatividad, la capacidad reflexiva, la motivación, y que favorece la adquisición de vocabulario y hábitos de lectura. También hace referencia a las características que debe tener un cuento infantil, como son: que sea breve, adecuado a la edad del niño, que no posea demasiados personajes, que haya cierta continuidad en el diálogo, que posea un vocabulario sencillo para los niños, que sea divertido, alegre, que tenga cierto suspense, que haya posibilidad de dramatizarlo y que tenga un final feliz. Lo que no debe tener un cuento es una historia muy larga, ya que el niño se aburriría y perdería el interés en seguir leyendo, tampoco debe tener palabras que el niño no entienda,

que le provoquen miedo o tristeza. Además, gracias a los cuentos los niños pueden aprender de una forma más divertida y rápida, y resolver sus conflictos. Tzul (2005) hace referencia a los beneficios de tener hábitos de lectura, como son el desarrollo personal, el enriquecimiento de conocimientos, en la comunicación, la comprensión, la fluidez, la creatividad y nos da seguridad a la hora de exponer nuestras ideas (Ministerio, 2005). También tiene en cuenta a Hernández (2006) que indica lo necesario que es leer, además de la importancia que tiene el seguir una serie de pasos en el hábito de la lectura, como son: tener la necesidad de leer, que se conozca el procedimiento a seguir cuando queramos leer, destacar las palabras clave, entonar bien para diferenciar los signos de puntuación, estar concentrado, leer despacio y de forma clara. Hace referencia también a Calderón (2002), que indica la importancia de la narración en el hábito de la lectura, por los beneficios que ello conlleva, como la mejora notable en la expresión oral y escrita, un lenguaje más fluido, ampliar el vocabulario, favorece la concentración, la creatividad, genera afición por la lectura y a través de ella se pueden conocer diferentes lugares y culturas. Además de conocernos a nosotros mismos y a los demás. Según Iglesia (2008), a través de cuentos motores podemos destacar los objetivos y valores que tienen mayor importancia. Se pueden realizar una dramatización acerca del cuento, lo que permitirá al niño potenciar su imaginación, ya que se siente el protagonista del cuento. Entre la persona que lee el cuento y la persona que lo escucha, se establece cierta conexión, en la que se muestra afectividad, algo muy importante a la hora de querer interactuar con el niño. Todo esto se potencia si se realiza la dramatización acompañada de música. Se puede utilizar con el fin de que los niños sean conscientes de sus capacidades motrices y creativas, y como terapia ante las diferentes dolencias mentales, físicas o mentales. Además, hace referencia a Conde (2001), que denomina al cuento motor, como un cuento en el que se juega, se realiza de manera grupal y que posee unas características y unos objetivos propios. Entre los beneficios que destaca se encuentran: que al estar escrito puede ir unido al cuento narrado, que potencia la capacidad de expresión de los niños (tanto de forma cognitiva como motriz), que el protagonista es el niño y le crea motivación y muestra de interés por el descubrimiento de historias diferentes y poder comparar las sensaciones de leer o escuchar un cuento e interpretarlo.

5. CONCLUSIONES

La Cuentoterapia es algo muy beneficioso, ya que despierta sensaciones y emociones en el niño, se potencia la imaginación y creatividad, le transmite valores que le enriquecen como persona y aprenden mediante la lectura de una historia. En este caso, se adquieren valores, vocabulario, se fomenta la lectura y se aprende mediante la realización de operaciones matemáticas como es la suma, y a identificar cada uno de los números. Con este cuento se intenta, además concienciar a los niños de que ser diferente, no es motivo de exclusión, y que hay que trabajar en equipo, por lo que se debe premiar también el compañerismo. Además de poder trabajar diferentes materias a través del cuento.

REFERENCIAS

- Acosta Morales, A. (2017). Inclusión a través de los cuentos en educación infantil.
- Aguilar, L.A. (1991). El informe Warnock. Cuadernos de pedagogía, 197, 62-64.
- Aguinaga-Doig, S., Velázquez-Tejeda, M. E., & Rimari-Arias, M. (2018). Modelo contextualizado de inclusión educativa. *Revista Educación*, 42(2), 109-126.
- Ainscow, M., Hopkins, D., Southworth, G., & West, M. (2001). Hacia escuelas eficaces para todos: *Manual para la formación de equipos docentes* (Vol.85). Narcea Ediciones.
- Beyer, L. E. (2001). The value of critical perspectives in teacher in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 52: 151-161.
- Casellas, C. E., Carrillo, A., & Gómez-Medina, M.D. (2018). Inteligencia emocional y bullying en escolares de primaria. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of developmental and Educational Psychology*, 1(1), 227-238.
- Curieses, P. (2017). Por una escuela inclusiva: Las fronteras del género. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*.
- Einsenman, L. T., Pleet, A.M., Wandry, D., & McGinley, V. (2011). Voices of special education teachers in an inclusive high school: Redefining responsibilities. *Remedial and Special Education* 32, 91-104.
- Granada Azcárraga, M., Pomés Correa, M.P., & Sanhueza Henríquez, S. (2013). Actitud de los profesores hacia una inclusión educativa.
- Helena, H., & Sanchez, M. (2019, April). Reed de bibliotecas de “Libros libres para todos”. In Creatibi 2019.

- Idol, L. (2006). Toward Inclusion of Special Education Students in General Education. A Program Evaluation of Eight Schools. *Remedial and Special Education*, 27, 77-94.
- Iglesia, J. (2008). Los cuentos motores como herramienta pedagógica para la educación infantil y primaria. *ICONO 14, Revista de comunicación y tecnologías emergentes*, 6 (1), 1-15.
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 36 (1), 287-297.
- Lara-Ros, M.R., Rodríguez-Jiménez, T., Martínez-González, A. E., & Piqueras Rodríguez, J. A. (2017). Relación entre el bullying y el estado emocional y social de los niños de educación primaria.
- López-Cassé, . (2011). Educar las emociones en la infancia (de 0-6 años): Reflexiones y propuestas prácticas.
- Molina Cantabella, G. E. (2017) Cuentoterapia, el cuento como recurso educativo en la etapa de infantil.
- Rielhl, C. J. (2000). The Principal's Role in Creating Inclusive Schools for Diverse Students: A Review of Normative, Empirical, and Critical Literature on the Practice of Educational Administration, *Review of Educational Research*, 70: 55-81.
- Tzul, M. (2015). Cuento como estrategia para fortalecer el hábito de lectura.

CAPÍTULO 15

CONDUCTA ADAPTATIVA EN ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL E INCLUSIÓN

Cristina Aracely Muñoz Morán

1. INTRODUCCIÓN

El constructo de discapacidad intelectual ha evolucionado a lo largo del tiempo, los modelos de comprensión de este han pasado de propuestas totalmente segregadoras a los modelos actuales que la explican a través de la interacción entre el individuo y sus características con el entorno que le rodea. Por tanto, la discapacidad intelectual se valora como una condición multidimensional del funcionamiento humano, en la que influyen diversos factores biológicos, sociales y personales (Schalock, 2011).

Así, diversas instituciones como la Asociación Americana de Psiquiatría (APA) o la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD) han señalado la importancia de valorar la conducta adaptativa como parte indispensable de la evaluación y creación de sistemas de apoyos dirigidos a esta población. Debido a ello, la AAIDD ha propuesto un modelo de funcionamiento humano que incluye cinco componentes: capacidades intelectuales, conducta adaptativa, salud, contexto y participación, interacciones y roles sociales; y se centra en el rol estratégico que juegan los apoyos individualizados en mejorar el nivel de funcionamiento humano (Schalock, 2011; Verdugo, 2003). También es necesario abordar la etiología de la discapacidad como un constructo multifactorial, donde interactúan elementos biomédicos, sociales, conductuales y educativos; con el momento en que estos se producen (prenatales, perinatales o postnatales).

Schalock (2011) plantean tres dimensiones o dominios que integran la conducta adaptativa: dominio práctico, hace referencia a las habilidades que el individuo posee para satisfacer sus necesidades y participar activamente en la sociedad; dominio social, incluye las habilidades necesarias para establecer relaciones sociales de una manera apropiada; y dominio conceptual, estas abarcan las habilidades cognitivas y académicas, que comúnmente se desarrollan y se aprenden en la escuela.

Ahora bien, cabe destacar que para un buen funcionamiento adaptativo es necesario que la persona con discapacidad intelectual responda al medio que le rodea de manera autónoma, cumpliendo con responsabilidades y roles apropiados dentro del grupo social. Además, los roles sociales tienen un papel fundamental, ya que ellos son el punto de referencia que se tiene para establecer las conductas que son esperadas del individuo en un grupo social determinado (Verdugo, 2010).

En el proceso de evaluación de la conducta adaptativa se deben “utilizar medidas estandarizadas con baremos de la población general, incluyendo personas con y sin discapacidad” (Luckason et al. citados en Verdugo, 2003, p.7). También, el DSM-V propone que se utilicen pruebas individualizadas, estandarizadas, culturalmente apropiadas y psicométricamente válidos (Tassé et al., 2012, p.293).

Por otra parte, la intervención de la conducta adaptativa debe priorizar las habilidades que se desarrollarán a partir tanto de las necesidades de la persona como de las expectativas de las personas que le rodean (Ditterline, Banner, Oakland & Becton, 2008). Además, es necesario considerar el desarrollo de las habilidades sociales, emocionales y comunicativas en la escuela, ya que es uno de los aspectos clave en el proceso de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual (Bravo-Álvarez, Cuartero-Tabuenca & Escolano-Pérez, 2016).

Ahora bien, en el contexto salvadoreño, las escuelas de educación especial tienen como objetivo brindar a los estudiantes con discapacidad intelectual una atención educativa que dé “respuesta a sus características y necesidades individuales... para lograr su plena participación en la comunidad” (Ministerio de educación, 2016, p.10). Así, la modalidad de educación especial se organiza a partir de la edad cronológica del estudiante, por lo que se han establecido los siguientes ciclos: educación parvularia, ciclo I, ciclo II, ciclo III y formación pre-laboral (Ministerio de educación, 2016). Cabe mencionar, que el ciclo educativo tiene una duración de 3 a 5 años lectivos, cada uno se distribuye en tres niveles: básico, intermedio y avanzado, de acuerdo con el desarrollo de competencias académicas, funcionales y contextuales que el estudiante ha alcanzado.

Por otra parte, en la actual propuesta curricular que se desarrolla en la modalidad de educación especial no se encuentra definida un área que aborde específicamente el desarrollo de la conducta adaptativa en los estudiantes con discapacidad intelectual. Por ello, es necesario valorar el papel que juega la conducta adaptativa en el desarrollo de dichos estudiantes, pues más allá de ser un criterio de diagnóstico es una herramienta que

permite incluir en la atención educativa situaciones de aprendizaje que favorezcan el desarrollo de conductas adaptativas para que los estudiantes accedan a una mejor calidad de vida y sean incluidos en su comunidad.

Finalmente, el presente estudio buscó identificar el desarrollo que los estudiantes con discapacidad intelectual que asisten a una escuela de educación especial han alcanzado respecto a sus conductas adaptativas. Esto es importante, ya que, en el contexto de transición a una escuela más inclusiva, en el país se ha designado a la modalidad de educación especial como la responsable de desarrollar las competencias académicas y funcionales que le permitan a la persona con discapacidad incluirse en su comunidad y tener una mejor calidad de vida.

2. MÉTODO

El presente estudio se desarrolló a partir de un enfoque cualitativo, partiendo de la realidad cotidiana de la escuela para representar la realidad observada (Hernández Sampieri, Fernández & Baptista, 2010). Dicho enfoque permitió conocer cuáles son las conductas adaptativas que han desarrollado los estudiantes con discapacidad intelectual, así como la percepción que tienen de estas docentes, estudiantes, y madres de familia.

Además, se utilizó un diseño descriptivo para identificar el nivel de desarrollo de la conducta adaptativa de 83 estudiantes con discapacidad intelectual de tres escuelas de educación especial que asistían al ciclo III y formación prelaboral, quienes tenían entre 14 y 21 años. También permite describir lo que los docentes, los estudiantes y las familias conocen sobre la conducta adaptativa y su importancia en el desarrollo integral del estudiante para su inclusión.

La población que participó en la investigación fueron los directores de los tres centros educativos, los docentes y estudiantes del ciclo III y formación prelaboral y algunas madres de los estudiantes de las escuelas de educación especial, ubicadas en los departamentos de San Salvador, Sonsonate) y Cuscatlán. Para ello se definieron tres categorías de análisis: discapacidad intelectual, conducta adaptativa e inclusión.

En el estudio se utilizó la entrevista semiestructurada aplicada de forma individual a 2 directores, 13 docentes, 19 estudiantes del ciclo III y formación prelaboral, y 5 madres de familia. También se aplicó a 83 estudiantes de tres escuelas participantes, el Sistema de Evaluación de la Conducta Adaptativa ABAS-2 para identificar el nivel de desarrollo que han alcanzado.

Para el procesamiento de la información obtenida en las entrevistas semi-estructuradas se utilizó una matriz de congruencia basada en las tres categorías de análisis que se habían establecido. Y para organizar la información en la matriz se realizaron dos procesos, la codificación abierta y la codificación axial de la información (Cohen & Gómez Rojas, 2019). La codificación abierta implicó asignarle un código a cada categoría y subcategoría, para luego colocar los segmentos de entrevista en la categoría o las categorías que corresponda, pues un mismo segmento puede ser clasificado en varias categorías al mismo tiempo. Mientras que en la codificación axial se establecieron las relaciones entre las categorías de análisis, conectando los conceptos que surgieron desde estas para construir el conocimiento que se pretende generar.

Mientras que la información obtenida por medio del Sistema de Evaluación de la Conducta Adaptativa ABAS-2 se procesó con el mecanismo definido para dicha prueba. Así, se obtuvieron los perfiles de desarrollo de la conducta adaptativa de los estudiantes evaluados.

3. RESULTADOS

En el presente apartado se presentan los resultados obtenidos durante la investigación junto a su respectivo análisis. La información se ha organizado a partir de las técnicas de recolección de información: entrevista semi-estructurada y Sistema de evaluación de la conducta adaptativa ABAS-II.

3.1 Entrevistas a Docentes, Madres de Familia y Estudiantes

En este apartado se presentan las valoraciones que hacen sobre la conducta adaptativa los docentes, responsables de familia y los estudiantes. Por otra parte, la mayoría de los docentes comprenden la conducta adaptativa como la capacidad para desenvolverse en el medio de forma adecuada, respondiendo a las situaciones que se presentan en la vida cotidiana. Y consideran que las conductas adaptativas que un estudiante con discapacidad intelectual debe adquirir están la comunicación, las habilidades sociales, el autocuidado, el autocontrol y el seguimiento de indicaciones.

Los docentes comentaron que están trabajando con los estudiantes “cómo comportarse, en el aula hogar qué tienen que hacer, cómo tienen que arreglar su cama, enseñarles a hacer frijoles y huevos lo básico, la limpieza” (Docente 2, escuela de

educación especial 2). También consideran importante que los estudiantes desarrollen valores como el respeto, la tolerancia, la colaboración, entre otros.

Por otra parte, entre las conductas adaptativas que los docentes valoran que los estudiantes han alcanzado está “la de comunicación, la de resolución de problemas, la de la matemática y de la lectoescritura funcional” (Subdirectora, escuela de educación especial 1). También la socialización, la convivencia y algunos estudiantes el “comportarse ya acorde a la edad, como jóvenes que son ya adultos” (Docente 4, escuela de educación especial 1).

Uno de los retos más importantes que señalan la mayoría de los docentes es lograr la participación y colaboración de las familias, o el apoyo de los centros donde varios de los estudiantes se encuentran institucionalizados. Además, consideran importante que las familias no los sobreprotejan y que no crean que “solo el aula va a conseguirlo todo” (Docente 6, escuela de educación especial 1), pues también se necesita apoyo en el hogar.

Cabe mencionar que el desarrollo de la conducta adaptativa se ve influido por los contextos en que los estudiantes se encuentran inmersos, por lo que muchas veces el docente es un modelo para el estudiante y se vuelve un factor contextual que influye en el desarrollo del niño.

Por otra parte, las madres de familia opinan que sus hijos deberían aprender habilidades académicas, como leer y escribir, y también habilidades para la vida diaria como barrer, trapear, lavar platos, entre otros. También les gustaría que aprendan un oficio, ya que se preocupan del futuro que sus hijos tendrán. Al respecto, una madre comentaba que “uno se siente mal porque cuando uno falte piensa en estas criaturas que son bien indefensas” (Madre 2, escuela de educación especial 2).

Por otra parte, las madres de familia coinciden en que sus hijos deben desarrollar otras habilidades para prepararse para un trabajo, ya sea motrices o académicas, pues esperan que en el futuro sean independientes y que puedan conseguir un trabajo, como comenta una de ellas, “yo espero que trabaje y para que él no sienta como que él es una carga para otras personas, sino que aprenda a valerse por sí mismo” (Madre 3, escuela de educación especial 1). Y la mayoría de los estudiantes quiere aprender un oficio, ya sea hacer pan, coser, ser policía, cosmetóloga o mecánico, entre otros. Y hay algunos que todavía no sabe, por ejemplo, uno decía “no he pensado ahorita eso” (Estudiante 9, escuela de educación especial 1).

Todos los estudiantes manifiestan que tienen una buena relación con sus compañeros de clase y con su familia, y realizan diferentes actividades con ellos. En cuanto a la relación con los compañeros, uno comentaba que le gustaba “jugar pelota, llevarme bien con ellos” (Estudiante 6, escuela de educación especial 1), y respecto a la relación con sus familias, uno decía que le “gusta jugar con mi [-su] hermano” (Estudiante 2, escuela de educación especial 1), y otro que ayudaba a “hacer la limpieza, lavar los trastes, hacer el oficio, arreglar mi cama” (Estudiante 6, escuela de educación especial 1).

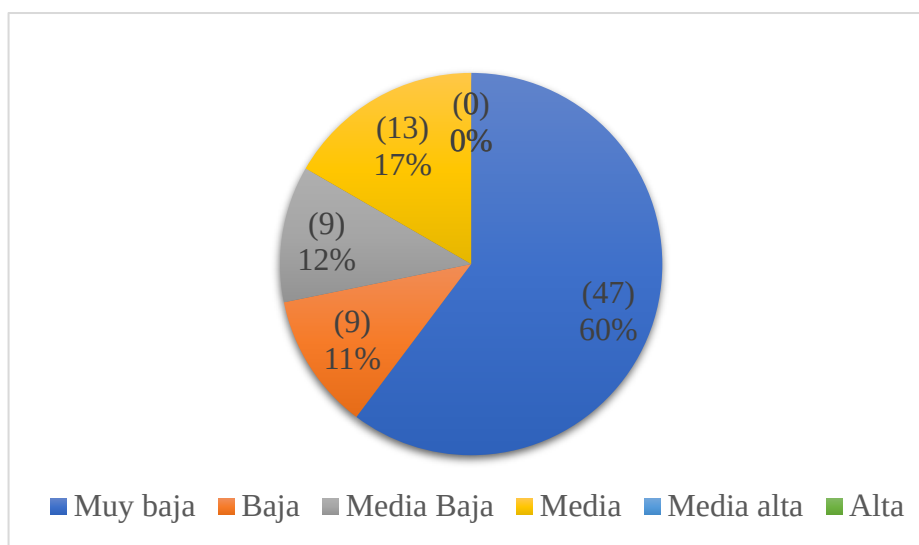
Además, tanto las familias y los estudiantes consideran que hay una buena relación en el contexto escolar y familiar. Sin embargo, las familias presentan preocupación respecto al trato que recibirán los jóvenes al interactuar con otros, así una abuela comentaba que estaba de acuerdo con que su nieto se relacionara con otros “siempre y cuando no me lo desprecien y no me lo traten mal” (Madre 1, escuela de educación especial 3).

3.2 Sistema de Evaluación de la Conducta Adaptativa ABAS-II

La conducta adaptativa de todos los estudiantes del ciclo III y de formación prelaboral de tres escuelas de educación especial, fue evaluada por medio del Sistema de Evaluación de la Conducta Adaptativa ABAS-II (Montero & Fernández-Pinto, 2013). Se evaluó un total de 83 estudiantes, 30 señoritas y 53 jóvenes, cuyas edades estaban entre los 14 y los 21 años, para conocer el nivel en que han desarrollado su conducta adaptativa general, así como los tres índices que la misma prueba brinda: conceptual, social y práctico. Así, los resultados obtenidos respecto al desarrollo de la conducta adaptativa general fueron los siguientes: 60% (47) muy baja, 11% (9) baja, 12% (9) media-baja, 17% (13) media, 0% (0) media-alta y alta; y se muestra en la Figura 1.

Figura 1.

Resultados de la conducta adaptativa general.

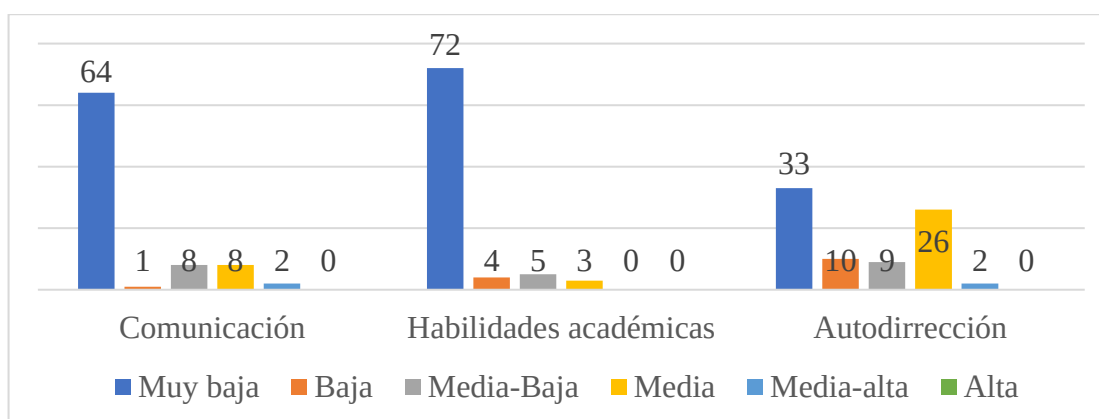


Ahora bien, como se mencionó antes, de acuerdo con la evaluación utilizada la conducta adaptativa se divide en tres índices: conceptual, social y práctico. Por tanto, a continuación, se presentan los resultados de la conducta adaptativa conceptual, en la que los estudiantes evaluados mostraron el siguiente desarrollo: 72% (60) muy baja, 10% (8) baja, 11% (9) media-baja, 7% (6) media, 0% (0) media-alta y alta.

Además, la conducta adaptativa conceptual está compuesta por tres áreas: comunicación, habilidades académicas y autodirección. Y en la Figura 2, se presenta el detalle del rendimiento de los estudiantes, quienes en general tienden a tener un desarrollo muy bajo en las tres áreas; sólo se destaca que en autodirección el rendimiento de los estudiantes ha alcanzado diferentes desarrollos.

Figura 2.

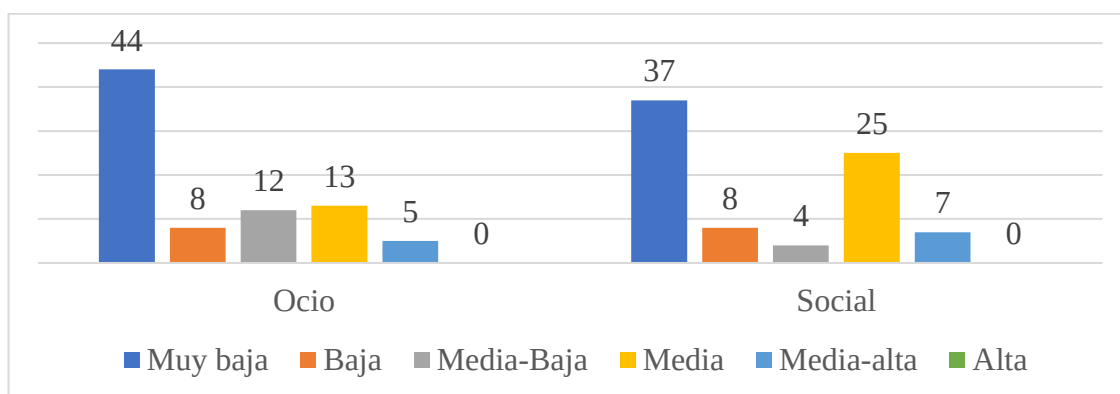
Detalle de los resultados de las áreas de la conducta adaptativa conceptual.



Por otra parte, en la adquisición de la conducta adaptativa social¹, los estudiantes obtuvieron un desarrollo: 48% (39) muy bajo, 9% (7) bajo, 11% (9), medio-bajo, 26% (21) medio, 6% (5) medio-alto, 0% (0) medio-alto y alto. También la conducta adaptativa social está compuesta por dos áreas: ocio y social. En la Figura 3 se observa que los estudiantes tienden a tener un desarrollo muy bajo en ocio, mientras que en lo social se distribuyen entre un desarrollo muy bajo y medio-alto.

Figura 3.

Detalle de los resultados de las áreas de la conducta adaptativa social.



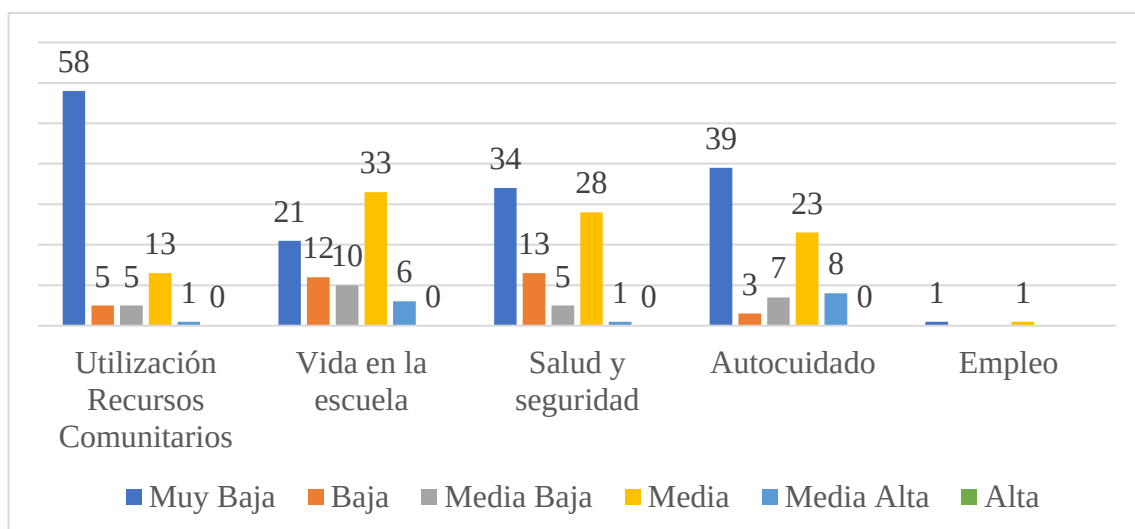
Por otra parte, en la conducta adaptativa práctica² los estudiantes obtuvieron el siguiente rendimiento: 51% (41) muy bajo, 20% (16) bajo, 7% (6) medio-bajo, 18% (15) medio, 4% (3) medio-alto y 0% (0) alto. Ahora bien, la conducta adaptativa práctica está compuesta por cinco áreas: utilización de los recursos de la comunidad, vida en la escuela, salud y seguridad, autocuidado y empleo. En el área de utilización de los recursos de la comunidad la mayor parte de los estudiantes presentan un desarrollo muy bajo, mientras que, en las áreas de vida en la escuela, salud y seguridad, y autocuidado, los estudiantes tienden distribuirse entre un desarrollo muy bajo, bajo, medio bajo y medio, como se observa en la Figura 4.

Figura 4.

Detalle de los resultados de las áreas de la conducta adaptativa práctica.

¹ Solo se obtuvieron 81 resultados sobre la Conducta adaptativa social, pues en dos pruebas el número de omisiones de respuesta fue mayor a lo permitido, por ello no se obtuvieron los valores de la Conducta adaptativa social alcanzada por 2 estudiantes.

² Solo se obtuvieron 81 resultados sobre la Conducta adaptativa práctica, pues en dos pruebas el número de omisiones de respuesta fue mayor a lo permitido, por ello no se obtuvieron los valores de la Conducta adaptativa práctica alcanzada por 2 estudiantes.



4. DISCUSIÓN

A partir de los resultados alcanzados en la prueba, el desarrollo de la conducta adaptativa de los estudiantes con discapacidad intelectual de las tres escuelas se encuentra en un rango muy bajo en los tres índices: conceptual, social y práctico. En general, de las diez áreas que conforman la conducta adaptativa, los estudiantes de las tres escuelas obtuvieron un desarrollo más bajo en: habilidades académicas, comunicación y utilización de recursos de la comunidad. Los estudiantes de dos de las escuelas de educación especial alcanzaron un desarrollo muy bajo en el área de autocuidado, respecto a esto hay que valorar cuál es el nivel de sobreprotección de las familias, pues es un elemento que puede influir en la adquisición o no de las habilidades de autocuidado. Mientras que, en la otra escuela de educación especial, los estudiantes también presentaron un desarrollo muy bajo en las áreas de ocio y social, donde hay varios estudiantes que se encuentran bajo la tutela de instituciones no de sus familias, y puede ser un factor que influya en su rendimiento.

A continuación, se describen los principales hallazgos obtenidos en las tres áreas de la conducta adaptativa:

- a) Conducta adaptativa conceptual. Este índice fue el más bajo de los tres y abarca: comunicación, habilidades académicas y autodirección. Y en las tres escuelas, los estudiantes puntuaron más bajo en el área de comunicación, luego, sólo dos de las escuelas también puntuaron bajo en habilidades académicas.

- b) Conducta adaptativa práctica. En las áreas de vida en la escuela y, salud y seguridad, se observa un desarrollo diverso en los estudiantes de las tres escuelas. Además, en todas las escuelas los estudiantes presentan un desarrollo muy bajo en la utilización de los recursos de la comunidad, por lo que es importante valorar el nivel de sobreprotección de las familias hacia sus hijos, ya que si es elevado no favorecerá que estos puedan ser más autónomo y desenvolverse en la comunidad.
- c) Conducta adaptativa social. En las tres escuelas la mayoría de los estudiantes presentan un desarrollo muy bajo en el área de ocio. Mientras que, en el área social la mayor parte de los estudiantes de dos escuelas mostraron diferentes rendimientos, solo en la tercera escuela ese rendimiento distribuido se dio sólo en los jóvenes, pero no en las señoritas donde es predominantemente muy bajo. En el desarrollo de la conducta social inciden las características socioculturales de la comunidad, por lo que habría que valorar si las percepciones sobre los roles de género del contexto de cada escuela han influido o no, y de qué manera inciden.

5. CONCLUSIONES

El desarrollo de la conducta adaptativa en un aspecto clave para favorecer la adquisición de otras habilidades en los estudiantes con discapacidad intelectual, como las habilidades sociales, de autonomía o autodeterminación. Por lo que es necesario que la conducta adaptativa se trabaje de manera explícita y sistemática en la escuela, ya que en los programas de estudio oficiales no se abordan ni la escuela de educación especial cuenta con un programa para el desarrollo específico de dichas conductas.

Cabe mencionar que el desarrollo de la conducta adaptativa implica un proceso de adquisición gradual, pues el estudiante para ir fortaleciendo sus habilidades necesita de la consolidación de habilidades previas y de enfrentarse a diversas situaciones que le permitan poner en práctica las habilidades que están en proceso de adquisición. Además, el desarrollo de dichas habilidades es clave para la persona con discapacidad intelectual, pues un buen desarrollo de la conducta adaptativa favorecerá su inclusión y el acceso a más oportunidades que le permitan tener una mejor calidad de vida.

Por otra parte, se pudo observar que no se les brinda a los estudiantes y sus familias una preparación acerca de las oportunidades a las que puede tener acceso el estudiante al

finalizar su escolarización. Por lo que, es necesario que los equipos docentes de las escuelas de educación especial generen espacios de formación con las familias, donde estén desarrollen las competencias necesarias para apoyar a sus hijos en la transición de la escuela a la vida adulta, a nivel laboral, familiar y social.

Finalmente, si las conductas adaptativas no se desarrollan adecuadamente desde la escuela y el hogar, será más difícil para la persona con discapacidad alcanzar su autodeterminación, y, por ende, limitará su participación en procesos de toma de decisiones, el poder solventar problemas de la vida cotidiana o establecer diferentes metas. Por tanto, si las escuelas de educación especial no se comprometen con el desarrollo de las conductas adaptativas de sus estudiantes, no cumplirán con el compromiso que han adquirido en la transición hacia la inclusión como se ha propuesto en el país, sino que continuarían generando situaciones de exclusión y discriminación.

REFERENCIAS

- Asociación Americana de Psiquiatría (2013). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM V. APA.
- Bravo-Álvarez, M., Cuartero-Tabuenca, B. y Escolano-Pérez, E. (2016). Desarrollo de las habilidades comunicativas pragmáticas y autorregulación emocional en alumnos con discapacidad intelectual y trastorno del espectro del autismo. En J. Soler, L. Aparicio, O. Díaz, E. Escolano y A. Rodríguez (Coord.), *Inteligencia Emocional y Bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 405-418). Ediciones Universidad San Jorge.
- Cohen, N. y Seid, G. (2019). Producción y análisis de datos cualitativos. En N. Cohen y G. Gómez Rojas (Ed.), *Metodología de la investigación, ¿para qué? La producción de los datos y los diseños*, (pp. 203-227). Teseo.
- Ditterline, J., Banner, D., Oakland, T. y Becton, D. (2008). Adaptive behavior profiles of students with disabilities. *Journal of Applied School Psychology*, 24(2), pp.191-208.
- Dunn, L.L., Dunn, M. y Arribas, D. (2010). Manual del Test de vocabulario en imágenes PEABODY. TEA.
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Ministerio de educación (2016). *Orientaciones técnicas y administrativas de la educación especial*. MINED.

- Montero, D. y Fernández-Pinto, I. (2013). Sistema de evaluación de la conducta adaptativa ABAS-II. TEA Ediciones.
- Schalock, R. (2011). The evolving understanding of the construct of intellectual disability. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 36(4), pp. 223-233.
- Tassé, M. et al. (2012). The construct of adaptive behavior: Its conceptualization, measurement, and use in the field of intellectual disability. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 117(4), pp. 291-303.
- Verdugo, M. (2003). Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental de 2002. *Siglo Cero*, 34(1), pp.5-20.
- Verdugo, M., Navas, P., Arias, B. y Gómez, L. (2010). La conducta adaptativa en personas con discapacidad intelectual. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 41 (3), No. 235, pp. 28-48.

CAPÍTULO 15

TEACHING WITHOUT HORIZONTS: EXCELLENCE IS THE WAY

Carmen López Fernández y Alejandro García

1. INTRODUCTION

In the recent years, our society has experienced a frantic technological development which consequently led to the transformation of schoolrooms, making them ready to the new educational reality. In this environment, the key word is “innovation”, a term that refers to all those ground-breaking and transformational actions aiming to improve what we already have. We can emphasise that the NT (New Technologies) contribute to a better thought structure of our students and to ease other types of learning.

Innovation is a term related to change, both for education centers and their teachers. This change takes place in active pedagogical practices that affect teaching methods, types of learning, curricular materials as well as the Educative Project. Innovation leads to generate theoretical reflections about experiences, events and interactions that take place in the classroom. This change takes place thanks to the permanent exchange and cooperation of every agent of the educative community. Their idea is to construct a global project which seeks change in education centers.

One very accepted definition of Innovation remarks itself as a series of interventions, decisions and processes with a certain degree of intentionality and systematization which attempt to modify attitudes, ideas, cultures, contents, models and pedagogical practices.

Here we will provide several methodologies which have required a special predisposition and preparation of teachers, where the priority was focused on the interest and necessities of the students over the educative content.

Innovative teachers will not use a single method, but diverse methodological strategies. Teachers incorporate tools such as the New Technologies to facilitate instruction. We can highlight that the NT contribute to a better thinking structure for our pupils, so they will develop different types of learning.

From here we can mention two premisses:

A) Didactic employment of NT resources into teaching-learning activities.

B) Integral development of educational projects in schools by means of improvements provided by emerging technologies specifically applied to Teaching.

2. METHOD

Educational innovation pretends to offer methodologies that satisfy experiences and requirements of those parents who search school projects and options that go beyond the traditional teaching methods for their children. However, we are speaking of methods which implementation is expensive. If we are determined to improve teaching-learning processes we need to employ different and new methods, it is fundamental for the class context and our real life.

Educational innovation will allow us to acquire transformative practices at teacher level but also for learners in their evolutionary process. Here we can speak of the term Emotional Education (empathy), an educational innovation that responds to social necessities given in ordinary academic subjects. It is a continuous teaching process at an emotional level with the finality of augmenting personal and social well-being of our students.

We are heading to a new didactic purpose where we can integrate a new model which I consider exceptional and deserves to be put into practice, the theory that Howard Gardner termed “multiple intelligences”. This means that educational models are to include methods of analysis to detect which key capacities of our scholars are to be potentiated, because they do not possess the same attitudes and intelligences uniformly. From here, we first have to ascertain in what subject they perform brighter and then we focus our efforts for them to achieve their objectives based on their innate attitudes.

Harvard professor Howard Gardner identified eight different types of intelligence:

- **Verbal/Linguistic:** ability related to the domain of language
- **Logical/Mathematical:** referred to complex reasoning skills
- **Visual/Spatial:** ability to create mental images from the world to perceived
- **Bodily/Kinaesthetic:** learning and expression of ideas by means of the body
- **Musical:** usage and response to different musical elements
- **Intrapersonal:** refers to the self-comprehension ability
- **Interpersonal:** interacting and comprehend the rest of people

- **Naturalist:** scientific thinking skills.

There are other innovative models that have been incorporated into schoolrooms which can change our educational environment, they are the following:

- **Gamification:** a concept based on the incorporation of games as a means of learning. Through gaming mechanics we achieve positive experiences and for that purpose we use “mechanical techniques” aiming at pupils’ motivation. The author of the blog “Educación Tecnológica” Celestino Arteta claims that we possess a powerful strategy able to encourage people to carry on with tasks that normally would bore them.
- **Flipped Classroom:** it is a pedagogic model with a time optimizing objective in which the traditional elements of the lesson taught by the teacher are inverted. The Information and Communication Technologies (ICTs) and every other resources facilitated are used outside of the classrooms so students acquire knowledge before the actual tuition takes place and where groupal dynamics are put into practice. We can distinguish two phases of development: The first one can take place by reading the lesson at home before active class participation. And the second phase of learners’ engagement with a teacher, where takes place the resolution of doubts and the completion of guided and interactive exercises. In this educational model, the teacher is the transmissor of didactic content in a more dynamic classroom by means of the New Technologies.
- **Learning by projects:** a multiple content learning methodology which satisfies as much as the learner's needs require. This teaching-learning process carried on by the execution of a dynamic project out or inside the class. The advantage of this model is the fostering of teamwork, learning how to investigate and although guided by a teacher, it allows being responsible of their own learning process.
- **Cooperative learning:** also known as “learning among equals”, a model proposed by Slavin and Calderón, which also defended the idea that “the best Teacher of a boy is another boy”. Cooperative learning eases capability for teamwork, we can say that it is the opposite of competitive learning. This model maintains that the learner’s advance depends on the rest because they are being prepared to work together, promoting solidarity and diversity, encouraging individual and collective responsibility.
- **Educative Coaching:** a pedagogic tool which focuses on learner’s performance and aims to help achieve the students’ actual potential without limiting their learning

process. We can create great classroom conditions in order to extract the best of every student in every class group, they become independent, a provided autonomy that makes them conscious and self confident to take better decisions and assume responsibilities. This model enhances social skills, school support, active listening and impartiality. The concepts of educational Coaching and Leadership are intertwined because they conduct a precious person from an entry level up to a maximum possible allowed by his or her competencies and abilities. Educative Coaching means a significative and continuous benefit to generate learning communities. Ferry Josephson's meaningful words claim to "stop thinking in terms of limitations and start thinking in terms of possibilities."

As we can see, these innovative practices provide us with very valuable experiences that improve teaching quality, but we cannot forget all those noteworthy and pioneer experiences such as the Freinet movement, Dewey's Laboratory, Bruner's or Vygotsky's theoretical framework, since they nurtured the pedagogic innovation that improved the professional preparation of instructors and integral education of learners.

We the teachers play a leading role to stimulate and condition the priceless learning experiences of our students and here is were we bring about equality, progress and excellence. It is true that the NT constitute an important innovation in Education given their importance as essential classroom tools, however, to put them into practice would not have been possible without those teachers who applied them, those are the true catalysts of these innovations.

3. PEDAGOGICAL PRACTICES

It is important to make reference to examples taking place in Nursery and Primary school where were developed strategies of Gamification with challenges in different subjects such as Mathematics, Language, Biology, Social Science, Music and Arts. Besides, gender equality is fostered in Science and Technology subjects by means of scientific workshops where the students exhibit their inventions. There are many kinds of classroom programs that follow the criteria of technological innovation, functionality and classroom use. They create Gamification environments where students develop digital abilities, environmental knowledge and improve personal autonomy among other positive qualities.

“Teach less, learn more” is the motto of an educative method named Singapore method, it adapts the Socratic mathematical method into a language model by means of a series of questions addressed to the students, so they are to work to arrive at the same target from different routes. Yeap Ban-Har is the Singaporean teacher who created the method determined to make mathematics very easy to learn and attractive to his students, but in addition to it he wanted them to understand and feel that there is a practical application.

The achieved objective is to teach students how to think for themselves and to construct knowledge, it is made by means of three guidelines:

- **Exploration:** the teacher poses a problem in its closest context, the students think individually and then, they propose the different solutions they found.
- **Learning:** the students examine and check in their Mathematics’ school books whether what they affirm is right or not.
- **Practice:** the learners work in pairs and apply what they learned, then they revise the concepts learned individually.

Another example of Pedagogic Method utilises the saying of “social compromise”, it refers the Flipped Classroom model, where the computer science professor teaches the students a specific skill-set of whose aims are to make them learn digital and social competences together, from it comes the model’s principle mentioned.

When the student is at home, it is time to memorise and repeat knowledge by means of tasks that were previously proposed. The next day in class will take place an implementation, but it is at home with a computer where learning takes place.

The teacher uses SCRATCH via Google, a visual programming language developed by Lifelong Kindergarten Group for MIT Media Lab which allows the development of mental abilities by means of the learning computer programming without deep coding knowledge.

Through an APP which is adequate to third cycle students of Primary Education, the planning is organised on a trimester system with a determined syllabus:

- 1st: Social networks
- 2nd: Radio, Video, Digital
- 3rd: Social publicity

Tasks can be completed through the APP, the students document themselves at home, work and respond. They are offered some recommended resources, as well as some videos

related to the syllabus. There is a chat, so teacher and student contributions are very easy to do during all that teaching-learning process.

Back in class, students can watch a film and give an opinion *in situ*, accompanied by an instructor they work values never losing from sight the principle of “social compromise”. This can report the continuity of a new task at home, it can be an opinion or reflection of the previous exercise. In addition to it, we have to highlight that exams can be completed via the platform and there is a continuous assessment which provides all the information about the learners that will serve to improve and expand the subject.

The use of this methodology has been put into practice in a “CEIP”, a Nursery and Primary School of Granada (Southern Spain) resulting in a great development of the teaching potential and a much more efficient student learning out of the schoolrooms. Likewise, those professors needed a previous formation to impulse the implementation of this novel and innovative learning in classrooms before putting it into practice. As valuable results for students we can list the following:

- Development of different intelligences
- Cooperative and individual work is bring together
- Motivating syllabus that generates great interest towards the subject
- Tools from the New Technologies make learning very attractive

4.CONCLUSIONES

A major change is taking place, from the traditional methodology into an innovative method where the facilitating role of the teacher is crucial to make the student develop a capacity to think and feel protagonist of its learning. It is the construction of a knowledge that demonstrate creative abilities and prompts to investigate and take responsibilities inside the process.

By conducting this investigation about Innovation and new methodologies we facilitate valid documentation for all those who desire to approach the field of changes on educative centers and, at the same time it can serve as instrument of analysis of their own teaching practice. It might also lead to more questions and a dilemma about this matter we are working on, innovation and change on the educative system.

The truth is that, as we can see, Educative Innovation is associated to pedagogical renovation, change and improvement. Although a change might not always imply an

improvement, it is sure that an improvement implies a change, (Fullan M. 1992). Furthermore, it is proven that the first driving force of innovation and change are the teachers, mainly the ones who committed themselves to the cooperative work on educative centers.

This is, and no other, the new commitment of Education.

As Goleman would say “ – new vision of education”

REFERENCIAS

- Arteta Iribarren, C. “Tecnología Educativa”. (2010)
- Bisquerra Alzina, R. “Metodología de la investigación Educativa”. (2004)
- Josephon, F. Quote on website <https://www.pinterest.com>
- Goleman, D. “Inteligencia Emocional”. (1995)
- Gardner, H. “Frames of Mind: the Theory of Multiple Intelligences”. (1983)
- Resnick, M & Umaschi Bers, M. “The Official Scratch Jr Book: Help your Kids Learn to code “. (2015)
- Resnick, M. & Robinson, K. “Lifelong Kindergarten: Cultivating Creativity Through Projects Passion, Peers and Play (The MIT press)”. (2017)
- Slavin, R. & Calderon, M. “Effective Programs for Latino students” (2001)
- Torrego, J.C & Negro, A. “Aprendizaje cooperativo en las aulas: Fundamentos y Recursos para su implantación”. (2012)

CAPÍTULO 16

EDUCAR A TRAVÉS DEL CINE EN LA ESCUELA. PROPUESTA PARA 2º CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Nieves Gómez López, Davinia Burgos Narváez y Manuel Francisco Morales Piedra

1. INTRODUCCIÓN

El cine es un medio audiovisual muy potente que transmite emociones y sentimientos, pero la pregunta que nos podemos hacer es: ¿tiene el cine algún valor educativo?

La respuesta podría ser “sí”, pero también podría ser “no”. En el mundo del cine no todo vale. Existen multitud de obras audiovisuales, ya sean cortometrajes o largometrajes, que están cargadas de valores educativos y enseñanzas para la vida, mientras que existen otras obras que lo único que hacen es entretener y no poseen ningún valor didáctico ni aprendizaje.

Es por eso que la idea de llevar el cine a la escuela está muy discutida, ya que requiere un proceso de selección previo de la obra que se quiera trabajar y no todas las obras audiovisuales pasan esta selección.

La sociedad en la que vivimos y, sobre todo las nuevas generaciones, son “nativas digitales” que están rodeadas de comunicación audiovisual por doquier. Por ello se necesita urgentemente una llamada “alfabetización audiovisual” y, según Kathleen Tyner (1993), “cada medio posee su propio código, intención, convencionalismos, ventajas y limitaciones”.

Esta necesidad de alfabetización audiovisual surge en España gracias a la LOGSE (Ley Orgánica General del Sistema Educativo), que además se complementa con las indicaciones dadas por la UNESCO durante el año 1982, que defendían que “la escuela y la familia comparten la responsabilidad de preparar a los jóvenes para vivir en un mundo dominado por las imágenes, las palabras y los sonidos”.

Hoy en día no podemos hablar de una alfabetización audiovisual en las escuelas de nuestro país, porque no se utiliza el cine como un medio de aprendizaje significativo,

pedagógico y educativo, sino como entretenimiento y como un recurso al que acudir aquellos días en los que no se puede avanzar en clase.

Aunque no debemos obviar la multitud de enfoques que se pueden llevar a cabo con los recursos audiovisuales:

- Utilizarlos como un simple recurso didáctico.
- Utilizar las noticias como fuentes de información audiovisual.
- Utilizar de manera crítica los mensajes implícitos y explícitos de los recursos audiovisuales.
- Utilizar de manera lúdica los recursos audiovisuales de manera que sea una experiencia motivadora y entretenida de aprendizaje de los alumnos.
- Utilización completa de estos recursos audiovisuales para explicar cualquier fenómeno de la vida cotidiana, si se es capaz de analizarlos correctamente.

En esta propuesta que hacemos, se va a intentar demostrar cómo un recurso audiovisual puede ser perfectamente integrado en el proceso de aprendizaje de los alumnos de Educación Primaria, y además se les va a instar a investigar sobre los mensajes ocultos (implícitos) de una obra audiovisual, que más adelante se presentará.

2. JUSTIFICACIÓN

2.1. ¿Por qué es importante el cine en la escuela?

El cine en la escuela no siempre se ha utilizado como un recurso ni como material educativo, sino simplemente como puro entretenimiento para los alumnos, como hemos afirmado. Jarne (2005, 137) recordaba que casi ninguna de las obras cinematográficas surgió con un objetivo puramente didáctico y de enseñanza, pero muchas de ellas son utilizadas como tal.

Esto se debe principalmente a la gran variedad temática que posee el cine y a su capacidad para presentar conflictos (Ruiz Rubio, 1994, 78), y es por eso que lo hace muy entendible para los alumnos.

Por otro lado, no se puede considerar únicamente al cine como un recurso didáctico, con el que persigamos una única finalidad, sino que debe considerarse como varios procesos conjuntos y variados que va a mejorar el aprendizaje del alumnado, ya que hará

que estos lo vean más real y más cercano a ellos, lo que propiciará un acercamiento más significativo a lo que se quiere enseñar y por tanto a lo que se va a aprender.

Si asimilamos el cine como estrategia didáctica, tal y como hicieron De la Torre, Pujol y Rajadell (2005), este nos va a servir para pensar y sentir, así como para consolidar algunos conocimientos, generar nuevos aprendizajes, actitudes, despertar el sentido crítico de los acontecimientos que se muestran en el cine, sin olvidar la creatividad y la inmersión en la problemática que se presenta en la obra.

Como venimos diciendo, el mundo y la sociedad que nos rodea es completamente audiovisual, y el cine es capaz de concentrar mucha información en poco tiempo y sobre todo ser presentada de una manera muy motivadora que es capaz de generar y despertar el interés a cualquier edad.

Por eso se defiende el cine como un magnífico recurso que permite potenciar y exprimir al máximo los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que despierta en la mayoría de ocasiones el entusiasmo y el interés que quizá una ficha o un libro de texto nunca va a despertar.

Tal y como se presentó en la introducción, no todo vale ni todo es trabajo de los alumnos. El docente también debe desempeñar una función fundamental a la hora de seleccionar la obra que se desea trabajar, ya que volviendo a lo que Jarne (2005) nos recordaba: no todas las obras cinematográficas tienen valores educativos ni pueden o deberían ser utilizadas como material didáctico en las aulas.

Es por eso que es necesario dotar a los docentes de una alfabetización audiovisual para que sean capaces de reflexionar de manera crítica acerca de los valores tanto explícitos e implícitos que pueden llevar las obras cinematográficas.

Dicha alfabetización audiovisual también debe ser para los alumnos, ya que todo lo que les rodea es audiovisual. Deben ser críticos y reflexivos sobre lo que están viendo y escuchando, ya que no todo les va a favorecer aprendizajes y mucho menos no todo va a ser verdad.

Es necesario educar a los alumnos también en una cultura audiovisual para que sean capaces de enfrentarse a todo lo que van a ver en sus pantallas.

2.2. Ventajas e inconvenientes del uso del cine en el aula

El cine, como cualquier otro recurso didáctico, presenta una serie de ventajas y de inconvenientes.

Una de las ventajas que presenta es la cantidad de valores que se pueden llegar a trabajar con él, además de facilitar y liberar la creatividad, la fantasía y la afectividad.

Por otro lado, también ayuda al alumnado a resolver conflictos. Por ejemplo, si en una película que vamos a proyectar aparecen varios niños/as resolviendo algún misterio, enfrentándose a algo o resolviendo peleas entre ellos; luego van a ser capaces de acordarse de lo que vieron en la película para actuar de la misma manera, favoreciendo de esta manera el pensamiento crítico.

La mayoría de las aulas de los centros educativos ya están preparadas y listas para poder proyectar películas y cortometrajes, en definitiva, es un recurso de fácil acceso con las facilidades que nos encontramos en las aulas.

Uno de sus inconvenientes es el que se ha planteado con anterioridad, es decir, la cuidadosa elección que se debe hacer de las obras, porque no todo vale.

Por otro lado, se necesita también mucho tiempo, porque el cine como recurso no debería ser planteado como un hecho aislado que un día aleatorio se trabaja y se proyecta únicamente, sino que debería ser un hecho integrado con muchos de los aprendizajes que están previstos que los alumnos lleven a cabo.

El cine debe ser considerado como un medio por el que se van a llevar a cabo procesos de aprendizaje que un libro de texto no es capaz de poner en práctica, pero para ello se necesita tiempo, pensar y mucha motivación.

3.PROPUUESTA DE CINE EN EL AULA: LA LEYENDA DE ALMAYA

Nosotros proponemos alfabetizar audiovisualmente a través de un cortometraje basado en una leyenda tradicional.

La leyenda tradicional (Pedrosa, 2000) es una narración oral o escrita que presenta hechos extraordinarios considerados como posibles o reales por el narrador y por el oyente, y relacionados con el pasado histórico y el medio geográfico de la comunidad a la que atañe o en la que se desarrolla la narración. En resumidas cuentas, una relación de sucesos de carácter extraordinario o maravilloso, que se presentan como reales o históricos, o entremezclados con hechos verídicos.

Esta propuesta que presentamos a continuación, consiste en trabajar la leyenda titulada “Almaya”, que se ha ido transmitiendo a lo largo del tiempo de forma oral. Esta leyenda fue recopilada por la autora Mary Nelux (2016) y posteriormente se ha realizado

un cortometraje de la misma (2016), que es el que se plantea como obra cinematográfica para llevar al aula de Educación Primaria.

Almaya se basa en un relato sobre el personaje de “la encantada” (Gómez López, 2008). La Leyenda de la Encantada es un nombre genérico que hace referencia a un conjunto de tradiciones orales y leyendas mitológicas narradas en todo el mundo. Nuestra leyenda, de la que se hizo un cortometraje como dijimos (ganador de varios premios de cine) está localizada en la Alcazaba de Almería.

En cuanto a las técnicas a desarrollar, aparte del visionado del cortometraje, se proponen varias actividades a través de los talleres (1999) en los que se van a trabajar distintos contenidos del área de Lengua Castellana y Literatura, Educación para la Ciudadanía, Ciencias Sociales y Educación Física. Estamos ante unos talleres integrados y ante una propuesta conjunta que trabaja distintas áreas de conocimiento, que están dirigidos a niños y niñas de 10 años.

Las actividades se realizarán antes de visionar el cortometraje y después de visionarlo.

3.1. Descripción de la leyenda y el cortometraje

La leyenda cuenta la historia de Almaya, una joven cristiana de Almería en la época de al-Ándalus. La joven Almaya estaba enamorada de Al-Nasir, un califa musulmán. Ambos se amaban y planeaban con pasar el resto de su vida juntos. Al-Nasir mandó construir un castillo en la parte más alta de Almería para Almaya (lo que sería la Alcazaba), pero un día los padres de Almaya le dijeron que no veían bien su relación con el califa y los padres de Almaya le pidieron que se olvidara de él.

Almaya se negó y se fue corriendo en busca de su amado. El padre de Almaya, por otro lado, fue hasta una bruja de la ciudad y le pidió que hiciera algo para que su hija y el califa se separaran y no pudieran estar juntos nunca. El padre de Almaya pidió a la hechicera que matara a Al-Nasir y que encantara a su hija Almaya para que no se enamorara de nadie más.

Almaya, entonces, se convirtió en un espíritu “ni vivo ni muerto” que buscaba desesperadamente el amor de su vida. Todas las tardes de primavera se acercaba hasta un árbol del limoncillo donde se alimentaba después de sus largas caminatas en busca de su amor recorriendo los jardines de la Alcazaba).

Se aparecía a todas las parejas de enamorados que paseaban por allí felizmente y les daba una baya de miel, y si este se convertía en una flor preciosa significaba que el amor que tenían esas parejas era un amor verdadero. En cambio, si la baya de miel se convertía en una piedra significaba que el amor de esas parejas no era real.

Algunas parejas de enamorados deseaban ayudarla, pero ella les decía que no podían ayudarla, porque ella buscaba a su amor verdadero para liberarse de esa maldición y sabía que estaba atrapado entre las paredes de la Alcazaba, pero nunca lo iba a encontrar.

Buscando entre los libros de los sabios de la Alcazaba, encontró que no solo bastaba con encontrar a su amado, sino que tenía que realizar un ritual con agua salada y la baya de miel para descubrir si el amor se convertía en rosa o en piedra.

Desde entonces, el espíritu de Almaya ronda los jardines de la Alcazaba ansiando encontrar al amor de su vida.

3.2. Ficha técnica del cortometraje

Titulo	Almaya
Duración	10 minutos
Año	2016
Dirección	Nieves Gómez
Guión	Nieves Gómez
Producción	Cinemegaguay Producciones
Fotografía	Fran Navarro
Edición	Miguel Jiménez
Sonido	Juan Pedro Artero
Voz en off	Yolanda Cruz
Vestuario	Paco Cañizares
	Cinemegaguay Producciones
Localizaciones	Desiderio Cabeo
	María del Mar Cid
Atrezzo	Lola Gómez
	Cristina Fernández
Preproducción	Juan Andrés Gómez
Catering	Jesús Santiago

Maquillaje	Guille Rodríguez	
Caracterización	Inma Ferrer	
Pertiguista	Manuel Ferrer	
Intérpretes	Amanda Ferrer	J.J. de las Heras
	Carlos Guardia	Juan Guardia
	Miguel Ferrer	María Gómez
	Ismael Jiménez	Jordi Ruzafa
	Laura Sánchez	Irene Rodríguez
	Madi	Antonio Artés
	Mar Guillén	Marina Copado
	Ginés Pérez	Lázaro Segura
	Carlos Mellado	Elena Cazorla

3.3. Propuesta de talleres para trabajar el cortometraje

Los talleres que se van a proponer intentan centrarse en un área de conocimiento, aunque si la realización de estos se hace en su totalidad se podrían llegar a trabajar muchas otras áreas de conocimiento, como serían Lengua Castellana y Literatura, Educación Física, Ciencias Sociales o Educación para la Ciudadanía.

Se van a proponer talleres antes de la visualización, que irán unidos a la propia visualización del cortometraje y otros talleres que se realizarán después de verlo.

Taller1

Título del taller	De lo que se habla a lo que se ve
Nivel	2º ciclo de Primaria (9-10 años)
Objetivos	Conocer la importancia de la cultura oral y de donde viene la leyenda que vamos a trabajar Descubrir las características más importantes de las leyendas Reflexionar acerca de los cambios que se producen del lenguaje escrito al lenguaje audiovisual Área de conocimiento implicada: Lengua Castellana y Literatura
Tiempo	1 hora

Actividades	1º: Se les explicará al alumnado que el cortometraje que vamos a trabajar proviene de la transmisión oral a lo largo de muchas generaciones 2º: Introduciremos el término “leyendas” y leeremos la leyenda “Almaya”, de Mary Nelux, para que sepan lo que es una leyenda 3º: Se realizarán preguntas de comprensión para ver si lo han entendido y se llegará a la conclusión de las características propias de las leyendas (nadie sabe si son verdad, tratan sobre misterios y fantasías, ocurren en lugares que existen de verdad, etc...) 4º: Una vez que hemos descubierto cómo son las leyendas, vamos a ver el cortometraje de “Almaya” para que los niños y niñas descubran las muchas diferencias que existen entre el lenguaje escrito y el lenguaje audiovisual (música, escenarios, actores...) y se les preguntará si se lo esperaban así o no.
Material necesario	Pizarra digital Altavoces Libro de la leyenda “Almaya” Cortometraje de la leyenda “Almaya”
Taller2	
Título del taller	Más allá de la historia
Nivel	2º ciclo de Primaria (9-10 años)
Objetivos	Descubrir los mensajes implícitos y explícitos del cortometraje Averiguar qué nos puede enseñar el cortometraje en cuanto a valores Reflexionar acerca de los valores que se nos presentan en el cortometraje Área de conocimiento implicada: Valores o Educación para la Ciudadanía
Tiempo	30 minutos

Actividades	1º: Una vez visionado el cortometraje, se podría reflexionar acerca de los detalles que más les hayan llamado la atención a los alumnos. 2º: Realizaremos una descripción de cualidades de los personajes (Almaya, Al-Nasir, los padres de Almaya, la hechicera...) y descubriremos por qué hacían lo que hacían. 3º: Se reflexionará acerca de los valores de los personajes de la leyenda y se comparará con los valores que nosotros tenemos hoy en día.
Material necesario	Nada
Taller3	
Título del taller	¿Será verdad?
Nivel	2º ciclo de Primaria (9-10 años)
Objetivos	Conocer más acerca de la época de la leyenda (al-Ándalus), la Alcazaba y los califas de al-Ándalus. Área de conocimiento implicada: Ciencias Sociales
Tiempo	45 minutos
Actividades	1º: Los alumnos van a realizar una investigación acerca de los distintos temas que aparecen en el cortometraje: al-Ándalus, la Alcazaba, los califas... Para ello, se colocarán en parejas o en tríos y realizarán una pequeña investigación con los portátiles y prepararán una exposición para realizarla al resto de los compañeros.
Material necesario	Papel y lápiz Portátiles con conexión a internet

Taller4

Título del taller	El final lo ponemos nosotros
Nivel	2º ciclo de Educación Primaria (9-10 años)
Objetivos	Desarrollar la creatividad buscando finales para la leyenda Trabajar la expresión escrita y la expresión oral Área de conocimiento implicada: Lengua Castellana y Literatura
Tiempo	2 horas
Actividades	1º: Los alumnos se dividirán en grupos de 4-5 personas y pensarán, entre todos, un final para la leyenda 2º: El final que elijan deberán redactarlo adecuadamente en un papel 3º: Una vez redactado el final, deberán trabajar en equipo para preparar una pequeña representación del final que han pensado. 4º: Todos los grupos que han preparado un final, lo representarán.
Material necesario:	Papel y lápiz Cualquier material que esté a disposición en el aula para la representación.

Taller 5

Título del taller	En busca del final perdido
Nivel	2º ciclo de Educación Primaria (9-10 años)
Objetivos	Trabajar la orientación con los puntos cardinales y a través de un plano Desarrollar la motricidad gruesa a través de los desplazamientos entre una pista y otra Área de conocimiento implicada: Educación Física
Tiempo	1 hora
Actividades	1º: Se les entregará a los alumnos un plano del centro y una serie de pistas sobre los lugares a los que deben acudir para ir descubriendo poco a poco los trozos de un final de la leyenda que el docente habrá preparado con anterioridad

2º: Los alumnos irán por grupos de 3-4 personas orientándose por el centro gracias al plano y compitiendo por ser el primer grupo en descubrir el final perdido de la leyenda de Almaya

Material	Planos del centro
necesario	Pistas en papel sobre los lugares a los que acudir
	Trozos del final perdido que deberán ir recogiendo

La evaluación de estos talleres debe ser continua y formativa, primando en cada uno de ellos si se han conseguido los objetivos propuestos y valorando el grado de implicación y motivación.

La metodología que se ha llevado a cabo en cada uno de los talleres propuestos ha sido la de aprendizaje por descubrimiento (visionando el cortometraje y reflexionando acerca de los valores, buscando el final perdido...) o trabajando conjuntamente con los compañeros (investigaciones históricas, el final y la representación, la búsqueda de las pistas para el final perdido...).

4.CONCLUSIONES

Tal y como se ha presentado en las primeras páginas de esta investigación, trabajar el cine en la escuela puede aportar muchísimas oportunidades de aprendizaje que otros recursos no pueden.

Más bien, no se trata de utilizar el cine, sino de trabajar a partir y a través del cine, porque, como hemos comprobado con los talleres propuestos, se pueden llegar a aplicar multitud de objetivos de muchas áreas de conocimiento distintas partiendo simplemente de un cortometraje que sirve como elemento motivador y de interés para que se puedan llegar a producir aprendizajes significativos.

Como se comentó anteriormente, la alfabetización audiovisual es una necesidad que se debería tener muy en cuenta en todas las aulas, quedando presente en uno de los talleres que se han propuesto (taller 2: más allá de la historia), en el que profundizamos en los mensajes que nos quiere transmitir la obra audiovisual y los reflexionamos de manera crítica.

Queda demostrado además la licencia que puede darnos el hecho de utilizar las obras audiovisuales como canal de aprendizaje en las aulas, ya que va a propulsar los

aprendizajes que se quieran obtener de una manera más intuitiva que un libro de texto tradicional (no olvidemos que estamos educando a una generación de nativos digitales).

REFERENCIAS

- Bernabéu Morón, N., Esteban Ruiz, N., Gallego Hernández, L., y Rosales Páez, A. (2011). *Alfabetización mediática y competencias básicas*. Madrid: Ministerio de Educación.
- De la Torre, S. (2005). *Aprendizaje integrado y cine formativo. El cine, un entorno educativo*. Madrid: Narcea. (Páginas 13-36)
- Gómez, Nieves (2008). La encantada de los siete pozos y otras leyendas de encantadas. *La palabra y la memoria. Estudios sobre la literatura popular infantil. Colección Arcadia, nº 18*. Cuenca: Universidad de Castilla la Mancha.
- López Valero, A. (1999). *La competencia comunicativa. Un aprendizaje cooperativo a través de talleres*. Editorial Universidad de Almería.
- Nelux, M. (2016). *Almaya*. Almería.
- Pedrosa, J.M. (2000). Enciclopedia Micronet.
- Ruiz Rubio, F. (1994). Cine y enseñanza. [En línea] <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=3&articulo=03-1994-10>. Huelva: *Revista Comunicar* 3. [Fecha de consulta: 31 de mayo de 2019]
- Tyner, K. (1993). Conceptos clave de la alfabetización audiovisual. En R. Aparici, *La revolución de los medios audiovisuales* (págs. 29-31). Madrid: Ediciones de la Torre.
- <https://vimeo.com/398788181>

CAPÍTULO 17

CUANDO LAS ENCUESTAS NO SON SUFICIENTE: UN ANÁLISIS CUANTITATIVO Y CUALITATIVO DE LA SATISFACCIÓN CON UN PROGRAMA DE FORMACIÓN EN INTELIGENCIA EMOCIONAL

Marina Andreu Casas, José Martín-Albo Lucas, Noelia Sánchez-Pérez

1. INTRODUCCIÓN

El interés en los últimos años por la inteligencia emocional (IE) ha suscitado una enorme cantidad de trabajos científicos en diferentes campos de interés, destacando entre ellos el ámbito educativo. Tal y como ponen de manifiesto Ruiz y Corchuelo (2015), es necesario ponerse a pensar en la educación emocional no sólo como un trabajo transversal a desempeñar por los docentes, sino un desarrollo integral y con contenido que permita (a falta de una ley de Educación emocional como ocurre en otros países) el desarrollo de las habilidades emocionales tales como el conocimiento propio, la autorregulación emocional, la motivación, las emociones, la empatía y las habilidades sociales. Con esta filosofía, la Fundación Botín ha desarrollado un programa educativo, conocido como Educación Responsable (ER), cuyo objetivo es favorecer el crecimiento físico, emocional, social y creativo del alumnado, promover la comunicación y mejorar la convivencia en los centros escolares implicando a docentes, alumnado y familias. El objetivo de este estudio es conocer la satisfacción en relación con la implementación de dicho programa en inteligencia emocional en los centros educativos de la provincia de Teruel.

El concepto de IE se ha abordado principalmente desde dos enfoques marcadamente diferentes. Por un lado, están aquellos modelos que plantean la IE como rasgos de personalidad que, según Mayer, Salovey y Caruso (2000), poco o nada tienen que ver con áreas cognitivas y emocionales. Entre los rasgos podemos encontrar la empatía, la extroversión (Goleman, 1995), la asertividad, la tolerancia al estrés o la resolución de problemas (Bar-On, 1997). Por otra parte, la IE puede entenderse como un conjunto de habilidades. Así, la IE se define como la habilidad para percibir, evaluar y expresar emociones con precisión; acceder y generar sentimientos que faciliten un pensamiento

adecuado; comprender emociones y su significado y regular emociones que promuevan el desarrollo intelectual y emocional (Mayer y Salovey, 1997). Estos autores dan un mayor énfasis a los aspectos cognitivos proponiendo que la IE está formada por cuatro habilidades, desde los procesos más básicos (percepción de emociones) hasta los más complejos (regulación emocional). Las habilidades de cada dimensión se desarrollan gradualmente con la edad y la experiencia (Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner y Salovey, 2006). Estos autores se sirven del planteamiento del procesamiento de información para explicar que el primer factor, denominado percepción emocional, es el encargado de recibir la información; los dos siguientes, facilitación emocional y comprensión emocional, procesan la información; la facilitación emocional, a través del uso de las emociones, facilita el procesamiento cognitivo, mientras que la comprensión emocional procesa la información relativa al sistema emocional.

Con respecto a la importancia de la IE, la investigación la ha vinculado con diferentes aspectos de la vida, incluido el bienestar personal, la calidad de las relaciones sociales y la efectividad profesional. Por ejemplo, las personas que tienen habilidad para regular sus emociones tienen una mayor probabilidad de establecer relaciones buenas y cercanas (Augusto-Landa et al. 2011; Brackett et al. 2010; Lopes et al., 2011) y un menor sentimiento de soledad (Chapman and Hayslip 2005; Martín-Albo et al., 2014; Sjöberg 2008; Saklofske et al. 2003). Otros estudios indican que las personas con alta IE resuelven los conflictos interpersonales de forma más constructiva (Zeidner y Kloda, 2013) y presentan menos comportamientos agresivos (García-Sancho, Salguero y Fernández-Berrocal, 2014). Estudios recientes han demostrado que los programas para mejorar la IE (Qualter, Whiteley, Hutchinson y Pope, 2007; Di Fabio y Kenny, 2011) facilitan el liderazgo positivo (Muñoz de Morales y Bisquerra, 2013) y disminuyen la agresividad y la ira (Castillo, Salguero, Fernández-Berrocal y Balluer, 2013). En cuanto a los programas de intervención socioemocional, la investigación también indica resultados en relación a la mejora del autocontrol, (Choque-Larrauri y Chirinos-Cáceres, 2009), el comportamiento asertivo (Melero y Palomera, 2011), y la resolución de problemas sociales (Maurer, Brackett y Plain, 2004). Por otra parte, si en los aspectos psico-sociales la IE parece tener un efecto beneficioso claro, la relación entre IE y el logro académico no lo es tanto. Por una parte, Schutte, Malouff, Hall, Haggerty et al., (1998) encontraron que la inteligencia emocional predijo el promedio de calificaciones al final del año,

mientras que Rozell, Pettijohn y Parker (2002), encontraron que la relación era pequeña, aunque significativa.

En general, la importancia de la IE, también se ha puesto de manifiesto en las reformas educativas llevadas a cabo en diferentes países donde se ha considerado que la incorporación del trabajo en la habilidad para manejar las emociones puede suponer una importante herramienta en el desarrollo de la prevención de problemas educativos como el acoso, la violencia de género o el consumo de tabaco y alcohol (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005).

Sabiendo de la relevancia de la IE para el desarrollo y adaptación psicosocial, la Fundación Botín ha desarrollado un programa educativo cuyo objetivo es favorecer el crecimiento físico, emocional, social y creativo del alumnado, promover la comunicación y mejorar la convivencia en los centros escolares implicando a docentes, alumnado y familias. El programa formativo recibe el nombre de Educación Responsable (ver <https://www.educacionresponsable.org/web/>), parte del modelo de Mayer y Salovey (1997) y está implantado en más de 185 centros educativos de España y Latinoamérica. El programa se basa en la aplicación, desde las distintas áreas curriculares, de sus recursos educativos, elaborados a partir de la literatura, la música, las artes plásticas y adaptados a las diferentes etapas educativas desde infantil hasta secundaria (3-16 años). Los docentes reciben formación a través de los formadores en los ámbitos del desarrollo emocional, social y de la creatividad, así como en la aplicación de estos recursos educativos para implementarlos en el aula. Además de contar con los talleres formativos, el programa cuenta con la figura del tutor, que proporciona apoyo y orientación a los docentes de cara a la aplicación de los recursos al aula.

Dadas las características particulares de los centros educativos de la provincia de Teruel que han participado en el estudio, se hace necesario analizar el impacto que ha tenido la puesta en marcha del programa en los centros que se han sumado a este proyecto. Los objetivos específicos de este proyecto fueron: (1) conocer la satisfacción de los docentes implicados en el programa de ER, (2) analizar la relación entre el uso de la plataforma de ER y la satisfacción del profesorado, (3) averiguar las fortalezas y debilidades del programa en su aplicabilidad en las diferentes tipologías de centros educativos.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

En el presente estudio han participado un total de 22 docentes procedentes de 7 centros educativos de la provincia de Teruel (86.4% imparte docencia en Educación Primaria, 9.1% en Educación Infantil y el 4.5% en Educación Secundaria). En cuanto a la tipología de dichos centros educativos, se incluyen un Centro Rural Agrupado (CRA), tres Centros Rurales de Innovación Educativa de Teruel (CRIETs), un Centro de Educación Infantil y Primaria público (CEIP) y uno concertado (CC), así como un Instituto de Educación Secundaria (IES). Además de los docentes, también se contó con dos formadoras del programa de ER (con una media de 12.5 años de experiencia docente) y con dos tutores (un hombre y una mujer, con una media de 13.5 años de experiencia docente).

2.2. Instrumentos

Encuesta de satisfacción. Con el objetivo de evaluar la satisfacción con la actividad formativa de IE los docentes cumplimentaron *online* un cuestionario de satisfacción de los participantes con respecto a actividades formativas, basado en la guía publicada por la Unidad de Formación y Calidad del Servicio Andaluz de Salud (2011). En dicha encuesta se incluyen 13 ítems a valorar en una escala que oscila entre 0 (muy mal) y 10 (muy bien). Estos 13 ítems se agrupan en las siguientes 4 categorías: (1) Expectativas, que se define como la consecución de las expectativas de los participantes respecto al curso (p.ej., cobertura de las expectativas y el logro de los objetivos); (2) Organización, que se refiere a la satisfacción con la organización de la actividad (satisfacción con la difusión e información de la actividad, materiales y organización del curso); (3) Metodología, donde se incluye la satisfacción con la metodología docente empleada en la actividad (satisfacción con la documentación aportada, los medios didácticos empleados, los ejercicios y casos prácticos); (4) Aplicabilidad, que evalúa la satisfacción con la utilidad de la acción formativa (interés de los temas, grado de aprendizaje conseguido percibido y utilidad para el puesto de trabajo actual). El alfa de Cronbach para nuestra muestra fue de .96 (escala de expectativas), .95 (escala de organización), .79 (escala de metodología), .92 (escala de aplicabilidad) y .97 (escala global).

Entrevistas semi-estructuradas. El equipo de investigación elaboró una serie de cuestiones para preguntar a docentes, tutores y formadores del programa de ER. En concreto, las entrevistas contenían preguntas comunes a todos los perfiles, incluyendo cuestiones relativas a la posible influencia de la tipología del centro educativo en el desarrollo del programa, valoración general, consecuencias positivas en el alumnado, aspectos indispensables para su buen funcionamiento, puntos fuertes y débiles. Por otra parte, también se incluyeron preguntas específicas en función del rol de la persona (docente, formador o tutor) en el desarrollo del programa de ER relacionadas con su experiencia con el programa formativo. En concreto, los docentes valoraron la organización, metodología y aplicabilidad del programa, respuesta de los estudiantes, visión de las familias, valoración de la formación recibida y de los recursos del programa. Los tutores informaron sobre su visión de la implicación de los docentes y la adecuación de los recursos. Por último, los formadores valoraron la implicación de los docentes. Las entrevistas se realizaron a través de llamadas de teléfono y videoconferencias a una selección de 8 docentes, 2 tutores y 2 formadoras, con una duración aproximada de 20 minutos.

Programa Educación Responsable. El programa de ER es un programa desarrollado en colaboración con la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria que favorece el crecimiento físico, emocional, intelectual y social de las personas, promueve la comunicación y mejora la convivencia en los centros escolares a partir del trabajo con docentes, alumnado y familias. El programa se basa en la aplicación, –desde las distintas áreas curriculares– de sus recursos educativos, elaborados a partir de la literatura, la música, las artes plásticas, etc. y adaptados a las diferentes etapas educativas desde infantil hasta secundaria (3-16 años). En concreto, en los centros educativos participantes emplearon los recursos del *Banco de Herramientas*, *Lectura y Emociones*, *Literatura*, *Emociones y Creatividad*, *Reflejarte* y *El Coro de las Emociones*. Los docentes reciben formación a través de los formadores en los ámbitos del desarrollo emocional, social y de la creatividad, así como en la aplicación de estos recursos educativos para implementarlos en el aula. Además de contar con los talleres formativos, el programa cuenta con la figura del tutor, que proporciona apoyo y orientación a los docentes de cara a la aplicación de los recursos al aula.

2.3. Procedimiento

La recogida de datos de esta investigación siguió una serie de pasos consecutivos. En primer lugar, el equipo de investigación contactó con la persona encargada de la coordinación del Programa del programa RED de Servidores Públicos de la Fundación Botín y del área de Educación de la misma fundación. A través de éstas, se obtuvo acceso a la plataforma de Educación Responsable para recopilar los datos relativos al uso de los diferentes recursos disponibles en la misma de los cursos académicos 2018/19 y 2019/20. En dicha plataforma, los centros educativos tienen acceso a diferentes recursos en función del nivel educativo (*Coro de las emociones, Banco de las herramientas, Reflejarte y Lectura y emociones*), quedando constancia del nivel de avance en los contenidos. Dicha variable fue empleada para analizar la relación existente entre la satisfacción de los profesores y el nivel del uso de los recursos.

Por otra parte, también se contactó con los centros educativos participantes en el programa de ER a través de correos electrónicos, invitándoles a participar en el proyecto para la evaluación de la satisfacción de los docentes con el programa de ER. La cumplimentación de dicha encuesta de satisfacción se realizó a través de la plataforma *Google Forms*.

Una vez recogidos los datos cuantitativos, se volvió a contactar con los coordinadores de los centros para informarles sobre la realización de las entrevistas semi-estructuradas, solicitándoles que facilitaran los datos de los docentes voluntarios para participar en las mismas, junto con su disponibilidad horaria. Una persona del equipo de investigación contactó posteriormente con dicho profesorado de manera individual y realizó las entrevistas en los horarios acordados.

En el caso de los datos cuantitativos, estos fueron analizados a través del programa estadístico SPSS versión 20 (IBM, 2011), mientras que los cualitativos fueron explorados a través de MAXQDA (Verbi, 2020).

3. RESULTADOS

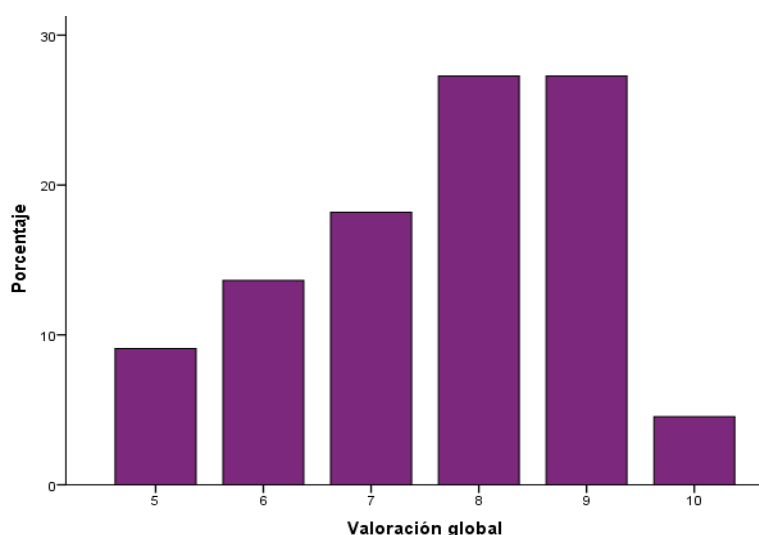
3.1. Análisis del grado de satisfacción de los docentes.

Con el objetivo de conocer el grado de satisfacción de los docentes con el programa de ER se llevaron a cabo análisis descriptivos y de frecuencias. En concreto, los datos reflejan que la satisfacción general con las actividades formativas de ER es elevada, con

una puntuación media de 7.6 (con una puntuación mínima de 5 y máxima de 10), donde más del 50% de los participantes dan una puntuación de 8-9 a la valoración global de la actividad formativa (ver Figura 1).

Figura 1.

Gráfico de barras donde se refleja el porcentaje de participantes y su valoración global en relación a la satisfacción con el programa de ER.



Al analizar cada una de las categorías por separado, se observa que los participantes valoran de manera positiva su satisfacción con el programa de ER, con puntuaciones que oscilan entre el 7.3 y 7.7. En concreto el aspecto mejor valorado fue la aplicabilidad de los conocimientos adquiridos en la formación (puntuación media de 7.7, rango de puntuaciones = 5.33-10), mientras que las características relativas a la metodología (puntuación media de 7.3, rango de puntuaciones = 4.33-10), y la organización de la actividad formativa (puntuación media de 7.3, rango de puntuaciones = 3.67-10) son las que obtienen una puntuación más baja.

Además de los datos a nivel general, también se analizó si existían diferencias en el grado de satisfacción de los docentes en función del año en el cual se habían incorporado al programa de ER (2018/19 o 2019/20) a través de test t de Student para muestras independientes. En este caso, los análisis no reflejaron diferencias significativas ($t(5)=-.34$, $p=.745$; $t(5)=-.99$, $p=.366$; $t(5)=1.46$, $p=.203$; $t(5)=-.56$, $p=.600$, para las escalas de expectativas, organización, metodología y aplicabilidad, respectivamente). Por último, también se analizó si el grado de satisfacción con el programa variaba en función del tipo de centro educativo a través de ANOVAs. Los resultados reflejaron que, si bien las medias en cuanto a la satisfacción de los centros difieren (con los CRIETs reportando menor satisfacción general con el programa de ER), estas diferencias no alcanzaron

niveles estadísticamente significativos ($F(4,2)=.02$, $p=.999$; $F(2,4)=.25$, $p=.892$; $F(2,4)=1.93$, $p=.368$; $F(2,4)=.23$, $p=.864$, para las escalas de expectativas, organización, metodología y aplicabilidad, respectivamente).

3.2. Análisis de la satisfacción de los docentes y uso de los recursos del programa Educación Responsable.

Con el objetivo de examinar la posible relación entre el uso de los recursos disponibles en la plataforma de ER y la satisfacción de los docentes se calcularon correlaciones de Pearson entre ambas variables. En el caso del recurso *Lectura y emociones*, los análisis muestran que a mayor avance en los contenidos de *Lectura y emociones* mayor satisfacción general con el curso. Sin embargo, esta tendencia se invierte en el caso del *Coro de las emociones*, el *Banco de las herramientas* y de *Reflejarte* (ver Tabla 1), donde a mayor avance en los contenidos de los recursos, menor satisfacción general informada.

Tabla 1.

Correlaciones de Pearson entre la satisfacción general informada por los participantes y el avance en los contenidos de la plataforma de Educación Responsable.

	Coro de las emociones	Banco de las herramientas	Reflejarte	Lectura y emociones
Satisfacción general	-.85 ($p = .355$)	-.53 ($p = .276$)	-.74 ($p = .091$)	.20 ($p = .747$)

Analizando las relaciones entre los diferentes recursos de la plataforma y el nivel educativo (Educación Infantil, Primaria y Secundaria), se observa un perfil diferente en función del nivel educativo (ver Tablas 2-4). En concreto, en Educación Infantil se muestra una tendencia positiva entre los recursos del *Banco de las herramientas* y *Lectura y emociones* con la satisfacción general, mientras que, en Educación Primaria y Secundaria, un mayor avance en los contenidos de los cuatro recursos de la plataforma de Educación Responsable tiende a asociarse con una menor satisfacción con la actividad.

Tabla 2.

Correlaciones de Pearson entre la satisfacción general informada por los participantes y el avance en los contenidos para Educación Infantil de la plataforma de Educación Responsable (n=3).

	Coro de las emociones	Banco de las herramientas	Lectura y emociones
Satisfacción general	-.04 ($p = .974$)	.39 ($p = .742$)	.68 ($p = .521$)

Tabla 3.

Correlaciones de Pearson entre la satisfacción general informada por los participantes y el avance en los contenidos para Educación Primaria de la plataforma de Educación Responsable (n=5-6).

	Coro de las emociones	Banco de las herramientas	Reflejarte	Lectura y emociones
Satisfacción general	-.85 ($p = .383$)	-.80 ($p = .054$)	-.98 ($p = .005$)	.20 ($p = .745$)
	Banco de las herramientas		Reflejarte	
Satisfacción general	-1		-1	

Tabla 4.

Correlaciones de Pearson entre la satisfacción general informada por los participantes y el avance en los contenidos para Educación Secundaria de la plataforma de Educación Responsable (n=2).

3.3. Análisis de fortalezas y debilidades del programa de Educación Responsable.

El tercer objetivo del estudio se centró en conocer las fortalezas y debilidades del programa de ER, con la finalidad última de establecer propuestas de mejora para un futuro y conseguir una mayor aplicabilidad al contexto específico. En este caso, dicho objetivo se abordó a través de entrevistas semi-estructuradas y del análisis descriptivo de las respuestas.

El análisis preliminar de las respuestas permitió conocer que las fortalezas del programa de ER reportadas con mayor frecuencia, independientemente de su tipología, fueron la flexibilidad del programa y la facilitación de los recursos, así como el interés en el contenido emocional y la utilidad del mismo. Por otra parte, los resultados también indicaron que se informa de un mayor número de fortalezas del programa ER en función del centro, siendo los CRAs y CRIETs los que menos fortalezas del programa destacan.

Respecto a las debilidades del programa, se pudo observar que los CEIPs, CC e IES se focalizaron en: (1) la necesidad de un mayor feedback por parte del tutor, y (2) la

necesidad de actualizar recursos de la plataforma de ER; mientras que los CRAs y CRIETs destacaron la necesidad de adaptar los materiales a las características particulares de sus centros educativos multinivel.

4. DISCUSIÓN

El presente estudio se marcó como objetivo analizar la satisfacción del programa de ER implementado en diferentes centros educativos. En concreto, se pretendía conocer la satisfacción de los docentes implicados en el programa, analizar la relación entre el uso de la plataforma de ER y la satisfacción del profesorado y averiguar las fortalezas y debilidades del programa

Si bien es cierto que la satisfacción de los docentes con el programa de IE es, en términos generales, muy positiva, tal y como se reporta en las encuestas de satisfacción, dicha satisfacción varía en función de los recursos empleados y del nivel educativo en el cual se implementa el programa. En concreto, el uso del recurso *Lectura y emociones* se asocia con una mayor satisfacción general con el curso de ER; sin embargo, un mayor uso de los recursos el *Coro de las emociones*, el *Banco de las herramientas* y de *Reflejarte* se asoció negativamente con la satisfacción con el programa de ER.

Cuando se examinan estas relaciones en función del nivel educativo (Educación Infantil, Primaria y Secundaria), se observa que, mientras que en Educación Infantil se da una tendencia positiva entre los recursos del *Banco de las herramientas* y *Lectura y emociones* y la satisfacción general, los docentes de Educación Primaria y Secundaria reportan una mayor insatisfacción con el programa conforme avanzan en los contenidos de los cuatro recursos de la plataforma de ER.

Por último, el análisis de las fortalezas y debilidades refleja que éstas varían en función del tipo de centro específico donde se implementa, siendo los centros normativos (p.ej., CEIP, CC o IES) los que informan de mayores fortalezas en comparación a aquellos centros educativos que trabajan con grupos multinivel (CRIETs y CRAs). Estos resultados sugieren que las debilidades del programa de ER se centran en el hecho de implementar un programa de IE desarrollado a nivel nacional e internacional en un contexto particular sin tener en cuenta las características de los centros donde se lleva a cabo.

5. CONCLUSIONES

Las conclusiones preliminares que se extraen del presente estudio hacen referencia, en primer lugar, a la importancia de tener en cuenta la tipología de centro educativo en la aplicación de programas de IE. A pesar de que uno de los aspectos mejor valorados del programa de ER es la flexibilidad que le caracteriza, se ha podido observar que es necesaria una adaptación de los recursos previa a su aplicación. Esta adaptación está fundamentalmente motivada debido a las aulas multinivel características de los CRAs y CRIETs, y a la educación intensiva en un corto período de tiempo característica de los últimos. En segundo lugar, se hace necesario establecer puntos de encuentro entre los tutores y docentes de los centros educativos donde se implementa el programa de ER, con el objetivo de profundizar en puntos comunes o diferencias en la aplicación del programa y sus experiencias. Este aspecto no sólo fomentaría mayores ideas y puntos de vista en relación al programa, sino que aumentaría la motivación intrínseca de los participantes.

A modo de conclusión, se puede afirmar que la experiencia con el programa de ER en los centros educativos resulta satisfactoria para los agentes implicados en el desarrollo de la IE, si bien es cierto que la aplicabilidad de dicho programa y la consecuente satisfacción mejoraría si se tuviera en cuenta la idiosincrasia de los centros educativos rurales. La implementación de las propuestas de mejora permitiría no sólo que los estudiantes potenciaran su IE a través de recursos específicos, sino que también los centros educativos rurales pudieran compartir dichos conocimientos dentro de la red de centros participantes del resto de centros de España y Latinoamérica, con situaciones y estructuras educativas similares a las de la provincia de Teruel.

REFERENCIAS

- Augusto-Landa, J. M., Pulido-Martos, M., y López-Zafra, E. (2011). Does perceived emotional intelligence and optimism/pessimism predict psychological well-being? *Journal of Happiness Studies*, 12, 463–474.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R. y Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools*, 47(4), 406–417.

- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Shiffman, S., Lerner, N. y Salovey, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: A comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(4), 780-795.
- Castillo, R., Salguero J.M., Fernández-Berrocal, P., y Balluer, N. (2013). Effects of an emotional intelligence intervention on aggression and empathy among adolescents. *Journal of Adolescence*. 36, 883–892.
- Chapman, B. P., y Hayslip, B, Jr. (2005). Incremental validity of a measure of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 85(2), 154–169.
- Choque-Larrauri, R., y Chirinos-Cáceres, J. L.(2009). Eficacia del programa de habilidades para la vida en adolescentes escolares de Huancavelica, Perú. *Revista Salud Pública* 11, 169–181.
- Di Fabio, A., y Kenny, M. (2011). Promoting emotional intelligence and career decision making among Italian high school students. *J. Career Assess.* 19, 21–34.
- 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.
- García-Sancho, E., Salguero, J. M., and Fernández-Berrocal, P. (2014). Relationship between emotional intelligence and aggression: a systematic review. *Aggress. Violent Behav.* 19, 584–591.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Lopes, P. N., Nezlek, J. B., Extremera, N., Hertel, J., Fernández-Berrocal, P., Schütz, A., et al. (2011). Emotion regulation and the quality of social interaction: Does the ability to evaluate emotional situations and identify effective responses matter? *Journal of Personality*, 79(2), 429–467.
- Martín-Albo, J., Lombas, A. S., Jiménez, T. I., Valdivia-Salas, S., Núñez, J. L., & León, J. (2014). The Mediating Role of Relatedness Between Repair and Loneliness: A Preliminary Model in High School Students. *Journal of Happiness Studies*, 1-18.
- Maurer, M., Brackett, M., and Plain, F.(2004). *Emotional Literacy in the Middle School: A Six Step Program to Promote Social, Emotional, and Academic Learning*. Port Chester, NY: National Professional Resources.

- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). Emotional development and emotional intelligence educational implications. En P. Salovey y D. J. Sluyter (Eds.), *What is Emotional Intelligence?* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. R. (2000). Emotional intelligence as zeitgeist, as personality, and as a mental ability. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey Bass.
- Melero, M. A., and Palomera, R. (2011). *Efectos de un Proyecto de Educación Emocional y Social Sobre el Desarrollo Infanto-Juvenil*. Available at: http://www.centrobotin.org/oedihg287ddy278_uploads/web_1/personales/analisis_internacional/completo_es2011.pdf.
- Muñoz de Morales, M., and Bisquerra, R. (2013). Diseño, aplicación y evaluación de un plan de educación emocional en Guipúzcoa: análisis cuantitativo. *EduPsykhé* 12, 3–21.
- Qualter, P., Whiteley, H. E., Hutchinson, J. M., and Pope, D. J. (2007). Supporting the development of emotional intelligence competencies to ease the transition from primary to high school. *Educ.Psychol.Pract.* 23, 79–95.
- Rozell, E.J., Pettijohn, C.E., & Parker, R.S. (2002). An empirical evaluation of emotional intelligence: The impact on management development. *Journal of Management Development*, 21, 272-289.
- Ruiz, J.A. y Corchuelo, C. (2015). Una aproximación a la educación emocional desde el marco legislativo. En J. Clares López y W. I. Ángel Benavides (Coord.), *Expresión y comunicación emocional: prevención de dificultades socioeducativas: actas del I Congreso Internacional de Expresión y Comunicación Emocional* (p. 192-199). Sevilla: Universidad de Sevilla. Recuperado de http://congreso.us.es/ciece/Publicacion_CIECE_2015.pdf
- Sjöberg, L. (2008). Emotional intelligence and life adjustment. In J. C. Cassady & M. A. Eissa (Eds.), *Emotional intelligence: Perspectives on educational and positive psychology* (pp. 169–184). New York: Peter Lang Publishing.
- Saklofske, D. H., Austin, E. J., & Minski, P. S. (2003). Factor structure and validity of a trait emotional intelligence measure. *Personality and Individual Differences*, 34(4), 707–721.

- Schutte, N.S., Malouff, J.M., Hall, L.E., Haggerty, D.J., Cooper, J.T., Golden, C.J., and, Dorheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177
- Zeidner, M., and Kloda, I. (2013). Emotional intelligence (EI), conflict resolution patterns, and relationship satisfaction: actor and partner effects revisited. *Pers. Individ. Differ.* 54, 278–283.

CAPÍTULO 18

TEACHERS' TRAINING PACKAGE TO PROMOTE EMERGENT LITERACY IN PRESCHOOLERS

Lizbeth Vega- Perez

1. INTRODUCTION

Emergent literacy, understood as “Children’s knowledge, behaviors and attitudes toward written language before they receive formal instruction in reading and writing”, includes all children attempts to interpret symbols and communicating through them. Emergent literacy develops by observing and participating in daily activities, through collaboration with peers and parents, as well as teachers scaffolding and mentoring (Teale & Sulzby, 1986; Guardia, 2003; Vega, 2006; Vega, Montes de Oca, Poncelis, Guarneros & Pérez, 2014).

Teachers, in particular, offer challenging situations that stimulate children development, thus stimulating and supporting their attempts to know and understand written language characteristics and applications. Nevertheless, frequently, they don’t take advantage of all the opportunities that daily activities offer to promote development in their children. That is why it is important to train them to do so by intervention programs that maximize teachers’ efforts to promote children development (Guevara & Rugerio, 2014; Luna, 2016; Mata, 2011; Vega & Rocha, 2008; Pérez & Vega, 2006; Vega-Pérez & Pérez-Estrada, 2016).

Teachers’ education programs that are indeed effective share some relevant issues:

They are based on research findings, because an instructional strategy only can be recommended if its efficacy has been proved and evaluated in contrast with similar strategies. Besides, research allows to make predictions based in previous findings and incorporating previous findings makes knowledge corpus stronger. (Grossen, 1996, 2012).

Additionally, teachers’ education programs must promote self-reflection about conceptions and daily practice, that’s why they must incorporate teachers’ experiences in addition to strategies from research literature (Grossen 2012, Lain, 2007).

Another very important feature that teachers' education must include is professional collaboration, which is based on common objectives and mutual agreements. Authority and learning control are shared, work is distributed in function of each member preparation and experience, individual contributions and abilities are equally valued, and knowledge construction is shared by all members (Parrilla,1996; Panitz,1996; Hoffman & Pearson,2000;Peña & Quinn,2003;Zañartu,2002).

Skifington and cols (2011) also pinpoint a process that is useful in teachers' education. It includes three stages: Activities planning, observation and analysis of execution and, finally, reflecting about performance.

Recently, besides all these features and taking advantage of technology, multimedia materials have been used to complement teachers' education. These materials offer some advantages like: interaction feasibility, no lineal sequence, multiple bias accessibility, opportunity to create multiple contexts, and the chance to reflect and analyze on one's own practice and, in consequence, to expand the experience (López, et al, 1998; Warschauer & Healey, 1998; Kamil, Intrator & Kim, 2000; Vega & Poncelis, 2010; Behjat, Yamini & Sadegh, 2012; Vega, 2018).

Based on all this foundations, this paper reports a study which general objective was "to create, implement and evaluate a training package (intervention program and multimedia manual) for preschool teachers, so they could apply and share effective strategies to promote emergent literacy in their children".

2. MATERIAL OR METHOD

2.1. Participants:

Ten 3rd grade preschool teachers³ from four child development centers in Mexico City. The resulting design was a 2X2 factorial design (Table 1).

Table 1.

Experimental design (Factorial 2X2)

	With training program	Without training programa
With mulltimedia manual	Experimental Group 1	Experimental Group 3

³ In Mexico, preschool third grade corresponds to kindergarten in the United States of America; in period of life (5 to 6 years old), not in academic content.

Without multimedia **Experimental Group 2** **Control Group**
manual

2.2. Setting.

Training program group sessions were delivered at “multiple uses classroom” in each center. Individual and observation sessions were delivered at each classroom.

2.3. Variables and Instruments

2.3.1. Training program

consisted of 11 group sessions accompanied of multimedia manual review and individual coaching sessions in daily activities inside the classroom. The program includes: Program objectives and organization, theoretical foundations, strategies before the activity, strategies during the activity and strategies after the activity.

Table 2 shows the strategies by moment of the activity

Table 2. Strategies by moment of the activity

Before the activity	During the activity	After the activity
Preparing the setting	Visual clues	Discussion
	Verbal clues	Confirmation
	Anticipating	Feedback
Activating previous knowledge	Prediction	Telling and retelling
	Inferences	Linking new and old information
	Direct Instruction	Organizing information
Scanning	Modeling	

2.3.2. Teachers' performance

was evaluated by observing them with a checklist in which the strategies before, during and after story reading and others similar daily activities were enlisted.

2.3.3. After the implementation of the intervention program, teachers answered a questionnaire about their **satisfaction degree with the program**.

2.4. Procedures

Before program implementation, official permissions and teachers' informed consent were obtained.

Then, the pretest with the strategies checklist was applied in a daily activity selected by each teacher.

During the pretest there was a "probing procedures period". Its objective was to identify the applicability of program procedures in classrooms different from the program's experimental and control groups, but which characteristics were similar.

The program implementation was delivered as follows:

Experimental group 1: Training program group sessions, multimedia manual and coaching individual sessions.

Experimental group 2: Training program group sessions and coaching individual sessions.

Experimental group 3: Manual and coaching individual sessions.

Control group: Pre and posttest without intervention⁴.

During the program implementation, teachers' progress was monitored with the checklist and, once the program was finished, the satisfaction questionnaire was applied.

A typical program session was composed of the next elements: Previous knowledge activation, discussion and reflect; research strategies presentation, group activities; discussion, reflection, conclusions and homework (to be applied in daily activities in the classroom).

⁴ Due to ethical standards, once data collection was over, the control group received the multimedia manual including individual coaching sessions.

3. RESULTS

As stated before, the trained strategies were divided in strategies before, during and after story reading, and other daily activities (i.e. writing a letter, making a supermarket list and similar activities). Results will be first presented by moment (before, during and after) and later in total scores. These scores represent posttests minus pretest scores (difference scores) trying to minimize original differences among groups.

Figure 1 represents difference scores before activity

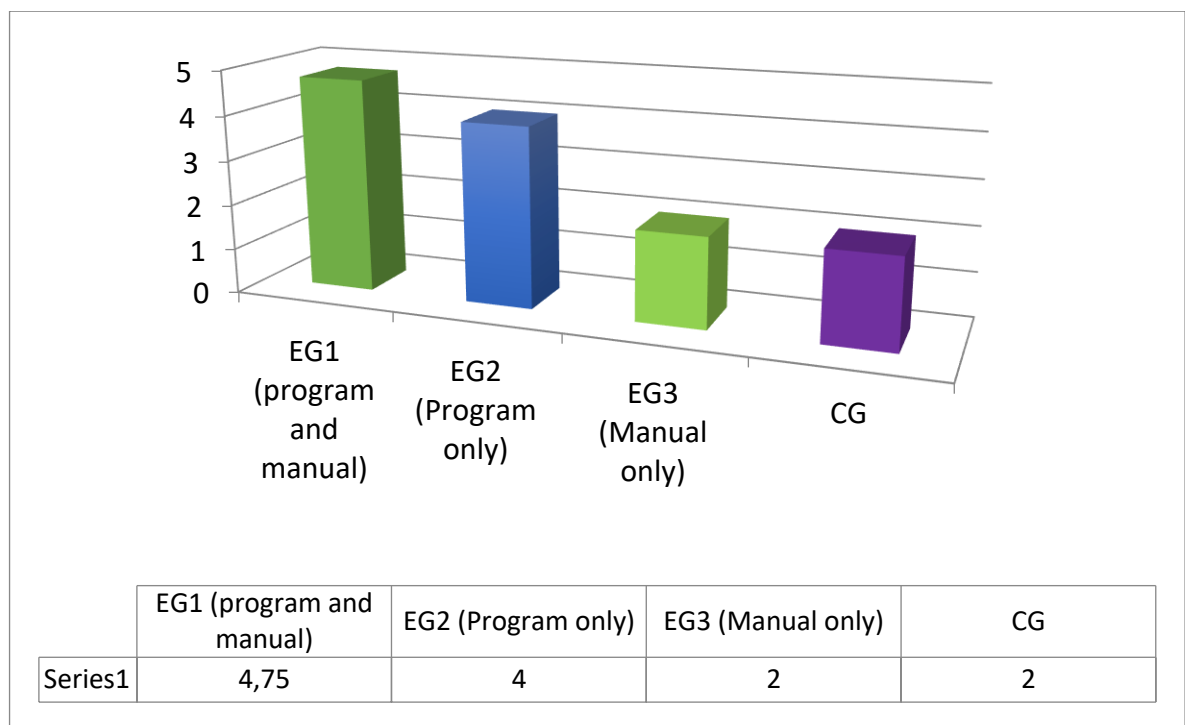


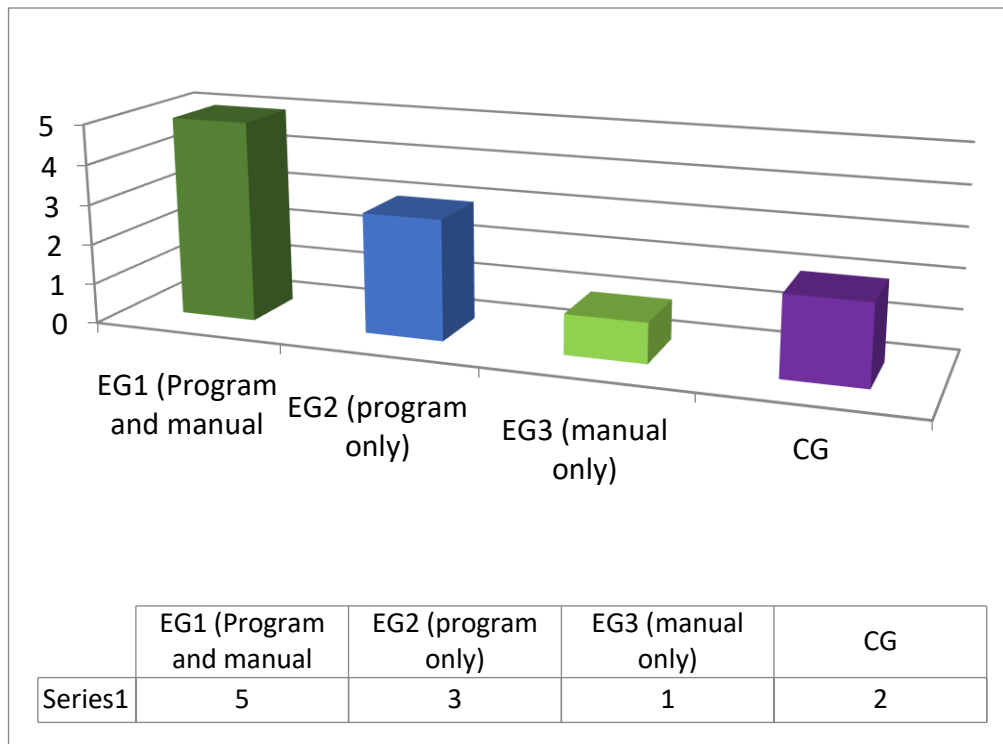
Figure 1. **Improvements in using strategies before the activity**

In “before strategies”, group 1 (program and manual) scored the highest, followed by group 2, (only program) and Group 3 (only manual) had similar performance. Strategies before activity include activities like “Making questions about the subject” or “showing book cover”, which had more increment in experimental groups.

Figure 2 shows difference scores during activity

Figure 2.

Improvement in using strategies during activity



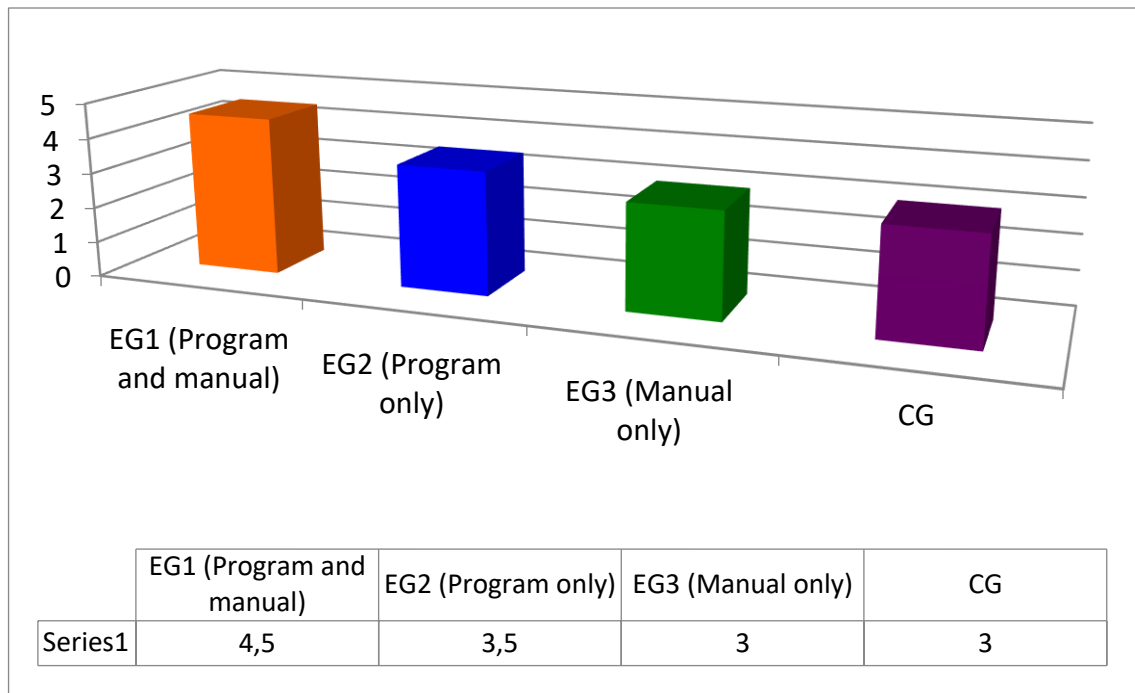
Again, group 1 had the best performance, followed by group 2; but in this strategies cluster, control group got a higher score than group 3.

During strategies include activities like “Asks children to make a description or tell a story from the story originally read”, “offers verbal clues”, “acts as a model” or “makes pauses to make questions about the story”, which were the strategies that incremented the most.

Figure 3 shows difference scores after activity

Figure 3.

Improvement in using strategies after the activity



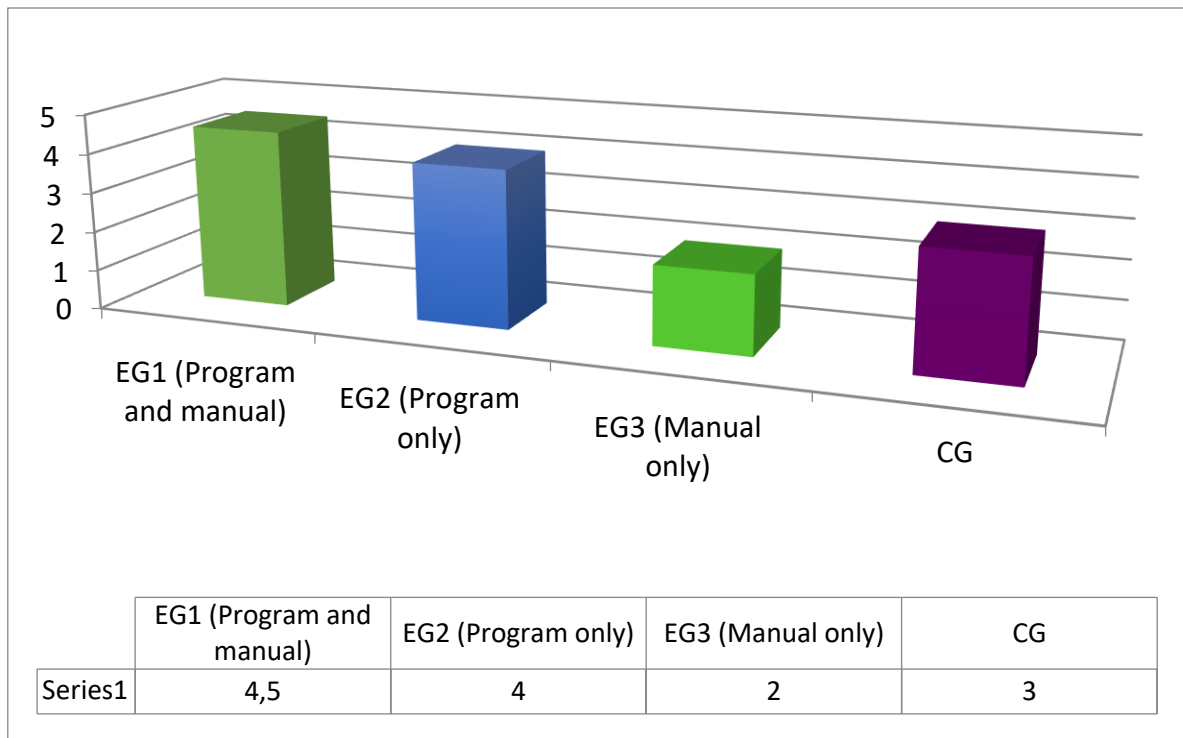
This stage's results are similar to those of *during strategies*, being group 1 the first place, followed by group 2, and with control group scoring higher than group 3.

After strategies include activities like “makes comprehension questions”, “gives feedback about responses quality”, “asks children to retell the story” or “verifies predictions”, which were the strategies that improved the most.

Finally, figure 4 shows total scores all along the activity

Fig 4.

Total improvements in using strategies



The total scores show the same pattern that partial results, being Experimental group 1 (program plus manual and individual coaching) the group which had the biggest increment; followed by group 2 (program plus coaching individual sessions). It is interesting to note that control group had a better performance than experimental group 3 (manual plus individual coaching sessions). Possible causes of this situation will be discussed later in this paper.

Teachers' satisfaction with the program

Responses to questionnaire indicate that, in general, the three experimental groups showed satisfaction with the program, while the degree of satisfaction corresponds to performance level. These results can be seen in table 3

Table 3.

Teachers' satisfaction with the program and the multimedia manual

TEACHER/GROUP	RATING
Teacher 1/group 1 (Program plus manual)	40
Teacher 2/group 1 (Program plus manual)	40
Teacher 1/group 2 (Program only)	34
Teacher 2/group 2 (Program only)	36
Teacher 1/group 3 (Manual only)	30

Titular teacher and assistant teacher of experimental group 1 rated the program with the maximum score in the questionnaire (40), while both teachers of experimental group 2 rated the program quality a little lower. Finally, teacher of experimental group 3 rated it the lowest. Although the program was applied to 10 teachers, only 5 questionnaires could be recovered. Questionnaire included questions about content, instructors, auxiliary materials, organization, applicability, perception of self-improvement and observed changes in children development.

Teachers recommendations in response to questionnaire included statements like *“I would like that you model a little more the appropriate interaction with children during story reading”*, *“I suggest that the manual included more videos”*, *“It was very useful that you were with me accompanying my daily classroom activities”* or *“It would be wonderful that you could apply this program to all the daycare centers pertaining to ISSSTE”* (Governmental institution that regulates the schools where the program was applied).

4. DISCUSSION

General objective was accomplished, since the study could prove which one of the experimental conditions was more effective for improving teachers' efficiency in applying and sharing strategies based both on research and their own experience. It proved that intervention program plus multimedia manual plus individual coaching was the best combination of strategies, followed by program plus individual coaching.

Theoretically, manual plus individual coaching sessions (group 3) would report the next better performance. However, this in fact didn't happen, and the *no intervention situation* reported better results. There are two possible explanations for this: 1) the poor performance could be due to the fact that the multimedia manual deployed was a previous version elaborated in a past project. In fact, this version was just being tested, as was the intervention program. The manual demonstrated to be not very friendly and this condition could have influenced the performance of teachers that only had the manual condition. 2) Additionally, the control group received an emergent literacy and its promotion program at the request of a new Principal; this situation was a strange variable that influenced positively the control group performance.

Even though the results of this study show that the first option, ie: program plus manual is the more effective combination, It is necessary to make more proofs of the

effectiveness of the program, due to the small sample and the strange variables that were present in the present study.

5. CONCLUSIONS

Intervention program and multimedia manual have characteristics that made them useful tools to increase preschool teachers' knowledge and abilities to promote emergent literacy in their children:

The multimedia manual

Recovers teachers' daily life samples, thus facilitating significant learning.

Multimedia allows teachers to see and hear lessons' content simultaneously, which makes it easier to accede to comprehension.

It isn't lineal, thus permitting to go forward or backward through lessons and revisit content as many times as users need to accomplish each task and acquire any knowledge.

The intervention program:

Takes into account teachers' expertise in such a way that it gives them a stable framework for the construction of new knowledge.

Through professionals' collaboration (psychologists-teachers), knowledge construction is facilitated since each professional contributes with his or her particular expertise and knowledge.

Individual coaching makes possible to give and obtain feedback in the application of new abilities and competencies in real life, making it possible to reflect about one's own practice and improving it in consequence.

As a result of this project, the training package, including intervention program and multimedia manual, is currently in press and will be published by Universidad Nacional Autonoma de Mexico.

REFERENCES

- Behjat, F., Yamini, M. & Sadegh, M. (2012). Blended Learning: A Ubiquitous Learning Environment for Reading Comprehension. *International Journal of English Linguistics*. 2 (1), 97-106.
- Grossen, B. (1996) Making research serve the profession. *American Educator*. 20, (3), 7-8,22-27.

- Grossen, B. (2012) *What does it mean to be a research based profession*. University of Oregon. Retrieved on July 8th 2012 from <http://personalweb.donet.com/~eprice/resprf.htm>
- Guardia, P. (2003) Relaciones entre habilidades de alfabetización emergente y la lectura desde nivel de transición mayor a primero básico. *PSYKHE* (12)2, 63-79.
- Guevara, Y. & Rugerio, J. P. (2014) Programa para promover prácticas alfabetizadoras de preescolar en escuelas de nivel sociocultural bajo. *Journal of Behavior, Health, & Social Issues*, 6(1), 23-36.
- Hoffman, J. & Pearson, P. D. (2000). Reading teacher education in the next millennium: What your grandmother's teacher didn't know that your granddaughter's teacher should. *Reading Research Quarterly*, 35(1), 28-44.
- Kamil, M. L., Intrator, S. M. & Kim, H. (2000) The effects of other Technologies on literacy and literacy learning. En M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.). *Handbook of Reading Research*. (Vol III, pp. 771 - 788). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lain, Y. (2007). Before you implement a research-based strategy in your classroom. Retrieved on February 8th 2016 from <http://voices.yahoo.com/before-implement-research-based-strategy-in-244296.html>[02/08/2012 07:22:54 p.m.
- López, A. (Coord.) (1998). *Enciclopedia de informática y computación*. Tomo III multimedia. Madrid: Cultural.
- Luna, M.L. (2016). *Desarrollo de la motivación hacia la escritura por medio de la comprensión de su utilidad en niños preescolares*. Tesis de Maestría Inédita. Facultad de Psicología, UNAM.
- Mata, G.E. (2011). *La lectura de cuentos como herramienta en el proceso de la escritura en niños preescolares*. Tesis de Maestría Inédita. Facultad de Psicología, UNAM.
- Panitz, T. (1996). *A definition of collaborative vs cooperative training*. Available in http://colccti.colfinder.org/sites/default/files/a_definition_of_collaborative_vs_cooperative_learning.pdf
- Parrilla, A. (1996). *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración*. España: Mensajero
- Peña, E. D. & Quinn, R. (2003). Developing effective collaboration team in speech language pathology. A case study. *Communication Disorders Quarterly*, 24 (2), 53-63.

- Pérez, G., Vega, L. (2006). Desarrollo de la comprensión y expresión oral en niños maternas. In L. Vega et al (eds): *Alfabetización: retos y perspectivas*. México: Fac. de Psicología & DGAPA UNAM. 179-195
- Teale, W. H. & Sulzby, E. (Eds.) (1986). *Emergent Literacy: Writing and reading* (pp. 50- 89). Norwood, NJ: Ablex.
- Vega, L. (2006). Los años preescolares. Su importancia para desarrollar la competencia lectora y el gusto por la lectura. En: L. Vega et al.(Eds.) *Alfabetización: Retos y perspectivas*. México: Fac. de Psicología, UNAM .
- Vega, L., Poncelis, M. (2010). *Estrategias para la promoción de la comprensión del lenguaje oral y el conocimiento de las características del lenguaje escrito para niños preescolares* [Manual multimedia]. Proyecto PAPIIT IN 304608. México: DGAPA & Fac. de Psicología, UNAM .
- Vega,L. & Rocha, G. (2008) Promoción de habilidades lingüísticas orales relacionadas con la lectura a través de la capacitación a profesoras para la lectura de cuentos. In Y. Guevara (Ed.) *Fracaso escolar: Investigación y propuestas de intervención*. México: FES Iztacala UNAM. 167-194
- Vega, L., Montes de Oca, M.A, Poncelis, F., Guarneros, E y Pérez, G. (2014). *Capacitación a docentes para la promoción de la alfabetización emergente en niños preescolares*. Proyecto PAPIIT IT 300514. México: DGAPA UNAM .
- Vega_Perez,L. Perez-Estrada, G (2016). *Collaboration Between Teachers and Psychologists to Promote Oral Language Development in Toddlers*. Paper presented at the 2016 annual meeting of the American Educational Research Association. Retrieved February 2nd , 2017, from the AERA Online Paper Repository.
- Warschauer, M., & Healey, D. (1998). Computers and language learning: An overview. *Language Teaching*, (31), 57-71.
- Zañartu, L. M. (2002). Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de dialogo interpersonal y en red. Available in: <http://www.contexto-educativo.com.ar>

CAPÍTULO 19

LA ACTUALIZACIÓN DOCENTE EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA.

UN ESTUDIO DE CASO

José Ángel Segura Maíz, Katia Álvarez Díaz y José Ramón Márquez Díaz

1. INTRODUCCIÓN

El mundo evoluciona y las habilidades requeridas para la enseñanza también, de ahí que la formación inicial no sea suficiente para preparar a los maestros, presentando la necesidad de adaptarse a las nuevas circunstancias. Precisamente, el nuevo perfil competencial implica un cambio en la forma de enseñar y de aprender, existiendo la necesidad de que el profesorado desarrolle, adapte e innove su actividad docente al mismo ritmo que se produce el cambio, responsabilizándose, a su vez, de su auto-formación, auto-desarrollo y auto-aprendizaje (Moreno Zaragoza, 2015; OCDE, 2018). Por tanto, fijar la mirada en las actitudes, conocimientos, competencias y necesidades de un grupo de maestros/as es uno de los principios máximos de toda pedagogía docente. No obstante, estamos de acuerdo con Imbernon (2015), que el proceso de innovación educativa, sujeto a una transformación metodológica, es una cuestión de la que pocos quieren emprender entendiendo la innovación como una actitud y un proceso de indagación hacia nuevos modos de enseñar, y mil maneras de aprender. Sin embargo, la innovación no implica necesariamente la creación o invención de algo nuevo, sino que se trata de poner en marcha nuevas o diferentes acciones para las personas que lo estén llevando a cabo. A lo largo de estos últimos años, encontramos a algunos docentes que se alejan de esta visión, argumentando que lo único importante en el desarrollo profesional de un maestro es la experiencia vivida dentro de las aulas. Estas actitudes entran en conflicto con las nuevas generaciones de profesores más comprometidas con la postura de Salazar Gómez & Tobón (2018), teniendo el firme convencimiento de que lo aprendido en cursos de postgrado facilita la implementación del perfil competencial generando rencillas, críticas y presiones entre compañeros.

Al hilo de lo comentado, Taylor, McLean, Bryce, Abry, & Granger (2019), encontraron que a medida que aumenta el agotamiento y la insatisfacción, disminuye la

participación activa de los profesores en actividades de formación. Por otra parte, Rodríguez Sosa & Hernández Sánchez (2018), describen la actual práctica docente como tradicional en la que se perpetúan las mismas prácticas pedagógicas año tras año, trabajando con modelos pedagógicos obsoletos, sin plantearse alternativas de cambio o de actualización ya que los maestros afirman que los resultados académicos de los estudiantes no dependerán nunca de su implicación como docentes. Desafortunadamente “la realidad es que la formación y la actualización permanente del profesorado constituyen uno de los aspectos importantes y quizás más olvidados de su carrera profesional” (Bozu & Imbernón 2016, p.97), ya que tradicionalmente se ha vinculado a la obtención de un complemento salarial y no como un vehículo para el desarrollo profesional (García Moriyón, 2003; Pinya, 2008). Partiendo de la necesidad de cambio avalada por algunos estudios (Fischer et al., 2018; Sánchez Olavarría & Huchim Aguilar, 2015), en la que se ve afectada tanto la formación inicial como la permanente, el objetivo de este estudio consiste en conocer, analizar y describir las condiciones que favorecen y obstaculizan la actualización pedagógica de un grupo de maestros en servicio, atendiendo a sus necesidades, motivaciones e intenciones. Asimismo, se desarrolla un estudio de caso cuyas técnicas a utilizar son las entrevistas semiestructuradas y grupo de discusión para así detectar qué factores influyen en la actualización pedagógica de los maestros.

1.1. Perfil Competencial

Las competencias están compuestas por conocimiento, saber hacer y un saber ser o estar que los profesores deben saber conjugar en su práctica docente con la finalidad de dotar a los estudiantes de dichas habilidades o competencias. Estando de acuerdo con Uzunboyly & Selçuk (2016), consideramos que la asimilación de dichas competencias por parte del alumnado solo es posible si los docentes son los primeros en poseerlas, siendo capaces de transformar su propio proceso de formación en un espacio de innovación y renovación profesional (Moreno Zaragoza, 2015). Tal y como afirma Díaz Negrín (2014), este cambio por parte del profesorado pasa forzosamente por la actualización permanente, convirtiéndose en una “obligación moral” y en una herramienta básica de supervivencia.

1.2. Formación Docente: inicial y continua

Los conocimientos y saberes de los docentes adquieren nuevos significados (Hursen, 2016). Fischer et al. (2018), detectaron que además del “conocimiento del contenido pedagógico, de la materia y curricular”, los profesores adquieren otra serie de conocimientos y saberes a lo largo de su carrera. Estos conocimientos son adquiridos a lo largo de diferentes momentos empezando por la formación inicial, pasando por el momento en el que ingresan en la profesión, continuando por el reciclaje atendiendo a cursos de formación, y terminando por el esfuerzo constante a nivel personal y el aprendizaje autodirigido a partir de las experiencias vividas en el aula (Tejada, 2013). Estos momentos de formación se pueden resumir en tres etapas; formación inicial, formación continua y formación práctica (Mayorga Fernández, Santos Guerra, & Madrid Vivar, 2014).

En 2007 la formación inicial sufrió una modificación con la entrada en vigor del Plan Bolonia pasando de 3 a 4 años requeridos para capacitación docente (De España, 2015; EuropaPress, 2017) resultando paradójico que hasta la fecha se necesitarán más años de formación para curar a un animal que para educar a una persona (Imbernón & Colén Riau, 2015). Tal y como afirman Faria, Reis, & Peralta (2016), una correcta formación es crucial para la asimilación de conocimientos específicos dentro de la profesión docente, aunque por otra parte, Tejada Fernández & Pozos Pérez (2018), afirman que la formación inicial se caracteriza por estar más próxima a una alfabetización docente que por profundizar en la creación de un verdadero conocimiento educativo a lo que tendríamos que añadir la idea de que “la formación inicial no puede facilitar a los profesores todos los conocimientos y las capacidades que se necesitan para toda una carrera docente” (p.17).

Es por eso que apostamos por la formación continua, que tal y como declaran Klug, Krause, Schober, Finsterwald, & Spiel (2014), ha sido un tema central en la política educativa Europea desde 1960, siendo Paul Lengrand quien lo utilizara por primera vez en la conferencia de la UNESCO en 1970 (Bozat, Bozat, & Hursen, 2014). Entendemos la formación continua como “el proceso encaminado a la revisión y actualización de los conocimientos, actitudes y habilidades, originado por la necesidad de renovar los conocimientos con la finalidad de adaptarlos a los cambios y avances de la sociedad” (UNESCO, 1992 en Pinya, 2008, p.4). Por el contrario, González Travé (2019), estima que más del 80% de los profesores son dependientes de los libros de texto presuponiendo que son competentes por el simple hecho de poseer un conocimiento sobre la materia que

imparte tal y como afirman Melo & Serna (2013). El problema radica en que cualquier maestro puede impartir una asignatura para la cual no ha sido capacitado simplemente por el hecho de solicitarlo a la administración con el único requisito de ser funcionario de carrera (De España, 2011). Muchos de ellos olvidan que el buen hacer metodológico tiene efectos significativos en los estudiantes (Sharma, 2015), por lo que la actualización permanente se ha convertido en un componente esencial en la actualización y perfeccionamiento de la práctica pedagógica (Turpo Gebera, 2018).

Alliaud & Vezub (2015), diferencian dos posibilidades de reciclaje: la propuesta formativa de la administración y la de las universidades o centros de estudios. En Andalucía, la primera opción se basa en cursos de formación, congresos, o estancias en otros centros que en ningún caso están sujetos a evaluación por lo que no tienen valor académico fuera de la administración pública (Andalucía, 2008). Según Brzezinski & García, (2016), esta formación corre a cargo de los “Centros del Profesorado gestionados por docentes que se liberan provisionalmente del estrés de las aulas para implicarse en tareas “formativas”. Según Díaz Negriz (2014), son puntos de encuentro donde los maestros intercambian experiencias y reflexiones sobre su práctica educativa. La otra opción es la de volver a la universidad para continuar con su formación asistiendo estudios de postgrado. De las dos opciones, la preferida por los docentes es la primera tal en el que 8 de cada 10 realizan este tipo de formación (OCDE, 2018).

En cualquiera de los casos, para que una formación continua sea efectiva debe presentar los siguientes elementos de acuerdo con Desimone & Garet (2015):

a) *Centrarse en la enseñanza del contenido*; los profesores deben aprender a cómo enseñar el contenido de sus asignaturas y conocer cómo los estudiantes aprenden dicho contenido. b) *Aprendizaje Activo*; los profesores deben tener oportunidad de observar y recibir feedback tanto de su trabajo como de el de los estudiantes alejándose de las clases magistrales y rompiendo con el aislamiento como norma y cultura profesional. c) *Coherencia*; debe existir una relación entre la formación que se realiza y las necesidades que se requieren. d) *Duración Sostenida*; la formación debe mantenerse a lo largo de todo el curso e incluir como mínimo 20 horas de capacitación presencial con los formadores. e) *Participación Colectiva*; crear grupos de trabajo de profesores que impartan la misma asignatura o contenido con el fin de crear comunidades interactivas de aprendizaje.

Como se puede observar, ninguna de las dos opciones es efectiva por sí solas ya que de manera aislada ninguna de las dos cumple con los requisitos propuestos por Desimone

& Garet (2015). Lo ideal sería crear un método ecléctico entre ambas de manera ininterrumpida a lo largo de las diferentes etapas de la carrera profesional docente incluyendo oportunidades de formación formal, informal y no formal (Tejada Fernández, 2013). Para conseguir esto debemos superar el obstáculo de dejar de lado los antiguos paradigmas educativos lejanos de las necesidades de los estudiantes ya que de lo contrario la realidad educativa se mantendrá sin cambios perpetuando el círculo vicioso en el que nos encontramos (Reyes, 2019). Para romper este círculo, la OCDE (2018) sugiere una serie de desafíos a los que el sistema educativo debe enfrentarse y entre los que se encuentra el objeto de esta investigación; proporcionar una formación inicial y continua de calidad además de difundir buenas prácticas educativas.

2. MÉTODO

El presente trabajo responde a una investigación de corte cualitativo, desarrollada a través de un estudio de caso tratando, por un lado, de comprender el binomio formado por la insatisfacción laboral y la actualización permanente del profesorado desde varios puntos de vista y, por otro lado, considerando las experiencias de los docentes como una sola unidad de análisis. Para ello, las técnicas de recogida de datos han sido la entrevista semiestructurada (10 maestros en activo) y un grupo de discusión (entre los maestros entrevistados) con el fin de poder triangular y cruzar miradas, actitudes y opiniones.

2.1. Objetivos del estudio de investigación

El objetivo de la investigación consiste en conocer, analizar y describir las condiciones que favorecen y obstaculizan la actualización pedagógica de un grupo de maestros en servicio, atendiendo a sus necesidades, motivaciones e intenciones.

A su vez, este objetivo general puede ser dividido en otros específicos:

- Analizar las actitudes y creencias de los maestros en servicio de cara a la actualización permanente.^[1]^[2]^[SEP]
- Identificar qué necesidades inciden en las actitudes hacia la actualización pedagógica desde la perspectiva de un grupo de maestros en servicio.^[1]^[2]^[SEP]
- Detectar las ventajas e inconvenientes referentes a la actualización pedagógica desde la perspectiva de un grupo de maestros en servicio.

2.2.1. Participantes

El estudio de caso se ha llevado a cabo en un centro público de educación infantil y primaria de la comunidad de Andalucía en el curso 2019/2020, con la colaboración de 10 docentes en activo. De estos 10 docentes 6 son hombres y 4 mujeres. Los hombres son especialistas en educación física. En cuanto a las mujeres, todas ellas son tutoras de educación primaria, aunque estudiaron la carrera y sacaron la plaza por especialidades distintas a las de primaria. La media de tiempo de servicio es de 18 años con una edad que se sitúa entre los 36 y 50 años ingresado al cuerpo docente a finales de la década de los 90 y principios del nuevo milenio. Como dato de interés hay que resaltar que, a pesar de ser funcionarios de carrera, ninguno cuenta con una antigüedad superior a 2 años en el centro ya que se acogen al denominado concursillo y van cambiando de centro todos los años.

3. RESULTADOS

Para facilitar la comprensión de los resultados se utilizará la siguiente estructura en la que se muestra la relación entre categorías, objetivos propuestos y preguntas utilizadas:

RELACIÓN DE CATEGORÍAS, OBJETIVOS Y PREGUNTAS DEL ESTUDIO

Investigar las condiciones que favorecen y obstaculizan la actualización pedagógica de un grupo de maestros en servicio, con la intención de elaborar una propuesta formativa.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	PREGUNTAS REALIZADAS
Analizar las actitudes y creencias de los maestros en servicio de cara a la actualización permanente.	ACTITUDES	¿Qué formación tienes? ¿Cuánto tiempo de servicio tienes? ¿Sueles reciclarte? ¿Qué opinión tienes sobre los Másteres? Y sobre el CEPS?
Identificar qué necesidades se inciden en las	NECESIDADES	¿Qué es lo que más trabajo te cuesta realizar

actitudes hacia la actualización pedagógica de los docentes.

en tu día a día como docente? ¿En qué crees que estamos fallando los profesores?

Detectar las ventajas e inconvenientes referentes a la actualización pedagógica. INQUIETUDES Y OBSTÁCULOS

¿Qué te gustaría aprender en los próximos años? ¿Cómo te imaginas la educación en unos años? ¿A qué dificultades te has enfrentado? ¿Qué opinas de la jornada laboral?

4. DISCUSIÓN

Las necesidades formativas encontradas en este grupo de docentes hacen referencia a la implementación del nuevo perfil competencial y al uso de herramientas informáticas en su práctica diaria. Todos los participantes en el estudio han mostrado un cierto interés por la actualización permanente ya que todos ellos han participado en cursos de formación durante los últimos años. Además, todos ellos coinciden en cuestionar la utilidad de la formación recibida independientemente de que haya sido proporcionada desde los CEPS o desde otro tipo de instituciones como las universidades, resaltando la poca coherencia existente entre formación inicial y continua recibida aunando criterio con Tejada Fernández & Pozos Pérez (2018). A pesar de estas afirmaciones, todos ellos son conscientes de la necesidad de seguir formándose a lo largo de su desarrollo profesional ya que entienden, al igual que Reyes (2019), que la educación en la actualidad supone un gran desafío para el que necesitan actualizarse constantemente.

En relación a la formación proporcionada desde la administración, las opiniones encontradas por parte de los participantes coinciden con la de Díaz Negrín (2014), en las que se califica la formación como puntos de encuentro donde se intercambian opiniones alejándose de las características de la formación efectiva propuestas por Desimone & Garet (2015), cuestionando abiertamente su utilidad. Esto puede ser debido a que en España no existe un sistema de evaluación ni de carrera docente (Brzezinski & García,

2016) por lo que algunas de las ideas como las siguientes propuestas por Sharma (2015), pueden resultar interesantes de cara a revertir la situación: crear un sistema para identificar a los maestros con mejor desempeño y aumentar su salario en consecuencia, evaluar periódicamente la práctica de los docentes o incluso obligarles a opositar cada cierto tiempo para renovar su licencia demostrando que tienen sus habilidades actualizadas. Los participantes asociaron la escasa utilidad de la formación con el alto índice de rotación de efectivos en los colegios, dato que es corroborado por Gutiérrez (2020), quien asegura que un 40% de los profesores cambian todos los años de centro, afectando negativamente al aprendizaje de los estudiantes tal y como afirmaron Ronfeldt, Loeb, & Wyckoff (2013). También hay que resaltar el hecho de que el presente estudio se ha visto condicionado por la actual pandemia mundial del SARS-CoV-2 (COVID-19). Ante la supresión de las clases presenciales, los docentes se han visto obligados a modificar sus prácticas educativas cambiando las pizarras por dispositivos electrónicos lo que les ha llevado a tomar conciencia de sus limitaciones. A pesar del gran desembolso público realizado en las últimas décadas en relación a las TIC (Comi, Argentin, Gui, Origo, & Pagani, 2017), son los docentes los que deben adaptar estas tecnologías a su modelo pedagógico resolviendo los problemas que puedan tener con ellas a nivel de aprendizaje, de enseñanza, de comunicación o de gestión educativa (Mercader & Pozos, 2015).

5. CONCLUSIONES

Nuestro actual sistema educativo tiene ante sí el reto ineludible de la calidad y mejora educativa junto a los cambios que esto conlleva. Este exige una formación docente transdisciplinar, que permita adquirir competencias profesionales, de un modo efectivo y sistemático para el progreso de una auténtica identidad profesional. El proceso de identidad docente comprende el reconocimiento de su propia identidad personal como profesional con los saberes específicos de su profesión y sus prácticas pedagógicas. Una formación que contemple, principalmente, hasta dónde se quiere llegar, siendo evaluada para verificar si provoca transformaciones reales en sus competencias y qué influencia ejerce en su práctica escolar. Es por tanto necesario una correlación de variables donde docentes, alumnado, familia e instituciones educativas y sociales establezcan líneas de actuación permanente para evaluar las necesidades y competencias profesionales. Consideramos por ello que la calidad docente no puede ser responsabilidad absoluta del

profesorado, no obstante, la formación es una de las variables que empodera y mejora su progreso. Asimismo, apostamos por una formación y evaluación continua que permita valorar, analizar y cuantificar la efectividad de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

REFERENCIAS

- Alliaud, A., & Vezub, L. (2015). La formación inicial y continua de los docentes en los países del MERCOSUR. Problemas comunes, estructuras y desarrollos diversos. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 5(20), 31.
- Bozat, P., Bozat, N., & Hursen, C. (2014). The Evaluation of Competence Perceptions of Primary School Teachers for the Lifelong Learning Approach. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 140, 476–482.^[1]_[SEP]
- Bozu, Z., & Imbernón, F. (2016). El presente y el futuro de la formación docente permanente del profesorado universitario. *Educación y Ciencia*, 5(45), 94–105.
- Brzezinski, I., & García, C. M. (2016). Formación y valoración de profesores en el plan nacional de educación (Brasil/ 2014-2024) y en el plan de educación de andalucía/ España (2014): aproximaciones y distanciamientos. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação de Professores*, 8(14),
- De España, G. (2011). Real Decreto 1594/2011, de 4 de noviembre, por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Maestros que desempeñen sus funciones en las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria reguladas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo. *BOE*, (270).^[1]_[SEP]
- De España, G. (2015). Real Decreto 22/2015, de 23 de enero, por el que se establecen los requisitos de expedición del Suplemento Europeo a los títulos regulados en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. *BOE-A-2015-1158*.^[1]_[SEP]
- Desimone, L. M., & Garet, M. S. (2015). Best practices in teacher's professional development in the United States.^[1]_[SEP]
- Díaz Negrín, M. E. (2014). La formación permanente del profesorado: análisis y sentido. *El Guiniguada. Revista de Investigaciones y Experiencias En Ciencias de La Educación*, 23(2014), 53–62.^[1]_[SEP]

- Díaz Negrín, M. E. (2014). La formación permanente del profesorado: análisis y sentido. *El Guiniguada. Revista de Investigaciones y Experiencias En Ciencias de La Educación*, 23(2014), 53–62.^[1]_{SEP}
- EuropaPress. (2017). Diez años del Plan Bolonia en España: Mejora rendimiento del alumno y oferta de títulos. *EuropaPress/Sociedad/Educación*.^[1]_{SEP}
- Faria, A., Reis, P., & Peralta, H. (2016). La formación de profesores: ¿formación continua o formación postgraduada? Perspectivas de profesores y de líderes de las escuelas. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*.
- Fischer, C., Fishman, B., Dede, C., Eisenkraft, A., Frumin, K., Foster, B., ... McCoy, A. (2018). Investigating relationships between school context, teacher professional development, teaching practices, and student achievement in response to a nationwide science reform. *Teaching and Teacher Education*, 72.
- García Moriyón, F. (2003). La condición docente y la calidad de la educación. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 32(October), 87–110.
- González Travé, G. (2019). El tránsito hacia la innovación didáctica en el uso de materiales curriculares. *Iber: Didáctica Ciencias Sociales, Geografía e Historia*.
- Hursen, C. (2016). A scale of lifelong learning attitudes of teachers: The development of LLLAS. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 11(1), 21.
- Imbernon, F. (2015). La formación permanente del profesorado 40 años después. De la ilusión a los recortes.^[1]_{SEP}
- Klug, J., Krause, N., Schober, B., Finsterwald, M., & Spiel, C. (2014). How do teachers promote their students' lifelong learning in class? Development and first application of the LLL Interview. *Teaching and Teacher Education*, 37.^[1]_{SEP}
- Mayorga Fernández, M. J., Santos Guerra, M. Á., & Madrid Vivar, D. (2014). Formación y actualización de la función docente. *Diálogos Pedagógicos Año XII*.
- Melo, H. S. G., & Serna, H. F. O. (2013). El Saber Pedagógico de los docentes universitarios. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, (39), 95–109.
- Moreno Zaragoza, A. (2015). Enfoques en la formación docente. *Ra Ximhai*, 11(4).
- OCDE. (2018). *Informe Talis. Estudio Internacional de la Enseñanza y del Aprendizaje*.^[1]_{SEP}
- Pinya, C. (2008). La formación permanente del profesorado universitario: estado de la cuestión. *Revista Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 1(0), 3–24.^[1]_{SEP}

- Reyes, C. S. (2019). Estrategias innovadoras en la planificación curricular, un reto de la educación contemporánea. *ReHuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 4(3), 39–47. ^[L]_{SEP}
- Rodríguez Sosa, J., & Hernández Sánchez, K. (2018). Problematicación de las prácticas docentes y contextualización de la enseñanza. *Propósitos y Representaciones*, 6(1), 507–524. ^[L]_{SEP}
- Salazar Gómez, E., & Tobón, S. (2018). Análisis documental del proceso de formación docente acorde con la sociedad del conocimiento. *ESPACIOS*, 39. ^[L]_{SEP}
- Sánchez Olavarria, C., & Huchim Aguilar, D. (2015). Trayectorias docentes y desarrollo profesional en el nivel medio superior.
- Sharma, R. (2015). QUALITY ASSURANCE IN TEACHER EDUCATION. *International Research Journal of Management Sociology & Humanity (IRJMSH)*, 6(12).
- Taylor, M., McLean, L., Bryce, C. I., Abry, T., & Granger, K. L. (2019). The influence of multiple life stressors during Teacher Training on Burnout and Career Optimism in the first year of teaching. *Teaching and Teacher Education*.
- Tejada Fernández, J. (2013). Professionalisation of teaching in universities: Implications from a training perspective. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 10(1), 345–358.
- Tejada Fernandez, J., & Pozos Perez, K. V. (2018). Nuevos escenarios y competencias digitales docentes: hacia la profesionalización docente con TIC. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 22(1), 25–51.
- Turpo Gebera, O. (2018). La usabilidad pedagógica en la formación del profesorado: un estudio de caso. *Revista ESPACIOS*, 39(15).
- Uzunboyly, H., & Selçuk, G. (2016). Lifelong Learning Competency Perceptions of Teacher Candidates According to a Teacher Training Program. *Anthropologist*.

CAPÍTULO 20

LA TEORÍA DE FIJACIÓN DE METAS DE LOCKE COMO NÚCLEO METODOLÓGICO EN LA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS ESPECIALISTAS DE MÚSICA

Virginia Sánchez Rodríguez

1. INTRODUCCIÓN

La motivación es una de las claves del aprendizaje, de ahí que, desde hace décadas, se lleven a cabo diversas estrategias y proyectos encaminados a lograr que nuestros estudiantes estén más motivados. Con esa intención, en ocasiones, se han implantado teorías y métodos ajenos al ámbito educativo que pueden tener una aplicación docente. Es el caso de la *Teoría de fijación de metas* del psicólogo norteamericano Edwin Locke (1938), que, si bien cuenta con una asentada presencia en el mundo de la empresa, también puede presentar beneficios en el aula, siempre que su inserción disponga de un enfoque didáctico y, a su vez, vaya encaminada a la consecución de las competencias y los objetivos de aprendizaje. A este respecto, en esta contribución presentamos la metodología de trabajo que, basada en dicha *Teoría*, vertebra la asignatura “Prácticas Musicales Creativas” del Grado en Maestro en Educación Primaria de la Facultad de Educación de Ciudad Real (Universidad de Castilla-La Mancha, España).

Ahora bien, en primer lugar, debemos señalar que el punto de partida de la implantación de dicha metodología práctica radica en una premisa: el aprendizaje no existe si no hay emoción, un sentimiento intrínsecamente relacionado con la motivación (Bisquerra Prohens, 2013, pp. 187-204). Esa circunstancia ha determinado que la motivación sea una de las prioridades de los docentes, pues, sin alumnos motivados, tendremos alumnos que no aprenden, de ahí la existencia de numerosos antecedentes académicos en los diversos niveles educativos (Tapia, 1996; Fernández Hermida, Fernández Rodríguez & Deaño Deaño, 2004, pp. 27-50; Acosta Contreras & Burguillos Peña, 2015, pp. 67-73).

En lo que respecta a la música, disciplina protagonista de este trabajo, conviene decir que esta manifestación artística no solo puede ser utilizada, de forma transversal, como

una herramienta motivacional en la enseñanza de otras materias del currículo (Pérez Aldeguer & Leganés Lavall, 2012, pp. 127-143; Toscano Fuentes & Fonseca Mora, 2012, pp. 197-213; Muñoz Luna & Becerra Vera, 2013, pp. 16-28), sino que también ha venido desarrollando diferentes estrategias para el incremento de la motivación de los estudiantes cuando cursan esta asignatura (Arriaga Sanz & Madariaga Orbea, 2004, pp. 65-74; Lorite Cruz, 2017, pp. 32-51), desde el aula de primaria (Arriaga Sanz, 2004; García Fernández, 2016; Esteve Faubel, et al., 2019, pp. 1417-1435) hasta la universidad (Roldán Herencia, 2016, pp. 460-475; Sánchez Rodríguez, 2018, pp. 49-53) y los conservatorios (Valencia Déniz, 2011; García Collazos, 2019).

Precisamente, la música adquiere un lugar fundamental en el contexto universitario cuando trabajamos con discentes de los Grados en Maestro en Educación Infantil y Educación Primaria, que, al finalizar sus estudios, se convertirán en docentes de dichas etapas. Esos estudiantes, independientemente de la universidad en la que se encuentren matriculados, cursan asignaturas de temática musical en las que no solo conocen el lugar de la música dentro del currículo de la etapa educativa en la que trabajarán en el futuro, sino que también aprenden a valorar la disciplina, a emocionarse escuchando y participando en prácticas sonoras y a desarrollar destrezas musicales que puedan servirles en su ulterior vida como docentes. Y, con la intención de que el aprendizaje de la música en el contexto universitario se lleve a cabo en un entorno motivacional, en ocasiones, se implantan metodologías innovadoras exportadas del contexto educativo. De acuerdo con lo expuesto, tal como avanzamos al comienzo de este capítulo, a continuación presentamos la metodología de trabajo de la asignatura “Prácticas Musicales Creativas”, encaminada a incrementar la motivación de los estudiantes que cursan esta asignatura y que, recordemos, serán, a su vez, futuros maestros especialistas en música en la etapa de Educación Primaria una vez finalizado sus estudios.

2. MÉTODO

2.1. Contexto

La asignatura “Prácticas Musicales Creativas” pertenece al plan de estudios del cuarto curso del Grado de Maestro en Educación Primaria impartido en la Facultad de Educación de Ciudad Real. En concreto, forma parte de las asignaturas específicas de la

Mención en Música, encaminada a la formación de maestros especialistas en esta disciplina. La materia se cursa en el primer semestre del cuarto curso y tiene una carga lectiva de 3 horas semanales. Los contenidos de la asignatura se estructuran en torno a 4 temas, tal como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1.

Temario de la asignatura (Elaboración propia a partir de la guía docente).

Tema 1	Nuevos estilos, tendencias, estéticas musicales. Referencias conceptuales, audiciones.
Tema 2	Propuestas para el desarrollo de la creatividad.
Tema 3	Desarrollo en la práctica de creaciones y experiencias sonoras grupales; prácticas de conjunto vocal y conjunto instrumental.
Tema 4	Repertorio.

Conviene decir que, como sucede con numerosas materias de perfil artístico, es posible trabajar aspectos de varios temas de forma simultánea y transversal, tomando como eje de la asignatura la preparación de un repertorio (Tema 4). A este respecto, con la preparación de dicho repertorio –formado por obras de distintos estilos y períodos de la historia– es posible realizar una revisión conceptual y estilística de cada una de las obras que lo conforman (contenidos propios del Tema 1) así como repasar conceptos propios del lenguaje musical. Para ello, se trabajan obras vocales e instrumentales (contenidos propios del Tema 3) en las que los estudiantes participan de forma práctica, siempre tratando de que desarrollen y aporten su creatividad (contenidos propios del Tema 2).

Las herramientas de trabajo utilizadas están formadas por exposiciones en clase a partir de los contenidos teóricos, comentarios de lecturas científicas, elaboración de propuestas didácticas, resolución de casos prácticos y actuaciones musicales. Todo ello va encaminado a conseguir los objetivos de aprendizaje de la asignatura (Tabla 2).

Tabla 2.

Objetivos de aprendizaje de la asignatura (Elaboración propia a partir de la guía docente).

- MMU.01. Conocer y utilizar los lenguajes musicales en contextos prácticos; valorar el lenguaje musical como resultado de un proceso de organización sonora.
- MMU.02. Conocer y asimilar técnicas elementales de los distintos medios expresivos: vocal, instrumental y corporal; interpretar y expresarse correcta y creativamente a través de ellos; conocer sus posibilidades de aplicación didáctica; emplear un repertorio básico de diferentes géneros, estilos y épocas.

MMU.03. Disponer de conocimientos y criterios para la escucha y análisis elemental de obras de diferentes períodos; para su apreciación y reflexión crítica; para encontrar su vinculación con el contexto histórico, cultural y artístico, y poseer recursos para su aprovechamiento didáctico.

MMU.04. Conocer y trabajar sobre las principales metodologías de la Didáctica de la Música.

MMU.05. Ser capaz de seleccionar, adaptar y elaborar materiales propios para la enseñanza-aprendizaje de la educación musical.

MMU.06. Organizar la actividad musical del centro escolar y la programación musical de los distintos ciclos de Educación Primaria a través del diseño y secuenciación de unidades didácticas y de proyectos.

MMU.07. Idear y desarrollar procesos y proyectos musicales creativos: integrando diferentes medios expresivos; empleando las TICS y los medios audiovisuales; tomando como referencias nuevas técnicas, tendencias, estéticas, corrientes contemporáneas.

MMU.08. Disponer de los conocimientos musicales, así como de los recursos didácticos, para impartir la Educación Musical en Educación Primaria.

El alumnado que cursa la Mención en Música, en general, y la materia “Prácticas Musicales Creativas”, en particular, en ocasiones, cuenta con conocimientos musicales previos, con un perfil diverso que integra alumnos que cursan estudios reglados en conservatorios y escuelas de música, pero también músicos amateurs que cantan en coros o son componentes de bandas. No obstante, conviene señalar que el hecho de no contar con nociones musicales previas no es excluyente para cursar la asignatura, puesto que cualquier persona con interés y sensibilidad estética puede convertirse en un maestro con buenos recursos musicales. De hecho, en los últimos años hemos observado una tendencia ascendente en el número de estudiantes sin conocimientos musicales que se han interesado por esta y las restantes asignaturas musicales, de acuerdo con sus gustos por las artes y, probablemente, conscientes de los numerosos beneficios de la música en el aula de primaria, también en lo relativo a lo emocional (Benito Martínez, 2019).

Ahora bien, precisamente de acuerdo con el heterogéneo perfil del estudiantado, consideramos que la motivación es un elemento indispensable para un desarrollo exitoso de la asignatura. Como estamos exponiendo, el perfil del discente es muy dispar por aglutinar músicos y no músicos que deben dar cumplimiento a unos objetivos de aprendizaje comunes. Precisamente por eso, en caso de que los contenidos y las herramientas de la asignatura resulten demasiado etéreos e inalcanzables, corremos el riesgo de que puedan presentar desmotivación en el caso de los estudiantes sin conocimientos musicales. Del mismo modo, si los contenidos y las herramientas resultan aparentemente sencillas para los músicos, es posible que la motivación descienda entre los estudiantes músicos. Por ello, con la intención de incentivar la motivación del

alumnado de esta materia, en el curso 2016/2017 llevamos a cabo la implantación de la *Teoría de fijación de metas*, de Locke, como metodología de trabajo en la asignatura “Prácticas Musicales Creativas”, un método que tiene en cuenta la dificultad, el grado de especificidad y la participación de cada individuo.

2.2. Descripción de la metodología

La metodología implantada desde el curso 2016/2017, que es la continuada hasta la actualidad, está basada en la *Teoría de fijación de metas* (1968, pp. 157-89) del psicólogo norteamericano Edwin Locke (1938). Esta teoría, formulada, originalmente, para fomentar la motivación humana, analiza la relación entre las metas y el desempeño de las distintas tareas para lograr dichas metas en base a tres variables: la dificultad, el grado de especificidad y la participación de cada individuo. Los resultados obtenidos después de la experimentación inicialmente formulada por Locke demuestran que los objetivos difíciles conducen a un mayor nivel de rendimiento que los objetivos fáciles, siempre que resulten alcanzables al individuo. Aunque esta teoría fue formulada de forma ajena al ámbito educativo, en el curso 2016/2017 consideramos que podría tener una aplicación positiva en la asignatura “Prácticas Musicales Creativas” de acuerdo con las tres variables y con el perfil heterogéneo de nuestro estudiantado. Así, en la mencionada asignatura, hemos aplicado esas tres variables (dificultad, grado de especificidad y participación) de forma individualizada en el trabajo con nuestros estudiantes.

2.3. Implantación de la *Teoría de fijación de metas* de Locke en la asignatura “Prácticas musicales creativas”

Como estamos señalando, esta *Teoría* se caracteriza, entre otros aspectos, por la defensa de que las metas son altamente motivantes, siempre que el grado de dificultad, de especificidad y de participación sea el adecuado para el individuo. En base a ello, en primer lugar, en la asignatura “Prácticas Musicales Creativas” proponemos, cada curso, varias metas. Puesto que, de acuerdo con los contenidos, el repertorio musical es el eje de la asignatura, la mayor parte de esas metas consisten en la celebración de actuaciones musicales públicas, en las que se da a conocer parte del repertorio musical trabajado en clase de forma conceptual, estilística, creativa y performativa. Esas actuaciones (metas) son propuestas al inicio de curso, por lo que el reto para los estudiantes consiste en

preparar un repertorio atractivo y de calidad en clase y, asimismo, desarrollar la seguridad apropiada para llevar a cabo una interpretación pública del mismo. Una vez definida las metas, tenemos en cuenta las tres variables de Locke y llevamos a cabo una adaptación musical y pedagógica para la preparación de cada pieza del repertorio:

1) Dificultad. Según la *Teoría de fijación de metas* de Locke, para que las metas sean motivantes han de tener un elevado nivel de dificultad, de tal modo que puedan significar un reto para la persona. En relación con nuestro procedimiento pedagógico-musical, en primer lugar, llevamos a cabo la selección del repertorio musical que vamos a trabajar cada curso junto a los discentes. De ese modo, los estudiantes son conscientes de todos los pasos de la experiencia y, además, seleccionan temas musicales de su agrado, algo que también puede incidir en el interés y en la motivación (Abril, 2013: 6-13; Ligeró, 2009: 7-15). Una vez seleccionado el repertorio, tenemos en cuenta la capacidad vocal y el nivel de cada estudiante en el dominio de instrumentos musicales, de tal forma que cada uno de ellos pueda desarrollar un papel distinto, adaptado a sus conocimientos, pero igualmente imprescindible en cada obra musical. De ese modo, se fomenta la creatividad y la improvisación de cada participante, pero también se persigue que cada uno de ellos pueda mejorar su destreza individual con un reto personalizado, según su nivel.

2) Grado de especificidad. Una vez seleccionado el repertorio, y para la correcta aplicación de la *Teoría de fijación de metas*, es fundamental que los objetivos y metas estén claras y definidas para que, a partir de ahí, los estudiantes puedan desarrollar cierta autonomía. Entre todos los participantes, se decide la estructura definitiva de cada tema musical y cuál será la función de cada uno: intérprete de algún instrumento, miembro de la parte coral, solista, etc. De ese modo, todos los alumnos tienen clara la estructura final de la obra y también su papel en la creación de cada obra musical. Asimismo, el hecho de que cada estudiante sea consciente de su función permite que desarrolle su responsabilidad al responsabilizarse de su parte de cada tema musical, que recordemos, formará parte de la actuación pública, la meta.

3) Participación del individuo. Finalmente, la *Teoría de Fijación de Metas* de Locke considera que, cuando el individuo participa en el establecimiento de sus propias metas, el nivel del compromiso y las posibilidades de consecución de esas metas aumentan. En

lo que respecta a su reflejo en el transcurso de la asignatura, consideramos que la participación activa en el aula fomenta la motivación al hacer partícipes a los alumnos de la obra musical que se estaba gestando, lo que podía incrementar, además, su dedicación. Es decir, el hecho de que cada uno tenga un papel propio en cada obra musical incide en las demás variables y, por ende, en el resultado musical y pedagógico.

3. RESULTADOS

En cuanto a los resultados de la aplicación práctica de esta metodología de trabajo, conviene decir que se implantó por primera vez durante el curso 2016-2017. En aquella ocasión, la primera meta de la asignatura fue un Concierto de Santa Cecilia, la patrona de los músicos, celebrado en el *hall* de la Facultad de Educación de Ciudad Real el 22 de noviembre de 2016. El repertorio musical que se interpretó fue seleccionado y trabajado previamente en clase: tras la selección de las piezas, y después de un trabajo de análisis estructural de cada pieza original sobre los aspectos básicos del lenguaje musical, los estudiantes decidieron la estructura final de cada versión. Para ello, cada estudiante llevó a cabo el correspondiente estudio individual en casa y las sesiones de clase fueron encaminadas a la interpretación grupal y el análisis conceptual de cada pieza. La función del docente funcionó como un guía y mediador, velando siempre por la adquisición de mayores destrezas musicales por parte de cada individuo.

Conviene decir que, durante el proceso de esa primera implementación, se observó la asistencia diaria del 100% del alumnado a través de una participación activa constante. Una vez llegada la fecha del concierto, la meta colectiva fue conseguida con un resultado musical y actitudinal muy satisfactorio. En lo que respecta a los participantes, cada uno de ellos pudo sentirse partícipe de una obra aportando su grano de arena y, además, la motivación se incrementó hasta el punto de establecer nuevas metas en las jornadas siguientes, ofreciendo actuaciones musicales adicionales durante las siguientes semanas fruto de su trabajo en un nuevo repertorio.

En cuanto a los resultados, se utilizaron tres herramientas para la recogida de datos, dos de ellas encaminadas a aspectos cualitativos y uno de ellos de carácter cuantitativo: la observación durante las sesiones habituales de clase, la observación en los conciertos ofrecidos y un informe donde los estudiantes respondían a los siguientes ítems, valorando del 1 (totalmente en desacuerdo) al 5 (totalmente de acuerdo):

- Motivación del estudiante a lo largo de la asignatura.
- Materiales de la asignatura.
- Evaluación continua (valora si la selección y el orden de las obras musicales trabajadas han resultado útiles para el aprendizaje).
- Percepción del estudiante ante la motivación del docente.
- Satisfacción general con la asignatura.

En cuanto a la observación en el aula, conviene destacar que se lograron los contenidos de aprendizaje, pues, a través del repertorio musical trabajado, se alcanzaron las competencias propias del lenguaje musical (MMU.01 y MMU.02) previstas para el curso, de la audición activa (MMU.03) y de la didáctica (MMU.04, MMU.05, MMU.06 y MMU.08), y del desarrollo y la aplicación de la creatividad (MMU.07). Asimismo, conviene mencionar los buenos resultados actitudinales, pues todos los estudiantes mostraron un comportamiento respetuoso con sus compañeros, cumplieron con su compromiso de preparar sus intervenciones musicales como parte de las obras grupales y presentaron una actitud entusiasta y colaborativa en todo momento. Todo ello se repitió en las actuaciones públicas. En cuanto a la percepción por parte de los estudiantes del curso 2016/2017, todos los participantes en la encuesta asignaron la máxima puntuación a los ítems mencionados. De acuerdo con todo ello, y debido a la satisfacción docente, la aplicación de la *Teoría de fijación de metas* ha continuado presente en los cursos posteriores, con resultados igualmente satisfactorios. En este tiempo, conviene señalar que la metodología no ha sido modificada, aunque cada curso se adapta a la realidad del aula. Por un lado, en dicha adaptación se tiene en cuenta el número de estudiantes, que ha ido en aumento cada año (Tabla 3).

Tabla 3.

Número de estudiantes que han cursado la asignatura “Prácticas Musicales Creativas” en los últimos 5 años.

Curso	Nº de estudiantes
2016/2017	6
2017/2018	8
2018/2019	9
2019/2020	11
2020/2021	35

En lo que respecta al curso actual, 2020/2021, de acuerdo con la situación sanitaria derivada de la Covid-19 y debido a la imposibilidad de realizar actuaciones en público, conviene apuntar que, como una medida más de adaptación, las actuaciones musicales públicas (metas) no se realizan en directo, sino que se están llevando a cabo a través de vídeos que son compartidos en las redes sociales. A pesar de que se trata de una medida derivada de la pandemia, de este modo se mantiene las metas y los estudiantes también son conscientes del poder de las nuevas tecnologías comunicativas dentro del aula, un rasgo propio de la sociedad en la que vivimos.

4. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos de la observación durante las sesiones en clase y durante los conciertos públicos ofrecidos por los estudiantes de la asignatura “Prácticas Musicales Creativas” desde el curso 2016/2017 hasta la actualidad demuestran que la metodología basada en la *Teoría de fijación de metas* permite alcanzar los objetivos de aprendizaje en un ambiente motivador. Por lo tanto, podemos afirmar que ésta funciona al ser implantada en una materia de perfil artístico, como es el caso. Igualmente, los informes de calidad por parte de los estudiantes, que han continuado la misma línea desde la primera impartición de la asignatura, son muy satisfactorios debido a que los datos revelan la potencialidad de la metodología, así como el elevado nivel de motivación y el interés de los futuros docentes ante la asignatura.

Además, durante los cinco últimos cursos en los que se ha implantado esta metodología, hemos podido apreciar un incremento en el número de los estudiantes, que se ha disparado en el curso actual. Consideramos que el hecho de que los contenidos de la asignatura sean compartidos con otros estudiantes de la Facultad de Educación, a través de las actuaciones públicas, no solo incide en la motivación de los participantes sino también en el público que asiste y disfruta con las obras musicales presentadas. De ese modo, consideramos que se puede generar una motivación que supera los límites de la asignatura.

Por otro lado, si tenemos en cuenta el perfil musical de los estudiantes que han cursado la asignatura en los últimos años, debemos señalar que éste ha cambiado. Cada año contamos con un número mayor de estudiantes y, además, la mayor parte de estos no tienen conocimientos musicales previos, algo que, sin embargo, no tiene ningún efecto

negativo debido a que cada curso se lleva a cabo una personalización de los contenidos con la intención del desarrollo más individualizado posible de cada estudiante.

5. CONCLUSIONES

La motivación de nuestros estudiantes es una inquietud constante, de ahí que implementemos nuevas metodologías en el aula con la intención de lograr experiencias motivadoras encaminadas a que nuestros discentes adquieran los correspondientes objetivos de aprendizaje, pero, sobre todo, que comiencen a amar la que será su profesión, en lo que respecta a la muestra con la que hemos trabajado, futuros maestros de música en la etapa de Educación Primaria. Con la intención de incrementar la motivación de los estudiantes de la asignatura “Prácticas Musicales Creativas” de la Facultad de Educación de Ciudad Real, desde el curso 2016/2017 se desarrolla una metodología de trabajo basada en la *Teoría de fijación de metas* del psicólogo Edwin Locke, que funciona como eje vertebrador. A tenor de lo expuesto, podemos afirmar que el establecimiento de metas puede convertirse en un recurso motivacional en los alumnos universitarios del área de música, pero también en una herramienta metodológica que permite, de forma simultánea, lograr los objetivos de aprendizaje disfrutando de la disciplina musical.

REFERENCIAS

- Abril, C. R. (2013). Toward a More Culturally Responsive General Music Classroom. *General Music Today*, 27(1), 6-11.
- Acosta Contreras, M. & Burguillos Peña, A. I. (2015). Motivación y educación. En S. Rodríguez Sánchez (Coord.). *Psicología de la Educación. Grado en Educación Infantil y Primaria: aplicaciones prácticas* (pp. 67-73). Pirámide.
- Arriaga Sanz, C. (2004). *La motivación en el área de educación musical en sexto curso de Educación Primaria*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Arriaga Sanz, C. & Madariaga Orbea, J. M. (2004). Condiciones contextuales de la motivación para el aprendizaje de la música. *Revista de psicodidàctica*, (17), 65-74.
- Benito Martínez, R. C. (2019). *La práctica del canto colectivo: beneficios desde las perspectivas socioafectiva y emocional* [Tesis Doctoral, Universidad de Córdoba].

- Bisquerra Prohens, A. (2013). Música, emoción y motivación: una experiencia interdisciplinaria. En R. Bisquerra Alzina (Coord.). *Educación emocional: propuestas para educadores y familias* (pp. 187-204). Desclée De Brouwer.
- Esteve Faubel, J. M., Molina Valero, M. Á., Esteve Faubel, R. P., Botella Quirant, M. T., Faya Alonso, Ú. & Martin, T. J. (2019). Motivación y estrategias de aprendizaje en la asignatura de Música en la Educación Primaria. En J. M. Antolí Martínez, A. Lledó Carreres, N. Pellín Buades & R. Roig-Vila (Dirs.). *Memòries del Programa de Xarxes-I3CE de qualitat, innovació i investigació en docència universitària: convocatòria 2018-2019* (pp. 1417-1435). Universitat d'Alacant. Institut de Ciències de l'Educació.
- Fernández Hermida, M. J., Fernández Rodríguez, A. I. & Deaño Deaño, M. (2004). Motivación y cognición en educación primaria. *Educación, desarrollo y diversidad*, 7(3), 27-50.
- García Collazos, J. (2019). *Desarrollo, aplicación y evaluación de un programa de aprendizaje de la motivación autodeterminada en el entorno de Conservatorios Profesionales de Música de Aragón* [Tesis Doctoral, Universidad de Zaragoza].
- García Fernández, A. (2016). *Efecto de la metodología utilizada en la motivación y aprendizaje de los instrumentos musicales en Educación Primaria* [Tesis Doctoral, Universidade de Vigo].
- Ligero, A. (2009). Las preferencias musicales de los jóvenes en el aula. Un estudio preliminar sobre el repertorio musical preferido por los alumnos durante la Educación Secundaria. *Eufonía. Didáctica de la Música*, (46), 7-15.
- Locke, E. A. (1968). Toward a Theory of Task Motivation and Incentives. *Organizational Behavior and Human Performance*, 3, 157-89.
- Lorite Cruz, I. M. (2017). Las prácticas del arte sonoro motivan por encima de otras prácticas a trabajar la música. *Afluir: revista de investigación y creación artística*, (1), 32-51.
- Muñoz Luna, R. & Becerra Vera, B. (2013). Teaching English through Music: A Proposal of Multimodal Learning Activities for Primary School Children. *Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, (22), 16-28.
- Pérez Aldegue, S. & Leganés Lavall, E. N. (2012). La música como herramienta interdisciplinar: un análisis cuantitativo en el aula de lengua extranjera de primaria. *Revista de investigación en educación*, 10(1), 127-143.

- Roldán Herencia, G. (2016). Educación musical de adultos en la Universidad de Granada y alfabetización digital. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, (12), 460-475.
- Sánchez Rodríguez, V. (2018). La interpretación musical en público como estrategia motivacional en los alumnos de la Mención de Música del Grado de Maestro en Educación Primaria. *V Congreso CEIMUS (Educación e Investigación Musical). Propuestas Educativas Innovadoras. Actas del Congreso* (pp. 49-53). Enclave creativa ediciones.
- Tapia, J. A. (1996) *La Motivación en el aula*. PPC.
- Toscano Fuentes, C. M. & Fonseca Mora, M. C. (2012). La música como herramienta facilitadora del aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Teoría de la educación*, 24(2), 197-213.
- Valencia Déniz, R. (2011). Motivación académica en alumnos del Conservatorio Profesional de Música de Las Palmas de Gran Canaria y del Conservatorio Superior de Música de Canarias [Tesis Doctoral, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria].

CAPÍTULO 21

LAS ASIGNATURAS DE MÚSICA CONTEMPORÁNEA EN LOS CONSERVATORIOS SUPERIORES DE MÚSICA DE ESPAÑA DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL PROFESORADO

Andrea García Torán

1. INTRODUCCIÓN

La música contemporánea, entendida en la presente investigación como el repertorio académico compuesto en los siglos XX y XXI, va abriéndose camino en los centros formativos especializados en enseñanzas superiores de música de España de manera lenta pero progresiva. En la actualidad cada vez son más los centros que incluyen materias específicas de este género dentro de su currículo.

Un papel fundamental en este hecho es la motivación del profesorado a incluir materias optativas sobre repertorio contemporáneo que complementen la formación instrumental del alumno. A lo largo de la investigación hemos comprobado un porcentaje mayoritario de profesorado que quiere cambiar la realidad formativa musical española en este aspecto. Sin embargo, a nivel legislativo nos encontramos una barrera respecto a la inclusión de dicho repertorio como contenido mínimo obligatorio.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, establece en el artículo 58 que corresponde al Gobierno, previa consulta a las comunidades autónomas y al Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas, definir la estructura y el contenido básico de los diferentes estudios de enseñanzas artísticas superiores regulados en la misma. En virtud de la Ley Orgánica de Educación, se publicó el Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas en dicha Ley, recogiendo en el artículo 11 la previsión de que el Gobierno definirá, de conformidad con las directrices en él establecidas, el contenido básico de los planes de estudios conducentes a la obtención de los Títulos de Graduado o Graduada, referido a las competencias, materias y sus descriptores, contenidos y número de créditos correspondientes. Posteriormente, en el desarrollo del Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de

Grado en Música establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, a nivel de currículo, no encontramos ninguna mención como contenido en asignaturas de Formación Básica o materias obligatorias de la especialidad que haga referencia a la música contemporánea.

En el ámbito de las competencias generales del Graduado en Música, la legislación defiende la obligatoriedad de “estar familiarizado con un repertorio amplio y actualizado, centrado en su especialidad, pero abierto a otras tradiciones. Reconocer los rasgos estilísticos que caracterizan a dicho repertorio y poder describirlos de forma clara y completa”. Sin embargo, al desarrollarlo como competencia específica se reduce a “interpretar el repertorio significativo de su especialidad tratando de manera adecuada los aspectos que lo identifican en su diversidad estilística”; de nuevo sin hacer mención a este tipo de repertorio.

Históricamente, los centros educativos de enseñanzas artísticas reglados en España han destacado por desenvolverse dentro de un contexto especialmente “conservador” en cuanto a su visión de la educación (Torrado, Casas y Pozo, 2005). Apoyamos dicha afirmación, y atendiendo tanto a la investigación realizada como a estudios publicados sobre la inclusión del repertorio contemporáneo dentro del aula, confirmamos que la teoría y diseño curricular no se corresponden con la práctica, la interpretación de obras atonales se reduce a casos aislados en la mayor parte de las especialidades instrumentales (Ordoñana, Almoguera, Sesma y Laucirica, 2006), (cit. en Zagalaz, Cañizares y Ortega, 2015).

2. MÉTODO

2.1. Contexto

La presente investigación se contextualiza en el estudio de la presencia de la música contemporánea como asignaturas específicas instrumentales en los conservatorios superiores de música de España. Es fruto de un trabajo realizado desde el curso 2017-2018, y para el presente proyecto se ha centrado y actualizado con los datos del curso escolar 2019-2020.

Actualmente el panorama formativo musical de enseñanzas superiores de España está formado por diversos centros de carácter público, concertado y privado. En este caso,

hemos dejado de lado los conservatorios privados y hemos analizado la totalidad de conservatorios superiores de música de España, 23.

Por otro lado, siguiendo la idea terminológica de música contemporánea como el repertorio académico compuesto durante los siglos XX y XXI, hemos dejado fuera de la investigación aquellas asignaturas que desarrollan un repertorio de dicha etapa temporal, pero de géneros como jazz o música moderna; así como las que lo imparten con una metodología puramente teórica como contenido de materias de formación básica o complementaria como análisis o historia de la música, entre otras.

2.2. Diseño y técnicas de obtención de datos

Para el desarrollo de la presente investigación, se ha realizado un estudio basado en el análisis de fuentes documentales mediante los currículos y programaciones didácticas de los centros; y se ha complementado y desarrollado mediante la realización de una encuesta estructurada a través de la elaboración y aplicación de un cuestionario *online ad hoc*. La elección de la modalidad *online*, mediante la plataforma *Google Forms* para la distribución del cuestionado estuvo motivado por el objetivo de alcanzar una mayor muestra potencial, obteniendo como resultado 55 docentes encuestados, de asignaturas de modalidad obligatoria y optativa. El contenido de la entrevista estaba circunscrito a 13 preguntas clasificadas, basándonos en la tipología de entrevistas que ofrece Mertens (2005), como de conocimientos en casi su totalidad excepto las tres últimas que eran de opinión. En las mismas se obtuvieron resultados referidos al repertorio trabajado, objetivos de la asignatura, formación del docente y preguntas de opinión referidas a su visión respecto al posible vacío formativo en el género en los estudiantes y los beneficios que les aporta el estudio de dicho repertorio.

2.3. Muestra

La muestra de la investigación está formada por docentes implicados en las asignaturas analizadas de todos los conservatorios superiores de música de España. Se obtuvieron 37 respuestas completas.

Dichos resultados corresponden a los 21 centros superiores que contienen alguna asignatura de este género, y en total a 31 asignaturas diferentes, contactando con los diversos profesores de las mismas en caso de ser impartidas por más de un docente.

3. RESULTADOS

3.1. Presencia de asignaturas de música contemporánea en los conservatorios superiores de música

En primer lugar, tras analizar los currículos de los distintos centros investigados, obtenemos un 91,3% de presencia de repertorio contemporáneo como asignatura específica en los conservatorios superiores de música de España, indistintamente del carácter de la asignatura. Sin embargo, buscamos concretar más dicho resultado.

De las asignaturas mencionadas anteriormente, el 73,9% (diecisiete conservatorios) son de carácter obligatorio; aunque realmente para todas las especialidades sólo se ofertan el 43,5% (once conservatorios), siendo el porcentaje restante las materias obligatorias solo para el itinerario de interpretación – piano (seis conservatorios), y no para el resto.

Por otro lado, de los once conservatorios mencionados anteriormente, el 36,4% complementan la formación obligatoria en el género con materias optativas de música contemporánea.

Respecto al resto de conservatorios que no incluyen en su currículo materias obligatorias de este género, el 17,4% sí lo incluye como asignatura específica y el 8,7% restante no oferta ninguna materia sobre música contemporánea.

3.2. El profesorado de las asignaturas de música contemporánea

Los resultados obtenidos mediante el análisis de los distintos currículos ofertados en los conservatorios superiores de música de España, los complementamos con las respuestas de los cuestionarios enviados a los docentes, donde como afirman Urrutia y Díaz (2013), la escasa presencia de la música de los siglos XX y XXI en la formación inicial del alumnado puede que se deba al “alejamiento existente entre la educación musical y la música culta de los siglos XX y XXI, a pesar de las numerosas posibilidades didácticas de esta”.

3.2.1. Formación e interpretación de música contemporánea

Respecto a la pregunta de: "¿dónde y en qué nivel de sus estudios obtuvo formación en este tipo de repertorio?", un 48,1% de los mismos afirma haber tenido una formación autodidacta reforzada con el trabajo de obras y agrupaciones consolidadas, así como prácticas puntuales externas. Por otro lado, el 26,9% de los docentes recibieron formación mediante asignaturas específicas en sus estudios de Grado Superior en España, en la mayoría de los casos en los mismos centros en los que ellos actualmente imparten las mismas enseñanzas. El siguiente porcentaje se refiere a los docentes que se especializaron en el género mediante estudios de grado superior, máster o postgrado pero en el extranjero (21,2%) y por último, el 2,8% restante son docentes que no han obtenido ningún tipo de formación al respecto.

Atendiendo a las respuestas obtenidas en la pregunta de "¿lo continúa trabajando en su interpretación musical?", el 82,7% de los docentes afirman continuar de manera muy activa con la interpretación de dicho repertorio, destacando en algunos casos de miembros de grandes agrupaciones en activo especializadas en música contemporánea como Plural Ensemble, Taller Sonoro, Vertixe Sonora o BCN216.

3.2.2. Desarrollo de la asignatura desde el punto de vista del docente

En primer lugar, analizando los resultados de la pregunta "¿Qué repertorio trabaja en la asignatura? ¿Desde qué compositor parte? ¿Hasta qué año de composición llega?", encontramos un 59,6% de asignaturas que parten de los compositores de las primeras vanguardias y comienzos del s.XX, como Debussy, Bartók o el Grupo de los Ocho, llegando hasta compositores de las décadas de los 60/70/80 en los últimos meses de la asignatura; frente al 41,4% restante que parte directamente desde las obras dodecafónicas de la Segunda Escuela de Viena y los compositores de la segunda postguerra hasta la actualidad.

Por otro lado, respecto a la pregunta "¿Se trabaja de forma individual, o por agrupaciones instrumentales?", encontramos un claro predominio en las asignaturas colectivas que desarrollan la interpretación de las obras de manera colectiva, frente a un porcentaje mucho menor que lo hace de manera individual, especificando que es en todos los casos asignaturas concretas de un itinerario, como es el caso de los pianistas.

Investigando sobre el tipo de trabajo desarrollado en el aula, y siendo a su vez uno de los beneficios de la interpretación de este repertorio en el aula más defendidos por los docentes, con la pregunta de "¿Cuentan con algún compositor invitado a lo largo del

curso? ¿El mismo trabaja con los propios alumnos?” obtenemos cuatro tipos de respuestas diferentes. Por un lado, aquellos que lo incluyen como actividad obligatoria en el aula de manera anual (27,1%), los que lo realizan solo con los alumnos del itinerario de composición del centro (29,7%), los que lo ofrecen de manera puntual (18,9%) y por último los que no lo incluyen (24,3%).

Concluyendo con las preguntas sobre la asignatura, se analizan los resultados obtenidos con “¿Considera adecuada la duración de la asignatura? ¿cree que debería trabajarse ya en cursos anteriores?”, la mayoría hacen hincapié en que este tipo de asignaturas no deberían existir “El programa de la asignatura instrumental debería incluir obras compuestas desde el renacimiento hasta la actualidad” (EPob1P/26); y que debería trabajarse desde los primeros años con el instrumento.

3.2.3. Visión formativa del género en el panorama musical actual de los conservatorios superiores de música

Por otro lado, incluimos dos preguntas de opinión acerca del género desde la visión del profesorado. A la primera de ellas, “¿Considera que hay un vacío de este tipo de repertorio en la formación de los alumnos? ¿A qué cree que se debe?”, el 100% de las respuestas obtenidas afirma la existencia de un vacío enorme en el trabajo de este tipo de repertorio en las aulas de los conservatorios. Un alto porcentaje de las mismas, el 59,5%, considera que es debido a la falta de formación del profesorado, acompañado de un 37,4% que defiende la importancia de la actualización de los planes de estudios desde los propios centros para solventar dicho vacío. Por otro lado, un 8,1% afirma que depende de las especialidades instrumentales, argumentando que los estudiantes de saxofón, percusión o acordeón apenas sufren la carencia de dicho repertorio en su formación instrumental.

Por último, en la pregunta “Desde la figura de docente, ¿qué beneficios aporta a los alumnos el trabajo de este tipo de repertorio?”, encontramos una gama de respuestas bastante equilibrada respecto a los aportes formativos en los discentes del trabajo del repertorio contemporáneo. Uno de ellos lo resume en los siguientes cuatro aspectos:

Primero, conocer una parte muy importante del repertorio de la música clásica de todos los tiempos, con sus características particulares.

Segundo, el aprendizaje de técnicas extendidas, que necesitan de un especial conocimiento.

Tercero, tener la posibilidad de trabajar directamente con compositores.

Cuarto, ser sensibles a un nuevo tipo de sonoridad.

(EPob17/P/28-31).

A lo que sumamos un alto porcentaje, 43,7% que defiende la apertura de mente que aporta este trabajo, y un 27,1% que sitúa el trabajo directo con el compositor como uno de los mayores aportes a nivel musical y personal para el alumno.

4. DISCUSIÓN

Tras el análisis realizado en torno a la pregunta de investigación inicial planteada sobre la situación de la música contemporánea en la formación instrumental de los conservatorios superiores de música de España, afortunadamente, con carácter general hemos comprobado el porcentaje elevado de presencia de asignaturas en los currículos; y por tanto nos aporta un resultado satisfactorio de nuestra investigación.

Sin embargo, atendiendo a las respuestas aportadas por todos los docentes de las asignaturas, nos sorprende el gran porcentaje que sitúa el foco del problema formativo en música contemporánea en España en la propia formación del profesorado. Tal y como afirma Wienecke (2020), la postura conservadora de muchos docentes acerca de este género tiene un impacto directo en la no presencia de la música contemporánea en los planes de estudios de los centros especializados. Este aspecto, vinculado con la predominancia de formación autodidacta del profesorado y a la especialización en países extranjeros en dicho repertorio, nos alerta sobre la necesidad de cambiar y actualizar la posibilidad formativa de música contemporánea en España en la actualidad para garantizar el conocimiento de dicho repertorio a los futuros docentes instrumentales.

A su vez, defendemos la necesidad de ampliar ese 47,2% de asignaturas de música contemporánea que son obligatorias para todas las especialidades. Este hecho provoca una desigualdad formativa en los alumnos en función de su centro de formación escogido, así como entre las propias especialidades del centro, como resultado de los centros que ofrecen asignaturas obligatorias solo para especialidades concretas como el piano. Por otro lado, el carácter optativo de algunas de las asignaturas provoca una presencia intermitente de la asignatura en el centro debido a la movilidad del profesorado por su participación en procesos selectivos; a la falta de alumnos matriculados o el límite de número de plazas impuesto en las mismas. Este hecho apoya la necesidad de la implantación obligatoria del género dentro de los distintos currículos vigentes en la actualidad.

Según Díaz (1998), esta desconexión crea un problema didáctico que, investigado, puede aportar resultados útiles para la práctica educativa, donde el educador responsable debe interesarse por el fenómeno sonoro y musical actual.

5. CONCLUSIONES

El objetivo de dicha investigación ha sido por un lado conocer la presencia de asignaturas específicas de música contemporánea en el entorno de los conservatorios superiores de música de España, y por otro lado analizar y reflexionar sobre la realidad del desarrollo de las mismas desde el punto de vista de los propios docentes, así como la necesidad de incluir dicho repertorio en el aula. En este sentido, los resultados muestran un panorama alentador respecto al porcentaje de asignaturas general que conforman el contexto formativo actual, sin embargo, muy alejado de lo deseado, como los propios docentes apoyan.

El primer problema en este sentido, como hemos comprobado con los resultados de las entrevistas, es la falta de formación en el género del propio equipo docente encargado de impartir dichas asignaturas; además de la falta de apoyo desde el equipo directivo del centro. En este nivel es desde donde se podría impulsar la implantación de propuestas que incluyan el trabajo de dicho repertorio en todas las especialidades instrumentales, garantizando la formación completa del alumno y futuro músico profesional. Por otro lado, afecta negativamente la falta de un apoyo legislativo educativo que incluya como contenidos mínimos el trabajo del repertorio más actual a nuestro tiempo.

Tras la obtención de dichos resultados, planteamos futuras líneas de investigación que incluya el análisis del repertorio impartido en las asignaturas específicas de instrumento, la comparativa de formación en música contemporánea en estos niveles educativos con otros centros equivalentes de otros países, o el conocimiento de la situación en las enseñanzas de otros niveles musicales, tales como enseñanzas profesionales, o estudios de máster y posgrado.

REFERENCIAS

- Adorno, T. (2003). *Filosofía de la nueva música*. Ediciones Akal.
- Auner, J. (2017). *La música en los siglos XX y XXI*. Ediciones Akal.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la Investigación* (3rd ed.). Madrid: La Muralla.

- Díaz, M. (1998) Materiales para la enseñanza de la música en la educación general. *Revista de psicodidáctica*, 5, 84.
- García, J.M. (2002). *La música moderna y contemporánea a través de los escritos de sus protagonistas: una antología de textos comentados*. Doble J Editorial.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Marco, T. (2002). *Pensamiento musical y siglo XX* (Primera ed.). Fundación Autor.
- Mertens, D. (2005). Research and evaluation in Education and Psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods. *Thousand Oaks*: Sage.
- Morgan, R. P. (1999). *La música del siglo XX* (Segunda ed.). Akal Música.
- Ordoñana, J.A., Martón, A., Urzáiz, F. & Laucirica, A. (2006). La atonalidad en la enseñanza musical. *Música y educación*, XIX (2), 66- Recuperado de <http://www.redined.mec.es/oai/indexg.php?registro=00920063000110>.
- Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores.
- Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Ross, A. (2009). *El ruido eterno*. Seix Barral.
- Torrado, J. A., Casas, A., & Pozo, J. I. (2005). Las culturas de la educación musical: Aprendiendo a interpretar un instrumento. *Estudios de Psicología*, 26(2), 259-270.
- Urrutia, A y Díaz, M. (2013). “Educación y música contemporánea. encuentros y desencuentros entre compositores y docentes,” *ABEM* 21, no.30 (enero a junio 2013): 11.
- Vicente, A. & Aróstegui, XXX(2003). «Formación Musical y Capacitación Laboral en el Grado Superior de Música, o El Dilema entre lo Artístico y lo Profesional en los Conservatorios». *Revista electrónica de LEEME*, 12. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9746/9180>
- Wienecke, J. (2020). “Facilitating contemporary music in projects in schools: a qualitative study in Germany”. *British Journal of Music Education*, 37, 115-124. doi:10.1017/S0265051719000202
- Zagalaz, B., Cañizares, A. B. & Ortega, R., (2015). Nuevas grafías en el repertorio de saxofón en los Conservatorios Superiores de Andalucía. *Revista Electrónica de LEEME*, 35, 28-49.

CAPÍTULO 22

SATISFACCIÓN CON LA FORMACIÓN COMPLEMENTARIA, SUSTITUTORIA DE LAS PRÁCTICAS EN LOS CENTROS EDUCATIVOS DEBIDO A LA COVID-19, RECIBIDA POR EL ALUMNADO DEL MÁSTER EN PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Francisco Javier Peralta-Sánchez, Alfredo Ureña Uceda, José Manuel Martínez,
Vicente y María Dolores Jiménez Martínez

1. INTRODUCCIÓN

Los procesos de enseñanza-aprendizaje, en la universidad española, vienen contando desde hace ya alguna década con la ayuda de plataformas de enseñanza bien sea como apoyo a los procesos de enseñanza-aprendizaje o como una herramienta en la enseñanza multimodal. Sin embargo, la crisis sanitaria del Covid19 ha hecho que los docentes de todas las etapas educativas, desde marzo de 2020, se vieran obligados a utilizar estas herramientas de formación en línea. En estas circunstancias, los estudiantes del Máster de Profesorado que realizaban el Prácticum en los diferentes centros educativos tuvieron que adaptar las fases de las mismas a la nueva realidad que estábamos viviendo.

Lo inesperado de esta crisis sanitaria hizo que tuviéramos que implementar otros procesos de innovación educativa que permitieran a los futuros docentes desarrollar las distintas competencias profesionales (planificación curricular, uso apropiado de diseños metodológicos y organización de actividades docentes, competencia científica tecnológica, interacción adecuada con los estudiantes, competencia evaluativa, habilidades tutoriales y autodidácticas, reflexión sobre las prácticas docentes) que, como señalan Camargo-Escobar y Pardo-Adames (2008), deberían adquirir mediante unas prácticas de enseñanza directas con alumnado presencial en las aulas de los centros educativos.

La formación a distancia ha mostrado sus beneficios especialmente con estudiantes adultos (Fedynich 2014; Yilmaz 2019), favoreciendo los procesos de participación al no tener que estar físicamente presentes en el aula (Kim, 2020). La formación en línea acompañada de procesos de evaluación formativa incrementa de forma notable el

rendimiento académico de los estudiantes adultos (Molina-Soria, et al, 2020), por lo que debe considerarse como una alternativa fiable y válida en la formación de nuevos docentes. Pero no por ello, estos procesos están exentos de problemas como inseguridad, melancolía, incertidumbre, al no tener la retroalimentación directa del estudiantado al que atienden o del tutor profesional que los mentoriza (González-Calvo et al., 2020). En el aprendizaje y desarrollo de las competencias profesionales juega un rol muy importante la socialización del aprendiz, en este caso, de la persona aspirante a ejercer en un futuro muy cercano la docencia (Perrenoud, 2010), contribuyendo a reflexionar sobre lo realizado y cómo mejorarlo. En el diseño y el desarrollo de estas actividades formativas debe participar el estudiantado en espacios de reflexión compartida con objeto de introducir las mejoras que desde la óptica de los mismos sean viables.

Por otra parte, la crisis sanitaria del Covid19 ha hecho que a las limitaciones de tipo tecnológico, metodológico y formativo existentes en los centros se sumen otras consecuencias, como la readaptación urgente a un formato virtual (García-Peñalvo et al., 2020; Llorens-Largo y Fernández, 2020) incrementando la incertidumbre de todo el proceso al no poder realizar un seguimiento en directo de las tareas del alumnado, aunque todo lo realizado deja una huella digital.

La formación on-line de futuros docentes conlleva necesariamente adecuarse al modelo de competencias, siendo necesario hacer coherente explicitar las competencias que se tratan de generar y su correspondencia con tareas, actividades y ejercicios que las desarrollan. Y, del mismo modo, con los criterios de evaluación que deben estar definidos, compartidos y conocidos por todos los agentes: los de la institución responsable en formar, los formadores directos y los formados (Mora-Valentín y Ortiz-De-Urbina, 2015). En este sentido, la principal innovación de esta actividad formativa consistió en dar respuesta a la necesidad de que el estudiantado de nuestro Máster pudiera completar su período de prácticas mediante una actividad sustitutoria de las prácticas presenciales u on-line en los centros.

El objetivo general de este proceso de innovación educativa consistió en presentar una alternativa válida para complementar el proceso de prácticas del estudiantado que cursaba el Máster de Profesorado y que no pudo terminar el Prácticum en los centros de enseñanza por haberse interrumpido la presencialidad como consecuencia de la pandemia del covid19 y que tampoco pudieron completar, por razones varias, ese proceso de forma on-line en sus mismos centros. Por su parte, los objetivos específicos que se derivan de

este proceso se sintetizan de la siguiente forma: (1) Diseñar un curso de complementos de formación alternativo para el estudiantado que no pueda proseguir su proceso de prácticas de forma telemática en los centros asignados. (2) Evaluar la calidad de ese curso en base a los resultados de las encuestas de satisfacción. (3) Dotar de materiales y recursos al Centro de Postgrado y Formación Continua para otras ocasiones que se presenten en el futuro parecidas a la de la crisis pandémica.

2. MÉTODO

En este apartado vamos a exponer quienes han sido los destinatarios de esta actividad formativa, el instrumento de evaluación utilizado y el procedimiento llevado a cabo en el desarrollo de esta actividad formativa.

2.1. Participantes

Participaron en este curso un total de 37 estudiantes (26 mujeres y 11 varones) que cursaron el Máster de Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas en una universidad pública andaluza durante el año académico 2019-2020.

2.2. Instrumento

Para evaluar el grado de satisfacción con esta actividad formativa se utilizó un cuestionario construido ad hoc que evalúa el grado de satisfacción en 7 dimensiones: (1) Organización, coordinación y gestión; (2) Contenidos; (3) Actividades; (4) equipo docente genérico; (5) equipo docente por especialidades; (6) Metodología, y (7) Valoración global del curso.

2.3. Procedimiento

Durante el curso académico 2019-2020 y, como consecuencia de la crisis sanitaria provocada por el Covid19, el Centro de Postgrado y Formación Continua de la Universidad de Almería, organizó un curso de capacitación para el desarrollo de competencias profesionales para futuros docentes que estaban matriculados en el Máster de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación

Profesional y Enseñanzas de Idiomas, con objeto de atender al estudiantado que no podía continuar desarrollando las prácticas en centros educativos colaboradores, ni de forma presencial, ni de forma telemática, por diferentes motivos y como consecuencia del estado de alarma decretado en el país. No obstante, resulta preciso puntualizar que todos los estudiantes que siguieron el curso que nos ocupa sí llegaron a realizar, con anterioridad al inicio del confinamiento, dos semanas de prácticas presenciales (que coincidieron con la fase de observación) en los institutos y centros educativos asignados.

Para atender la demanda del estudiantado y de la propia universidad, se diseñó e impartió un curso con cinco módulos o bloques de contenidos. Para cada módulo se planificó un equilibrio de horas (8 horas/módulo, 40 horas en total) para tareas dedicadas al estudio y revisión de documentación variada (materiales y recursos didácticos en pdf, videotutoriales, participación en foros de debate...) y para la realización y entrega de tareas. Los estudiantes debían estudiar y analizar la documentación que se incluía en cada módulo y realizar una tarea de entre, al menos, dos de las propuestas en cada módulo. Una vez finalizado el curso, las tareas desarrolladas se incluyeron en sus correspondientes Memorias de Prácticas. Para el oportuno seguimiento y evaluación de las tareas desarrolladas, los tutores académicos fueron informados de los contenidos del mismo.

El curso presentaba la siguiente estructura:

Primer módulo. Acción tutorial. Los contenidos de este módulo estaban justificados por sí mismos, ya que como futuros docentes tienen que desempeñar tareas, entre otras, propias de la acción tutorial (conocimiento de cada uno de los estudiantes del grupo, individualmente y en su conjunto; coordinación con el resto del equipo docente y coordinación con las familias). Este módulo se centró en contenidos y procedimientos relacionados con la convivencia escolar por ser esta una de las problemáticas más acuciantes de los centros de Educación Secundaria. Al estudiantado se les proporcionaba, junto con los materiales de estudio, un par de casos prácticos para que resolvieran y entregaran uno de ellos (cuestiones relacionadas con bullying y cyberbullying).

Segundo Módulo. Planes y programas educativos. Los contenidos de este módulo estaban relacionados con los distintos planes y programas educativos que desarrolla la Junta de Andalucía anualmente y se dividían en tres bloques: (1) Planes para la Innovación educativa; (2) Planes educativos, y (3) Conmemoraciones. El propósito general de este bloque es que tomen conciencia de los diferentes planes y programas educativos y de tareas que conlleva participar en algunos de los mismos,

independientemente de la especialidad de cada participante: presentar un proyecto, coordinar acciones, evaluar el programa y presentar sus correspondientes memorias.

Tercer bloque. Uso de las Tecnologías de la Información y la comunicación (TIC) relacionadas con la educación y con la nueva realidad surgida del covid19: crear una clase en Google classroom; crear una tarea simple en dicha plataforma; crear tareas de cuestionario en Google Classroom, calificadas y ponderadas en calificaciones; Quizizz enlazado a Google Classroom (Calificado y Ponderado); Edpuzzle enlazado con Google Classroom; grabar pantalla con Screencast-O-Matic con música de fondo...; Pizarra Virtual Jamboard y visión a través de Jitsi Meet. Este módulo pretendía formar a los estudiantes en el uso de plataformas y/o aplicaciones que el propio docente pueda gestionar, sin depender de otros.

Cuarto Bloque. Proyectos de innovación, investigación y elaboración de materiales curriculares. Este módulo, por su parte, abordaba los diferentes programas de innovación educativa, proyectos de investigación y elaboración de materiales curriculares, con objeto de que los futuros docentes puedan participar en las convocatorias anuales ofertadas por la Junta de Andalucía.

Quinto bloque. Este módulo contiene contenidos específicos para cada una de las nueve especialidades que se cursan en el Máster de Profesorado que imparte la Universidad de Almería. El estudiantado solo debía completar los contenidos específicos de la especialidad que estaba cursando (Biología y Geología; Matemáticas; Tecnología y Procesos Industriales; Lengua Extranjera (Inglés); Lengua Española y Literatura; Economía, Empresa y Comercio; Ciencias Sociales: Geografía e Historia; Dibujo, Imagen y Artes Plásticas y Educación Física.

Cada módulo ofrecía una guía detallada de estudio para que los estudiantes conocieran el orden y los contenidos que habrían de analizar y estudiar, así como un foro de discusión y de dudas, una carpeta con materiales didácticos obligatorios y otra con recursos de carácter complementario. A ello se sumaba un archivo con la propuesta de actividades a elegir, para desarrollar una de ellas por cada bloque temático e incluirlas en la Memoria de Prácticas y, por último, un cuestionario de autoevaluación con el fin de para comprobar en qué medida habían interiorizado los contenidos planteados.

Para simplificar los resultados y el informe presentado se procedió a realizar análisis de clúster dividiendo las respuestas en medio-altas y medio-bajas.

3. RESULTADOS

En este apartado se presentan los resultados generales para cada una de las siete dimensiones.

En la primera dimensión (Organización, coordinación y Gestión) los porcentajes nos indican un índice de satisfacción alto, pero hay margen de mejora, especialmente respecto al número de horas certificadas y a la organización y coordinación del curso (información obtenida de las preguntas abiertas) (Tabla 1).

Tabla 1.

Porcentajes de la dimensión: Organización

1. Organización. Coordinación y gestión

		Frec	%	% válido	% acum
Válido	Medio/Bajo	13	35,1	35,1	35,1
	Medio/Alto	24	64,9	64,9	100,0
	Total	37	100,0	100,0	

En la segunda dimensión (Contenidos), globalmente hay índices cercanos al 90% de satisfacción, aunque hay que mejorar aspectos como la utilidad de los materiales de cara a la práctica educativa y a la facilidad de los recursos multimedia para el seguimiento de las actividades de aprendizaje (Tabla 2).

Tabla 2.

Porcentajes de la dimensión: Contenidos

2. Contenidos

		Frec	%	% válido	% acum
Válido	Medio/Bajo	4	10,8	10,8	10,8
	Medio/Alto	33	89,2	89,2	100,0
	Total	37	100,0	100,0	

En la tercera dimensión (Actividades), hay que mejorar aspectos como que las tareas sean relevantes para el cumplimiento de los objetivos del curso. En las preguntas abiertas se exponían diversidad de opiniones, con cierta predisposición a las actividades relacionadas con las TIC, metodologías de tipo activo, aunque también se han destacado actividades de todos los módulos. Asimismo, también se han valorado positivamente las

autoevaluaciones como un buen método de aprendizaje y de constatación de lo aprendido (Tabla 3).

Tabla 3.

Porcentajes de la dimensión: Actividades

3. Actividades

		Frec	%	% válido	% acum
Válido	Medio/Bajo	13	35,1	35,1	35,1
	Medio/Alto	24	64,9	64,9	100,0
	Total	37	100,0	100,0	

Para la cuarta dimensión de la encuesta (Equipo Docente Genérico) los resultados muestran porcentajes muy altos, aproximadamente del 90% (Tabla 4).

Tabla 4.

Porcentajes de la dimensión: Equipo docente genérico

4. Equipo docente genérico

		Frec	%	% válido	% acum
Válido	Medio/Bajo	5	13,5	13,5	13,5
	Medio/Alto	32	86,5	86,5	100,0
	Total	37	100,0	100,0	

En la quinta dimensión, Equipo Docente por Especialidades, los resultados son variopintos, en función de cada especialidad. La especialidad de Ciencias Sociales: Geografía e Historia es la que mayor descontento manifiesta, con un % medio-bajo del 75%, al tiempo que Economía y Dibujo tienen la muestra dividida al 50% entre contentos y descontentos. Mientras que Biología y Geología y Lengua Española y Literatura destacan debido a que el 100% manifiesta satisfacción. Por su parte, las especialidades de Matemáticas, Tecnología y Educación Física no han tenido estudiantes cursando esta actividad formativa.

Respecto a la sexta dimensión, Metodología, los resultados indican que se supera el 50% de satisfacción, pero tal vez haya que hacer mejoras en sesiones en directo con los participantes (aunque sean virtuales y grabadas) y fomentar el clima de trabajo cooperativo entre los participantes, mediante grupos virtuales, discusión en foros, en función de la retroalimentación proporcionada en las preguntas abiertas (Tabla 5).

Tabla 5.*Porcentajes de la dimensión: Metodología***6. Metodología**

		Frec	%	% válido	% acum
Válido	Medio/Bajo	14	37,8	37,8	37,8
	Medio/Alto	23	62,2	62,2	100,0
	Total	37	100,0	100,0	

Finalmente, en la séptima dimensión (Valoración del curso) los resultados indican que se han superado las expectativas con un porcentaje del 62%, con una valoración global del curso del 92%.

4. DISCUSIÓN

Podemos afirmar con rigor que se ha quedado cubierto el objetivo principal de esta innovación educativa, así como los objetivos específicos que nos habíamos marcado. En cuanto a los resultados por dimensiones se constata, en la primera (Organización, coordinación y Gestión), un porcentaje de insatisfacción en el estudiantado debido, en parte, a que consideran que el número de horas dedicadas al trabajo autónomo, estudio y realización de las tareas, son superiores a las que habrían dedicado en el caso de haber desarrollado las prácticas en los centros de enseñanza. En parte, estos resultados pueden deberse a la resignación de este estudiantado por verse impedido, en comparación con el resto de colegas, a proseguir su Prácticum en los centros de enseñanza. Como presentan Molina-Soria et al. (2020) la evaluación formativa y compartida influye en el rendimiento académico de la formación del profesorado.

En contraposición a la primera dimensión, en la segunda (Contenidos) el porcentaje de satisfacción se incrementa notablemente una vez que los estudiantes tienen acceso a los materiales y contenidos facilitados, así como a la propuesta de actividades, que favorecen la adquisición de competencias profesionales específicas de los docentes, Escudero-Muñoz (2018).

En la tercera dimensión (actividades) es propio que el estudiantado valore muy positivamente el módulo dedicado a las TIC en la educación, ya que la necesidad ocasionada por la crisis pandémica hace que de forma inevitable todos los docentes tengamos que utilizar distintas plataformas de enseñanza. También merece la atención de

ellos otras tareas como las relacionadas con la tutoría, ya que probablemente su formación en estos aspectos en el currículum del Máster no esté suficientemente establecida. Esto es coherente con lo que presenta el estudio de Pérez et al. (2011), en el que concluyen que cuando un proyecto TIC está apoyado por el equipo directivo y liderado por el coordinador/a TIC tiene más posibilidades de triunfar.

Para la cuarta dimensión (equipo docente genérico) los resultados están en consonancia con lo mencionado en la dimensión tercera, ya que los estudiantes asocian las actividades con los docentes que las han diseñado (Antúnez, 2002).

En la quinta dimensión (equipo docente por especialidades) es donde mayores discrepancias han mostrado, tal vez porque las líneas de trabajo establecidas para este módulo no hayan sido suficientemente asumidas por los docentes implicados en este módulo. La base para futuras ediciones radica en establecer unas tareas que cada docente debe asumir en función de su propia especialidad y en relación con el departamento didácticos de los IES de los que va a formar parte. Entre otras tareas cabe destacar: estrategias para ponderar los criterios de evaluación en cada uno de los cursos; diseño de tareas competenciales; uso de instrumentos de evaluación variados y que se ajusten a esos criterios de evaluación establecidos; uso de metodologías de tipo activo alternativas a la enseñanza tradicional.... También se resaltan diferencias entre cuestiones de metodología tradicional y otras metodologías innovadoras, lo que está en consonancia con otros estudios, como el de Torrecilla-Sánchez et al (2016).

En la sexta dimensión (metodología) los participantes realizan aportaciones interesantes de cara a futuras ediciones: sesiones en directo (síncronas o asíncronas) con los participantes, de forma que se puedan clarificar cuestiones que no queden suficientemente claras con los materiales o que ayuden a una mejor interpretación o contextualización; trabajo cooperativo entre los participantes, de forma que ese proceso contribuya a la socialización y a la compartición de contenidos.

Por último, en la séptima dimensión (Valoración global del curso) el índice NPS arroja un estadístico aceptable pero mejorable según hemos ido relatando en las dimensiones anteriores.

5. CONCLUSIONES

A partir del presente estudio podemos establecer las siguientes conclusiones:

Primera. La formación inicial y permanente del profesorado es un derecho y un deber (LOE 2/2006, artículo 2.2. y el Capítulo III: Formación del profesorado, pág. 63). La enseñanza a distancia o teleformación se está convirtiendo en una alternativa válida a la formación presencial (Ramos-Santana et al., 2006; Ramos-Santana y Jornet-Meliá, 2006).

Segunda. La calidad de la formación viene dada más que por el factor «presencialidad/no presencialidad» (Cerezo et al., 2015; Eguiguren, 2000), por el factor «calidad del diseño», en el que repercuten otras variables como: calidad de los materiales, interacción entre los participantes, retroalimentación proporcionada en la tutorización directa; desarrollo de tareas competenciales; aprendizaje y desarrollo competencial de las TIC para fines docentes...

Tercera. La crisis sanitaria del covid19 nos ha enseñado que hay que poner en juego alternativas válidas de teleformación a la actividad presencial que complementen la formación inicial de los futuros docentes.

Cuarta. La tutorización directa de este tipo de acciones formativas contribuye a que las personas participantes puedan aclarar sus dudas y sepan orientar el desarrollo de las tareas que se les demandan (Fernández-Jiménez, et al, 2013). Las habilidades sociales en el rol de tutorización son fundamentales de cara a motivar a las personas participantes y a hacer más agradable la estancia telemática, evitando abandonos y absentismo digital.

Quinta. La publicitación de este tipo de ofertas formativas debe hacerse con antelación suficiente de forma que evite el temor y la frustración del estudiantado que no pueda realizar su Prácticum de enseñanza de forma presencial y vea la posibilidad de la teleformación no como una obligación, sino como una posibilidad.

Sexta. La virtualización de la enseñanza contribuye a que se pierda o disminuyan los lazos emocionales que se establecen en el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado presencialmente, pero también es cierto que ocultarnos detrás de una mascarilla y la necesaria distancia social en situaciones sanitarias como la actual hace que los lazos emocionales sean más débiles, entre otras cuestiones, porque el rostro humano es el espejo del alma. En cualquier caso, todo lo virtual deja su huella. En este sentido es necesaria la evaluación del desempeño docente, como destacan Almenara et al. (2018).

Séptima. Se evidencia la necesidad de introducir instrumentos de evaluación en la formación a distancia que permitan detectar errores y corregir situaciones que provoquen fracaso o abandono en las actividades formativas.

Octava. La primera actividad formativa on-line del “Complemento Formativo de Prácticas” organizado por el Centro de Postgrado y Formación Continua ha resultado satisfactoria, aunque con aspectos mejorables para futuras ocasiones.

Novena. El cálculo del índice NPS junto con preguntas de tipo cualitativo y otras preguntas de tipo cuantitativo permiten contar con una radiografía muy completa del proceso y del producto de las actividades de formación.

Décima. Es necesario contar con la participación de docentes de Educación Secundaria en activo, tanto para el diseño de los contenidos y materiales, como para la tutorización de algunos módulos.

REFERENCIAS

- Almenara, J. C., Cejudo, M. d. C. L., & Lozano, J. A. M. (2018). Evaluación del desempeño docente en la formación virtual: ideas para la configuración de un modelo. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 261-279. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.1.17206>
- Antúñez, S. (2002), *Dinámicas colaborativas en el trabajo del profesorado: el paso del yo al nosotros* (pp. 123-130). Madrid: Graó.
- Camargo-Escobar, I. & Pardo-Adames, C. (2008). Competencias docentes de profesores de pregrado: Diseño y validación de un instrumento de evaluación. *Universitas Psychologica*, 7(2), 441-455. <https://search.proquest.com/docview/622093989?accountid=14477>
- Cerezo, R., Bernardo, A., Esteban, M., Sánchez, M. & Tuero Herrero, E. (2015). Programas para la promoción de la autorregulación en educación superior: un estudio de la satisfacción diferencial entre metodología presencial y virtual. *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 30–36. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.10.004>
- Eguiguren, M. (2000). Formación presencial y formación virtual: Un matrimonio de alto rendimiento. *Capital Humano*, 138, 16–17.
- Escudero-Muñoz, J. M., González González, M. T. & Rodríguez Entrena, M. J. (2018). Los contenidos de la formación continuada del profesorado: ¿Qué docentes se están formando? *Educación XX1*, 21(1), 157-180. <https://doi.org/10.5944/educXX1.15807>

- Fedynich, L. V. (2014). Enseñar más allá de las paredes del aula: los pros y los contras del ciber aprendizaje. *Journal of Instructional Pedagogies*, 13, 1. <https://www.aabri.com/manuscripts/131701.pdf>
- Fernández-Jiménez, M. Á., Tójar Hurtado, J. C., & Mena Rodríguez, E. (2013). Evaluación de buenas prácticas de tutorización e-learning. Funciones del teletutor y su papel en la formación. *Pixel-bit. Revista de Medios y Educación*, 43, 85–98. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2013.i43.08>
- García-Peñalvo, F. J., Corell, A., Abella-García, V., & Grande, M. (2020). La evaluación online en la Educación Superior en tiempos de la COVID-19. *Education in the Knowledge Society*, 21. <https://doi.org/10.14201/eks.23013>
- González-Calvo, G., Barba-Martín, R.A., Bores-García, D. & Gallego-Lema, V. (2020). Aprendiendo a ser docente sin estar en las aulas. La COVID-19 como amenaza al desarrollo profesional del futuro profesorado. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 2(9), 152-177. doi: 10.17583/rimcis.2020.5783
- Kim J. (2020). Aprendizaje y enseñanza en línea durante el Covid-19: Experiencias de los estudiantes de docentes en una práctica de educación infantil. *Revista internacional de la primera infancia*, 1-14. <https://doi.org/10.1007/s13158-020-00272-6>
- Ley Orgánica 2/2006 de Educación, de 3 de mayo de 2006 (texto consolidado, 23-03-2018). *Boletín Oficial del Estado «BOE»*, número 106, de 4 de mayo de 2006 Referencia: BOE-A-2006-7899, p. 1-110.
- Llorens-Largo, F., y Fernández, A. (01/042020). Coronavirus, la prueba del algodón de la universidad digital. [El Blog de Studia XXI]. <https://bit.ly/2Rm917X>
- Molina-Soria, M., Pascual-Arias, C. & López-Pastor, V. (2020). El rendimiento académico y la evaluación formativa y compartida en formación del profesorado. *Alteridad*, 15(2), 204-215. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.05>
- Mora-Valentín, E. M. & Ortiz-De-Urbina-Criado, M. (2015). ¿Cómo fomentar el desarrollo de competencias en la formación on-line? Una experiencia en la asignatura de dirección estratégica. *Education in the Knowledge Society EKS*, 16(2), 90-108. <http://dx.doi.org/10.14201/eks201516290108>
- Pérez, M. A.; Hernando, A. & Aguaded, J. I. (2011). La integración de las TIC en los centros educativos: percepciones de los coordinadores y directores. *Estudios Pedagógicos XXX-VII*, vol. 37, n.º 2, 197-211.

- Perrenoud, P. (2010). La formación del profesorado: un compromiso entre visiones inconciliables de la coherencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 103-122. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419198006>
- Ramos-Santana, G., & Jornet-Meliá, J. M. (2006). Diseño y análisis de viabilidad de estándares para la evaluación de la eficiencia/funcionalidad del diseño de programas de teleformación. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 58(3), 359-378. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/39600>
- Ramos-Santana, G, Suárez-Rodríguez, J. M. & Jornet-Meliá, J. M. (2006). Validación de un plan de evaluación de teleformación en la empresa. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 223-238.
- Torrecilla-Sánchez, E. M.; Olmos-Miguelañez, S. & Rodríguez Conde, M. J. (2016). *Educación XX1*, 19(2), 2016, 293-315. <https://doi.org/10.3916/C61-2019-04>
- Yilmaz, A. B. (2019). Percepciones de los estudiantes a distancia y presenciales sobre la educación a distancia: un estudio metafórico comparado. *Revista turca en línea de educación a distancia-TOJDE*, 20(1), 1302–6488. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1201959.pdf>

CAPÍTULO 23

DEBATES ACADÉMICOS PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

Igor Camino Ortiz de Barrón, Edu Zelaieta Anta, Oihane Fernández Lasarte e Iratxe
Antonio Agirre

1. INTRODUCCIÓN

La compleja configuración de la sociedad actual acrecienta la necesidad de estimular la actitud científica y de promover el desarrollo del pensamiento crítico; la influencia de internet y de los medios de comunicación se ha intensificado en nuestras vidas, nuestros conocimientos se van desarrollando según la información recibida, que a su vez condiciona nuestras percepciones e incluso nuestros pensamientos o acciones (García-Barrera, 2015). En consecuencia, el desarrollo del pensamiento crítico resulta fundamental en una sociedad en la que, realmente, la falta de información no constituye un problema, pero sí lo es la falta de valoración crítica de la misma (Marciales, 2003). Subraya Wagner (2008) que una de las destrezas fundamentales para la formación personal y profesional de la ciudadanía del siglo XXI es el pensamiento crítico junto a otras habilidades necesarias en la vida diaria como la resolución de problemas, la curiosidad, la imaginación o la comunicación efectiva oral y escrita.

Las definiciones contemporáneas sobre pensamiento crítico coinciden en asociarlo con la racionalidad, entendiéndolo como un tipo de pensamiento orientado a revisar y evaluar ideas y argumentos, repasando qué es lo que se entiende, se procesa y se comunica mediante los otros tipos de pensamientos (verbal, matemático, lógico, etc.). González (2006) define el pensamiento crítico como una forma de pensar de manera responsable, relacionada con la capacidad de emitir buenos juicios, una forma de pensar desarrollada por quien está interesado en la obtención de conocimiento y la búsqueda de la verdad. Se subraya la idea de que la única forma posible de desarrollar habilidades propias para el pensamiento crítico es a través de la reflexión sobre los propios pensamientos, proceso conocido como metacognición (Mota, 2010).

Teniendo en cuenta el marco descrito, los centros universitarios deben promover una reflexión que, además de los contenidos, tenga también en cuenta todas aquellas situaciones o problemáticas propias de la juventud; de esta forma, vida académica y vida cotidiana quedarían integradas en una propuesta formativa (Santiuste, 2001). La formación de estudiantes capaces de desarrollar un pensamiento crítico sobre contenidos académicos y sobre problemáticas de la vida diaria es un objetivo primordial para el sistema educativo y para la sociedad. En este sentido, la formación inicial del profesorado debe posibilitar que el alumnado, de forma progresiva, se vaya encontrando con situaciones que le ayuden a aprender a situarse en la complejidad e incertidumbre actual, que sirvan para que reflexione sobre la propia situación, sobre su actuación y sobre las consecuencias de su acción (Zabalza y Zabalza, 2011).

El desarrollo del pensamiento crítico representa una de las competencias definitorias del perfil profesional de las y los futuros docentes y, como tal, requiere un aprendizaje específico, capacidad de adaptación y práctica; se advierte la necesidad de experiencias concretas que faciliten su implementación (Reguant, 2011). En este sentido, los debates académicos se presentan como una posible intervención pedagógica orientada a facilitar la comprensión de un tema determinado, así como a desarrollar el pensamiento crítico en los futuros maestros y maestras; pueden contribuir a que el alumnado de nuevo ingreso en la universidad vaya adquiriendo las bases de un discurso académico-científico, lo que representa uno de los principales retos en el entorno universitario (Castelló, 2007).

La realización de debates académicos adquiere una especial relevancia cuando estos se desarrollan entre personas con perspectivas opuestas y diferentes representaciones (De Vries et al., 2002). Esto se debe a que el aprendizaje se considera un proceso social que avanza mediante la interpretación, la negociación y la construcción conjunta de significados (García y Occelli, 2012). Para ello, es necesario propiciar un clima que posibilite que el alumnado disfrute aprendiendo, convirtiéndose además en pensadores críticos y polifacéticos, en personas que aprenden de forma autónoma, no sin una dosis de imaginación y creatividad aplicada a la actividad propuesta (Zelaieta y Camino, 2018). Por lo tanto, el pensamiento creativo se encuentra ciertamente unido al desarrollo de las competencias críticas.

El principal objetivo es analizar la influencia de una estrategia pedagógica llevada a cabo durante siete cursos entre dos asignaturas de los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria de la Facultad de Educación y Deporte de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Más concretamente, se pretende analizar si la realización de debates académicos sobre temas educativos ha contribuido al desarrollo de su pensamiento crítico. La hipótesis de partida es que el alumnado considera que la tarea de los debates académicos supone un acercamiento a la profesión docente, contribuyendo significativamente al desarrollo de su pensamiento crítico.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

Se recogen las opiniones emitidas desde el curso 2013-2014 hasta el curso 2019-20 por 552 estudiantes de primer curso, tanto de los grupos de castellano como de euskera, correspondientes a los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria de la Facultad de Educación y Deporte de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Todo el alumnado participante en la investigación está informado de la misma y participa en las tres fases establecidas: preparación, realización y revisión de los debates académicos.

El profesorado organizador, perteneciente a las asignaturas de Teoría e Historia de la Educación y Desarrollo de la Competencia Comunicativa I, se encarga de recoger las visiones del alumnado mediante cuestionario que detallamos más adelante.

2.2. Procedimiento

Se propone al alumnado por parte de los dos docentes la tarea de los debates académicos. En la presentación se exponen los lazos de unión entre ambas disciplinas y se facilita una guía que recoge los siguientes aspectos: introducción, relación de debates con sus respectivos roles, cronograma de trabajo, criterios de evaluación con su rúbrica y, por último, referencias bibliográficas sobre cuestiones pedagógicas y comunicativas.

Desde el inicio se explica que el objetivo fundamental de las situaciones simuladas proporcionadas es debatir sobre la educación actual de la forma más abierta y reflexiva posible, dejando a un lado los planteamientos dogmáticos y/o dicotómicos. Por lo tanto, lo importante no es ganar el debate, sino utilizar adecuadamente los argumentos que ofrece la Teoría e Historia de la Educación en un contexto verosímil. De esta manera, apoyándose en la asignatura de Desarrollo de la Competencia Comunicativa I, no solo se intentará convencer a la audiencia y al otro equipo, sino que también resultará necesario desarrollar la capacidad de negociación.

Como hemos señalado previamente, el proceso de los debates académicos consta de tres fases diferenciadas: (i) preparación, (ii) realización y (iii) revisión. Conviene aclarar que el cuatrimestre tiene quince semanas lectivas y que el alumnado sabe desde un principio que los debates se grabarán para su posterior visionado.

La fase de preparación tiene una duración de cuatro semanas; durante las mismas, una vez presentada la actividad y la guía, se procede al reparto de equipos, temas de debates y roles a desempeñar. En la octava y novena semana se ofrecen tutorizaciones conjuntas por parte de los dos docentes; ambos se reúnen con cada equipo de debate y analizan, de forma conjunta, la búsqueda y elaboración de la información recabada por el alumnado hasta el momento, así como los argumentos y contraargumentos derivados del análisis de dicha información. Estas tutorías sirven para que cada equipo sepa si su labor avanza en una dirección adecuada o si, por el contrario, resulta conveniente un cambio de rumbo.

La fase de realización de los debates se desarrolla en las semanas diez y once, en las cuales la totalidad de horas lectivas de ambas asignaturas se destina exclusivamente al encuentro educativo. Los debates tienen una duración de 30 minutos cada uno y se estructuran de la siguiente manera: 5 minutos de presentación para cada equipo, 15 minutos de dialéctica y negociación donde argumentos y contraargumentos se suceden, y 2 minutos para que cada equipo exponga sus conclusiones finales. A lo largo del encuentro, el docente de la asignatura de Teoría e Historia de la Educación se encarga de anotar todo aquello que considere oportuno con el objeto de ofrecer un *feedback* posterior; por su parte, el docente de la asignatura de Desarrollo de la Competencia Comunicativa

adopta el rol de moderador de los debates y expone, una vez concluidos estos, aspectos relacionados con su materia.

La fase de revisión comienza desde el mismo momento en que acaba el debate, puesto que tanto los docentes como el resto de alumnado que acude al encuentro con el rol de público activo ofrecen un *feedback* sobre lo acontecido. El siguiente paso es la entrega de la grabación del debate a cada equipo: la grabación supone una herramienta clave para la reflexión y autoevaluación del proceso y resultado del debate; junto con las anotaciones de las tutorías conjuntas y del debate, constituye un valioso documento de evaluación para el profesorado. Antes de la decimoquinta semana, cada equipo entrega una reflexión escrita sobre el proceso vivido, con el apoyo de la literatura científica y según normas APA. Tal y como figura en la guía docente de cada una de las dos asignaturas, la tarea de los debates académicos supone un 50% de la nota final de forma colegiada, constituyendo así el trabajo evaluable de mayor consideración.

Por último, en la decimoquinta semana, se pasa un cuestionario de valoración. El fin de dicho cuestionario es averiguar cuál es la visión del estudiantado de Educación acerca de la estrategia pedagógica realizada; en especial, sobre la posible validez de los debates como herramienta para potenciar el pensamiento crítico y contribuir a un acercamiento a la profesión docente.

2.3. Obtención y análisis de datos

Los datos recogidos para su posterior análisis se obtienen mediante cuestionario creado para este propósito que se ha pasado durante los cursos previamente mencionados. Detallamos a continuación los ítems analizados en esta comunicación:

1. Valora de 1 a 10 la idoneidad de este tipo de actividades simuladas para la formación inicial del profesorado
2. ¿Dirías que los debates han servido para acercarte a la profesión docente?
¿Por qué?
3. ¿Consideras que los debates académicos han contribuido a desarrollar tu pensamiento crítico? ¿Por qué?

Para una correcta identificación de los datos, los cuestionarios han sido enumerados (de 1 a 552), correspondiendo los primeros al curso 2013-2014 y los últimos al curso 2019-2020. Cuando resulte necesario, la numeración del cuestionario se expresará a través de la siguiente abreviatura: E1, E2, E3, ... E550, E551 y E552, representando la letra E la inicial de la palabra “estudiante”. Esta codificación la emplearemos principalmente cuando se quiera referenciar a aquellas voces del estudio que supongan una aportación particularmente interesante desde el punto de vista de la interpretación de los datos.

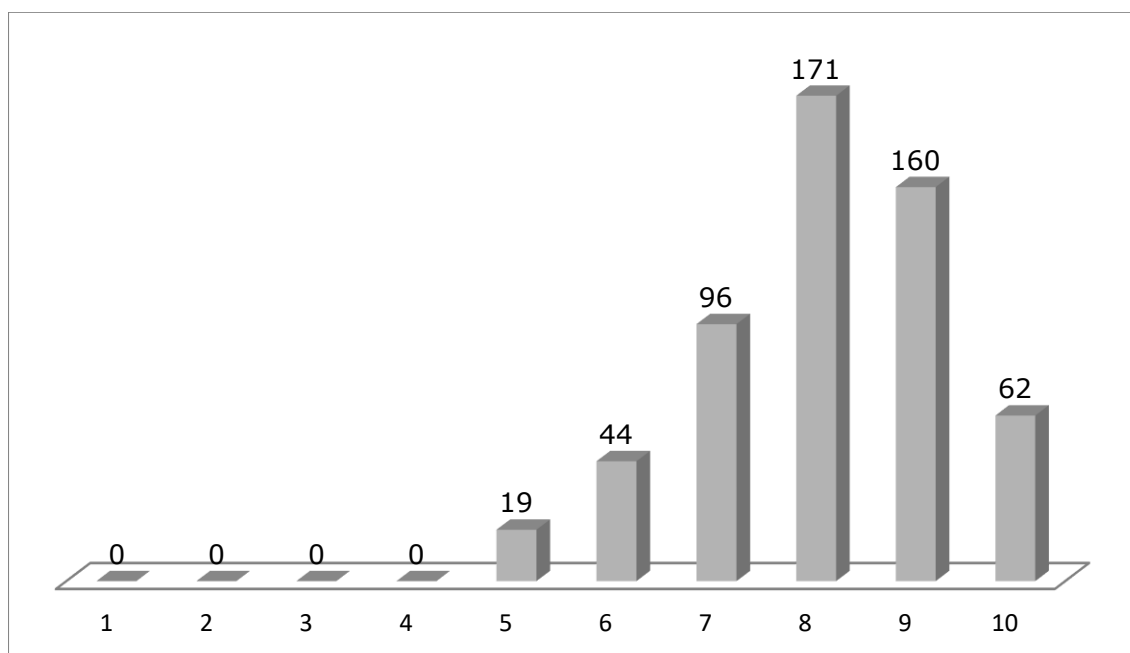
3. RESULTADOS

En primer lugar, con ayuda de gráficos, damos cuenta de los resultados cuantitativos. En segundo lugar, organizamos los resultados de orden cualitativo correspondientes a las dos últimas preguntas.

Respecto a la idoneidad de actividades simuladas para la formación inicial del profesorado, el promedio es de 8.2. Todas las valoraciones se sitúan por encima del 5 (ver Gráfico 1); 489 (88.6%) respuestas valoran la idoneidad de actividades simuladas a partir de 7, siendo nuevamente la puntuación del 8 (31%) la opción mayoritaria, seguida por las valoraciones de 9 (29%) y de 10 (11.2%).

Gráfico 1.

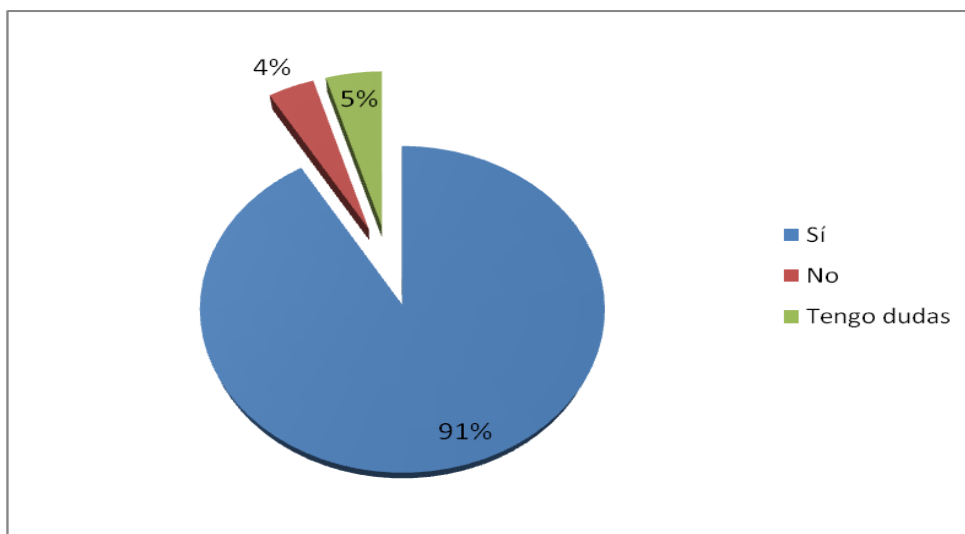
Idoneidad de actividades simuladas para la formación inicial del profesorado



Por lo que respecta a la validez de los debates académicos como estrategia de acercamiento a la profesión docente, el número de respuestas afirmativas recogidas en el estudio es 502, frente a 22 respuestas negativas y 28 dubitativas. En este sentido, la visión del alumnado participante es clara ante la cuestión, considerando que los debates académicos acercan a la profesión docente (ver Gráfico 2).

Gráfico 2.

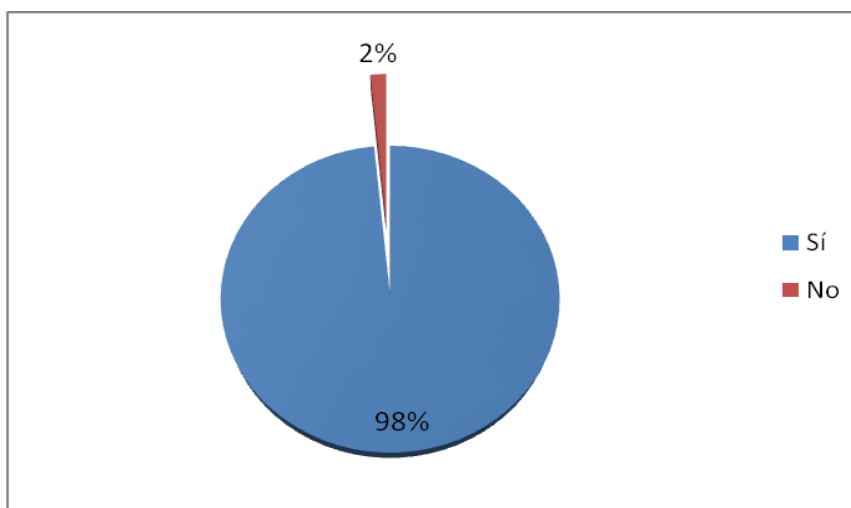
Validez de los debates académicos para facilitar un acercamiento a la profesión docente



Cerramos el apartado cuantitativo con las valoraciones sobre la relación entre los debates académicos y el desarrollo del pensamiento crítico; en este caso las valoraciones arrojan un dato aún más claro que el anterior, puesto que tan solo 12 personas dan una respuesta negativa ante las 540 respuestas afirmativas (ver Gráfico 3). A la luz de esta información, cabe decir que el alumnado, casi en su totalidad, piensa que la tarea de los debates académicos contribuye al desarrollo de su pensamiento crítico.

Gráfico 3.

Validez de los debates académicos para promover el desarrollo del pensamiento crítico



Respecto a las valoraciones cualitativas, como resultado de la búsqueda, manejo y elaboración de información sobre los temas a debatir, se aprecia claramente un incremento de la información que se maneja y una mejora de la calidad de las ideas en torno a los mismos. No en vano, la propia dinámica de la tarea parece ayudar y obligar a formarse un cierto criterio educativo y/o pedagógico antes de la celebración de los debates, bien sea real o simulado; a esta cuestión se añade el hecho de que no resulta extraño comprobar que el alumnado, conforme va elaborando el discurso para los debates, experimenta un cambio significativo sobre lo que piensa de verdad acerca del tema educativo correspondiente. Dicho cambio, va ocurriendo de forma progresiva e inesperada, y normalmente requiere de un tiempo mínimo para que la persona se percate de la permuta de ideas:

He desarrollado mi pensamiento crítico, ya que he tenido que buscar y analizar a fondo información científica para conseguir argumentos y contraargumentos para el debate (E167).

He desarrollado mi pensamiento crítico, porque en varias ocasiones ha cambiado mi forma de pensar según iba encontrando información (E106).

Hallamos también respuestas que apuntan la oportunidad que han tenido las y los estudiantes para realizar autocrítica, en especial en la fase de realización y revisión de los debates. Dichas respuestas valoran positivamente la siempre difícil tarea de la autocrítica y, sobre todo, la unen al desarrollo del pensamiento crítico de forma natural:

Los debates nos han ayudado a ser autocríticos: hemos podido ver (en la grabación) lo que hemos hecho bien y lo que tenemos que mejorar (E4).

Gracias a todos los debates, he podido conocer muchos temas que desconocía, profundizando en ellos y ampliando mi capacidad de crítica y autocrítica (E23).

He desarrollado mi pensamiento crítico, habiendo conocido argumentos y opiniones que antes desconocía. Estamos acostumbrados a posicionarnos sin conocer realmente todos los puntos de vista (E230).

Respecto al acercamiento al desempeño de la profesión docente, se establecen comparaciones entre la capacidad de ver, escuchar y, dado el caso, rebatir puntos de vista contrarios sobre educación, tanto en el aula universitaria como en un centro educativo. Otro aspecto de los debates académicos que parece acercar al alumnado a la futura profesión docente es el de la necesidad de saber transmitir el criterio profesional a la hora de debatir sobre cuestiones pedagógicas o educativas con madres y padres y con el resto del profesorado del centro escolar:

Me ha parecido una actividad interesante porque en la escuela pueden surgir debates y con esto he aprendido a resolverlos (E133).

Me ha ayudado a acercarme a la profesión docente, razonando mis opiniones y argumentos (E241).

En un futuro, cuando seamos docentes, tendremos que saber expresar y comunicar ideas parecidas en la escuela, con padres y profesorado. Con los debates, hemos podido desarrollar nuestra competencia comunicativa oral y afianzarla (E128).

4. DISCUSIÓN

Resulta especialmente reseñable que prácticamente la totalidad del alumnado considere la estrategia de los debates como una contribución real para el desarrollo de su pensamiento crítico. Se aprecia, en este sentido, una gran coincidencia entre lo expuesto por el estudiantado de Educación de la Facultad de Educación y Deporte (UPV/EHU) y Paul y Elder (2003): gracias a los debates, podemos afirmar que las y los participantes han experimentado una mejora en la calidad de sus ideas sobre temas que atañen al sistema educativo y a las diferentes corrientes pedagógicas. Teniendo en cuenta esta circunstancia, resulta conveniente que el alumnado universitario se vaya enfrentando a situaciones de índole profesional con la finalidad de reflexionar acerca de las propias

situaciones, de sus posibles actuaciones y de las consecuencias de sus acciones (Elliot, 2010; Zabalza y Zabalza, 2011).

El alumnado destaca los siguientes valores trabajados a lo largo del proceso: respeto, pluralidad, tolerancia, cortesía (Cattani, 2003) y empatía, tanto cuando ejercía como debatiente como cuando ejercía como público. Asimismo, existe una conciencia clara sobre la necesidad de la escucha activa como competencia transversal de gran calado personal y profesional (Torralba, 2007). La autocrítica también sale a relucir en los datos del estudio, como un aspecto difícil del pensamiento crítico, pero sumamente importante para un adecuado desempeño de la futura profesión docente.

Se constata la validez de los debates académicos con el objeto de conocer diferentes polémicas educativas por parte del alumnado: se analizan a fondo pros y contras de diferentes cuestiones sometidas a debate, accediendo, de esta manera, a diversos razonamientos de índole pedagógico, desde el inicio del grado universitario. Por lo tanto, en respuesta a la pregunta que formulábamos al inicio del estudio, debemos señalar que, según la visión del alumnado, la estrategia de los debates académicos ha contribuido de forma significativa al desarrollo de su pensamiento crítico; se cumple, en este sentido, la hipótesis de partida, convergiendo con lo postulado por diversos autores (Guasti, 2013; Rivas y Saiz, 2012; Saiz y Rivas, 2008; Sevillano, 2004). Asimismo, dicha estrategia supone una ayuda para una formación de la identidad profesional (Korthagen, 2010), ahondando en aspectos tales como el desarrollo de las competencias profesionales (Perrenoud, 2010).

5. CONCLUSIONES

El pensamiento crítico debe ser una competencia transversal que se trabaje en todas y cada una de las asignaturas de los Grados de Educación; no en vano, según afirma Korthagen (2010), el pensamiento crítico es una de las competencias que definen el perfil profesional de los futuros docentes. El desarrollo de las capacidades críticas mediante los debates ayuda a situarse en otro rol, especialmente cuando rol asignado y opinión personal no coinciden, dando como resultado un enriquecimiento personal ciertamente valorado.

La oportunidad de crecimiento, tanto ideológico como pedagógico, ofrecida por los debates, ha posibilitado en bastantes casos una modificación significativa del punto de vista inicial que se tenía del tema a tratar. Según relata el estudiantado de Educación, la propia dinámica de la tarea propuesta ayuda y obliga a forjarse cierto criterio profesional, bien para apoyar o refutar una postura profesional concreta, pudiendo reafirmar, modificar o adoptar argumentos. Nos reafirmamos, por tanto, en la conveniencia del role-playing en los debates académicos, ya que verse en la tesitura de tener que defender en publico, y con rigor científico, un posicionamiento asignado, obliga a mostrar apertura y descubrir otras formas de pensar, llegando incluso a cambiar sustancialmente la opinión personal sobre la cuestión debatida.

Así, el debate se presenta como una buena estrategia pedagógica de preparación del futuro profesional, aunque se trate aun de alumnado de primer curso. Debemos destacar que los debates se han llevado a cabo en un contexto de resolución de problemas y en interacción con otras personas, acercando al alumnado a la futura profesión docente.

REFERENCIAS

- Castelló, M. (2007). Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: Conocimientos y estrategias. Graó.
- Cattani, A. (2003). Los usos de la Retórica. Alianza.
- De Vries, E., Lund, K., y Baker, M. (2002). Computer-mediated epistemic dialogue: explanation and argumentation as vehicles for understanding scientific notions. *The Journal of The Learning Sciences*, 11(1), 63-103.
- Elliott, J. (2010). El “estudio de la enseñanza y del aprendizaje”: una forma globalizadora de investigación del profesorado.. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 223-242.
- García, L., y Occelli, M. (2012). Argumentar en la formación profesional continua: un curso de capacitación para docentes de Biología y Química. *RILL Nueva Época, Prácticas Discursivas a Través de las Disciplinas*, 17(1/2), 1-11.
- García-Barrera, A. (2015). Importancia de la competencia argumentativa en el ámbito educativo: una propuesta para su enseñanza a través del role playing online. *RED-Revista de Educación a Distancia*, 45, 1-20.

- González, J. H. (2006). Discernimiento. Evolución del pensamiento crítico en la educación superior: el proyecto de la universidad ICESI. Universidad Icesi.
- Guasti, L. (2013). Presentación de la colección “Didáctica de las Operaciones Mentales” en A. Murcio. Interpretar. De la comprensión previa a la explicación de los acontecimientos. Narcea.
- Korthagen, F. A. J. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria Formación de Profesorado*, 24(2), 83-101.
- Marciales, G. P. (2003). Pensamiento crítico: diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos (tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid.
- Mota, C. (2010). Desarrollo del pensamiento crítico a través del discurso argumentativo: una experiencia pedagógica en un curso de lectura y escritura. *Entre Lenguas*, 15, 11-23.
- Paul, R., y Elder, L. (2003). La mini-guía para el pensamiento crítico: conceptos y herramientas. <http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>
- Perrenoud, P. (2010). "La formación del profesorado: un compromiso entre visiones inconciliables de la coherencia". *Revista Interuniversitaria Formación del Profesorado*, 24(2), 103-122.
- Reguant, M. (2011). El desarrollo de las metacompetencias: pensamiento crítico reflexivo y autonomía de aprendizaje a través del uso del e-Diario en el Practicum de formación del profesorado (tesis doctoral). Universitat de Barcelona.
- Rivas, S. F., y Saiz, C. (2012). Validación y propiedades psicométricas de la prueba de pensamiento crítico PENCRISAL. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 17(1), 18-34.
- Saiz, C., y Rivas, S. F. (2008). Intervenir para transferir en pensamiento crítico. *Revista Praxis*, 10(13), 129-149.
- Santiuste, V. (Coord.) (2001). El pensamiento crítico en la práctica educativa. Fugaz Ediciones.
- Sevillano, M. L. (2004). Perfiles y campos de trabajo de los titulados en educación. Jornadas Universitarias JUTEDUC. Madrid.
- Torralba, F. (2007). El arte de saber escuchar. Editorial Milenio.

- Wagner, T. (2008). *The Global Achievement Gap: why Even Our Best Schools Don't Teach the New Survival Skills Our Children Need--And What We Can Do About It*. Basic Books.
- Zabalza, M. A., y Zabalza, M. (2011). La formación del profesorado de Educación Infantil. CEE Participación Educativa, 16, 103-113.
- Zelaieta, E., y Camino, I. (2018). El desarrollo del pensamiento crítico en la formación inicial del profesorado: análisis de una estrategia pedagógica desde la visión del alumnado. Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado, 22(1), 197-214.

CAPÍTULO 24

ANÁLISIS DEL DISCURSO PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA ESCUELA UNIVERSAL: UNA APUESTA DESDE EL SUR Y UNA MIRADA DESDE LA UNIVERSIDAD.

Jorge Arley Ramírez Cárdenas y Martha Lucía Torres Olaya.

1. INTRODUCCIÓN

Hablar de construir la escuela universal, implica necesariamente remitirse a la trayectoria por la que ha pasado el fenómeno de discapacidad frente a sus posibilidades de incluirse y participar en todos los contextos de la vida humana. Los pasos que se han dado desde el discurso de minusválido, invalido, discapacitado, persona especial, personas con necesidades especiales marcan en el mismo discurso evolución, pero también desde las representaciones sociales de la discapacidad, cómo desde el inicio la asume la sociedad en la dimensión de la discapacidad como un evento de quien lo padece, luego, un evento de su entorno y en el último tiempo un evento que debe ser asumido como social, cultural y político.

Lo anunciado sugiere ver como algunos factores asociados a la forma como se concibe la discapacidad y desde donde ese concibe implica retomar ideas desde el modelo medico pasando por el modelo social y llegando al modelo de derechos (Pérez y Chhabra, 2019): cada uno marca un momento en la historia de la discapacidad como fenómeno. En ese sentido, para el modelo médico la discapacidad sugiere centrarse en ver la discapacidad (la minusvalía, la invalidez, al discapacitado) como un organismo que presentan una o varias fallas y que, por tanto, requiere de atención para normalizarlo o por lo menos llevarlo a ser funcional en el medio donde se desempeña (Padilla-Muñoz, 2010; Pérez y Chhabra, 2019).

Desde el modelo social la discapacidad esta vista como un fenómeno no del sujeto que convive con ella, sino del entorno físico y humano que le rodea, por tanto, es el entorno el que debe procurar su inclusión a la vida cotidiana a partir de hacer accesible el medio físico, pero también a partir de una mirada y vivencia cultural y social que reconozca las posibilidades que hay de participación en la cotidianidad por parte de las

PCD y su entorno familiar (Palacios, 2008; Padilla-Muñoz, 2010; Palacios, 2017) . El modelo de minorías colonizadas que nace consecuencia del anterior pero que adiciona la mirada a las PCD como sujetos de derechos, estos derechos implican superar la marginalización, segregación y explotación para pasar a ser sujetos activos que construyen como comunidad en situación de discapacidad una identidad y un proyecto de inclusión en la sociedad (Padilla-Muñoz, 2010), asimismo, el modelo de derechos humanos en el que la discapacidad es un derecho humano que exige que las PCD sean asumidas por su valor inherente al valor humano y no productivo(Pérez y Chhabra, 2019).

A partir de lo anterior, sea cual fuere la concepción e ideología desde donde se piensa la discapacidad y más allá del hegemónico social y cultural, pensar en la escuela universal implica trascender en dar sentido a las vivencias de Personas en Condición de Discapacidad (PCD) y sin dicha condición, para lograr esa construcción teniendo como premisa la idea emancipadora respecto de una buena cantidad de antecedentes, pero, a la vez, reconociendo la riqueza de dichos antecedentes como exploración y construcción de conocimientos de la sociedad en relación con discapacidad. En virtud de ese trascender, el análisis del discurso advierte posibilidades de construir desde el discurso en la medida que este refleja sentir y vivir de los entornos sociales que albergan la discapacidad al parecer a veces como un agente externo y a veces como un actor principal, es en relación con esto que se plantea el estudio y en especial en ver como desde el discurso se configura la idea de una escuela diferente, una escuela universal – para todos-.

2. MÉTODO

Estudios cualitativos con elementos centrales de Análisis del Discurso (AD). Que tiene como alcance una propuesta de elementos para construir una escuela universal donde co-habitan sujetos sin importar su diversidad funcional.

La recolección de información se hizo entre los meses de agosto y octubre de 2020. Fueron incluidos reportes documentales de la red Youtube, publicados entre 2014 a 2020, de países de centro y suramerica. Se tomó en total una unidad de trabajo de 72 reportes de origen institucional. La selección se logró a partir de criterios de inclusión entre los que se destacan: videos con licencia de uso estándar en la plataforma; videos sobre experiencias en relación con educación especial, educación inclusiva e inclusión educativa; experiencias en narrativa construida por las PCD, padres y/o cuidadores de las PCD, profesores, administrativos y académicos interesados en el tema de inclusión

educativa; narrativas y discusiones en entornos académicos sobre educación inclusiva e inclusión educativa; narrativas específicas de la escuela. Como criterios de exclusión se tuvo en cuenta: narrativas relacionadas con colegio, educación secundaria, educación superior. Videos con experiencias de contextos fuera de Latinoamérica y Centroamérica.

Los términos usados para la búsqueda fueron: escuela y discapacidad; escuela inclusiva; inclusión en la escuela; escuela sin barreras; escuela e inclusión de personas con discapacidad; escuela y educación especial; escuela para personas con discapacidad, escuela y educación universal; escuela y diversidad funcional. En portugués: escola inclusiva, educacao inclusiva, inclusao educacional, escola para pessoas com deficiencias, escola sem barreiras. Al final se obtiene un total de 15 horas y 15 minutos de videos, de 14 países (10 América del Sur y 4 de Centroamérica).

Se desarrolla el análisis de discurso con base en la estrategia planteada por Sayago (2014) y Cárcamo (2018) que implica tomar el texto (oral o escrito) y asumir todos los elementos en contexto de producción, transmisión y recepción. Asimismo, la codificación (etiquetas) de los pasajes para reconocer de manera inductiva las categorías de las que se hace referencia (esto se relaciona con búsqueda vertical) y paralelo, se va haciendo búsqueda transversal que implica hallar elementos de una misma categoría en dos y más pasajes. Para lograr esto, una vez se tiene en base de datos los enlaces de acceso a video, se procede a hacer la revisión independiente de cada video por parte de dos investigadores (MT y JR profesores universitarios en Colombia). Cada investigador registra elementos y categorías emergentes del discurso de dichos videos y posteriormente, se hace triangulación de hallazgos entre los dos investigadores y los referentes elementos deductivistas (González-Teruel, 2015). Una vez desarrollada la triangulación se construyen las categorías sobre las cuales se hace la propuesta de Escuela Universal, todo a partir de interpretación y análisis crítico como lo proponen Zhao *et al* (2018).

Son factores éticos del estudio: uso de material publicado en la red de YouTube con autorización de uso estándar, inclusión de videos independiente de su extensión pero que mostrará narrativas respecto del tema de estudio desde diferentes miradas y vivencias. Incluir mínimo 4 narrativas construidas en cada país de América del Sur y 4 narrativas de algunos países de Centro América, esto en virtud de justicia y equidad de participación.

3. RESULTADOS

A partir de la puesta hecha en el diseño metodológico, se muestran los resultados del estudio como una propuesta o acercamiento a lo que es posible hacer desde los entornos sociales para construir una escuela universal (donde todos convergen sin importar su diversidad funcional).

Los presupuestos de la escuela universal: se requiere extinguir la idea de educación especial, educación para personas con necesidades especiales; inclusión educativa y educación inclusiva, lo anterior es parte de lo que muestra en primera instancia la regularidad de las narrativas observadas en las que aparece constantemente la idea de las denominaciones peyorativas y que marcan desde el lenguaje un factor nocivo para el logro de la inclusión social de las PCD. Asimismo, la extinción de la mirada infantilista de la discapacidad por una mirada de construcción de aprendizajes en la escuela a partir de interacción de pares (Vch; Va, Vc, Vu, Vb, Vm, Vv, Ve)⁵

Profesores con formación: independiente del diseño de una escuela universal el discurso en las narrativas implica que para algunos escenarios momentos que faciliten la convivencia de PCD con su entorno social y no humano en su naturaleza de orientadores de los procesos educativos los profesores de la escuela requieren unos mínimos de formación entre los que se encuentran: aspectos de idioma de señas, elementos de mediación tecnológica, formación en pedagogías diversas e incluyentes (Vc, Vch, Vp, Vm, Vb, Vsl, Vn).

Profesores con sensibilidad y actitud: en su naturaleza de profesor como guía en un proceso social y humano como es la educación, los discursos llaman a que se desarrolle procesos de cualificación del profesor y con esta cualificación un especial motivador de asertividad para apoyar los procesos de personas con diversidad funcional (vB, vC, vP, Vu, Vm).

Profesor de apoyo: aparece en el reclamo y como parte de los temores del proceso de construcción de la escuela universal, la idea de una necesidad de acompañamiento por parte del profesor cuya disciplina da experticia en apoyo a las PCD para desarrollo de su cotidianidad en el aula, no obstante, el discurso reconoce que en la evolución del proceso los pares del niño (el niño sin discapacidad) en condición de discapacidad asuman este rol en una manifestación de zonas de desarrollo próximo (Va, Vch, Vm, Vb, Vv, Ve).

⁵ Esta siglas representan (V: video) y las iniciales (ch:Chile, a:Argentina etc.) del nombre de cada país, estopara identificar los videos de que países permiten dicha construcción e interpretación.

La familia y los padres como facilitadores: los padres, madres, el hermano(a), el abuelo, el tío y cuantos hagan parte de la familia, juegan un papel determinante para creer y convencer en la posibilidad de construir la inclusión desde la concepción un diseño de escuela universal, ellos son quienes tiene la primera responsabilidad de dar credibilidad y transmitirla. Esta convicción y credibilidad se refuerza en la cotidianidad con su rol como facilitadores, motivadores, creadores de espacios para recrear y complementar la experiencia de la escuela en la casa y en el entorno comunitario (el barrio, la ciudad). En ese sentido se requiere de padres y familias con deseo de vivir la experiencia en la escuela, cerca de su hijo, burlando las barreras, los miedos y las frustraciones, aunque ellas hayan estado presentes en el antecedente (Vch,Va,Vbr,Vb,Vc,Vm,Ve,Vv).

El entorno físico como facilitador: entendiendo que la escuela no es solo el ambiente del aula y lo que cerca de ella la circunda, sino que la escuela tiene en su dimensión de escuela dentro de un entorno urbano, un contexto que debe facilitar a quienes allí convergen, posibilidades de acceso por su diseño independiente de su diversidad funcional o características. Aunado a ello, la escuela universal requiere de unos procesos de movilidad que impliquen facilitar movilidad y transporte para todos, esto incluso se consolida a partir de una esperanza de transporte universal como intención y realidad de la agenda política y gubernamental. Por último, pero no menos relevante, la edificación de la escuela universal implica un diseño que obvie barreras e integre los mayores facilitadores independiente de quien es su usuario. (Vch,Va,Vbr,Vb,Vc,Vm,Ve,Vv).

El currículo y su flexibilidad: el currículo que advierte y sugiere el discurso es un currículo que apropia un factor clave, la flexibilidad con procesos no selectivos, procesos en los que hay actividad que atrae a todos o la mayoría, diversidad de procesos, procesos que generan integrados para PCD y para persona que no viven en condición de discapacidad, un currículo sin paralelismos. En relación con ello, las experiencias deportivas, culturales, recreativo (Vb,Vv,Vc,Vch,Va,Vu,Vbr,Vp).

La tecnología como apoyo universal: es claro que para el logro de una escuela universal se hace necesario el apoyo de tecnología y adaptaciones tecnológicos, por un lado, por las barreras para la participación que algunas condiciones de discapacidad pueden enfrentar y que pueden ser de apoyo y parte de las soluciones para participación activa de las PCD. Por otro lado, la idea del posicionamiento que tiene la tecnología en el entorno y la cotidianidad escolar, la vida familiar y de entornos sociales, puede todo esto

ser asumido como una cultura del uso de la tecnología para todos (Vb,Vv,Vc,Vch,Va,Vu,Vbr,Vp,Vn,Vm).

Crear una cultura social de todos co-incluidos: la convicción del discurso está en que las nuevas generaciones tengan la posibilidad desde sus primeros días en la escuela, de convivir con PCD, experiencia que se prolongue en la vida, por ello, el mismo proceso de convivencia debe aportar en virtud de crear entornos culturales de y en la escuela que se apropien y construyan desde la experiencia de pares indiferente de su condición y diversidad funcional. Esto incluye la evitación por negar la diferencia y asumirla como un fenómeno natural humano y consecuente con la singularidad del sujeto (Vch,Va,Vb,Vv,Vc,Vch,Va,Vu,Vbr,Vp).

El entorno de barrio como prolongador de la experiencia de la escuela universal: los diseños urbanos, el diseño universal del transporte son parte de la estrategia, pero también son parte de la estrategia la convivencia en el barrio, la participación de todos en entornos deportivos, culturales, sociales, recreativos, entre otros que se pueden construir desde la misma experiencia. Así el barrio, se constituye como un entorno donde se toma conciencia de la participación universal, sus necesidades y potencialidad (Ve.Vb,Vv,Vc,Vch,Va,Vu,Vbr,Vp).

La ciudad utópico alcanzable del diseño universal: el entorno de la escuela inmerso en una construcción y ubicación geográfica dentro de la ciudad, es asumida en el discurso, en esta medida la ciudad tiene un reto en convertirse en un gigante que reconoce en cada espacio el diseño universal de la escuela, lo apropia y lo hace vivencial, en este sentido la experiencia de la escuela se retroalimenta con la experiencia de la ciudad (Ve,Vb,Vv,Vc,Vch,Va,Vu,Vbr,Vp).

La gestión política un reto de todos: crear una escuela universal sugiere incidencia en lo político desde las familias, las comunidades sociales, las PCD, y en general de la sociedad civil para exigir en la agenda gubernamental y en las apuestas políticas, la presencia de la construcción de esa escuela. Esto implica una insinuación constante de recursos (que son talvez la mayor barrera) para motivar y apoyar los procesos (Ve.Vb,Vv,Vc,Vch,Va,Vu,Vbr,Vp).

4. DISCUSIÓN

Hay insinuaciones del discurso que se han tomado aquí como parte de la construcción de sentido social en relación con la discapacidad, y que mantiene la dicotomía por lo norma-anormal que reconocen lo normal a personas sin discapacidad y anormal PCD, no obstante, esto es parte de lo que ha permeado la situación de discapacidad histórica y culturalmente (Vergara, 2019), es por ello que toma aún más vigor la necesidad de una estrategia de cultura de convivencia y co-inclusión de personas sin discapacidad y PCD.

Los elementos aquí descritos, sugieren concordancia con De Sousa *et al* (2019) en relación con la idea de la escuela como un entorno en el que el niño actuando como sujeto, busca conocer el mundo material, social a partir de orientaciones, elementos materiales, lugares y tiempos que le aportan en su proceso de aprendizaje, es precisamente de esta conjugación de la que se habla en la dimensión de niños en condición de discapacidad y sin dicha condición a propósito de lo que el discurso permite reconoce.

El planteamiento en relación a las necesidades de una agenda política y de gobierno que marcan los resultados de esta investigación, coinciden con la propuesta de Noval (2020) en relación a construir espacios de diálogo permanente de PCD, sus familias, entorno de personas sin discapacidad, que permitan construir entre todos como sociedad civil y mantener la consigna de que todo lo que se haga en relación con discapacidad debe tener a las PCD como protagonistas, no obstante, para el presente estudio se sugiere un co-protagonismo de la sociedad civil para construir la escuela universal.

En relación con el apoyo que presta la tecnología al proceso educativo en un diseño de escuela universal, por un lado, hay elementos que concuerdan en este estudio frente a lo analizado por Silva y Rodríguez (2018) la inclusión de TIC conlleva a procesos de transformación de la escuela esto condicionado a que las tecnologías se adapten a los alumnos [independiente de su diversidad funcional] y a las características de la escuela como entorno para todos. Seguro el futuro va más allá de lo que plantean Gardet et al (citados por Silva y Rodríguez, 2018) en relación con diseño de TIC que apoye a superar la discriminación de la que es aún objeto las PCD, este futuro debe prometer diseños usables por todos. En ese sentido la búsqueda de alternativas tecnológicas para la educación en general y para PCD está orientada a lo que Prefasis et al (2010) advertían en relación con construir sociedades justas, en la medida que la tecnología por si facilita el acceso al proceso educativo.

Pensar en un currículo en y para la escuela universal implica trazar una ruta conjunta [un todos] en la que PCD, padres, familias, profesores, administradores educativos actúan en su construcción y ejecución, esto a su vez sugiere lo que Sánchez (2012) advierte como contenido de un currículo de construcción conjunta que atienda a expectativas de estudiantes, docentes y que cuente con colaboración del entorno de ellos. De allí, se puede decir que el currículo en la escuela universal propone una integración de sentidos y vivencias que cada actor tiene en relación con los procesos educativos, sus expectativas y planes al margen de las dicotomías de la discapacidad y en particular que hay cuando se habla de la educación.

5. CONCLUSIONES

La escuela universal en un contexto en el convergemos todos por dos razones, es parte de lo que la experiencia nos permite construir, pero, además, es parte de lo que puede marcar las formas como una sociedad logra superar la marginalidad y dicotomías prácticas que hay frente a las PCD.

En la escuela universal convergen muchos actores y muchas acciones, entre ellas, la co-construcción, la construcción de sujeto como actor de su proceso educativo independiente de su condición, las construcciones de mundos posibles que implican vivir con y vivir en virtud del otro. A partir de estas premisas, administrativos, padres de PCD, el barrio y la ciudad como contexto social y cultural de inclusión y desarrollo universal permanente, retroalimentan a la escuela para hacerla cada vez más posible.

Por último, como elemento metodológico el Análisis de Discurso aporta en construir desde lo construido en contextos social, cultural e institucionalmente, a partir del uso de una serie de herramientas propias de la investigación social y en especial provenientes del Análisis de Contenido que aportan en dotar de sentido las expresiones, sus formas y los contextos en los que se producen.

REFERENCIAS

Cárcamo, M., B. (2019). el Análisis del Discurso Multimodal: una Comparación de Propuestas Metodológicas. *Forma y Función*. 31(1). 145-174. 10.15446/fyf.v31n2.74660

- De Souza, M., M. A., Batista, De S., D., y Pinheiro De O., J. (2019). Accesibilidad y Educación Infantil: El Proceso De Inclusión Del Público-Objetivo De Educación Especial En Manaus/Am. *Revista Ibero-americana de Estudos em Educação, Araraquara*.14 (1). 760-775. 10.21723/riaee.v14iesp.1.12205
- González-Teruel, A. (2015). Estrategias metodológicas para la investigación del usuario en los medios sociales: análisis de contenido, teoría fundamentada y análisis del discurso. *El profesional de la información*. 24(3). 321- 328. <https://recyt.fecyt.es/index.php/EPI/article/view/epi.2015.may.12/19982>
- Noval, M. (2020). *Educación y discapacidad: nada de nosotros sin nosotros*. CE Noticias Financieras, Spanish ed. Miami.
- Padilla-Muñoz, A. (2010). Discapacidad: contexto, concepto y modelos. *International Law: Revista Colombiana de Derecho Internacional*. 16. 381-414. <https://www.redalyc.org/pdf/824/82420041012.pdf>
- Palacios, A. (enero-junio, 2017). El modelo social de discapacidad y su concepción como cuestión de derechos humanos. [Editorial]. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 8(1), pp. 14-18. <http://dx.doi.org/10.21501/22161201.2190>
- Palacios, A. (2008). El modelo social de discapacidad. Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Madrid. CINCA.
- Pérez, M. E. y Chhabra, G. (2019): “Modelos teóricos de discapacidad: un seguimiento del desarrollo histórico del concepto de discapacidad en las últimas cinco décadas”. *Revista Española de Discapacidad*. 7 (I): 7-27.
- Prefasi, S., Magal, T.; Garde, F. y Giménez, J, L. (2010). Tecnologías de la Información y de la Comunicación orientadas a la educación de personas con discapacidad cognitiva. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa RELATEC*, 9(2). 107-123. <http://campusvirtual.unex.es/revistas/index.php?journal=relatec>
- Sánchez., P, A. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas:cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*. 30 (1). 25-44. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/149121/132111>
- Silva, S, G. y Rodríguez, M., F. de P. (2018). Una mirada hacia las TIC en la educación de las personas con discapacidad y con Trastorno del espectro autista: Análisis temático y bibliográfico. EDMETIC, *Revista de Educación Mediática y TIC*, 7(1), 43-65. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v7i1.10030>

- Sayago, S. (2014). El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales. *Cinta Moebio*. 49. 1-10. www.moebio.uchile.cl/49/sayago.htm
- Zhao, S., Djonov, E., Björkvall, A., & Boeriis, M. (eds.) (2018). *Advancing multimodal and critical discourse studies: interdisciplinary research inspired by Theo van Leeuwen's social semiotics*. Londres. Routledge.

CAPÍTULO 25

LA ACCIÓN TUTORIAL PARA LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO: UTILIDADES PERCIBIDAS.

Asunción Lledó Carreres, Alejandro Lorenzo Lledó y Nuria Antón Ros

1. INTRODUCCIÓN

La apuesta institucional de las universidades españolas en los últimos años por la acogida e inclusión de todos los y las estudiantes en el contexto educativo universitario ha sido muy significativa. Una de las acciones que ha priorizado este reto han sido los programas de acción tutorial, más conocidos como el PAT universitario. Con estas acciones tutoriales se aprovechan los recursos disponibles en las universidades para no solo adaptarse el estudiante a la vida académica sino también diseñar un itinerario formativo y personal más funcional profesionalmente (Garrido et al (2019). La acción tutorial en nuestro contexto universitario tiene como finalidad dar respuesta al estudiante universitario en momentos decisivos como son: el comienzo de su carrera universitaria, durante su estancia a lo largo del desarrollo de su titulación y en el periodo final de sus estudios y acercamiento a sus expectativas profesionales futuras.

Asimismo, todas las acciones tutoriales conforman una acción nuclear para resolver disfunciones entre la masificación universitaria y una cultura más personalizada (Rodríguez, 2008).

En este sentido, una serie de trabajos (Rodríguez Espinar, 2002; 2006; 2008; Álvarez y Forner, 2008; Lázaro, 2008; Pantoja y Campoy, 2009; Luna, 2012; Rodríguez, 2012; Vázquez y Cuevas, 2014; Álvarez y Álvarez, 2015; Pérez et al, 2017; Lledó et al, 2018) ponen de manifiesto las acciones de acompañamiento tutorial como eje vertebrador de una nueva cultura tutorial en la universidad. Para ello, se debe establecer un plan de actuación que contemple las necesidades tanto del alumnado como del profesorado y se establezcan indicadores de calidad de buenas prácticas en el PAT (Martín, Berrios y Pantoja, 2020). Desde esta perspectiva, la apuesta por una tutoría universitaria operativa

que haga posible una orientación que satisfaga los intereses y las expectativas en el desarrollo de las oportunidades que ofrece el contexto universitario (López, 2017).

Aunque la acción tutorial es una apuesta de las universidades españolas, no existe una producción científica prolija que analice ampliamente las percepciones de los y las estudiantes sobre las acciones tutoriales recibidas y sus voces. Es por ello, que el objetivo de este estudio ha sido conocer las utilidades que perciben los y las estudiantes de diferentes titulaciones sobre la acción tutorial del PAT.

A partir del mismo se plantean unos objetivos más específicos que subyacen del propósito del estudio y que serían:

- Identificar las preferencias sobre las características del procedimiento de implementación de la acción tutorial.
- Identificar acciones tutoriales que han sido útiles en su proceso formativo y personal en el contexto universitario.
- Conocer el grado de satisfacción de la acción tutorial recibida.

2. MÉTODO

El estudio presentado muestra un enfoque cuantitativo no experimental y ex post facto (McMillan, 2005; Albert, 2007; de corte transversal en un periodo de tiempo determinado (León y Montero, 2002) y de carácter descriptivo.

2.1. Participantes

La muestra de participantes fue seleccionada mediante muestreo no probabilístico accidental o causal (Albert, 2007) que de manera voluntaria accedieron al estudio. Dicha muestra se conformó con 124 estudiantes de las distintas facultades de la Universidad de Alicante que estaban recibiendo la acción tutorial dentro del Programa PAT. El curso de los participantes ha sido, de 1º el 34,7%, de 2º curso el 13,7%, de 3º el 24,2% y el 27,4% de 4º curso, siendo el 88,6% de titulaciones de Grado y el 11,4% de estudios de Máster. Dicho alumnado cursaba sus estudios el 37,1% en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, el 21,8% en la Facultad de Educación, el 15,3% en la Escuela Politécnica Superior, el 14,5% en la Facultad de Derecho, el 6,5% en la Facultad de Filosofía y Letras y; el 4,8% en la Facultad de Ciencias de la Salud.

En cuanto al perfil de la muestra y su situación inicial, se constata que el 65,3% conoció la existencia del Programa de acción tutorial (PAT) cuando realizó su matrícula, mientras que el 22,6% por el coordinador/a de su facultad y el 12,1% por comunicación de un compañero o compañera.

2.2. Instrumento

Para la recogida de información se diseñó un cuestionario *ad hoc* de 28 ítems conformados en dos partes. Una primera parte con datos de identificación de la muestra mediante 12 ítems referidos a variables nominales. La segunda parte consta de una escala con 16 ítems (del ítem 13 al 30) con categorías de respuesta de 1 a 5, siendo 1=nada, 2=Muy poco, 3=moderadamente, 4=bastante y 5=mucho, referidas a las percepciones de los y las estudiantes en cuanto a utilidad y grado de satisfacción con la acción tutorial recibida.

2.3. Procedimiento

Para iniciar la pasación del cuestionario se contactó con el profesorado que tutorizaba acciones tutoriales. El cuestionario fue administrado al estudiante de manera voluntaria y anónima durante el curso 18-19 a través de la herramienta de *google forms*

2.4. Análisis de datos

Los datos estadísticos descriptivos y porcentajes fueron procesados con el paquete estadístico SPSS en su versión 21.

3. RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados del estudio, que se han agrupado en función de las dos partes que conforman el cuestionario:

En cuanto a la primera parte referida a las características generales de la acción tutorial y las preferencias de los y las estudiantes (ítems 4 al 12) y en relación al objetivo específico de identificar las preferencias sobre las características del procedimiento de implementación de la acción tutorial, los hallazgos obtenidos muestran:

-Para realizar las funciones de tutor/a prefieren el 56,5% al profesorado que les imparte asignaturas, frente al 19,4% que prefieren a otros profesores que no les impartan asignaturas, mientras que un 24,2% prefieren estudiantes del último curso de la titulación.

-En cuanto al tiempo de comienzo de la acción tutorial el 50,8% deben de comenzar a lo largo del primer mes del curso, el 41,1% la primera semana del curso académico, mientras que un 8,1% al finalizar el primer trimestre del curso académico.

- En cuanto a la modalidad de las sesiones de la acción tutorial los participantes se muestra a favor con un 61,3% de que sean tanto grupales como individuales, mientras que sean individuales un 21,8% y el 16,9% opta por grupales.

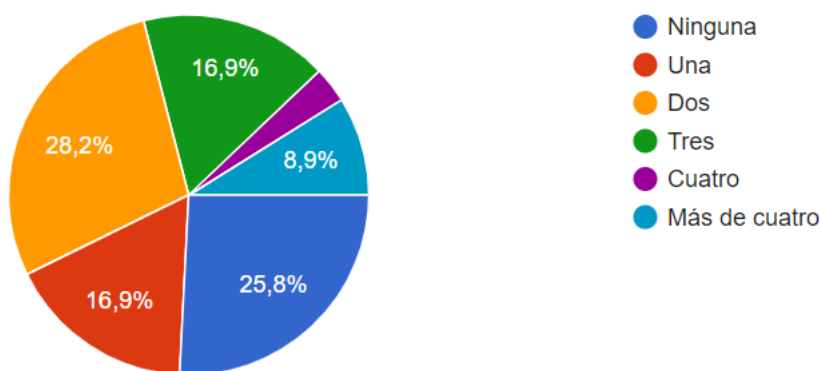
-En cuanto al formato de la acción tutorial el 61,8% opta tanto por la modalidad presencial y virtual, frente al 33,3% que la considera más presencial y el 4,9% con formato virtual.

-En cuanto a las sesiones de acción tutorial recibidas el 39,5% las considera suficientes, el 28,2% pocas sesiones realizadas, el 19,4% no ha recibido sesión tutorial por parte del tutor/a, mientras que el 10,5% considera que ha recibido bastantes y el 2,4% ha recibido muchas sesiones tutoriales.

En cuanto a la asistencia del alumnado a la sesión tutorial, se muestran los resultados en la figura 1:

Figura 1.

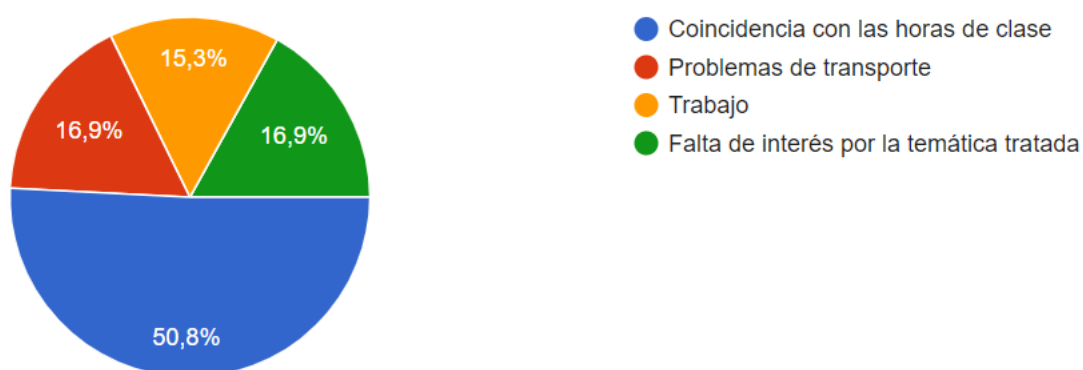
Porcentajes de asistencia del alumnado a la acción tutorial.



En cuanto a las dificultades encontradas para asistir a las sesiones tutoriales, los resultados se muestran en la figura 2:

Figura 2.

Porcentaje en relación a las dificultades para la asistencia a la acción tutorial.



En cuanto a la segunda parte (ítems 13 al 30) en relación a los resultados referidos a las percepciones de los y las estudiantes sobre la utilidad y satisfacción con la acción tutorial recibida y de acuerdo con el objetivo específico identificar acciones tutoriales que han sido útiles en su proceso formativo y personal en el contexto universitario, se muestran en la tabla 1:

Tabla 1.

Porcentajes de la utilidad de la acción tutorial en el contexto universitario

Ítems	N (1) %	MP (2) %	MD (3) %	BT (4) %	M (5) %
13. Para conocer los espacios y servicios de la universidad.	6	6	26	34	29
14. Me ha orientado a planificar mis estudios.	5	7	17	35	36
15. Me ha ayudado en la elección de las asignaturas.	8	9	19	27	38
16. Me ha facilitado información de cursos e itinerarios educativos.	7	9	19	34	30
17. Para conocer técnicas de estudio y poder afrontar mejor las asignaturas y exámenes.	6	9	20	36	29
18. Me ha ayudado a abordar problemas académicos que se me han presentado en el contexto universitario.	8	7	24	25	36
19. Me ha sido útil en el desarrollo de las capacidades para aprender a aprender.	9	9	20	29	33
20. Me ha ayudado a conocer mejor las relaciones entre compañeros y compañeras.	6	16	21	25	32
21. Me ha ayudado en la resolución de problemas personales.	9	17	19	32	23

22. Me ha ayudado a saber gestionar las emociones negativas.	10	11	19	34	27
23. Me han facilitado estrategias en la acción tutorial para desarrollar la autoestima y la confianza personal.	12	10	19	35	23
24. Me ha servido para conocer mejor las prácticas de enseñanza de la titulación.	15	14	37	15	21
25. A través de la acción tutorial he podido conocer y comprender las guías docentes de la asignaturas.	10	15	16	27	31
26. Con la acción tutorial he podido conocer mejor mis debilidades y fortalezas.	10	9	15	25	40
27. La acción tutorial ha sido una herramienta fundamental para mis estudios.	13	10	22	30	26
28. La acción tutorial me ha ayudado más en los aspectos personales que académicos.	10	9	14	29	38
29. Todo lo trabajado en la acción tutorial ha sido una ayuda fundamental para el periodo de exámenes.	40	9	14	15	23
30. El grado de satisfacción a nivel general con la acción tutorial recibida ha sido.	7	9	16	32	38

N=nada, MP=muy poco, MD=moderadamente, BT=bastante, M=mucho.

Destacan en los hallazgos obtenidos un porcentaje significativo del 40% en el ítem 29, no viendo nada de utilidad en la acción tutorial en un periodo tan importante como son los exámenes. En el ítem 13 se observa que existe un 63% del alumnado lo considera bastante y muy útil con la afirmación que el PAT ha servido para conocer los servicios de la Universidad. En el ítem 14 casi el 71 % del alumnado está bastante y mucho con la afirmación que el PAT le ha servido para la planificación de sus estudios.

Cabe destacar que el ítem 16 muestra como el 64% del alumnado ha considerado el PAT que le ha proporcionado información sobre sus estudios siendo solo el 7% el que está en contra.

Se destacan los resultados de los ítems desde el 22 al 28 con valores más altos que el resto de ítems en cuanto a la categoría de respuesta de nada de utilidad entre el 10% y 15% con las cuestiones planteadas. Sin embargo, llama la atención que el ítem 30 casi el 70% del alumnado manifiesta un alto grado de acuerdo con la afirmación de satisfacción general del PAT. Solo el 7% y el 9% no perciben nada o muy poco de utilidad en la acción tutorial.

En el ítem 24 solo el 36% considera que ha aportado información la acción tutorial para conocer las prácticas de la titulación. En el ítem 21 casi el 55 % del alumnado del PAT lo considera una herramienta fundamental para la resolución de problemas personales. Valores en torno al 50 % también se reflejan en el ítem 18 en la consideración de la acción tutorial para poder resolver los problemas académicos. Resultan llamativos valores de casi el 60% sobre el papel del PAT como herramienta para la mejora de la autoconfianza.

Cabe indicar también que los resultados han puesto de manifiesto alrededor del 30% de una utilidad de la acción tutorial muy moderada, dato que hace que no se tengan valores altos en las categorías de respuesta de bastante o mucho el valor dado a la acción tutorial, lo que puede estar indicando el iniciar mejoras en la acción tutorial.

4. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en este estudio avalan otros estudios ya realizados que plantearon que la tutoría era una acción de ayuda para el alumnado universitario en los aspectos académicos como personales y el futuro profesional (Boronat, Castaño y Ruiz, (2005; Sobrado, 2008). Los resultados obtenidos en el estudio con respuestas en todos los ítems de una utilidad moderada pueden vislumbrar una falta de motivación del estudiantado por la falta de implicación del profesorado como también han indicado los trabajos Martínez et al (2016) en relación a la falta de compromiso del profesorado en la tutoría. Los resultados obtenidos están dando apoyo empírico también con los trabajos de Martín, Berrios y Pantoja (2020) que partiendo de las necesidades del estudiantado se lleve a cabo un plan de actuación con parámetros de calidad de buenas prácticas en todos los ámbitos.

5. CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en relación a los objetivos del estudio tienen como consecuencia una serie de conclusiones para seguir avanzando hacia una acción tutorial que revierta en una inclusión efectiva y de calidad en el estudiantado universitario.

- A pesar de que el grado de satisfacción a nivel general de los participantes ha mostrado un valor medio-alto con la acción tutorial recibida se constata de

manera significativa que en la mayoría de situaciones indicadas las utilidades percibidas han sido bastante moderadas.

- En la totalidad de las situaciones presentadas como utilidad de la acción tutorial han sido considerada con valores entre el 50 y el 68% por lo que partiendo de la voz de los y las estudiante cabe revisar las prácticas tutoriales que se realizan para ser más efectivas y motivadoras.
- En las afirmaciones indicadas que contemplarían diversos ámbitos de la acción tutorial referidos a cuestiones académicas como personales aunque no se destaca ninguna de manera significativa, cabe mencionar con algo mayor de percepción de utilidad la referida a que con la acción tutorial el y la estudiante ha podido conocer mejor sus debilidades y fortalezas, aspecto que favorecería el reconocimiento del acompañamiento tutorial.

Como líneas futuras, de trabajo seguir analizando las utilidades de la acción tutorial desde la perspectiva también del profesorado, ya que una acción tutorial eficaz con indicadores evaluables repercutiría en una mayor inclusión del alumnado universitario desde parámetros de calidad y excelencia.

REFERENCIAS

- Albert, M. J. (2007). *La investigación educativa. Claves teóricas*. Madrid: McGraw Hill.
- Álvarez, M. y Álvarez, J. (2015). La tutoría universitaria: del modelo actual a un modelo integral. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (2), 125-142.
- Álvarez, M. y Forner, A. (Coords) (2008). *La tutoria Universitària: Guia pràctica*. Barcelona: AUR- ICE Universidad de Barcelona.
- Calderón-Garrido, D., Gustems-Carnicer, J., Arús, M. E., Ayuste-Gonzalez, A., Batalla, A., Boix, R y Kieling, M. (2019). Proyecto Engagement: elementos para una reformulación del Plan de Acción Tutorial de los grados de maestro en la Universidad de Barcelona. *Cultura y Educación*, 31(1), 188-197.
- Boronat, J., Castaño, N. y Ruiz, E. (2005). La docencia y la tutoría en el nuevo marco universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8 (5), 69-74.
- León, O. y Montero, I. (2002). *Métodos de investigación en Psicología y Educación*. Madrid: McGraw-Hill.

- López, E. (2017). El concepto y las finalidades de la tutoría universitaria: una consulta a expertos. *REOP*, 28 (2), 61-78.
- Lledó, A.; Lorenzo, G.; Gómez, M., Lorenzo-Lledó, A.(2018). Variables determinantes para una nueva cultura tutorial desde el PAT. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. INFAD Revista de Psicología*, 1 (2), 351-360.
- Martínez, P., Martínez, M. & Pérez, J. (2016). ¿Cómo avanzar en la tutoría universitaria? Estrategias de acción: los estudiantes tienen la palabra. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27 (2), 80-98
- Martín Romera, A.; Berrios Aguayo, B., y Pantoja Vallejo, A. (2020). Factores y elementos de calidad percibidos por el profesorado participante en el plan de acción tutorial de universidades europeas. *Educación XX1*, 23 (1), 349-371, doi: 10.5944/educXX1.23874.
- McMillan, J.H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Educación.
- Pantoja, A. y Campoy, T.J. (2009). *Planes de acción tutorial en la universidad*. Universidad de Jaén: Jaén.
- Pérez, F.J, González, Cr., González, N. y Martínez, M. (2017). Tutoría en la Universidad: un estudio de caso en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 35 nº 2 · 2017, pp. 91-110.
- Rodríguez Espinar, S. (2002). La orientación y la función tutorial, factores de la calidad de la educación. En CES (Ed.). *Los educadores en la sociedad del S. XXI* (pp. 89-160). Madrid: MEC
- Rodríguez Espinar, S. (2006). Función tutorial y calidad de la educación. En M. Álvarez González (Coord.). *La acción tutorial: su concepción y su práctica* (pp. 9-25). Madrid: MEC.
- Rodríguez Espinar, S. (Coord.) (2008). *Manual de Tutoría Universitaria* (2ª ed.). Barcelona: Octaedro/ICE-UB.
- Sobrado, L. (2008). Plan de acción tutorial en los centros docentes universitarios: el rol del profesor tutor. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22 (1), 89-107.

CAPÍTULO 26

COMPETENCIAS DOCENTES EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS: APRENDIZAJE EXPERIENCIAL DE LA HISTORIA

Ana Verde Trabada y Jose Manuel Valero

1. INTRODUCCIÓN

Ante las nuevas necesidades en la formación universitaria superior en los Grados de Magisterio y con el fin de que el alumnado adquiriera una formación integral, abierta e innovadora cercana a la escuela se planteó un proyecto interdisciplinar experiencial que abordara el estudio de la Historia desde una perspectiva práctica.

Este proyecto de innovación docente surge como necesidad de mejorar la enseñanza de la Historia y la calidad, así como la eficiencia de la docencia universitaria en el ámbito de las Ciencias Sociales. Los procesos de enseñanza y aprendizaje que mantenemos se orientan a un enfoque integrador de la Historia junto con otras materias (lengua, arte, matemáticas, ciencias) puesto que son escasos los estudios empíricos que investiguen el impacto de las aplicaciones interdisciplinares en las aulas de Educación Superior.

En este marco es necesario reflexionar si el profesorado favorece a que los educandos, es decir, los futuros docentes, se sientan y actúen como agentes activos y protagonistas de su propio proceso formativo. Para tal fin se requiere la implementación de actuaciones en los planes de estudio que involucren al alumnado en su propio aprendizaje y permitiéndoles desarrollar las competencias inherentes al perfil del profesor (Marie, 2010).

La investigación e implementación del proyecto de innovación se llevó a cabo en la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales, materia troncal del Grado de Magisterio. Para tal fin se diseñó un proyecto de innovación educativa que, a través de un enfoque interdisciplinar, atendió al estudio de la Historia como un saber práctico y experiencial que supuso la implementación de la innovación docente en directo en el propio Museo

Arqueológico Nacional. Entre los **objetivos principales** del proyecto se encontraron los siguientes:

1. Desarrollar y fortalecer las competencias de los futuros docentes en línea con las competencias marcadas por la Unión Europea (Key Competences)⁶
2. Utilizar el Museo como elemento principal e integrador en la enseñanza de la Historia.
3. Investigar y recabar experiencias que permitan tener evidencias empíricas de la eficiencia y necesidad de la innovación en la formación de maestros en Ciencias Sociales.

El estudio de la Geografía e Historia, como el eje transversal de lo que son las Ciencias Sociales, desde la explicación textual de la comprensión de las sociedades, su evolución, el análisis integral de la realidad y comprensión de la funcionalidad tiempo-espacio, hace necesario un replanteamiento de la Didáctica de la Historia para que la disciplina sea entendida desde un punto de vista práctico y no únicamente teórico. La enseñanza de la Historia hace ya varias décadas ha dejado atrás los viejos sistemas memorísticos basados en el acopio de fechas, reyes, batallas, etc... La renovación historiográfica, los avances en la pedagogía y la psicología, poco a poco van abandonando la enseñanza tradicional escasamente motivante para el alumnado (Prats y Prieto-Puga, 2011).

Los escenarios en los que se ejecutó el proyecto fueron variados: espacios comunes y aulas de una universidad privada y las salas de exposición del Museo Arqueológico Nacional de España. Se utilizó el Museo Arqueológico Nacional como recurso didáctico ya que los museos, al ser “espacios privilegiados para tratar diferentes temáticas”, (Schäfke y Kjær, 2016) permiten conectar saberes y por ello, ofrecen una fuente de inspiración para propuestas inter y multidisciplinares.

⁶ In May 2018, The Council of the European Union it offered as a recommendation to its member countries to adopt the following Key competences for lifelong learning:

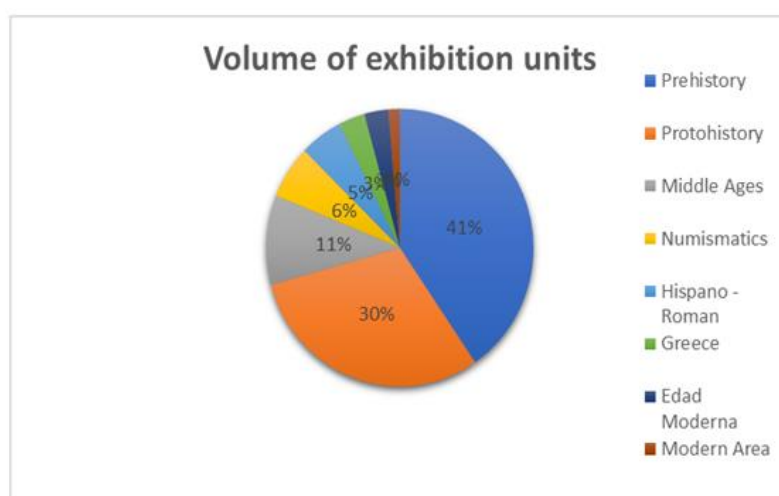
- Communication in mother tongue.
- Communication in foreign language.
- Mathematical competence and basic competences in science and technology.
- Digital competence.
- Learning to learn.
- Social and civic competence.
- Sense of initiative and entrepreneurship.
- Cultural awareness and expression.

Numerosos estudios señalan el papel vital que tienen los museos como espacios de cultura y comunidades de aprendizaje (Simpson, 2019) tanto desde la perspectiva de los estudiantes (Zabala y Arnau, 2015), como desde el punto de vista del profesorado (Marcus, Levine y Grenier, 2012).

Son 13.000 los elementos expositivos del Museo Arqueológico Nacional con los que hemos contado, recursos en exposición del Museo para las épocas históricas de la propuesta, representadas en el siguiente gráfico según su impacto en el proyecto:

Fig. 1.

Colecciones en exposición en el Museo Arqueológico Nacional.



Fuente: Museo Arqueológico Nacional, 2020.

El hilo conductor del proyecto abordó los contenidos curriculares del área de Ciencias Sociales en Educación Primaria que se desglosaron en los siguientes apartados: formas de vida, sociedad, religión, cultura y arte. Todos estos apartados fueron trabajados en una horquilla temporal comprendida desde la Prehistoria, pasando por Grecia, Roma y Edad Media (Visigodos, Mundo Andalusi y Reinos Cristianos). Estos contenidos fueron aplicados y compartidos con los contenidos curriculares de las asignaturas de Lengua y Literatura, Matemáticas, Música y *Sciences*.

2. MÉTODO

Se llevó a cabo una investigación que tenía como objetivo evaluar empíricamente el impacto de un Proyecto Interdisciplinar en Historia, en la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales, a partir del desarrollo de talleres interdisciplinares llevados a cabo en

el aula primeramente y después en el Museo Arqueológico Nacional. También se quiso medir la adquisición de conocimientos de Historia y otras asignaturas, la eficacia del trabajo cooperativo, el desarrollo de las competencias docentes, la valoración del museo como recurso educativo y la satisfacción de los alumnos en la actividad y su desempeño en el proyecto.

La muestra estaba compuesta por 48 alumnos universitarios, 40 eran mujeres y 8 eran hombres con edades comprendidas entre 19 y 25 años. La creación de los grupos se realizó por afinidad personal de los propios estudiantes. Se constituyeron 6 grupos de trabajo formados por 8 miembros cada uno. La asignación de la civilización que desarrollaría cada grupo fue aleatoria.

El Proyecto de Innovación se llevó a cabo en tres fases:

- Fase 1. Talleres interdisciplinarios de formación para el alumnado realizados en el aula por el profesorado de Ciencias Sociales. Lugar de realización: Universidad.
- Fase 2. Los alumnos diseñan sus propias actividades interdisciplinarias en grupos cooperativos a partir de las enseñanzas y recursos aprendidos en la primera fase. Lugar de realización: Universidad.
- Fase 3. Puesta en práctica de las actividades realizadas por los alumnos en el Museo Arqueológico. Lugar de realización: Museo Arqueológico Nacional.

En primer lugar, se dividió a los alumnos en grupos cooperativos. A cada equipo se le asignó una temática histórica. A través de diferentes estrategias metodológicas como *flipped-classroom*, técnicas cooperativas, debates, etc., se incentivó a los alumnos a sumergirse y conocer más sobre la época histórica asignada a través de textos, imágenes, vídeos, etc.

Paralelamente, los profesores de Ciencias Sociales realizaron talleres interdisciplinarios sobre diferentes materias para que los alumnos tuvieran herramientas y estuviesen preparados para la fase del diseño de actividades.

En la siguiente fase del proyecto, los alumnos llevaron a cabo una investigación de campo en el propio Museo Arqueológico, ya que, uno de los principales objetivos era que los propios alumnos, como futuros profesores de primaria, impartiesen clase a sus

compañeros a modo de *role-play* en una sesión de 20 minutos por grupo en el propio Museo Arqueológico.

Para ello, los alumnos diseñaron actividades innovadoras e interdisciplinarias (Ciencias Sociales, Lengua y Literatura, Matemáticas, Música y *Sciences*) adaptadas a la etapa educativa anteriormente descrita y según currículo oficial. Cada grupo cooperativo elaboró una Unidad Didáctica completa para la asignatura de Didáctica de las CCSS: objetivos, contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje. Dentro de esa UD, se encargó la propuesta de taller con actividades innovadoras para llevar a cabo en el Museo Arqueológico.

En el Museo Arqueológico, a modo de *role-play*, los alumnos, asumiendo su papel de futuros profesores, llevaron a cabo los talleres de actividades interdisciplinarias innovadoras. Dieron clase en el Museo a sus compañeros planteándoles las actividades que habían preparado para niños de primaria.

Posteriormente se realizó una sesión de evaluación que consistió en una reflexión conjunta con el grupo de estudiantes. Se valoraron los puntos fuertes y cuáles podían ser los aspectos para mejorar tanto en el proyecto escrito como en la puesta en escena en el Museo. Se entregó a los estudiantes un cuestionario de evaluación del proyecto (utilidad, dificultad, organización, motivación, etc.). Las actividades del Museo fueron evaluadas por ellos mismos. Tuvieron la oportunidad de evaluar el grado de implicación y compromiso de cada uno de los miembros del grupo.

Al finalizar el proyecto, los alumnos entregaron un dossier final con toda la documentación, tanto de la parte inicial de investigación y trabajo de campo como de la UD y la puesta en escena en el Museo Arqueológico, valoraciones y conclusiones.

2.1. Instrumentos

Se ha decidido valorar 4 ítems principales además de la satisfacción académica de la actividad realizada. En el caso de los 4 ítems se facilitó a los alumnos un cuestionario formado por 4 parámetros a valorar individualmente. Cada participante respondió

utilizando la escala de tipo Likert con 10 opciones de respuesta, siendo 1 “Totalmente en desacuerdo” y 10 “Totalmente de acuerdo”.

Ítems estudiados:

1. “Adquisición de conocimientos de Historia y otras asignaturas”.
2. “Eficacia del trabajo cooperativo”.
3. “Desarrollo de competencias docentes”.
4. “Valoración del museo como recurso educativo”.

En el caso de la satisfacción académica de la actividad se utilizó la escala de Lent et. al compuesta por 7 ítems que tratan de ver el grado de satisfacción de los estudiantes respecto a la actividad académica. Cada uno de los alumnos que ha participado en el estudio respondió utilizando la escala de tipo Likert con 5 opciones de respuesta, siendo 1 para “Totalmente en desacuerdo” y 5 para “Totalmente de acuerdo”.

A través del software de estadística SPSS, versión 22, se evaluaron los valores perdidos, considerando los ítems de cada instrumento con el fin de estimar si el mismo respondía a una distribución aleatoria (Tabachnick, Fidell y Ullman, 2011). También se procedió a calcular la media aritmética, la desviación estándar, la asimetría y la curtosis en cada caso. Como criterio para evaluar los índices de asimetría y curtosis se consideró como valores excelentes entre ± 1.00 , y a los valores inferiores a ± 2.00 como adecuados (George y Mallery, 2011).

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Se verifica el cumplimiento de los supuestos estadísticos, se aplica Análisis Factorial Exploratorio para verificar la estructura subyacente de la escala y se estima su consistencia interna mediante el estadístico Alfa de Cronbach. En primer lugar, se examinó la cantidad y el patrón de datos ausentes mediante la rutina *missing value analysis* del SPSS. Dado que no se observaron variables que presentaran más de un 5% de valores ausentes no se realizaron estudios que evaluaran el patrón de aleatoriedad de los valores perdidos. No se observaron valores atípicos (Tabachnick, Fidell y Ullman, 2011). Siguiendo las recomendaciones de (Uriel y Aldas, 2005), se utilizó la distribución *t* para determinar la significación estadística y se obtuvieron resultados favorables sin tener ningún caso que superase el umbral considerado.

Acto seguido se calcularon los valores estadísticos descriptivos de media aritmética y desviación estándar obteniéndose también los índices de asimetría y curtosis para analizar la normalidad de las distribuciones.

Todas las variables presentaron índices comprendidos entre $\pm 1,5$, resultados considerados óptimos para realizar los análisis estadísticos planificados (George y Mallery, 2011).

Tabla 4.

Análisis estadístico descriptivo del Aprovechamiento de la actividad

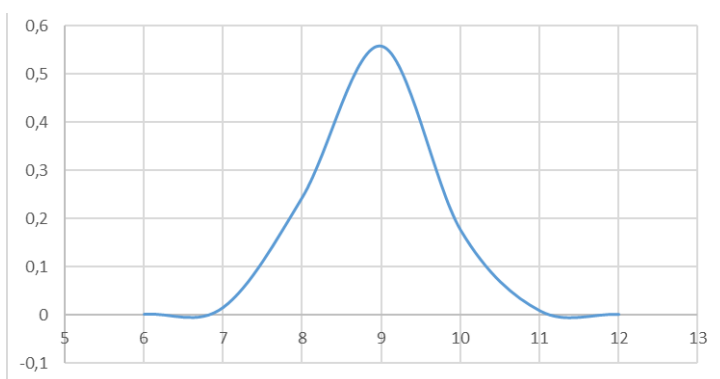
Ítems	Significado Aritmético	Desviación Standard	Asimetría	Curtosis
1	8,9	0,71	-0,25	0,01
2	8,4	1,03	-0,81	0,15
3	8,6	0,70	-1,23	0,80
4	9,7	0,47	-0,84	-1,36

Fuente: Elaboración propia.

La valoración media de la actividad en cuanto al aprovechamiento se refiere alcanza una calificación media de 8,9 y con valores de desviación típica muy reducidos teniendo las siguientes distribuciones normales por cada ítem:

Fig. 2.

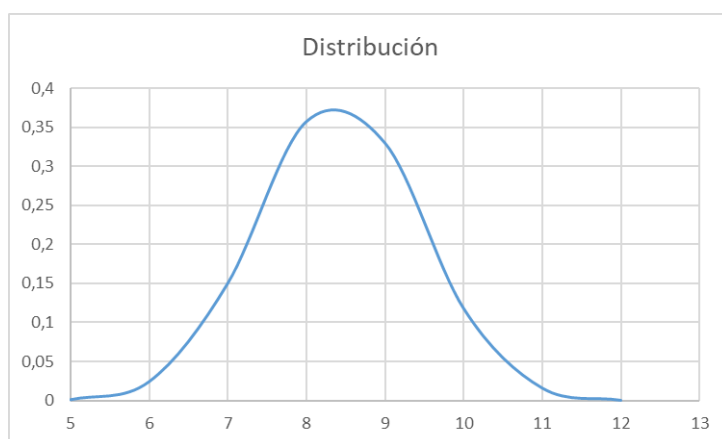
Distribución normal del ítem 1 “Adquisición de conocimientos de Historia y otras asignaturas”.



Fuente: Elaboración propia.

Fig. 3.

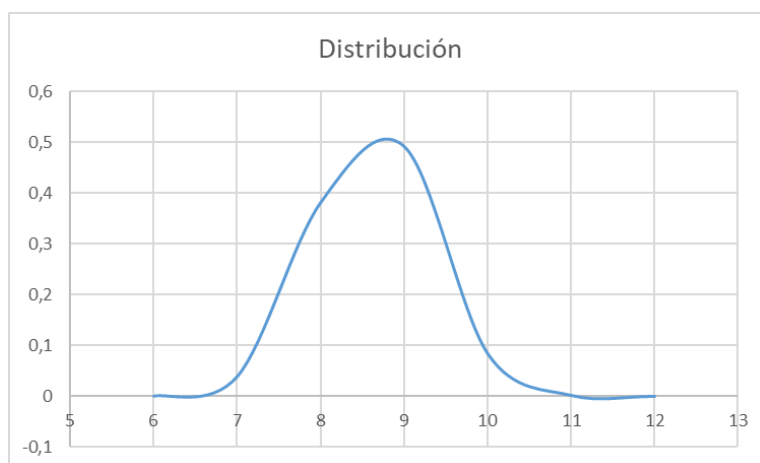
Distribución normal del ítem 2 “Trabajo cooperativo”.



Fuente: Elaboración propia.

Fig. 4.

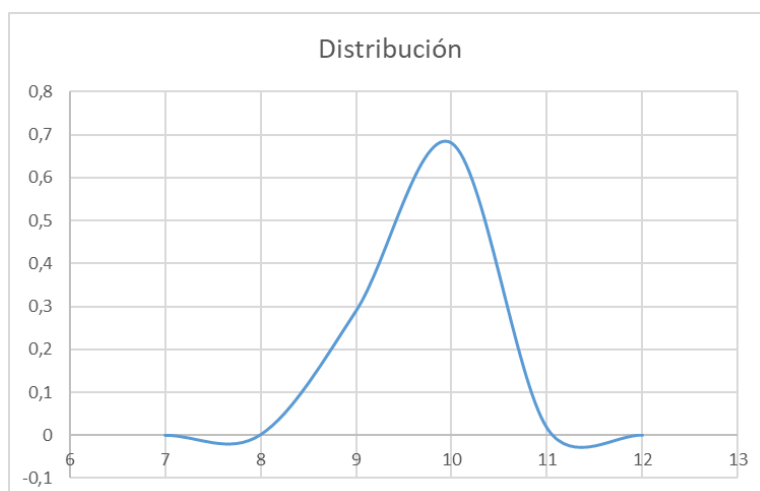
Distribución normal del ítem 3 “Desarrollo de competencias docentes”.



Fuente: Elaboración propia.

Fig. 5.

Distribución normal del ítem 4 “Valoración del museo como recurso educativo”.



Fuente: Elaboración propia.

Si tomamos los valores de asimetría y curtosis se puede afirmar que en todos los ítems existe un grado elevado de concentración alrededor de la media aritmética coincidiendo todos los participantes en la positividad de la actividad para ellos en base a la experiencia realizada, es decir, todos los alumnos consideran excelente la práctica realizada y muy provechosa para su formación.

Referente al grado de satisfacción, se obtiene la siguiente tabla de análisis estadístico:

Tabla 5.

Análisis estadístico descriptivo de la Escala de Satisfacción de la actividad

Ítems	Significado Aritmético	Desviación Standard	Asimetría	Curtosis
1	4,66	0,6	-1,2	1,1
2	4,01	0,82	-0,77	0,45
3	3,92	0,81	-0,56	0,72
4	3,96	0,85	-0,75	0,71
5	3,8	0,84	-0,7	0,07
6	4,22	0,81	-0,44	0,76
7	4,27	0,8	-1,3	1,04

Fuente: Elaboración propia.

A la vista de la tabla anterior, el grado de satisfacción en los alumnos fue muy elevado teniendo un grado de significación excelente y satisfactorio.

Cada vez son más frecuentes la realización de trabajos interdisciplinares en Universidades Internacionales de mayor prestigio tanto de América como de Europa en los que las Ciencias Sociales son el hilo conductor de estos proyectos (Schäpfke y Kjær, 2016). La idea que subyace en el proyecto, haciéndonos eco de las propuestas de Elisafenko et al. es el reconocimiento de que cualquier discurso sobre el cambio y de las transformaciones de la escuela y de su profesorado no se circunscribe sólo al ámbito escolar. La participación de la comunidad educativa y, en este caso concreto de la Universidad en el proceso de cambio, puede ser determinante del éxito de cualquier iniciativa de innovación que se intente.

Con el proyecto de Innovación Docente llevado a cabo asumimos que es fundamental cambiar el paradigma del estudio de la Historia. La Historia, entendida como materia escolar, no debe abordarse como un cuerpo de conocimientos acabados sino como conocimiento vivo. Es por ello por lo que los museos suponen un entorno de aprendizaje que permite desarrollar un profundo entendimiento del pasado (Marie, 2010). Tras la

experiencia llevada a cabo sostenemos la idea de que junto con los centros educativos los Museos son los máximos facilitadores del aprendizaje.

Por la propia naturaleza interdisciplinar de las Ciencias Sociales es posible conectarla con muchas otras materias como Literatura, Música, Plástica, etc. (Hardie, 2015; Sandwell y Heyking, 2014; Schäfke y Kjær, 2016). En todos estos casos, los autores a la vista de los resultados obtenidos tras las experiencias e investigaciones destacan “el valor formativo de las experiencias interdisciplinares como una metodología innovadora en la formación del docente” (Kolb, 1984, p.68).

La valoración del museo como recurso educativo es un hecho y está presente en la percepción del potencial de la actividad para el aprendizaje de los alumnos de primaria. Estos resultados están en línea con los obtenidos por otros autores (Allmon, Ross, Kissell y Kendrick, 2012; Ascenzi, Brunelli y Meda, 2019; Duhs, 2011; Jones, 2019) quienes defienden que los museos son valiosos recursos educativos para el profesorado aumentando la motivación, enriqueciendo la propuesta curricular y optimizando el trabajo como docentes.

Los resultados obtenidos corroboran las conclusiones alcanzadas por otros estudios (Allmon, Ross, Kissell y Kendrick, 2012; Duhs, 2011; Jones, 2019; Lent et al, 2007) que encuentran evidencias de que el aprendizaje se enriquece con los trabajos interdisciplinares, principalmente para resultados de aprendizaje relacionados con aspectos motivacionales, afectivos y de resolución de problemas. Estos autores también advierten de que los estudios interdisciplinares que miden sus resultados de forma tradicional pueden encontrar poco efecto positivo.

4. CONCLUSIONES

La gran versatilidad de las Ciencias Sociales favorece al entendimiento de la realidad, de los hechos sociales y culturales. Comprobamos en la investigación que la metodología interdisciplinar del proyecto junto con el uso del Museo ha permitido fomentar una riqueza competencial entre materias. Ha sido muy pertinente la utilización del aprendizaje cooperativo.

Los alumnos han valorado muy positivamente el desarrollo de sus competencias docentes tras la realización del proyecto, encontrando muy útil y necesario el uso del museo como recurso educativo. El alumnado mostró un grado alto de satisfacción

académica en el desarrollo del proyecto de innovación, valoró positivamente el aprovechamiento de este en su proceso formativo, así como también la adquisición de conocimiento de Historia y de otras asignaturas.

Los resultados y las limitaciones de esta investigación ponen de manifiesto una serie de aspectos que pueden ayudar a que se implementen con éxito los proyectos interdisciplinarios requeridos por el enfoque competencial. Cabe reseñar:

1. Debemos favorecer la creación de espacios compartidos y tiempos de encuentro que permitan la coordinación entre los docentes para poder realizar proyectos interdisciplinarios.
2. En base a los resultados se estima necesario implementar más propuestas de trabajo interdisciplinar, tanto en la formación inicial del alumnado de Magisterio como en formación posterior.
3. Los Museos son espacios de encuentro vivos y útiles para implementar la interdisciplinariedad y para demostrar al alumnado que la realidad ya sea presente o pasada no está compartimentada por asignaturas.

Es necesario que los estudiantes del Grado de Educación sean capaces de enfrentarse de forma eficaz a diferentes situaciones sociales, personales, académicas y profesionales, y que, además lo hagan de la manera más efectiva mediante la integración del conocimiento, ya que trabajar de forma competencial precisa de la interrelación de saberes.

A través de planteamientos de resolución de problemas, aprendizaje experiencial, enfoque interdisciplinar, trabajo cooperativo y comprensión de la Historia podemos realizar propuestas como la aquí presentada que posibiliten al alumnado ser el protagonista de su aprendizaje, diseñar y concretar acciones de intervención en el entorno permitiéndole interpretarlo, mejorarlo e incluso cambiarlo.

REFERENCIAS

- Allmon, W.A., Ross, R.M., Kissel, R.A. y Kendrick, D.C. (2012). Using museums to teach undergraduate paleontology and evolution. *Teaching Paleontology in the 21st century, The Paleontological Society*, 231-246.
- Ascenzi, A., Brunelli, M. y Meda, J. (2019). School museums as dynamic areas for widening the heuristic potential and the socio-cultural impact of the history of

- education. A case study from Italy. *Paedagogica Historica*, 1-21.
<https://doi.org/10.1080/00309230.2019.1660387>
- Antonaci, A., Ott, M. y Pozzi, F. (2017). Virtual museums, cultural heritage education and 21st century skills. *Learning & Teaching with Media & Technology*, 185.
- Carnell, B. y Fung, D. (2017). *Developing the Higher Education Curriculum*. UCL Press.
<https://doi.org/10.14324/111.9781787350878>
- Duhs, R. (2011). *Learning from university museums and collections in higher education*. University College London (UCL) <https://doi.org/10.18452/8698>
- Elisafenko, M. K., Kruglikova, G. A. y Protasova, E. (2020). Museum as an Educational Resource. In International Scientific Conference on Philosophy of Education, Law and Science in the Era of Globalization, *Atlantis Press*, 125-128
- George, D. y Mallery, P. (2011). *IBM SPSS Statistics 21 step by step: A simple guide and reference*. Pearson Education.
- Guerrero, G. R. y Reiss, M. J. (2020). Science outside the classroom: exploring opportunities from interdisciplinarity and research–practice partnerships. *International Journal of Science Education*, 1-22.
<https://doi.org/10.1080/09500693.2020.1767317>
- Hardie, K. (2015). Innovative pedagogies series: Wow: The power of objects in object-based learning and teaching. *Higher Education Academy*, 1-24.
- Jordaan, M. (2020). Higher education community engagement projects at local museums. *Yesterday and Today*, 105-113.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, Inc.
- Lent, R. W., Singley, D., Sheu, H., Schmidt, J. A. y Schmidt, L. C. (2007). Relation of social-cognitive factors to academic satisfaction in engineering students. *Journal of Career Assessment*, 15, 87-97. <https://doi.org/10.1177/1069072706294518>
- Madsen K.M. y Krishnasamy R. (2020). Our Museum Game. In: Brooks A., Brooks E. (eds) *Interactivity, Game Creation, Design, Learning, and Innovation*. Arts IT 2019.
https://doi.org/10.1007/978-3-030-53294-9_31
- Marcus, A.; Levine, T. y Grenier, R. (2012). How Secondary History Teachers Use and Think About Museums: Current Practices and Untapped Promise for Promoting Historical Understanding. *Theor. Res. Soc. Educ.*, 40, 68–99
<https://doi.org/10.1080/00933104.2012.649466>

- Marie, J. (2010). The role of object-based learning in transferable skills development. *University Museums and Collections Journal* 3, 187–190.
- Prats, J. y Prieto-Puga, R. (2011). *Didáctica de la geografía y la historia*. Graó.
- Sandwell, R.; von Heyking, A. (2014). *Becoming a History Teacher: Sustaining Practices in Historical Thinking and Knowing*. University of Toronto Press.
- Schäfke, W. y Kjær, K.M. (2016). Addressing Interdisciplinarity in the Mandatory Philosophy of Science Courses; *University of Copenhagen*: Copenhagen, Denmark.
- Simpson, A. (2019). Museums and collections, epistemic convergence and higher education. In Humanities and higher education: synergies between science, technology and humanities, *Global University Network for Innovation*, 209-215.
- Tabachnick, B. G. y Fidell, L. S. (2012). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson.
- Uriel, E. y Aldas, J. (2005). *Análisis Multivariante Aplicado*. Thomson.
- Willcocks, J. (2015). The Power of Concrete Experience: museum collections, touch and meaning-making in art and design pedagogy. Engaging the senses: object-based learning in higher education. *Farnham: Routledge*, 43-56.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2015). *Métodos para la enseñanza de competencias*. Graó.

CAPÍTULO 27

COMPETENCIAS DEL PROFESORADO AICLE DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN VALENCIA EN FUNCIÓN DE SU EXPERIENCIA DOCENTE EN ESTE PROGRAMA DE ENSEÑANZA BILINGÜE

Rosa Planchadell Saura, Esther Moreno Latorre y Concepción Ros Ros

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de idiomas ha estado muy presente en las recomendaciones comunitarias sobre educación (Eurydice, 2006). El Plan de Acción sobre Aprendizaje de Idiomas y Diversidad Lingüística 2004-2006 (Comisión Europea, 2003) recogía la necesidad de mejorar la formación de los profesores de idiomas, aumentar la oferta educativa de idiomas y formar a los profesores para enseñar sus disciplinas en al menos otra lengua. Este objetivo hacía referencia al enfoque CLIL, *Content and Language Integrated Learning*, en español AICLE, Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera, considerado como uno de los métodos innovadores para lograr niveles más altos de aprendizaje de idiomas y mejorar la calidad de su enseñanza (Coyle, Hood y Marsh, 2010). Desde entonces, la implementación de programas AICLE en diferentes etapas educativas en Europa ha experimentado un vertiginoso desarrollo.

Para implementar esta enseñanza integrada de lengua y contenido, los docentes deben recibir una formación específica en AICLE, lograr la competencia lingüística necesaria en la lengua de instrucción y tener acceso a materiales de enseñanza adecuados (Eurydice, 2017). En diferentes estudios (Fernández y Halbach, 2011; Lancaster, 2016; Lorenzo, Casal, Moore y Afonso, 2009; Rodríguez-Sabiote, Madrid, Ortega-Martín y Hughes, 2018) estos tres aspectos han sido destacados por los docentes como necesarios para el éxito de AICLE.

Aunque se han desarrollado estudios sobre AICLE en diferentes comunidades autónomas españolas, son escasas las investigaciones desarrolladas en la Comunidad Valenciana, por lo que este estudio se centra en dicha área geográfica.

En la Comunidad Valenciana coexisten español y valenciano como lenguas oficiales. Desde 1983 existen programas de educación bilingüe con ambas como lenguas de

instrucción y en 1998 se produjo el paso a un sistema educativo plurilingüe, con la introducción de una lengua extranjera como lengua vehicular en Educación Primaria (EP).

Un extenso marco normativo ha legislado el sistema educativo valenciano en el que se han aplicado diferentes programas plurilingües hasta llegar a la actual Ley 4/2018, que regula el plurilingüismo mediante el Programa de Educación Plurilingüe e Intercultural. En relación con la formación del profesorado del Programa, éste debe acreditar una competencia lingüística de nivel C1 en las lenguas de instrucción (en lengua extranjera, suficiente el B2 hasta el curso 2026/2027) y una competencia didáctica que viene definida por el Máster de profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y enseñanza de idiomas y el grado de Magisterio en Educación Infantil y/o Primaria.

La naturaleza dual del modelo educativo AICLE requiere que el profesorado de educación bilingüe domine un repertorio de competencias amplio y bien desarrollado, al tener que aunar el saber del contenido curricular y el dominio operativo de la lengua (Lorenzo, Trujillo y Vez, 2011).

La propuesta de Lorenzo et al. (2011), fija siete competencias del profesorado de centros bilingües: *competencia lingüística*, el docente AICLE debe poseer un dominio del lenguaje académico para el desarrollo de la enseñanza, así como del lenguaje de la gestión del aula; *competencia pedagógica*, referente al conocimiento de metodologías centradas en el alumno, integración de currículo y lengua, recursos específicos para la enseñanza a través de la segunda lengua (L2, inglés), adaptación y creación de materiales y evaluación; *competencia curricular*, engloba el dominio de los contenidos que enseñan y de los fundamentos teóricos de este enfoque; *competencia colaborativa*, AICLE reside en la integración de lengua y contenidos, por lo que la colaboración entre docentes de áreas lingüísticas (AL) y áreas no lingüísticas (ANL) es esencial; *competencia interpersonal*, en entornos de aprendizaje donde la lengua materna (L1) del alumno no es el medio de instrucción, es indispensable que el docente sea capaz de crear una atmósfera adecuada donde los alumnos se sientan seguros y les anime a experimentar con la lengua y el contenido; *competencia organizativa*, alude a la gestión del aula a través de diferentes tipos de agrupamiento y modos de organización; *competencia para la reflexión y el desarrollo profesional*, el aprendizaje permanente y la reflexión del docente sobre su conocimiento son fundamentales para su actualización.

El objetivo de esta investigación es analizar las competencias de los docentes de ANL en inglés en EP en centros plurilingües en la provincia de Valencia en función de su experiencia de enseñanza dentro del marco metodológico AICLE.

2. MÉTODO

2.1. Muestra

Se utilizó un muestreo intencional o de conveniencia con la finalidad de que todos los participantes fueran docentes de ANL. La muestra la conforman 138 docentes de ANL en inglés, el 68.60% mujeres y el 31.40% hombres, con una edad media de 36.89 (DT=8.34), donde el 94.90% (n=131) son de nacionalidad española. El 50.70% de los docentes trabaja en centros concertados, el 34.80 % en centros públicos y el 14.50% en centros privados. El 62.30% reconoce que su lengua materna es el español, el 27.50% el valenciano, el 3,60% el inglés y el 6% otros. Respecto a las ANL impartidas en inglés, algunos docentes imparten varias materias, destacando en primer lugar la Educación artística (62.84%) y en segundo lugar Ciencias de la naturaleza (25.88%).

2.2. Instrumento

Se utilizó una adaptación del cuestionario para docentes de ANL creado por D'Angelo (2011) y adaptado originalmente por Moliner (2014), que consta de ocho secciones y un total de 44 ítems. Las secciones son: 1- datos personales y profesionales; 2- competencia lingüística en L2; 3- competencia curricular; 4- experiencia de enseñanza AICLE; 5- competencia pedagógica; 6- competencias colaborativa e interpersonal; 7- competencia organizativa y 8- competencia para la reflexión y el desarrollo profesional.

2.1. Análisis estadístico

Para el análisis de los resultados se elaboraron estadísticos descriptivos de todas las variables y se realizó un análisis de independencia entre variables mediante pruebas Chi-cuadrado de Pearson, completadas con análisis de residuos tipificados corregidos, donde la variable dependiente del estudio fue la experiencia docente dentro del marco metodológico AICLE. Las variables independientes fueron las competencias: lingüística,

curricular, pedagógica, colaborativa, interpersonal, organizativa y para la reflexión y el desarrollo profesional. Estas diferencias se consideraron estadísticamente significativas cuando Chi-cuadrado fue $p < .05$.

3. RESULTADOS

En primer lugar se presentan los resultados obtenidos para la variable dependiente, donde se distingue entre una experiencia de enseñanza en AICLE inferior y superior a 3 años. El 64.20% ($n=86$) de los docentes tenía menos de 3 años de experiencia con dicha metodología, mientras que para el 35.80% ($n=48$) su experiencia era superior a 3 años.

A continuación, se muestran los resultados para cada una de las competencias profesionales de los docentes según los años de experiencia de enseñanza AICLE.

Competencia lingüística

Con respecto a *poseer alguna certificación de acuerdo con el MECRL* no existen diferencias significativas ($p > .05$) en función de la experiencia de enseñanza en AICLE, puesto que el 91.60% de los profesores menos experimentados y el 85.40% de los docentes con mayor trayectoria en este programa bilingüe tienen certificada su competencia lingüística. Sin embargo, *el nivel de inglés* sí evidencia diferencias significativas en función de la experiencia ($p < .05$). El 72,80% del profesorado con menos de 3 años de experiencia posee el nivel B2, el 17.30% el C1 y el 9.90% el C2. Por el contrario, los docentes con más de 3 años de experiencia poseen el 31.80% el nivel C1, el 31.80% el nivel C2 y solo el 36.40% el nivel B2.

Competencia curricular

Respecto a la *asistencia a cursos de formación*, el 79.10% de los profesores con menos de 3 años de experiencia suele asistir a este tipo de cursos, al igual que el 91.70% de los docentes más experimentados. En relación a la *frecuencia de asistencia a cursos*, el 53.70% de los docentes con menos de 3 años de experiencia asiste dos o tres veces al año, y los docentes con más experiencia son el 58.10%. Solamente un pequeño porcentaje de docentes (9% menos de 3 años de experiencia y 7% más de 3) asisten una vez a la semana. En referencia a la *formación específica en AICLE antes de implementar la metodología en las aulas*, la mayor parte de los docentes con menor experiencia asistió a un curso de AICLE obligatoriamente (33.70%), mientras que la mayoría de los docentes con más de 3 años de experiencia lo hizo voluntariamente (39.10%) y también un menor porcentaje de ellos se informó por su cuenta sobre dicha metodología. De acuerdo con

estos resultados, no existen diferencias significativas ($p > .05$) en la competencia curricular en función de la experiencia docente en AICLE.

Competencia pedagógica

Los resultados descritos a continuación no demuestran diferencias significativas ($p > .05$) para la competencia pedagógica en función de la experiencia de enseñanza en AICLE.

Respecto a la *forma en que el docente planifica su materia*, la planificación más habitual es a través de un plan anual, señalada por el 64.50% de los docentes menos experimentados y por el 70% de aquellos con más experiencia. El uso de actividades particulares en la materia que enseñan alcanzó un porcentaje del 33.30% para los docentes con menor experiencia y del 27.50% para los de más de 3 años de experiencia. En relación al *tipo de contenidos impartidos*, el 72.90% de los docentes con menos de 3 años de experiencia y el 77.10% de docentes con una mayor trayectoria en AICLE suelen enseñar contenidos completamente nuevos para el alumnado. Respecto a *las fuentes de obtención del material*, la mayor parte de los docentes de la muestra, tanto con una experiencia inferior como superior a 3 años (43% y 45.80%, respectivamente), suelen crear ellos mismos su propio material. Una gran parte de la muestra utiliza el libro de texto como soporte principal (36% y 41.70%, respectivamente). La selección de materiales auténticos no fue señalada por ningún docente de la muestra con independencia de los años de experiencia. En referencia a la *forma de evaluación*, el 62.80% del profesorado con menor experiencia docente en AICLE y el 57.40% del profesorado con mayor experiencia evalúan el contenido curricular y el progreso en la segunda lengua. El 27.9% de los docentes con menor experiencia evalúa la consecución del contenido curricular sin considerar el progreso de la lengua, mientras que el 23.40% de los docentes más expertos evalúa el contenido curricular, siendo el docente lingüístico quien evalúa la lengua.

Competencia colaborativa

Respecto a la *planificación conjunta de la materia con el docente lingüístico*, el 34.90% de los docentes con menos de 3 años de experiencia y el 47.90% de los docentes con mayor experiencia respondieron de modo afirmativo. Por lo tanto, en ambos casos, menos de la mitad de los docentes de la muestra realiza su planificación de manera conjunta con el docente lingüístico y las diferencias halladas no son estadísticamente significativas ($p > .05$).

Competencia interpersonal

La competencia interpersonal de los docentes está referida a la capacidad de crear un ambiente en el aula seguro para la participación del alumno.

El 40.70% de los docentes con menos de 3 años de experiencia afirman *conducir la clase enteramente en inglés*. No obstante, en el caso de los docentes más expertos el porcentaje alcanza el 83.30%, por lo que existen diferencias estadísticamente significativas ($p < .01$). Respecto a *cambiar de código a la lengua materna cuando lo consideran necesario*, el 85.90% de los docentes con menos de 3 años de experiencia reconocen hacerlo, frente al 62.50% de los docentes más experimentados quienes utilizan únicamente la L2, lo que se traduce de nuevo en diferencias estadísticamente significativas ($p < .01$). En relación con el *uso de estrategias de compensación*, casi la totalidad de los docentes con menor (87.10%) y mayor (87,50%) experiencia las utilizan, por lo que no existen diferencias estadísticamente significativas ($p > .05$) en este ítem.

Competencia organizativa

En esta sección del cuestionario, los docentes debían señalar las dos formas más relevantes de *organización de su enseñanza AICLE en el aula*.

El tipo de agrupación indicada principalmente por los docentes es aquella donde *los alumnos trabajan en grupo*. El 67.40% de los docentes con menos de 3 años de experiencia AICLE utiliza este tipo de agrupación, frente al 83.30% de los docentes con más experiencia que reconoce utilizar esta distribución, por lo que existen diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$).

Un porcentaje similar de docentes con menos de 3 años de experiencia con esta metodología (37.20%) y con más de 3 años (33.30%) utiliza un tipo de agrupación donde *los alumnos trabajan por parejas*. En ambos casos, menos de la mitad de los docentes utiliza esta forma de organización, lo que no muestra diferencias estadísticamente significativas ($p > .05$). Una organización donde *los alumnos trabajan individualmente* fue señalada por un porcentaje cercano al 50% en ambos tipos de docentes (53.50% y 41.70% con menor y mayor experiencia, respectivamente), lo que no revela diferencias estadísticamente significativas ($p > .05$). El 16.30% de los docentes con menor experiencia y el 20.80% de los más experimentados utilizan una agrupación donde *el profesor lidera la clase la mayor parte del tiempo*, por lo que las diferencias no son estadísticamente significativas ($p > .05$). Solamente el 27.90% de docentes con menos de 3 años de experiencia utiliza una organización de la enseñanza donde *los alumnos trabajan por*

proyectos, siendo en el caso de los docentes con mayor experiencia el 41.70% los que sí la llevan a cabo, aunque no existen diferencias estadísticamente significativas ($p > .05$). Respecto a la opción donde *los alumnos diseñan un producto final* o *los alumnos buscan información en Internet* no se hallaron diferencias estadísticamente significativas en función de la experiencia de los docentes en AICLE. El 31.40% y 43.80% de los docentes con menos y más de 3 años de experiencia, respectivamente, utilizan una organización del aprendizaje donde los alumnos presentan un producto final. Por último, menos de un cuarto de los docentes, 15.10% y 20.80%, respectivamente, utilizan una organización de la enseñanza en la que los alumnos buscan información en Internet.

Competencia para la reflexión y el desarrollo profesional

Esta última sección del cuestionario invita al docente a una autoevaluación sobre sus competencias y necesidades formativas. Los resultados se muestran en la tabla 1.

Preguntados sobre su *competencia lingüística para llevar a cabo una enseñanza AICLE con éxito*, aquellos que consideraron no tenerla indicaron cuáles eran sus necesidades. El 32.60% de los docentes con menos de 3 años de experiencia destaca la necesidad de *mejorar su nivel de competencia lingüística*. Sin embargo, un porcentaje mucho menor de los docentes con mayor experiencia, concretamente el 10.40%, tiene esta necesidad, por lo que existen diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$). Otra de las necesidades señalada por los docentes es *aprender las metodologías adecuadas para la enseñanza en una lengua extranjera*. El 32.60% de los docentes con menor experiencia tiene esta necesidad. No obstante, solamente el 12.50% de los docentes más experimentados reconoce tenerla, lo que revela diferencias estadísticamente significativas ($p < .01$).

Por lo que respecta a las *competencias necesarias para enseñar dentro del marco metodológico AICLE*, otra vez, los docentes que indicaron no poseerlas señalaron sus necesidades formativas. Al analizarlas en función de su experiencia, existen diferencias estadísticamente significativas en la *necesidad de formarse mejor en la metodología AICLE* y en la *metodología específica de su materia curricular*. El 22.10% de los docentes con menor experiencia señala poseerla, mientras que menos de la mitad de los docentes más expertos (6.30%) reconoce dicha necesidad. Asimismo, también se evidencian diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$) en el caso de *formarse mejor en la metodología AICLE*. El 20.90% de los docentes con menos de 3 años de experiencia muestra esta necesidad, mientras que el porcentaje para los docentes con una

trayectoria más amplia en AICLE solo es del 8.30%. En relación a la *necesidad de formarse mejor en la evaluación en AICLE*, un porcentaje muy pequeño de docentes con menos y más de 3 años de experiencia (12.80% y 8.30%, respectivamente) consideró tener esta necesidad.

Tabla 1.

Distribución porcentual, residuo tipificado corregido y significatividad de Chi-cuadrado en la competencia para la reflexión y el desarrollo profesional según la experiencia de enseñanza en AICLE.

			Experiencia		Chi cuadrado	p
			Uno a tres años	Más de tres años		
Necesidades para una enseñanza AICLE con éxito	Mejorar el nivel de competencia lingüística	Sí	32.60% (1.30)	10.40% (-2.00)	8.14	.003
		No	67.40% (-.80)	89.60% (1.10)		
	Aprender/a ahondar en las metodologías adecuadas para enseñar en la lengua extranjera	Sí	32.60% (1.30)	12.50% (-1.80)	6.55	.008
		No	67.40% (-.80)	87.50% (1.00)		
	Otro	Sí	1.20% (-.30)	2.10% (.30)	.178	.590
		No	98.80% (0)	97.90% (.0)		
Necesidades para lograr las competencias requeridas para la enseñanza en AICLE	Formarme mejor en la metodología AICLE y en la metodología específica de mi materia curricular	Sí	22.10% (1.30)	6.30% (-1.70)	5.64	.013
		No	77.9% (-.60)	93.80% (.80)		
	Formarme mejor en la metodología AICLE	Sí	20.90% (1.00)	8.30% (-1.40)	3.56	.046
		No	79.10% (-.50)	91.70% (.60)		
	Formarme mejor en la evaluación en AICLE	Sí	12.80% (.40)	8.30% (-.60)	.616	.443
		No	87.20% (-.20)	91.70% (.20)		
	Otro	Sí	2.30% (-.40)	4.20% (.50)	.361	.452
		No	97.70% (.10)	95.80% (-.10)		

4. DISCUSIÓN

Respecto a la *competencia lingüística* en la L2, todos los docentes poseen una certificación de nivel B2, en línea con los requisitos para el profesorado AICLE en la Comunidad Valenciana. Sin embargo, los resultados manifiestan que los docentes con mayor experiencia de enseñanza AICLE poseen una mejor competencia lingüística, certificada con los niveles superiores del MCERL (C1 y C2). Estos resultados son absolutamente coincidentes con los hallados por Pérez Cañado (2018) para quien las necesidades lingüísticas de los profesores AICLE con menos y más de 3 años de experiencia son distintas: mientras los primeros necesitan mejorar su competencia lingüística para impartir sus materias en la L2, estos últimos únicamente necesitan ajustarla al nivel de sus alumnos para proporcionarles un adecuado “*scaffolding*” que les ayude a lograr la comprensión.

Analizada la *competencia curricular*, aunque la mayoría ha recibido formación antes de implementar AICLE en el aula, solamente un pequeño porcentaje de docentes con menor y mayor experiencia en AICLE (9% y 7%, respectivamente) asiste a cursos de formación una vez por semana. Ello coincide con Frigols (2008), quien señalaba que en la Comunidad Valenciana la formación universitaria de los maestros de EP no incluía ningún aprendizaje específico en AICLE y que la formación recibida se produce durante el ejercicio de su profesión docente. Situación que continúa en la actualidad, donde los grados no contemplan ninguna especialización en enseñanza bilingüe. También con los resultados de Pérez Cañado (2016, 2018) sobre la necesidad de formación en los fundamentos teóricos de AICLE, la falta de familiaridad con la teoría del lenguaje y el aprendizaje subyacente a este enfoque y con sus rasgos clave.

Respecto a la *competencia pedagógica*, los docentes de la muestra con independencia de su experiencia de enseñanza en AICLE planifican en base a un plan anual de la materia que enseñan. De acuerdo con Coyle et al. (2010), la metodología AICLE se fundamenta en el *4 Cs Framework: Content, Cognition, Communication and Culture*, que integra cuatro bloques contextualizados de construcción del aprendizaje conectados entre sí. La progresión del alumno en las 4 Ces requiere una planificación que considere la relación entre su madurez cognitiva y su competencia lingüística en cada momento.

La investigación revela que alrededor del 45% de los docentes con independencia de su experiencia de enseñanza en AICLE diseñan y desarrollan ellos mismos el material necesario para impartir sus materias. Estos resultados coinciden plenamente con estudios

previos (Lorenzo et al., 2009; Fernández y Halbach, 2011; Pérez Cañado, 2018; Rodríguez-Sabiote et al., 2018) donde los docentes reconocen la necesidad de disponer de más y mejores recursos adecuados a una enseñanza basada en la integración de lengua y contenidos y el exceso de horas dedicadas a la creación de sus propios materiales AICLE.

Un aspecto clave en la enseñanza integrada de lengua y contenido es la evaluación. No se hallaron diferencias estadísticamente significativas en función de la experiencia docente en este tipo de enseñanza, ya que más de la mitad de los docentes de la muestra evalúa el contenido curricular y el progreso en la segunda lengua. Esta forma de proceder está de acuerdo con los principios metodológicos de AICLE señalados por Coyle et al. (2010).

En cuanto a la *competencia colaborativa*, los resultados hallados difieren de las investigaciones previas, pues menos de la mitad de los docentes de la muestra planifica conjuntamente con el docente de AL, por lo que no existen diferencias significativas en función de la experiencia impartiendo AICLE. Este tipo de planificación se aleja de las características principales de AICLE propuestas por Mehisto, Marsh y Frigols (2008) donde la cooperación es un aspecto fundamental que engloba tres dimensiones: la colaboración entre docentes de ANL y AL; las familias; y la comunidad local, autoridades y empleadores. La capacidad de colaborar entre los alumnos, participar activamente y arriesgarse a experimentar con la L2 depende en gran medida de la *competencia interpersonal* del docente. Aunque la utilización de estrategias de compensación para ayudar al alumnado es señalada por ambos tipos de docentes en un porcentaje casi idéntico, los resultados hallados reflejan una influencia de la experiencia de enseñanza AICLE sobre esta competencia con diferencias estadísticamente significativas en dos de los tres aspectos analizados: los docentes menos expertos no son capaces de conducir la clase enteramente en inglés y un porcentaje más elevado cambia de código a la L1 cuando lo considera necesario. Estos resultados coinciden con Pérez Cañado (2018) quien en relación con la competencia interpersonal y la colaborativa afirma que la necesidad de formación en gestión y organización de programas AICLE disminuye con la experiencia.

En torno a la *competencia organizativa*, el aprendizaje activo es una de las características principales de este enfoque metodológico. Mehisto et al. (2008) apelan al trabajo cooperativo de los alumnos. Coyle et al (2010) sitúan la comunicación-interacción entre compañeros y docentes en el centro del aprendizaje AICLE. En línea con estos

principios metodológicos se encuentran los resultados del presente estudio, donde el trabajo de los alumnos en grupo es el tipo de organización señalada en primer lugar por los docentes. De nuevo, la experiencia en la enseñanza AICLE repercute en la competencia analizada con diferencias significativas entre el 67.40% de los docentes con 1 a 3 años de experiencia y el 83.30% de los docentes más expertos que utilizan este tipo de agrupación. Estos resultados concuerdan con Custodio Espinar (2018) quien señala que entre los docentes que muestran un mayor nivel de integración de los principios metodológicos de AICLE se encuentran aquellos con mayor antigüedad impartiendo AICLE. Añade que las actividades deben incluir tareas de análisis, evaluación o creación sobre el contenido que se está aprendiendo, preferiblemente en grupo o parejas.

Por último, de acuerdo con los resultados obtenidos para la *competencia para la reflexión y el desarrollo profesional*, el 66.70% de los docentes (n=92) se considera competente lingüísticamente para la enseñanza AICLE con éxito, aunque cabe destacar que los que consideran lo contrario reconocen la necesidad de mejorar su nivel lingüístico. Pérez Cañado (2018) señala que la necesidad de formación lingüística viene determinada por la experiencia de enseñanza AICLE, el tipo de profesor (área y etapa) y la experiencia en el extranjero. Por otra parte, el 71% de los docentes (n=98) reconoce tener las competencias necesarias para la enseñanza dentro de este marco metodológico, pero el profesorado que afirma no tenerlas señala sus necesidades formativas. Esta necesidad de formación tanto lingüística como metodológica evidencia diferencias estadísticamente significativas en función de la experiencia del profesorado, por lo que la *competencia para la reflexión y el desarrollo profesional* se ve condicionada por la experiencia de enseñanza de los docentes en AICLE.

Si se analizan de forma global las dos preguntas de esta última sección, los resultados coinciden con Pérez Cañado (2018) quien señala que, aunque las necesidades de formación permanecen constantes en los programas AICLE, solo cuando las necesidades lingüísticas están cubiertas emerge la necesidad de formación metodológica.

5. CONCLUSIONES

Para cumplir las directrices europeas sobre el multilingüismo y afrontar con éxito el reto plurilingüe en educación, es necesario evaluar las competencias y las necesidades de formación del profesorado AICLE, quien imparte ANL a través de la L2.

Respecto al *análisis de las competencias* en función de la experiencia docente del profesorado en este enfoque metodológico, en el caso de la *competencia lingüística* existe relación entre el nivel acreditado por los docentes y la experiencia de enseñanza AICLE. La *competencia curricular* y la *competencia pedagógica* no son significativas en base a la práctica docente en este enfoque. Los docentes con más experiencia utilizan fundamentalmente en su planificación un plan anual de la materia que enseñan. No se ha demostrado relación entre la *competencia colaborativa* y la experiencia de enseñanza en AICLE, puesto que los docentes de la muestra no planifican sus materias junto con docente lingüístico. Los indicadores para analizar la *competencia interpersonal* muestran relación con una mayor experiencia educativa en AICLE, ya que estos docentes generan un entorno de aprendizaje seguro para el alumno. Es posible relacionar la *competencia organizativa* con la experiencia docente en AICLE, puesto que el profesorado con mayor experiencia utiliza mayoritariamente el trabajo grupal. Por último, en la *competencia para la reflexión y el desarrollo profesional*, existe relación entre la necesidad de mejorar el nivel de competencia lingüística y la necesidad de formarse en las metodologías para la enseñanza en la L2, con la experiencia docente. De la misma manera, se ha establecido una correspondencia entre la necesidad de formación tanto en la metodología AICLE, como en la propia de cada materia, con la experiencia de enseñanza en AICLE.

Por lo que respecta a la *formación del profesorado AICLE*, los resultados del presente estudio permiten afirmar que existe relación entre las necesidades formativas y la experiencia docente dentro del marco metodológico AICLE.

Este artículo ha añadido evidencias al cuerpo de investigación que demuestran que la formación del profesorado es un área clave para el desarrollo y continuidad del enfoque metodológico AICLE. Y, de acuerdo con Custodio Espinar (2018), las diferencias significativas halladas en favor de los docentes más experimentados evidencian el conocimiento desarrollado por los docentes a partir de la práctica en el aula.

REFERENCIAS

- Comisión Europea (2003). Promoción del aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística: un plan de acción 2004-2006.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2017. Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa – Edición 2017. Informe de Eurydice. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

- Consejo de Europa (2001). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Instituto Cervantes, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Anaya, 2002.
- Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D. (2010). CLIL. Content and Language Integrated Learning. Cambridge University Press.
- Custodio Espinar, M. (2018). Los principios metodológicos AICLE (aprendizaje integrado de contenido y lengua) en las programaciones docentes del Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid: un estudio empírico (Tesis doctoral). Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid.
- D'Angelo, L. (2011). El perfil del profesor de disciplina en el marco de la metodología CLIL (Tesis doctoral). Facultad de Educación. Universidad de Zaragoza.
- Eurydice (2006). Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe. Eurydice.
- Fernández, R. y Halbach, A. (2011). Analysing the situation of teachers in the Madrid autonomous community bilingual project. En Y. Ruiz de Zarobe, J. M. Sierra, y F. Gallardo del Puerto (Eds.), *Content and Foreign Language Integrated Learning. Contributions to Multilingualism in European Contexts* (pp.103-127). Peter Lang.
- Frigols, M.J. (2008). CLIL implementation in Spain: An approach to different models. En C.M. Coonan (Ed.), *CLIL e l'apprendimento delle lingue. Le sfide del nuovo ambiente di apprendimento*, Venezia, settembre, 2008 (pp. 221–232). Libreria Editrice Cafoscarina.
- Lancaster, N. (2016). Stakeholder perspectives on CLIL in a monolingual context. *English Language Teaching*, 9(2), 148-177.
- Ley 4/2018, de 21 de febrero, de la Generalitat, por la que se regula y promueve el plurilingüismo en el sistema educativo valenciano*. DOGV núm. 8240 de 22.02.2018.
- Lorenzo, F., Casal, S., Moore, P. y Afonso, Y. M. (2009). Bilingüismo y educación. Situación de la red de centros bilingües en Andalucía. Fundación Centro de Estudios Andaluces.
- Lorenzo, F., Trujillo, F. y Vez, J. M. (2011). Educación bilingüe: integración de contenidos y segundas lenguas. Síntesis.
- Mehisto, P., Marsh, D., y Frigols, M.J. (2008). Uncovering CLIL [Descubriendo CLIL]. Macmillan Education.

- Moliner, M. (2014). La influencia de la legislación de cada una de las comunidades autónomas en el desempeño del rol del profesor de metodología AICLE (Tesis doctoral). Facultad de Educación. Universidad Pontificia de Salamanca.
- Pérez Cañado, M. L. (2018). CLIL and Educational Level: A Longitudinal Study on the Impact of CLIL on Language Outcomes. *Porta Linguarum*, 29, 51-70.
- Rodríguez-Sabiote, C., Madrid, D., Ortega-Martín, J. L. y Hughes, S.P. (2018). Resultados y conclusiones sobre la calidad de los programas AICLE en España. En J. L. Ortega Martín, S. Hughes y D. Madrid (Eds.), *Influencia de la política educativa en la enseñanza bilingüe* (pp. 141-159). Ministerio de Educación.

CAPÍTULO 28

LA ADAPTACIÓN DE LA CLASE DE LENGUA AL CONTEXTO COVID-19 Y SUS CONSECUENCIAS SOBRE LA MOTIVACIÓN DEL ESTUDIANTADO

Inés Lucas Oliva

1. INTRODUCCIÓN

Ante la situación desencadenada en marzo de 2019 como consecuencia de la COVID-19, las administraciones se vieron obligadas a confinar a la población. Esto llevó irremediablemente a la suspensión inmediata de las clases presenciales —tanto en la universidad como en los niveles educativos inferiores— y a su sustitución por una docencia virtual, la cual ha sido denominada más habitualmente durante esta situación pandémica con el término de docencia telemática o clases telemáticas.

La ausencia de tiempo tanto para reprogramar y adaptar apropiadamente la docencia, como para formarse a fin de afrontar apropiadamente este reto permitió dejar constancia de las competencias y destrezas —tanto docentes como digitales— de las que disponía en ese momento el profesorado en general y, en el caso que nos concierne, el profesorado universitario en particular.

Esto nos lleva a plantearnos dos preguntas de investigación:

P.I. 1. ¿Cómo se ha llevado a cabo la adaptación de la clase de Lengua al contexto telemático forzado por la situación pandémica?

P.I. 2. ¿Qué consecuencias ha tenido esta virtualización de la docencia sobre la motivación de los estudiantes?

Para dar respuesta a estas preguntas hemos querido desarrollar la investigación desde dos perspectivas diferentes que han dado lugar a dos estudios distintos, pero complementarios: uno desde la perspectiva del profesorado y otro desde la perspectiva del estudiantado. Así pues, los resultados del estudio que aquí presentamos corresponden al planteamiento de las preguntas de investigación arriba expuestas desde la perspectiva del estudiantado.

De esta manera, nos hemos planteado en este estudio dos objetivos principales en relación con las mencionadas preguntas de investigación:

O. 1. Analizar cómo ha percibido el estudiantado universitario la docencia telemática de asignaturas de lengua en la Universidad de Sevilla.

O. 2. Comprender de qué manera estas adaptaciones han influido en la motivación de los estudiantes de lenguas de dicha universidad.

1.1. Justificación y bases teóricas

Como sabemos, la motivación es un factor fundamental para el aprendizaje en general (Ibarrola, 2018, pp. 202-225) y para el aprendizaje de lenguas en particular (Pishghadam, 2016, pp. 1-5; Willis, 2012). Por este motivo hemos decidido analizar de qué manera ha percibido el estudiantado la docencia telemática o virtual a la que se ha visto obligada la comunidad educativa —y, en concreto, la comunidad universitaria— en este contexto de pandemia y confinamiento forzoso.

Ya Krashen & Terrell (1983) introducían en su teoría sobre el Enfoque Natural la hipótesis del filtro afectivo, según la cual mientras que para el aprendizaje de otras materias cierto nivel de estrés cognitivo es necesario, para permitir la adquisición lingüística es fundamental que los niveles de estrés sean bajos y la motivación se mantenga elevada. Tras ellos, muchos autores han respaldado esta teoría y profundizado en la relación entre motivación y aprendizaje (o adquisición) de lenguas. Nos basamos aquí principalmente en Carrillo-García & Martínez-Ezquerro, 2018; Makiabadi et al., 2019; Rodríguez-Pérez, 2012; Rodríguez Lifante, 2015, además de los ya mencionados.

También desde la neurodidáctica se ha confirmado que para que los estímulos entrantes puedan llegar a formar parte de la memoria a largo plazo, estos deben estar cargados emocionalmente o bien incidir sobre un cerebro que se encuentra en un estado de receptividad alto. Como nos explican Di Gesù & Seminara (2012), Mora Teruel (2017) o Paz Illescas et al. (2019) el estado emocional de nuestros estudiantes, el cual se ve fuertemente condicionado por la motivación de los mismos, tiene el poder tanto de disponer el cerebro en pro del aprendizaje como, por el contrario, de bloquear los procesos cognitivos, impidiendo que este tenga lugar. En palabras de Ibarrola (2018, p. 98): «no son las competencias cognitivas las que están en el centro de los procesos de aprendizaje, sino las competencias emocionales».

Por estos motivos hemos querido analizar de qué manera ha percibido el estudiante universitario el paso a, y desarrollo de, la docencia telemática y determinar de qué manera esto ha influido sobre su nivel de motivación.

2. MÉTODO

A fin de dar cumplimiento a los mencionados objetivos hemos diseñado un estudio de carácter cuantitativo-cualitativo, donde se han dado encuentro diversas estrategias de recogida de datos a fin de triangular la información. Esto nos permitirá establecer ciertas generalizaciones de los resultados a los casos de similar contexto y características.

2.1. El caso y el perfil del sujeto de investigación

Los objetivos que nos planteamos en este estudio, los cuales, como hemos indicado, se hayan enfocados en la perspectiva del estudiantado, requieren de un contexto acotado y bien definido a fin de obtener información representativa. Por este motivo el caso que planteamos se centra en las asignaturas de lengua de la Universidad de Sevilla y se contextualiza temporalmente entre febrero y julio del año 2020, es decir, en el segundo cuatrimestre del curso 2019/2020.

Asimismo, el perfil del sujeto de investigación que definimos era el de estudiante universitario de cualquier carrera y cualquier curso que estuviera cursando asignaturas de lengua en contexto de formación reglada, esto es, asignaturas obligatorias, troncales u optativas dotadas de créditos en este periodo de tiempo. Estos estudiantes debían estar siguiendo la asignatura de forma continua, quedando descartados aquellos que hubieran optado en primera instancia por participar, en el caso de las asignaturas que así lo ofrecieran, de una evaluación no presencial, es decir, presentándose a un examen final sin participar en la docencia.

2.2. Técnicas para la recogida de los datos

Para la recogida de los datos empleamos en este estudio diversos instrumentos e implementamos diversas técnicas. Por una parte nos servimos de encuestas. Para ello desarrollamos cuestionarios en los cuales incluimos preguntas cerradas —tanto tipo test con diversas opciones o como con escala Likert de 5 puntos—, con las que obtuvimos información cuantitativa, y preguntas abiertas, que nos permitieron obtener información cualitativa y conocer, con mayor acceso a los matices y peculiaridades, la realidad

estudiada. Por otra parte, nos servimos de la entrevista semiestructurada cuya información se recogió para su futuro análisis en nuestro cuaderno de notas.

A través del mencionado sistema los datos cuantitativos y cualitativos recogidos pueden ser triangulados, resultando así en una información de una alta representatividad.

2.2.1. El análisis de los datos

Los datos cuantitativos obtenidos de las preguntas de carácter cerrado arrojaron automáticamente información estadística valorable. Al mismo tiempo creamos para el análisis de datos cualitativos una serie de categorías preestablecidas que fuimos complementando con categorías emergentes y asociando a las dimensiones de:

A fin de evaluar el nivel de motivación del alumnado establecimos como dimensiones preestablecidas las siguientes:

- a) las expectativas de aprendizaje,
- b) la exigencia de la docencia y autogestión del aprendizaje,
- c) la atención recibida por el estudiante,
- d) la percepción del estudiantado sobre las competencias —digitales y metodológicas—del profesorado y
- e) preferencias de los estudiantes sobre la modalidad telemática.

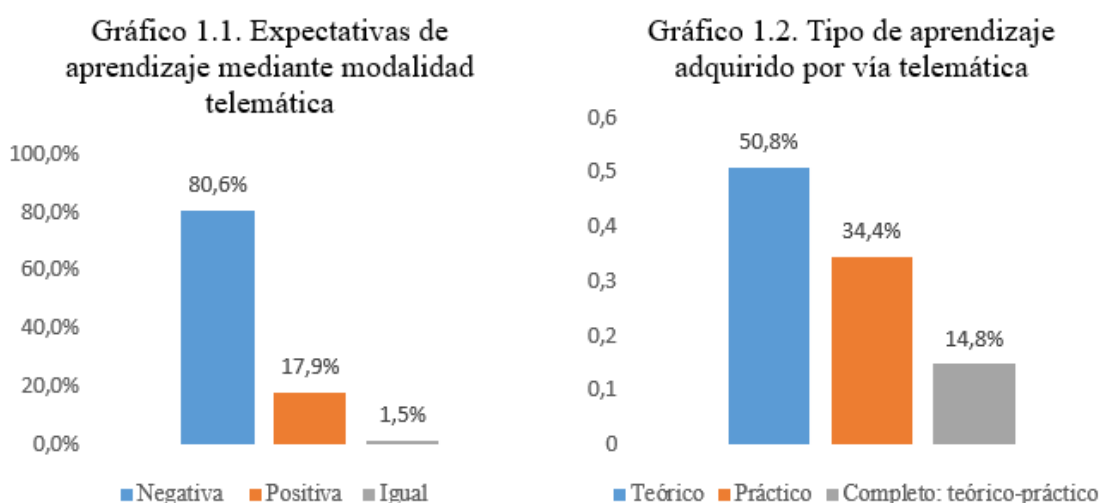
3. RESULTADOS

Los datos analizados de 67 encuestados y 4 entrevistados arrojaron interesantes resultados que presentamos a continuación.

En relación con la primera dimensión analizada, esto es, con las expectativas de aprendizaje durante la situación pandémica que llevó a sustituir la docencia presencial por una docencia telemática, el estudiantado encuestado se mostró altamente negativo. Las categorías consideradas en esta dimensión aludieron por una parte a la posibilidad de aprender mediante la docencia virtual y, por otra, al tipo de contenido lingüístico —propiamente teórico, propiamente práctico y de carácter teórico-práctico por igual— que estaban desarrollando y que podrían terminar de adquirir.

Así pues, como puede verse en el Gráfico 1.1 y en el Gráfico 1.2, un muy significativo 65,7% de los encuestados, tenían bajas expectativas respecto a la posibilidad de desarrollar un aprendizaje completo. Dentro de estos podemos diferenciar un abrumador

80,6%, que consideraba que el aprendizaje sería inferior, y un 50,8%, que percibía que el aprendizaje mediante docencia telemática sería principal o únicamente de carácter teórico. Por el contrario, un reducidísimo 26,5% mostró expectativas positivas ante el cambio de modalidad. Entre estos, un insignificante 17,9 consideró que la docencia telemática posibilitaría un mejor aprendizaje y solo un 34,4% percibió que el aprendizaje sería eminentemente práctico. En último lugar, resulta excepcionalmente significativo que solo un 8,2% de los encuestados mantiene las mismas expectativas de aprendizaje que mediante la docencia presencial. Dentro de estos, solo un llamativo 1,5% consideró que las posibilidades de aprendizaje en la nueva modalidad virtual eran las mismas que las en la previa modalidad presencial. Además, solo un 14,8% percibió que el aprendizaje sería completo y cubriría eminentemente contenidos teórico-prácticos.



Respecto a la segunda dimensión analizada, incluimos las categorías de demanda del profesorado, dedicación a la asignatura y autogestión del aprendizaje. A través de estas categorías hemos descubierto —como se puede observar en el Gráfico 2.1— que solo un 19,3% de los encuestados afirma percibir una mayor exigencia de la docencia en términos generales, debido, por una parte, a un aumento de los requisitos y demandas por parte del profesorado (16,4%) y, en consecuencia, a dedicar una mayor cantidad de tiempo (22,4%) a la docencia virtual. Por el contrario, un mayoritario 53% afirma que la exigencia de la docencia es menor, ya que el profesorado baja el nivel de demanda (46,3%) y el tiempo dedicado también disminuye en la docencia virtual en comparación con la presencial (59,7%). El 27,2% restante de los encuestados considera que la exigencia de la docencia es la misma en ambos contextos (presencial y telemático), habiendo una mayor

disociación entre los que consideran que el profesorado ha mantenido el nivel de exigencia (37,3%) y aquellos que afirman dedicar la misma cantidad de tiempo un bajísimo (17,9%).

En relación con esto nos parece importante destacar que —como se muestra en el Gráfico 2.2— un determinante 80,6% de los sujetos encuestados afirma no haberse sabido o podido organizar bien y solo un 22,4% se desarrolló bien con la autogestión del propio aprendizaje.

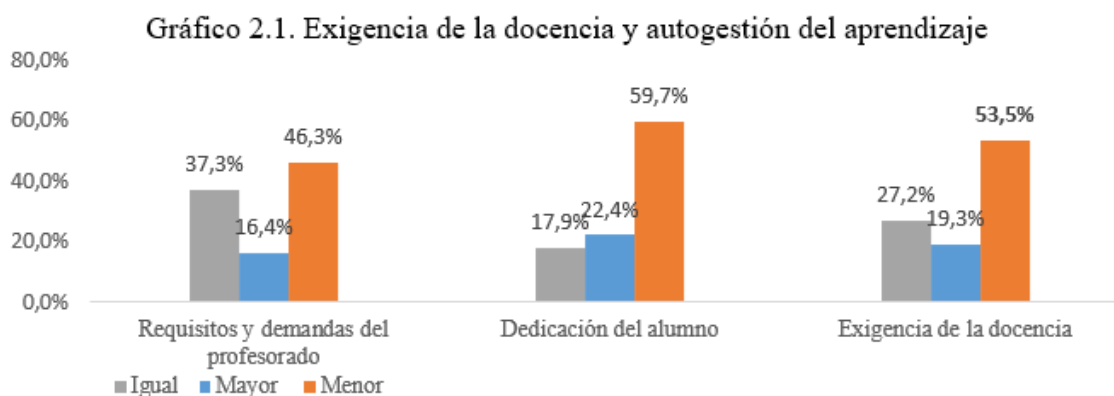
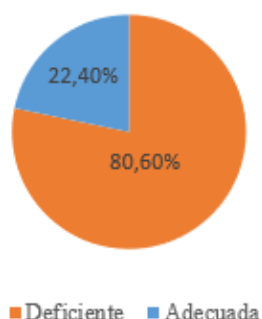
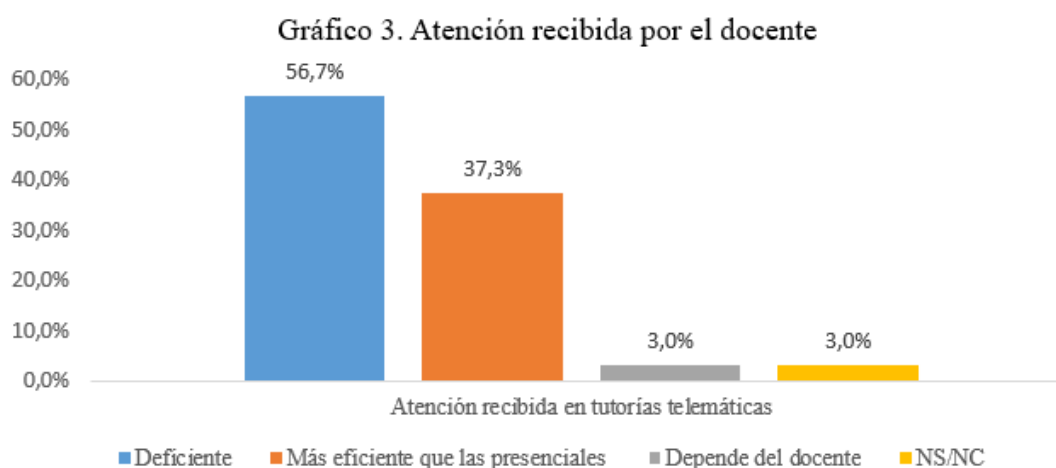


Gráfico 2.2. Gestión del autoaprendizaje



Para investigar sobre la tercera dimensión trabajada, relacionada con la atención recibida, hemos enfocado nuestra atención al funcionamiento y percepción de las tutorías por parte del estudiantado. Como se puede observar en el Gráfico 3, la opinión al respecto está más dividida que en las dimensiones previamente expuestas. Mientras que el 56,7% de los encuestados considera que las tutorías virtuales no consiguen una atención suficiente (o lo suficientemente buena) para satisfacer sus necesidades; el 37,3% piensa que las tutorías virtuales son más eficientes puesto que resuelven sus dudas ni necesidad de invertir tiempo en desplazamiento y esperas. Hay solo un 3% de encuestados que

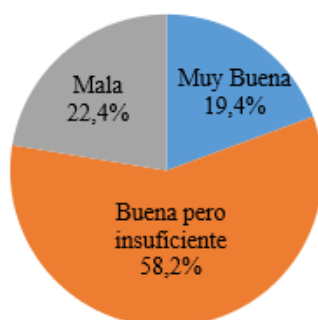
manifiesta que la calidad de la tutoría virtual o telemática depende de las destrezas digitales y metodológicas de cada docente, y otro 3% afirma no poder contestar por no haber necesitado o solicitado tutoría con sus docentes.



Este último punto mencionado sobre las capacidades del profesorado nos lleva directamente a la siguiente dimensión evaluada: la percepción del estudiantado sobre las competencias —digitales y metodológicas— del profesorado. Los resultados a este respecto ofrecen información reveladora. Mientas que en relación con la competencia digital —como se ve reflejado en el Gráfico 4.1—, solo un 22,4% de los encuestados considera insuficientes las destrezas tecnológicas de su profesorado para la enseñanza de lenguas; un contundente 46,3% percibe la metodología didáctica empleada como opaca, incoherente con los objetivos de la asignatura y poco o nada clara.

Observando los datos en detalle, cuando nos referimos a percepción del estudiantado sobre la competencia digital de su profesorado un 19,4% considera que es muy buena, un destacable 58,2% considera que la competencia digital aplicada a la enseñanza de lengua es buena pero insuficiente para alcanzar los objetivos planteados en el proyecto docente de la asignatura y, como decíamos, solo un 22,4% considera que las competencias digitales de sus profesores para desempeñar una docencia que permita a los estudiantes alcanzar los objetivos son insuficientes.

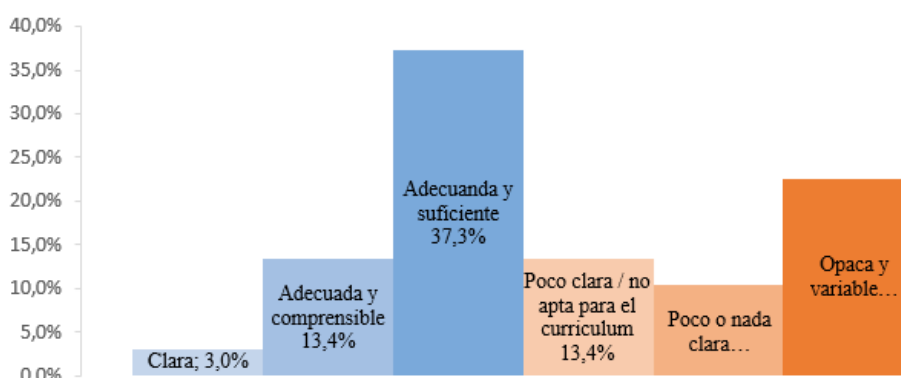
Gráfico 4.1. Competencias digitales de los docentes



Respecto a las competencias metodológicas, como se puede observar en el Gráfico 4.2, la opinión está dividida: un 53,7% tiene una percepción positiva de las competencias metodológicas de los docentes y, como decíamos, un preocupante 46,3%, por el contrario, tiene una consideración negativa de las mismas. Dentro de los sujetos encuestados con una percepción positiva de las competencias metodológicas del profesorado, solo un 3% considera que la competencia metodológica de los docentes es clara, coherente y permite la total consecución de los objetivos pragmatolingüísticos planteados; un reducido 13,4% de los encuestados considera que los docentes implementan metodologías adecuadas para la adquisición de los objetivos; y un 37,3% concibe la metodología empleada solo como suficiente para desarrollo básico de ciertas competencias planteadas en los objetivos.

A su vez, dentro de los sujetos encuestados que perciben negativamente el nivel de competencia metodológica del profesorado, un reducido 13,4% considera que la metodología empleada es poco clara y no del todo coherente con el proyecto docente; un 22,5% percibe que la metodología empleada resulta poco clara, variante, con carencias para la consecución de los objetivos; y un considerable 10,4% percibe la metodología

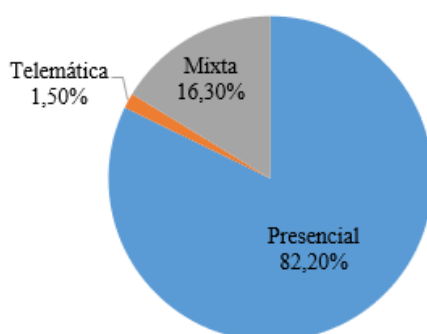
Gráfico 4.2. Competencias metodológicas de los docentes



como nada clara al no abarcar todas la competencias y destrezas programadas en los objetivos.

En último lugar hemos querido evaluar las preferencias de los estudiantes sobre la modalidad telemática o virtual en contraposición a la modalidad presencial y los datos obtenidos no dejan lugar a duda. Así pues, como vemos en el Gráfico 5, mientras que un indiscutible 82,2% de los encuestados prefiere la habitual docencia presencial, solo un 1,5% se decanta por la modalidad telemática o virtual y un aventurado 16,3% defiende que lo ideal sería optar por un modelo híbrido que permitiera disfrutar de los beneficios que cada una aporta.

Gráfico 5. Preferencia en la modalidad de enseñanza



4. DISCUSIÓN

Como podemos ver, los datos expuestos reflejan en general un panorama pesimista en relación con la percepción del estudiantado universitario sobre la modalidad virtual o telemática en el caso concreto de las asignaturas de lengua de la Universidad de Sevilla. Como hemos visto al comienzo de este capítulo, el aprendizaje de lenguas requiere de un estado emocional libre de estrés y altamente motivado. Sin embargo, de los resultados aquí presentados podemos deducir con facilidad que la motivación del estudiantado cayó drásticamente con la llegada de la docencia virtual.

Resulta fácil establecer conexiones y comprender la coherencia existente entre los resultados obtenidos sobre la disminución de exigencias por parte de los docentes, la reducción de la cantidad de tiempo dedicado a la asignatura por parte de los estudiantes, la manifiesta incapacidad de los mismos para gestionar su autoaprendizaje y sus bajas expectativas sobre la posibilidad de adquirir un aprendizaje completo y de igual o mejor

calidad que el que les permitía la docencia presencial. Aspectos, todos ellos, con una gran y clara incidencia negativa sobre la motivación del alumnado.

Dicho esto, merece especial mención el aspecto de la percepción del estudiantado sobre las competencias digitales y metodológicas del profesorado y la atención recibida en las tutorías, entre las cuales existe un gran contraste. A diferencia de lo que podríamos conjeturar inicialmente, casi ocho de cada diez estudiantes de los encuestados perciben que los docentes disponen de unas competencias digitales buenas o suficientes para la docencia virtual, es decir tienen una percepción positiva al respecto. Sin embargo, en lo que se refiere a las competencias metodológicas, casi la mitad de los estudiantes encuestados considera que sus profesores implementan metodologías poco o nada claras y que no conducen al desarrollo de las competencias pragmalingüísticas recogidas en los objetivos del proyecto docente; es decir, su percepción es destacadamente negativa. Esta cifra es coherente, además, con la cantidad de estudiantes —más de la mitad— que afirma que la atención recibida mediante tutorías telemáticas no satisface por completo sus necesidades docentes.

El dato final que nos permite afirmar que el contexto de docencia telemática tuvo consecuencias negativas sobre la motivación del estudiantado es el determinante resultado sobre sus preferencias en relación con la docencia virtual frente a la presencial: más de un 80% de los encuestados prefiere volver a la docencia presencial.

5. CONCLUSIONES

Como resumen de lo expuesto, y dando respuesta a nuestras preguntas de investigación, podemos destacar que los datos analizados y los resultados presentados nos permiten comprender que la motivación del estudiantado ante la docencia de lenguas decayó indiscutiblemente como consecuencia de las deficiencias percibidas por estos en la modalidad virtual o telemática. Sus expectativas de aprendizaje, en general, y de alcanzar un aprendizaje completo, en particular, cayeron considerablemente; de igual forma, el tiempo de dedicación a la asignatura y, en relación con ello, las exigencias de la docencia disminuyeron drásticamente. Además, más del 80% del estudiantado encuestado, afirmó no haber sabido gestionar su autoaprendizaje y haberlo llevado a cabo de forma desorganizada; situación que se ve empeorada por un significativo porcentaje de encuestados (más de la mitad) que considera insuficiente la atención recibida mediante las tutorías telemáticas.

Es justo destacar la percepción positiva que la inmensa mayoría de estudiante tiene sobre las competencias digitales del profesorado. Sin embargo, es necesario en igual medida hacer una llamada de atención sobre la negativa percepción que más de la mitad de los encuestados manifiesta sobre la capacidad de los docentes para aplicar esas destrezas tecnológicas en un diseño metodológico claro, coherente, y que permita desarrollar en su totalidad los contenidos pragmalingüísticos programados en los objetivos.

Es en esta línea donde debemos seguir investigando a fin de realizar propuestas metodológicas o estrategias didácticas que, implementadas a través de las TIC, favorezcan un aprendizaje óptimo y completo. Pero, además, habremos de procurar con las mencionadas propuestas poner el foco en la motivación del estudiantado, fomentando que esta se mantenga en niveles elevados y evitando los aspectos negativos presentados en este estudio.

REFERENCIAS

- Carrillo-García, M. E., & Martínez-Ezquerro, A. (2018). Neurodidáctica de la Lengua y la Literatura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 78(1), 149-164. <https://doi.org/10.35362/rie7813243>
- Di Gesù, F., & Seminara, A. (2012). Neurodidáctica y la implicación de emociones en el aprendizaje. *LynX. Panorámica de Estudios Lingüísticos*, 11, 5-39.
- Ibarrola, B. (2018). *Aprendizaje excitante: neurociencia para el aula* (5ª ed.). SM.
- Krashen, S., & Terrell, T. D. (1983). *The Natural Approach*. Prentice Hall Elt.
- Makiabadi, H., Pishghadam, R., Meidani, E. N., & Khajavy, G. H. (2019). Examining the Role of Emotioncy in Willingness to Communicate: A Structural Equation Modeling Approach. *Revista de Psicodidactica*, 24(2), 120-130. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2019.03.002>
- Mora Teruel, F. (2017). *Neuroeducación, solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial. <https://doi.org/9788420675336>
- Paz Illescas, C. E., Acosta Gaibor, M. P., Bustamante Cruz, R. E., & Paz Sánchez, C. E. (2019). Neurociencia vs. Neurodidáctica en la evolución académica en la Educación Superior. *Didasc@alia: Didáctica y Educación*, X(1), 207-228.
- Pishghadam, R. (2016). Emotioncy, Extraversion, and Anxiety in Willingness to Communicate in English. En A. W. Lokman, M. A. Fazidah Fariyah, I. Salahuddin, 978-84-1377-360-5

& A. W. Mohd Iskandar (Eds.), *5th International Conference on Language, Education, and Innovation (ICLEI)* (pp. 1-5). Infobase Creation Sdn Bhd. www.icsai.org/iclei

Rodríguez-Pérez, N. (2012). Causas que intervienen en la motivación del alumno en la enseñanza-aprendizaje de idiomas: el pensamiento del profesor. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 24(0), 381-409. https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2012.v24.39932

Rodríguez Lifante, A. (2015). Motivación, emoción y cognición en adquisición de segundas lenguas desde la perspectiva de la teoría de los sistemas complejos. *La enseñanza de ELE centrada en el alumno*, 813-822.

Willis, J. (2012). *Neuroscience Pathways From Lab To Classroom*. <https://www.youtube.com/watch?v=WHRyPbcLKis>

CAPÍTULO 29

WHICH CULTURAL FEATURES DO FUTURE PRIMARY EDUCATION TEACHERS NOTICE IN AUDIOVISUAL MATERIALS?

María Tabuenca-Cuevas y Gabriel Sánchez Sánchez

1. INTRODUCTION

With the rise of subscriptions to video streaming platforms like Netflix, Amazon Prime Video and HBO, of over sixteen million people in Spain, it is not surprising that “Gen Y (currently aged eighteen to thirty-four) and Gen Z (young people born after 2005) with access to these services are practising new television viewing styles” (Matrix, 2014:120). Currently, more time is spent on this type of individual entertainment than ever before. There is a tendency to binge watch entire series and to choose what to watch according to social trends; this leads to the extensive exposure to cultural components that are part of the series viewed. It is clear that the symbiotic nature of television and culture is exemplified in every broadcast, from comedy series to serious documentaries (Lule, 2013).

Culture generally refers to the shared values, attitudes, beliefs, and practices that characterize a social group, organization, or institution. Nevertheless, in the foreign language classroom culture is often divided into two categories: big ‘C’ (artists, music, literature, etc.) and little ‘c’ (features of daily life, popular culture, etc.). As most of the programs and series aired are American in production and setting, it is often this specific culture that viewers are exposed to. In the case of teacher training in the field of English as a Foreign Language (EFL), the use of authentic audiovisual materials is becoming more commonplace in the classroom. However the literature shows that these materials are used to develop specific skills like listening (Gonzalez & Hornero, 2016; Rosales, Cabrera & Sánchez, 2015), for English proficiency (Perihan, 2012) or to train teachers for skills work in the EFL classroom with videos (Cakir, 2006). Interestingly enough, not much research has been done on how series and programs on streaming platforms outside the classroom can affect the cultural outlook of future Primary Education EFL Teachers. This perspective can affect the way teachers approach their own language learning and

future language teaching. Specific cultural knowledge can create a preference for linguistic features (accents, idioms, etc.) of a geographical area, or for certain publishers that focus on one culture or the use of specific resources, such as songs or literature from one nation in the EFL classroom.

1.1 Culture and language learning

Research in this field demonstrates the need to treat culture in learning a second language (Byram, 2008; Sercu, 2010) and this has been a concern in the field of study on language learning. Researchers have long intertwined these two elements, such as Attinasi and Friedrich (1995), who coined the term *linguaculture* to indicate that both language and culture constitute the same universe or mastery of experience. There are other authors, such as Peterson (2004) and Chen (2004), who speak of two categories for cultural elements: "C"ulture with a capital c, and "c"ulture with a lowercase c. Some of the elements of "C"ulture include the most visible elements, for example: holidays, popular culture, food, etc.; instead, "c"ulture consists of the routine aspects of life, such as the things that people know, believe and do within a social milieu, and it also includes styles of communication.

This perspective is compatible with the Council of Europe which states in the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) that “knowledge of the society and culture of the community or communities in which a language is spoken is one aspect of knowledge of the world. It is (...) of sufficient importance to the language learner to merit special attention” (Council of Europe, 2001:102). According to the Council of Europe (2001) there are seven areas in which the distinctively characteristic features of a particular society and its culture may relate (Table 1).

Table 1.

Sociocultural knowledge (Council of Europe, 2001 p.102-3)

<i>Body language</i>	<i>Living conditions</i>
Knowledge of the conventions governing such behaviour form part of the user/learner's sociocultural competence.	Living standards (with regional, class and ethnic variations); housing conditions; welfare arrangements.
<i>Ritual behaviour (in such areas as)</i>	<i>Everyday living</i>

Religious observances and rites; birth, Food and drink, meal times, table marriage, death; audience and spectator manners; public holidays; working hours behaviour at public performances and and practices; leisure activities (hobbies, ceremonies; celebrations, festivals, sports, reading habits, media).

dances, discos, etc.

Interpersonal relations (including Social conventions (with regard to giving relations of power and solidarity) with and receiving hospitality) such as: respect to:

Class structure of society and relations Punctuality; presents; dress; drinks, between classes; relations between sexes meals, refreshments; behavioural and (gender, intimacy); family structures and conversational conventions and taboos; relations; relations between generations; length of stay; leave-taking.

relations in work situations; relations between public and police, officials, etc.; race and community relations; relations among political and religious groupings.

Values, beliefs and attitudes in relation to such factors as:

Social class; occupational groups (academic, management, public service, skilled and manual workforces); wealth (income and inherited); regional cultures; security; institutions; tradition and social change; history, especially iconic historical personages and events; minorities (ethnic, religious); national identity; foreign countries, states, peoples; politics; arts (music, visual arts, literature, drama, popular music and song); religion; humour.

The focus on particular areas can help students acquire “knowledge, awareness and understanding of the relation (similarities and distinctive differences) between the ‘world of origin’ and the ‘world of the target community’ (ibid:103). It is a challenge for students not only to develop this awareness of cultural perspectives but also to be aware of how they interpret these cultural features.

2. METHOD

This study was conducted during the second semester of 2020 in which over 160 students from the University of Alicante (UA) and the University of Murcia (UM) in Spain participated. These future Primary Education EFL Teachers were asked to complete

an online survey. The first step was to pinpoint what streaming platforms they used to watch series/programs, subsequently, the programs that were streamed the most were identified. These programs were then categorised according to countries of production and countries of setting. Then students were then asked to identify the big 'C' (artists, music, literature, etc.) and little 'c' (features of daily life, popular culture, etc.) cultural components they could identify using an adapted CEFR cultural framework.

2.1. Participants

As stated previously, 161 Primary Education students from the UA and UM were part of this study. The specific details of the participants are as follows: 79,9% are female and 21,1 % are male; 78,9% of participants are between 18-21 years old; and 57,1% are in their first year, and 24,2% are in the third year of the degree program.

2.2 CEFR cultural categories

The questions in the survey were adapted from the areas on culture in the CEFR (Council of Europe, 2001) and dealt with the following categories: a) everyday living & living conditions; b) interpersonal relations; c) values, beliefs and attitudes; d) social conventions; e) ritual behaviour, f) institutions; g) art, music, historical figures, etc.

3. RESULTS

The first area under study was the choice of platforms to view series online. Almost all of the participants (99,4%) use multiple streaming platforms to watch series. However, the most popular was is Netflix (90,7%) followed by YouTube (64%) and AmazonPrime video (37,9%).

Almost thirty percent of the participants (29,8%) watched series 6-7 times a week and 31,7%, between 4-5 times a week. The lowest figure (24,2%) is for students who watch series only 2-3 times a week. The frequency of participants who watched more than one episode per viewing was categorised in the following manner: 26,9% always, 37,9% often, 23% sometimes, and only 9,9% never watch more than one episode at a time.

The list of most-watched series is led by *Stranger Things* and *Riverdale*. These series are quite recent and are targeted to a younger audience. *Sex Education* is followed by a surprising old favourite - *Friends*. Then the first British series appears, *Sherlock Holmes*. The trend goes back to American series like *Peaky Blinders*, *How I Met Your Mother* and *Pretty Little Liars*. Other series follow on the list and it is interesting to note that students prefer American-produced series (77,6%) to British-produced (38,5%) series online.

The reasons for watching varied in relevance: to improve listening skills (64%), for fun (47,8%), and to learn about other cultures (18,6%). It is this last answer that shows the need to gather information on the topic. The data collected is presented in the tables below.

Table 2.

Cultural features with respect to living conditions

Typical working hours	27,4%
Leisure activities (hobbies, sports, etc.)	67,9%
Different living standards	59,9%
Different types of housing	53,5%

Table 2 shows the subjects' perception of cultural features in relation to living conditions. While leisure activities were the most identified cultural aspects (67,9%), typical working hours were the least identified one (27,4%).

Table 3.

Cultural features with respect to interpersonal relations

Class structure of society and relations between classes	59,6%
Relations between sexes (gender, intimacy)	45,2%
Family structures and relations between generations	61,5%
Relations in work situations	38,9%
Relations between public and authority (i.e. police)	46,5%

Table 3 shows how, respectively, 61,5% and 59,6% indicated that both family structures and relations between generations and class structure of society and relations between classes were aspects easily identified in the cultural contexts of the series unlike relations in work situations (38,9%).

Table 4.

Cultural features with respect to work, regional cultures and safety in general

Work groups (i.e. academic, self-employed, etc.)	56,4%

Working for others	33,1%
Working for money / having a rich family	63,5%
Regional / local cultures	42,7%
Security and safety in general	37,6%

With respect to values, beliefs and attitudes, significant differences were detected with regard to features related to working for money (63,5%) or work groups (56,4%) and regional cultures (42,7%), security and safety (37,6%) or working for others (33,1%).

Table 5.

Cultural features with respect to values, beliefs and attitudes about institutions

The Justice system	52,9%
The Educational system	73,7%
Cultural institutions (Big 'C' Culture)	46,2%

In table 5, the most highly evaluated feature was the Educational system (73,7%) which may mean that it is a recurrent theme in the series. 52,9% of the participants seemed to have noticed references to the Justice system and 46,2%, to cultural institutions.

Table 6.

Cultural features with respect to values, beliefs and attitudes

Tradition and change	59%
Minorities (i.e. ethnic, religious)	41,4%
National identity	42%
Politics	39,5%
Music by artists of that culture (Big 'C' Culture)	48,4%
Visual arts by artists of that culture (Big 'C' Culture)	24,8%
Literature and drama by artists of that culture (Big 'C' Culture)	24,2%
Historical personages and events (Big 'C' culture)	38,2%
Religion	23,6%

The responses obtained in reference to values, beliefs and attitudes towards other cultural aspects are presented in Table 6. From the data obtained, we must highlight that tradition and change (59%) and music by artists of that culture (48,4%) were the most identified features.

Table 7.

Cultural aspects about social conventions

Meal times and table manners	45,9%

Types of refreshments, drinks, meals	57,1%
How to celebrate public holidays	54%
Punctuality in social events	31,2%
Saying hello / goodbye when visiting	43,3%
Humour	63,5%
Giving/receiving/appropriateness of presents	17,2%
Dress code	56,4%
Things people can/can't say in public	31,2%

The information presented in Table 7 suggests that humour (63,5%), food and drinks (57,1%), clothes (dress code) (56,4%) and the celebration of public holidays are among the most noticed cultural features in TV series. Significant differences were detected only with regards to other social conventions such as punctuality (31,2%) and the appropriateness of giving and receiving presents (17,2%), for example.

Table 8.

Cultural aspects regarding ritual behaviour

Religious observances and rites	31,8%
Birth	39%
Marriage	59,5%
Death	50%
Behaviour at public performances	26,6%
Behaviour at ceremonies	22,7%
Celebrations and festivals	61,4%
Dances, discos, proms, etc.	51,9%

As shown in Table 8, a high percentage of the participants in the study seem to have noticed aspects in relation to celebration and festivals (61,4%) and marriage (59,5%). In that regard, these responses may be highlighting the crucial role these specific cultural features play in the selected TV series' plot or even how recurrent they may be for script writers.

4. DISCUSSION

In this preliminary study, it is possible to say that the Primary Education students surveyed are major consumers of platforms like Netflix, YouTube and Amazon Prime. Most of the participants (80%) are women, this factor needs to be analysed further to see

how it affects the study. Many students are avid series fans who watch more than one episode at a time and this concentrated exposure to the series may have an effect on the cultural features identified. The choice of series shows a preference for American series above any other nationality. It would be necessary to delve deeper into the reasons for this tendency and discover any social trends that may be relevant. The most viewed series are a mix of old and new productions, but the most popular are directly linked with interests and situations of the age groups participating on the survey (i.e. *Riverdale*). The data collection shows that there is a large discrepancy between cultural features that are of interest and easily identified by the students and those that are not, for example: leisure activities, the educational system, humour and celebrations are the features most identified. This may follow in line with interests and series watched by the age groups participating. It is clear that other features are not of much interest such as religion, relations in work situations and behaviour at celebrations. These features are also part of the culture and thus awareness should be developed as well about these areas.

5. CONCLUSIONS

Students do not deliberately choose to watch series to learn about culture, however it has been shown that they are very aware of some little “c” and big “C” cultural elements in the series they watch. According to Barker and Jane (2016), students, as audiences “are active creators of meaning in relation to texts. They bring previously acquired cultural competencies to bear on texts so that differently constituted audiences will work with different meanings” (p. 37). This factor is not contemplated in the CEFR which states that the awareness of regional and social diversity in both worlds can lead to intercultural competence, that “covers an awareness of how each community appears from the perspective of the other, often in the form of national stereotypes” (Council of Europe, 2001:104). In this small study, it has been shown that watching series can influence the cultural outlook of future Primary Education EFL Teachers. Therefore, there is a need to do further studies in this area and analyse student’s perceptions of these values, beliefs and attitudes and the meanings created as part of this process.

REFERENCES

- Attinasi, J. & Friedrich, A. P. (1995). Dialogic Breakthrough: Catalysis and Synthesis in Life-changing Dialogue. In D. Tedlock, and B. Mannheim (ed). *The Dialogic Emergence of Culture* (pp. 33-53). Illinois: University of Illinois Press.
- Barker, C. & Jane, E. A. (2016). *Cultural Studies: Theory and Practice*, 5th Ed. London: Sage
- Byram, M. (2008). From foreign language education to education for intercultural citizenship: essays and reflections. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cakir, I. (2006). The Use of Video as an Audio-Visual Material in Foreign Language Teaching Classroom. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 5, 67-72.
- Chen, B. B. (2004). A survey on cultural learning and its variables analysis. *Journal of Xi'an, International Studies University*, 12(3), 21–24.
- González Vera, P. & Hornero Corisco, A.M. (2016). Audiovisual materials: a way to reinforce listening skills in primary school teacher education. *Language Value*, 8, 1-25. <http://dx.doi.org/10.6035/LanguageV.2016.8.2>
- Lule, J. (2016). *Understanding Media and Culture: An Introduction to Mass Communication*. Minneapolis: University of Minnesota.
- Matrix, S. (2014). The Netflix Effect: Teens, Binge Watching, and On-Demand Digital Media Trends. *Jeunesse: Young People, Texts, Cultures* 6(1), 119-138. <https://doi.org/10.1353/jeu.2014.0002>
- Perihan, S. (2012). Micro-teaching Videos in EFL Teacher Education Methodology Courses: Tools to Enhance English Proficiency and Teaching Skills Among Trainees. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 55, 730-738. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.558>
- Peterson, B. (2004). *Cultural intelligence: A guide to working with people from other cultures*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Rosales, A.J., Cabrera Ginarte, L.A. & Núñez Sánchez, A. (2015). Una concepción audiovisual del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión auditiva en la formación de profesores de inglés. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 6(3), 175-192.

Sercu, L. (2010). Assessing Intercultural Competence: More questions than answers. In A. Paran and L. Sercu (Eds) *Testing the Untestable in Language Education* (pp. 17-35). Bristol: Multilingual Matters.

CAPÍTULO 30

UNA APROXIMACIÓN AL MODELO MATERIA EN EL GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL

Tamara Amorín de Abreu

1. INTRODUCCIÓN

La preocupación por la enseñanza de las ciencias en Europa se ha plasmado, desde hace más de una década, en diversos informes como Nuffield Foundation (Osborne y Dillon, 2008), ENCIENDE (Jiménez-Aleixandre et ál., 2011) y Comisión Europea (Hazelkorn et ál., 2015). Todos ellos constatan un enorme desinterés entre la juventud por los estudios de ciencias y coinciden en señalar la necesidad de cambiar las metodologías de dicha enseñanza.

Diversos estudios e informes indican los beneficios de aprender ciencias desde la EI, basado en las experiencias y los intereses del alumnado (Leuchter et ál, 2014). Así, pues, el futuro profesorado del Grado en Educación Infantil (en adelante EI) deberá experimentar maneras diferentes de mediar en el aprendizaje de las ciencias, puesto que en la escuela es preciso trabajar en contexto, partiendo de hechos y fenómenos próximos, de problemas cotidianos, centrándose en procesos, dialogar y contrastar interpretaciones, hacerse preguntas, buscar información y contrastarla, compartir experiencias y observaciones, a fin de construir nuevos modelos e interpretaciones cada vez más complejas.

Desde un enfoque competencial, la modelización exige centrarse en un núcleo reducido de contenidos para tratarlos en profundidad. En este sentido, debido al escaso bagaje científico experimental que posee el alumnado del Grado en EI, se propone trabajar alrededor de cuatro modelos; modelo materia/cambio químico, ser vivo, energía y Tierra Universo. Así, la enseñanza y el aprendizaje basadas en modelos se define como aquella diseñada para propiciar el desarrollo y la evolución de los modelos mentales del alumnado (Pujol, 2008).

En el presente trabajo se expone una aproximación al modelo de la materia en el Grado de Educación Infantil, para contribuir a la evolución de sus concepciones sobre la

naturaleza de la ciencia y a que adquiriera conocimientos en didáctica de las ciencias. Se ha de optar por una ciencia escolar que enseñe a pensar, hacer, hablar, escuchar, escribir, leer, regular los aprendizajes y trabajar en interacción.

2. MÉTODO

Se efectuó un primer acercamiento a la estructura de la materia y a la explicación de cambios de estado, según un modelo de partículas en el que no se habla inicialmente de átomos (Royal Society of Chemistry, 2020, 09 de noviembre). Este modelo es útil para explicar propiedades de los materiales y cambios de estado.

La secuencia de actividades sigue el Ciclo de Karplus adaptado (Pujol, 2008), que permite relacionar los aprendizajes con la evaluación y la elaboración de modelos, mediante actividades de distinta tipología. Se incluyen momentos de meta-reflexión y autorregulación en el transcurso de la intervención, mediante las preguntas, ¿qué sabemos? ¿qué queremos saber? diálogos e interacciones, con el fin de conocer lo aprendido en palabras del alumnado, cómo evolucionan sus modelos, su interés por indagar y, en definitiva, ayudarle a aprender a aprender.

Se trata de una investigación cualitativa, que se inserta en un proyecto sobre prácticas científicas y elaboración de explicaciones. Las sesiones se llevaron a cabo en el laboratorio, se grabaron en audio y se tomaron fotos de los dibujos realizados, de algunas actividades y de las producciones finales. La profesora realizó un proceso de andamiaje continuo (Pramling y Asplund, 2008). Las grabaciones se transcribieron y se analizaron mediante la técnica de análisis de contenidos. Se tuvo en cuenta la elaboración de explicaciones, realizada en grupo y en interacción con la profesora. No se analizaron las estrategias de esta, por no ser objeto de esta investigación. El grupo de investigación realizó el diseño del estudio y el análisis de resultados: (1) se analizó el material transcripto y gráfico; (2) se establecieron cuatro categorías de análisis y las subcategorías correspondientes; (3) se analizaron y discutieron los resultados y (4) se elaboraron conclusiones. Las categorías responden a las cuatro tipologías de actividades propuestas por Pujol (2008), dentro de un Ciclo de Karplus, encaminadas a examinar la evolución de los modelos científicos del alumnado sobre la estructura de la materia en un proceso de diálogo que propicia la autorregulación de los aprendizajes.

Se comienza por constatar que uno de los objetivos fundamentales de la ciencia que es el de formular preguntas sobre los fenómenos que suceden en el mundo. Se pregunta:

¿qué modelos conocemos? ¿qué sabemos de la estructura de la materia? ¿para qué se estudia la estructura de la materia? Se comprobó que el significado de modelos en ciencias era desconocido y lo mismo ocurría con los modelos explicativos de la estructura de la materia. Únicamente una persona mencionó “el modelo de Bohr”, pero desconocía su utilidad. Así, pues, se procedió a indagar sobre sus ideas previas acerca de la estructura de la materia, para continuar examinando algunas de sus propiedades mediante una representación gráfica y la elaboración de explicaciones de esta.

3. RESULTADOS

Se establecieron categorías y subcategorías de análisis:

Figura 1

Categoría 1. Indagación de modelos iniciales de estructura de la materia

- *Subcategoría 1.1. Representación y verbalización de lo invisible: cómo son por dentro sólidos, líquidos y gases.*
- *Subcategoría 1.2. Representación psicomotora lúdica.*

Categoría 2. Introducción de nuevos elementos, relaciones y variables: sólidos, líquidos y gases.

- *Subcategoría 2.1. Algunas propiedades de los sólidos rígidos, líquidos y gases: forma y volumen.*
- *Subcategoría 2.2. Identificación y explicación de procesos de solidificación.*

Categoría 3. Estructuración de los modelos construidos: sólidos, líquidos y gases, cambios de estado sólido-líquido-gas

- *Subcategoría 3.1. Metarreflexión.*
- *Subcategoría 3.2. Identificación y explicación procesos de solidificación y fusión.*
- *Subcategoría 3.3. Identificación y explicación procesos de evaporación y condensación.*
- *Subcategoría 3.4. Reinterpretación de los cambios de estado.*
- *Subcategoría 3.5. Evolución de los modelos.*

Categoría 4. Aplicación del modelo elaborado: cambios de estado en el ciclo del agua

- *Subcategoría 4.1. Explicación de los cambios de estado del ciclo del agua.*
- *Subcategoría 4.2. Descripción e identificación de las insuficiencias del vídeo utilizado.*

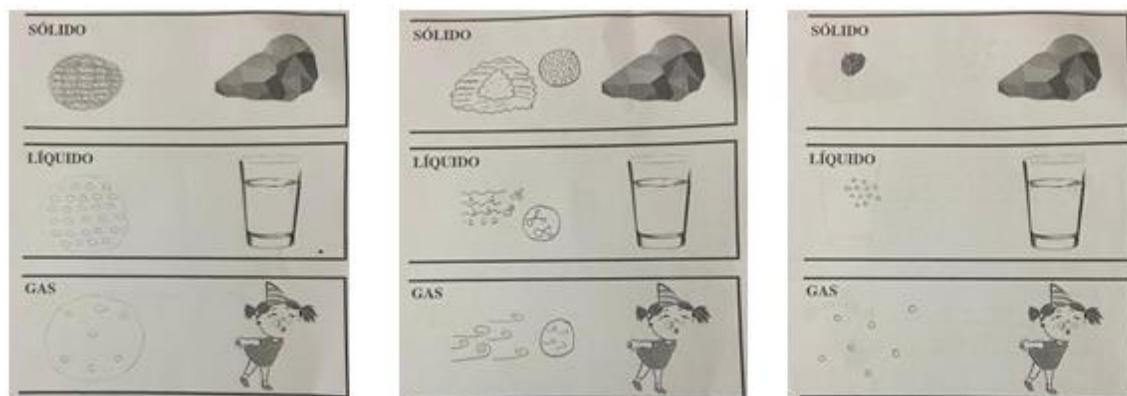
Categoría 5. Metarreflexión final

Nota. Categorías y subcategorías de análisis.

Categoría 1. Se ha de reflexionar sobre los propios puntos de partida.

Subcategoría 1.1. En pequeños grupos representan gráficamente cómo creen que son, por dentro, los sólidos rígidos, líquido y gases.

Figura 2



Nota. Representación gráfica de sólidos, líquidos y gases del grupo del Grado en EI.

Posteriormente, se solicita que expliquen sus representaciones gráficas en gran grupo:

“Sólido con figuras geométricas, el líquido como un muelle adaptándose a recipientes y el gas unas espirales porque se dispersan”.

“El sólido lo representamos como una piedra cuando se parte a la mitad, algo compacto y duro que agrieta y tiene formas uniformes, el líquido como gotas, ondas y burbujas y el gas con remolinos que se forman al expulsar el aire o con el viento”.

“Las moléculas que forman los sólidos están pegadas y unidas, las moléculas que forman los líquidos están más separadas y tienen más flexibilidad y las moléculas que forman los gases están dispersas”.

“El sólido como una unión de partículas, el líquido unión de partículas, pero más separadas y el gas unión de partículas más separadas todavía”.

Se puede observar, en sus dibujos y respuestas, que consideran, en unos casos, que los sólidos están constituidos por materia continua, los líquidos por “gotas”, “burbujas”, “ondas”, “espirales” y “muelles”. Los gases se representan mediante “espirales” y “remolinos”. En un grupo aparece el término “molécula” y en otro “partícula”, pero su conocimiento es declarativo.

Subcategoría 1.2. Deben simular las partículas de un sólido, de un líquido y de un gas con sus cuerpos y verbalizarlo. Algunos grupos no interaccionaron y otros únicamente representaron un sólido como un grupo compacto de personas.

“Comenzamos representando un sólido juntando nuestros cuerpos. Para representar el líquido optamos por mover los brazos y el cuerpo, o por movernos acostadas en el suelo. En la representación del gas nos esparcimos por toda el aula. Contamos con la ayuda de la docente”.

Categoría 2. En vista del desconocimiento del significado de modelo y modelización, la docente los introduce.

Subcategoría 2.1. Deben verbalizar, ahora, algunas propiedades de los sólidos rígidos, líquidos y gases, tales como forma y volumen. Surgen dudas acerca de la medición del volumen de un líquido, de si el volumen de los líquidos es fijo o variable y existe confusión entre forma y volumen. Introducen el líquido en un recipiente graduado y miden su volumen, lo trasvasan a otro recipiente y observan que el volumen es fijo. Sólo varía su forma dependiendo del recipiente que lo contenga. También dudan de si un gas puede ocupar todo el volumen del laboratorio. Se abre un frasco de colonia y observan que el olor alcanza las últimas mesas.

Subcategoría 2.2. Introducen en cubiteras y en el congelador. En la siguiente sesión, extraen los cubitos de hielo del congelador y verbalizan la experiencia, pero no introducen ningún aspecto relacionado con el modelo de partículas en sus explicaciones:

“Al principio parecía bastante más sencillo de lo que fue, al tener que diluir agua y colorante, pero a medida que lo hacíamos iban surgiendo problemas como cuánta disolución se ha de echar en las cubiteras y cuánto colorante en esas disoluciones.”

“Duda: ¿cuál es la temperatura que necesita un líquido para solidificar.”

Categoría 3. Se realiza una meta-reflexión y experimentos de cambios de estado.

Subcategoría 3.1 Se trata de una evaluación destinada a la estructuración de los modelos construidos y a la autorregulación. La docente propone una reflexión sobre lo realizado para comprobar qué saben y qué quieren saber.

“Pudimos aprender acerca de los cambios de estado, en concreto de la solidificación. Identificar la forma y el volumen de los diferentes estados de la materia”.

“También aprendimos que las dudas muchas veces se resuelven a través de la experimentación”.

“Nos gustaría aprender más sobre el modelo materia y como adaptarlo a la Educación Infantil”.

“Nos falta vocabulario para describir ciertos procesos y también empleamos incorrectamente los tecnicismos relacionados con este tema”.

Subcategoría 3.2. Tras sacar los cubitos de hielo del congelador, colocan unos cuantos en una barqueta para observar qué sucede; también los introducen en dos vasos de precipitados, uno con agua caliente y el otro a temperatura ambiente.

“En nuestro experimento pudimos observar que el proceso de fusión de un cubo de hielo se da más rápido en el agua caliente que en el agua a temperatura ambiente”.

“También hicimos la prueba de fusión simplemente en contacto con el aire. Pudimos apreciar, que con el agua caliente se fundía antes. Esto se debe a que hay una mayor temperatura en el agua que en el aire.”

Subcategoría 3.3. Colocan vasos de precipitados con agua sobre placas calefactoras, observan que el agua se evapora y que cada vez queda menos agua dentro de los vasos (previamente se había marcado el nivel del agua con un rotulador). Colocan las manos encima del vapor que sale de los vasos y comprueban que se llenan de gotas debido a la condensación. Repiten la experiencia colocando un vidrio sobre los vasos.

“Aprendimos que la materia pasa del estado líquido al gaseoso a medida que la temperatura va aumentando y, además, pudimos observar los cambios que se producen durante el proceso hasta llegar a convertirse en vapor”.

“Por otro lado, aprendimos que, si ponemos un plato/mano encima del vapor lo humedece completamente hasta crear gotitas de agua”.

Se avanza, ahora, hacia un modelo más complejo: de las partículas a los átomos y a las moléculas: la teoría cinético molecular. Partimos de la premisa de que las partículas se corresponden con átomos, son indivisibles, se pueden juntar y formar moléculas.

La docente pregunta si se distingue entre cambios físicos y químicos. La respuesta unánime es negativa. Indica, entonces, que los cambios de estado son fenómenos físicos, que en ellos la sustancia se conserva.

Se realiza ahora el visionado del vídeo “*El comportamiento de la materia*” (Agustín Ferrando, 2011, 29 de septiembre). Utiliza un modelo de partículas y avanza en un modelo cinético molecular, que muestra el papel de la transferencia de energía en los cambios de estado.

Subcategoría 3.4. Tras la visualización del vídeo, en el que se aborda la interpretación de los cambios de estado, revisaron sus anotaciones y verbalizaron sus ideas sobre el modelo de la materia:

“Teníamos dudas sobre la diferencia entre partícula, átomo y molécula, no estábamos completamente seguros para poder referirnos correctamente a estas palabras”.

“Por otra parte, conocíamos los cambios de estado y lo que eran los sólidos rígidos y elásticos, y que existían gases más ligeros y otros más pesados, aunque no los llamásemos o no nos refiriésemos a ellos de esa forma”.

“Conocíamos los cambios de estado y los procesos de dilatación y contracción, además del de fusión de algunos sólidos y líquidos, y finalmente también reconocíamos algunos de los que eran *cambios químicos*, por la influencia del calor sobre ellos”.

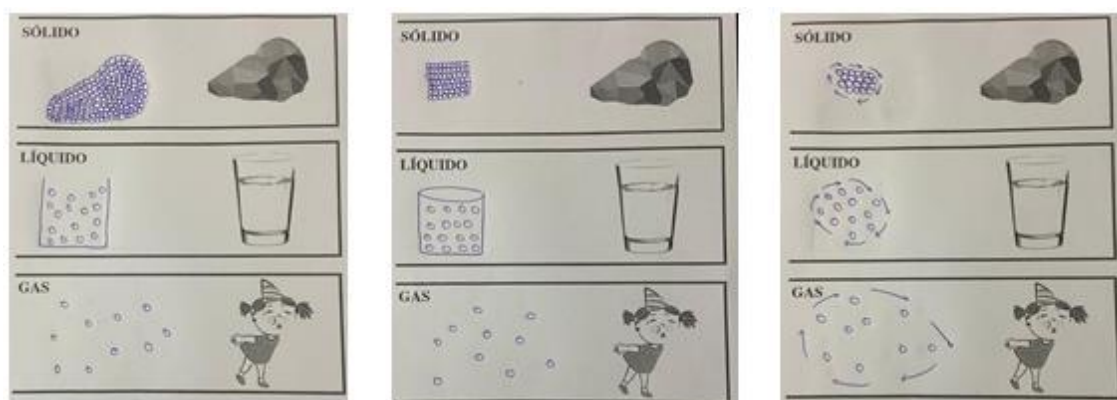
“La visualización de este vídeo resultó fundamental para hacernos conscientes de que partíamos de modelos de la materia muy dispares, en algunos casos, no del todo veraces. Esta práctica resultó ser esclarecedora en tanto que nos ha hecho comprender mejor los modelos generales de la materia, los diferentes cambios de estado y por qué se producen. La adquisición de este conocimiento es importante, puesto que, sin una idea e interpretación clara sobre los estados de la materia, difícilmente podremos adaptar una serie de actividades que trasladar a un aula de Educación Infantil”.

No aparece ni una sola referencia a la transferencia de energía en los cambios de estado.

Se indaga en la referencia a los cambios químicos porque únicamente se visualizaron cambios físicos. Aparece, claramente, un problema conceptual de falta de distinción entre unos y otros.

Subcategoría 3.5. Deben dibujar nuevamente como son por dentro un sólido, un líquido y un gas, para comprobar si hubo evolución en sus modelos iniciales:

Figura 3



Nota. Representaciones gráficas de sólidos, líquidos y gases.

“Nuestros dibujos son totalmente diferentes a los que hicimos al inicio de las clases. Los primeros se parecían a los que habían hecho en el aula de educación infantil, y los finales también son similares, por lo que está confirmado por segunda vez que tenemos sus mismos conocimientos y pensamiento que ellas y ellos”.

En los nuevos dibujos aparecen representaciones de sólidos, líquidos y gases formados por partículas más o menos separadas y, en algunos casos, comparaciones con las representaciones gráficas iniciales. La docente hace consciente al grupo de algunas carencias de la interpretación, tales como la “desaparición” de la transferencia de energía en los cambios de estado. Se pone de manifiesto que no se distingue entre calor y temperatura y que habrá que trabajar sobre un modelo de interpretación de la energía.

Categoría 4. Aplicación del modelo: cambios de estado en el ciclo del agua. Se ha utilizado el vídeo *Gotita y sus aventuras por el mundo. El gran viaje* (GeoChannel BGR LBEG, 2014, 26 de febrero). La protagonista es una gota que realiza un viaje a través del ciclo del agua. El vídeo no explica con claridad la causa del proceso de evaporación ni

del de condensación, pero no fue posible localizar ningún otro con una mejor aproximación didáctica para EI.

Subcategoría 4.1. y 4.2. Deben explicar los cambios de estado del ciclo del agua, así como describir e identificar las insuficiencias del vídeo utilizado.

“La insuficiencia principal es la falta de explicación de los procesos, es decir, si no tienes unos conocimientos básicos sobre la materia es imposible entenderlo ya que no te dice ni por qué suben las gotas del mar, ni por qué esas gotas caen de una nube...”.

“La nube expulsa las gotas y puede hacerlo en forma de lluvia, nieve...”.

“Durante todo el vídeo no se hace ninguna referencia al proceso de solidificación por lo que el ciclo del agua mostrado, en realidad, está incompleto”.

“Sería interesante explicar en el vídeo las diferentes fases de este ciclo, recogiendo términos como: evaporación, condensación,... en los momentos adecuados”.

“Por una parte, estaría bien explicar el por qué sucede cada fenómeno, pero por otra parte podría llegar a ser más informativo que lúdico”.

“Para completar el vídeo, deberíamos explicar que el ciclo del agua es el recorrido que sigue el agua en la Tierra. El calor del sol hace que el agua de los mares, ríos y lagos de la Tierra se evapore. Estas partículas se elevan y producen la condensación. Cuando esas pequeñas gotas de agua llegan a las capas altas de la atmósfera se enfrían y se condensan formando nubes. El viento arrastra las nubes y al chocar entre ellas producen la lluvia, nieve o granizo que cae a la Tierra. De esta forma el agua se devuelve a la Tierra formando ríos, lagos, acuíferos... El agua de los ríos desemboca en los mares y océanos y vuelve a empezar el ciclo”.

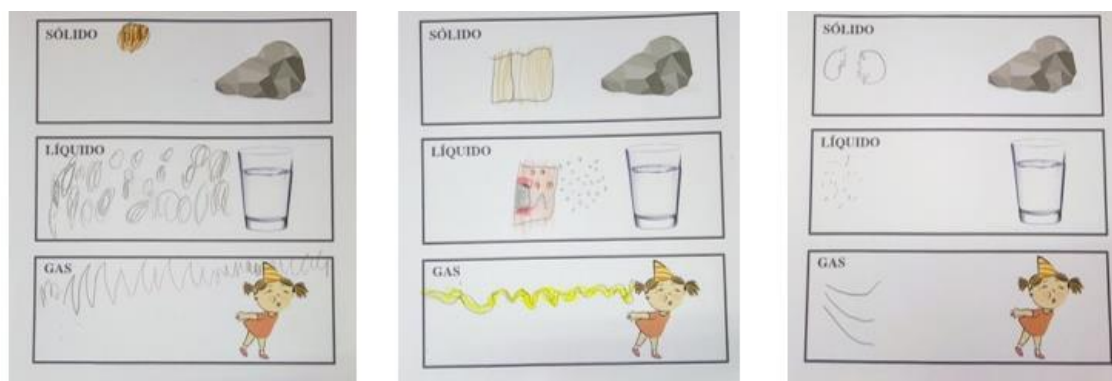
La docente comenta las insuficiencias de las interpretaciones ofrecidas por el grupo e insiste en que el término “energía” sigue ausente en ellas. Únicamente un grupo hace referencia al “calor del sol”.

Categoría 5. Metareflexión final.

Se muestran los resultados de una experiencia realizada por la docente, previamente, en un aula de EI, y se comparan con los del grupo de Grado en EI. El grupo muestra su

asombro al comprobar que sus modelos y sus explicaciones se parecen mucho a las del aula de EI. Se muestran algunas de las producciones de dicha aula:

Figura 4



Nota. Modelos iniciales del alumnado del aula de EI.

Un alumno verbaliza lo siguiente:

“¡Veinte años de estudio, bachillerato de ciencias y resulta que nuestros modelos y explicaciones son casi iguales a las de un aula de EI!”.

El grupo muestra su satisfacción por haber podido experimentar y por conocer de qué manera se puede trabajar en el aula con su futuro alumnado de EI.

4. DISCUSIÓN

No es posible generalizar los resultados porque se trata de un estudio de caso. No obstante, se ha podido establecer una aproximación a los modelos de la materia de futuro profesorado de EI. La docente propició en todo momento el establecimiento de diálogo en pequeños grupos y en gran grupo, recoger, debatir y compartir ideas. Se ha indagado a través de la interacción dentro de pequeños grupos y con la docente y se han examinado las producciones gráficas, escritas y orales del alumnado.

Una cuarta parte del grupo había cursado bachillerato científico, por lo que cabría esperar que sus modelos, interpretaciones y producciones se acercasen a los modelos científicos explicativos de la estructura y propiedades de la materia; sin embargo, no ha sido así, como se puso de manifiesto en los diálogos mantenidos en el aula. En alguna

ocasión, alguien de este subgrupo hizo referencia a átomos y a moléculas, pero a modo de conocimiento declarativo sin ninguna repercusión en la interpretación de fenómenos cotidianos como son los cambios de estado.

Es llamativo que las producciones del grupo y las de niñas y niños de un aula de EI tienen muchas similitudes, como se ha mostrado en los resultados, pero, así como en esta última se pudo observar una evolución en las explicaciones infantiles, en el caso del Grado solamente se ha apreciado esa evolución en la representación de la estructura de la materia mediante partículas.

El grupo no ha introducido la transferencia de energía, ni siquiera el término energía, en sus explicaciones de los cambios de estado, y las interpretaciones del ciclo del agua se podrían calificar de ingenuas y también muestran similitudes con las obtenidas en el aula de EI.

5. CONCLUSIONES

La inclusión de experimentos y las posibilidades de discutir y reflexionar sobre los fenómenos favorecieron la modificación de explicaciones en relación con las nuevas experiencias y su aplicación en otros contextos. Sería conveniente realizar experiencias y debatir posibles interpretaciones de los fenómenos por separado, para mejorar los modelos iniciales y hacerlos más complejos. Además, habrá que introducir la acción de la energía en el movimiento de las partículas con el fin de interpretar los cambios de estado, lo cual implica ocuparse del modelo energía en un futuro inmediato.

Se han podido conocer los modelos de la materia que posee el grupo y sus intereses con respecto a la continuidad de la investigación y a las metodologías para enseñar ciencias en el aula de EI.

Por todo ello, se sugiere realizar intervenciones de aula con secuencias basadas en ciclos de aprendizaje, para explorar y hacer evolucionar los modelos iniciales del alumnado, propiciar el planteamiento de preguntas y establecer espacios de discusión para favorecer las explicaciones colectivas y la construcción de aprendizajes con el fin de avanzar hacia la elaboración de nuevos modelos explicativos. La modificación de los modelos iniciales y su progresivo relevo por otros más complejos, con mayor poder explicativo de los fenómenos, es un proceso longitudinal que se debe extender a toda la educación obligatoria, mediante un currículo en espiral, insertando las secuencias

didácticas en proyectos globalizados o interdisciplinares, que han de partir de la experiencia cotidiana y despertar el interés del grupo.

REFERENCIAS

- GeoChannel BGR LBEG. (2014, Febrero 26). *Gotita y sus aventuras por el mundo. El gran viaje* [Video]. Youtube. <https://youtu.be/nrEyNc8TyMs>
- Hazelkorn, E., Ryan, C., Beernaert, Y., Constantinou, C. P., Deca, L., Grangeat, M., ... Welzel-Breuer, M. (2015). Science education for responsible citizenship. *Report to the European Commission of the expert group on science education*. <https://doi.org/10.2777/12626>
- Jiménez-Aleixandre, M. P., Sanmartí, N. y Couso, D. (2011). Reflexiones sobre la ciencia en edad temprana en España: la perspectiva de la enseñanza de las ciencias. In VVAA, *Informe ENCIENDE: Enseñanza de las Ciencias en la Didáctica Escolar para edades tempranas en España* (pp. 57-74). Madrid: Ministerio de Ciencia e Innovación.
- Leuchter, M., Ibach, H. y Hardy, I. (2014). Designing Science Learning in the First Years of Schooling. An intervention study with sequenced learning material on the topic of 'floating and sinking'. *International Journal of Science Education*, 36(10), 1751-1771. <https://doi.org/10.1080/09500693.2013.878482>
- Pramling, I. y Asplund, M. (2008). The playing learning child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6), 623–641. <https://doi.org/10.1080/00313830802497265>
- Pujol, R. M. (2008). Pensar en la escuela primaria para pensar en la formación de su profesorado, desde la DCE, en el marco del nuevo grado. Ponencia presentada en *XXIII Encuentros de Didáctica de las Ciencias Experimentales*. Almería, España.
- Royal Society of Chemistry (2020, 09 de noviembre). *The particle model of matter*. <https://www.rsc.org/cpd/resource/RES00001453/using-models-to-explain-observations/RES00001448?cmpid=CMF00003455>

CAPÍTULO 31

LA ATENCION A LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN TIEMPOS DE COVID-19. EFECTOS Y CONSECUENCIAS

Raimundo Castaño Calle y Sandra Liliana Medina Cárdenas

1. INTRODUCCIÓN

La Organización Mundial de la Salud elevó el pasado 11 de marzo de 2020 la situación de emergencia de salud pública ocasionada por la COVID-19 a pandemia internacional. La rapidez en la evolución de los hechos, a escala nacional e internacional, requirió la adopción de medidas inmediatas y eficaces para hacer frente a esta crisis sanitaria sin precedentes y de enorme magnitud.

La COVID-19, conocida también como coronavirus, es una enfermedad infecciosa causada por un nuevo virus, el SARS-CoV-2. El virus causa una enfermedad respiratoria donde los síntomas más comunes, similares a los de la gripe, incluyen fiebre, tos seca, mialgia, fatiga y sensación de falta de aire. En algunos casos también puede haber síntomas digestivos como diarrea y dolor abdominal. En casos graves se caracteriza por producir neumonía, dificultad respiratoria aguda, sepsis y choque séptico que conduce alrededor del 3% de los infectados a la muerte. La mayoría de los casos presentan síntomas más leves.

Hasta la presente fecha, no existe tratamiento específico ni vacuna, aunque se trabaja a nivel internacional en su hallazgo. De ahí la especial relevancia en adoptar, por parte de toda la población, medidas de prevención contra la enfermedad: lavado de manos frecuente o desinfección de las mismas, cubrirse la boca al toser o estornudar, bien con la parte interior del codo, bien con pañuelos evitando el contacto con otras personas, así como utilización de mascarillas y guantes.

La transmisión se produce mediante pequeñas gotículas, llamadas aerosoles, que se emiten al hablar, estornudar, toser o espirar que, al ser despedidas por un portador (aún siendo éste asintomático) pasan directamente a otra persona mediante la inhalación. Estas gotículas son demasiado pesadas para permanecer suspendidas en el aire y caen rápidamente sobre el suelo, o quedan sobre los objetos y superficies desde donde pueden

ser transportadas a través de las manos, y entrar en contacto con las membranas mucosas orales, nasales y oculares.

El virus ha hecho que nuestro mundo se pare. La actividad económica se ha reducido a los mínimos imprescindibles, las relaciones sociales han quedado bloqueadas y nos hemos visto forzados a un aislamiento no deseado. Todo ello, tiene consecuencias sobre nuestra salud física y psíquica, consecuencias en el empleo y sobre un futuro incierto y desconcertante. La COVID-19 es una enfermedad nueva y todavía estamos aprendiendo sobre ella, la gravedad que causa, y hasta qué punto se puede propagar.

El estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19 declarado en nuestro país mediante el Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, es un estado excepcional marcado por el Gobierno y está previsto para grandes catástrofes, crisis sanitarias o paralizaciones graves de los servicios públicos. En concreto, la Ley Orgánica 4/1981, de 1 de junio, de los estados de alarma, excepción y sitio precisa que el de alarma es el más indicado para afrontar "epidemias y situaciones de contaminación graves". En este sentido, el estado de alarma declarado en nuestro país permitió hacer frente a la situación de emergencia sanitaria con medidas para proteger la salud y la seguridad de los ciudadanos, contener la propagación de la enfermedad y reforzar el Sistema Nacional de Salud.

El estado de alarma permite poner a los cuerpos del estado bajo las órdenes directas del Gobierno; limitar la libre circulación en horas y lugares determinados, o condicionarlas al cumplimiento de ciertos requisitos; requisas temporales de todo tipo de bienes e imponer prestaciones personales obligatorias.

Entre las distintas medidas tomadas por el Gobierno sobre la gestión de la crisis sanitaria encontramos el Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19. Seis Reales Decretos posteriores (27 de marzo, 10 y 24 de abril, 8 y 22 de mayo y 5 de junio de 2020) por los que se prorroga el estado de alarma declarado por el Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo. Real Decreto 926/2020, de 25 de octubre, por el que se declara el estado de alarma para contener la propagación de infecciones causadas por el SARS-CoV-2. Real Decreto 956/2020, de 3 de noviembre, por el que se prorroga el estado de alarma declarado por el Real Decreto 926/2020, de 25 de octubre. El estado de alarma finalizó el día 21 de junio de 2020, por lo que debe entenderse que el Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, ha perdido su vigencia. Especial relevancia para el

presente tema es la Instrucción de 19 de marzo de 2020, del Ministerio de Sanidad, por la que se establecen criterios interpretativos para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por la COVID-19.

Un número importante de personas con discapacidad intelectual y trastornos del desarrollo están viviendo en estos momentos en situaciones de confinamiento en sus domicilios. Esta situación excepcional, supone un importante desafío para su bienestar emocional, psíquico y social. Las personas con discapacidad intelectual son especialmente vulnerables a los efectos físicos, mentales y sociales de la pandemia. Las limitaciones cognitivas pueden limitar la comprensión de la información que permite la protección ante el virus (Courtenay & Perera, 2020).

Son las personas mayores de 70 años y, especialmente, aquellas con enfermedades subyacentes, como la hipertensión, problemas cardíacos o diabetes, y pacientes inmunodeprimidos (ya sea por patología congénita o adquirida o al ser tratado con fármacos que deprimen el sistema inmunitario) quienes tienen mayor riesgo de presentar formas graves de la enfermedad.

Asimismo, es conocido que la discapacidad correlaciona claramente con la edad, quiere esto decir que, a medida que se incrementan los años, la proporción de personas con discapacidad también aumenta, por lo que, es factible concluir que, entre los segmentos de mayor edad de la población con discapacidad, los grupos de riesgo se verán notablemente incrementados. En relación con los grupos de riesgo, Silván & Quíñez (2020) señalan que un 18% afirma padecer enfermedades respiratorias; el 17% refiere hipertensión y un 15% inmunodepresión.

Entre personas con discapacidad intelectual (DI) y trastornos del espectro autista (TEA), la prevalencia de enfermedades y trastornos físicos resulta 2,5 veces superior a la población general. Y entre dichas enfermedades también se incluyen las identificadas como factores de riesgo de desarrollo de las formas más graves de la COVID-19.

Aunque todavía no se dispone de datos epidemiológicos específicos, la discapacidad intelectual y el autismo “per se” no parecen representar factores de riesgo. El solo hecho de padecer una discapacidad podría no estar relacionado a un mayor riesgo de contraer la COVID-19 o enfermar gravemente. La mayoría de las personas con discapacidad no tiene inherentemente un riesgo mayor de contraer el virus o de enfermar con la COVID-19. No obstante, ciertos colectivos de personas con discapacidad podrían tener un mayor riesgo de infección o enfermedad grave debido a sus afecciones subyacentes. Todas las personas

parecen tener un mayor riesgo de enfermar gravemente de COVID-19 si tienen afecciones crónicas subyacentes graves, como enfermedades pulmonares crónicas, afecciones cardíacas graves o un sistema inmunitario debilitado. Los adultos con discapacidades son más propensos que los adultos sin discapacidades a tener enfermedades y, por tanto, a tener más riesgo de contraer el virus.

Debido a la reciente situación de pandemia, son escasos los estudios y la información publicada sobre los efectos y las consecuencias que la crisis sanitaria ocasionada por el virus SARS-CoV-2 está generando entre el colectivo de personas con diferente tipo y grado de discapacidad. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2011), a nivel mundial, más de un tercio de las personas mayores de 60 años presentan algún tipo de discapacidad. Este dato coincide con el grupo de edad que experimenta las tasas de mortalidad más altas por la COVID-19.

Con el presente trabajo se pretende dar a conocer información que nos ayude a entender con más amplitud las dificultades por las que está atravesando el amplio colectivo de personas con discapacidad que se están viendo afectados por la actual pandemia.

2. MÉTODO

Para el desarrollo del presente trabajo se han consultado diferentes fuentes bibliográficas que han querido hacerse eco de la problemática de estas personas y la influencia que en ellas está tenido el virus en España como Plena Inclusión, Fundación ONCE, Discapnet u Odismet son solo algunos de los organismos consultados para recabar la información aquí presentada. Del mismo modo, se ha consultado en base de datos como Web Of Science (WOS) y Scopus bibliografía publicada sobre la pandemia de la COVID-19, sus efectos y consecuencias en las personas con discapacidad.

3. RESULTADOS

En palabras del director general de Políticas de Discapacidad y director del Real Patronato sobre Discapacidad, Jesús Ángel Celada, la pandemia y el estado de alarma han afectado al normal desenvolvimiento de las relaciones familiares, sociales y laborales, con especial incidencia en colectivos vulnerables. A continuación, se presentan las nuevas barreras que la COVID-19 genera a las personas con discapacidad.

3.1. La pandemia de la COVID-19. Nuevas barreras para las personas con discapacidad.

Alrededor de un 10% de la población española tiene algún tipo de discapacidad, de la cual 6 de cada 10 son mujeres (INE, 2008). Esto quiere decir que en más de 3 millones de hogares españoles reside una persona con discapacidad que, según el tipo y el grado, necesita mayor o menor ayuda en su vida diaria. La discapacidad no solo afecta a la propia persona sino también a su entorno más cercano, ya que todos ellos se enfrentan a numerosas discriminaciones y adversidades, como a las que se enfrentan por culpa de la pandemia.

El colectivo de las personas con discapacidad se ha visto especialmente afectado por el SARS-CoV-2, que ha tenido importantes efectos psicosociales colaterales. Presentan más riesgo de contraer la COVID-19, ya que pueden encontrar barreras de accesibilidad tanto para aplicar medidas básicas de protección como el lavado de manos o el distanciamiento físico debido a situaciones de dependencia de contacto físico para recibir apoyo, así como la inaccesibilidad a la información sobre protocolos de actuación (OMS, 2020).

Del mismo modo, las personas con discapacidad requieren mayores demandas sanitarias y las consecuencias que esto supone para su salud son peores, debido a que son más vulnerables a patologías secundarias como problemas pulmonares, diabetes, enfermedades cardíacas y obesidad que pueden empeorar las consecuencias ante contagios por la COVID-19. Por lo que las barreras para acceder a la atención sanitaria se agravan ante la situación de pandemia actual.

En este sentido, hay tener en cuenta que las personas con discapacidad que viven en instituciones tienen más probabilidades de contraer el virus y cuentan con tasas de mortalidad más elevada (OMS, 2020).

Las situaciones derivadas del Estado de Alarma para luchar contra la Covid-19, así como de las medidas adoptadas en la ‘nueva normalidad’, han aflorado nuevas barreras a las que las personas con discapacidad deben de hacer frente en su día a día; barreras en relación con la comunicación y el teletrabajo, pero también en la atención sanitaria, situaciones de discriminación y falta de empatía, así como barreras logísticas. Esta es una de las conclusiones del segundo informe de Fundación ONCE, realizado en colaboración

con Citibeats, una plataforma de Inteligencia Artificial Ética que ha analizado las más de 300.000 opiniones recogidas en Twitter.

La aparición del virus SARS-CoV-2 ha llevado a la creación de un nuevo modelo social, destapando carencias ocultas y acelerando la digitalización del empleo, la educación o el comercio. Para los colectivos de personas con discapacidad, ha supuesto un nuevo reto al que adaptarse y ha generado nuevas barreras que superar.

Nuevas medidas y herramientas como el teletrabajo han supuesto la aparición de barreras de comunicación y soluciones tecnológicas para las personas con discapacidad visual y auditiva. Además, las personas con discapacidad cognitiva han sufrido muestras de discriminación y falta de empatía durante el confinamiento y las medidas posteriores. Así mismo, han aflorado nuevas barreras logísticas para las personas con discapacidad física y una incertidumbre creciente en cuanto a las medidas de desescalada.

Respecto a los videojuegos y la impresión 3D se afirma que las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación han ido desarrollando nuevas aplicaciones para solventar algunas de las barreras a las que se enfrentan las personas con discapacidad.

3.1.1. Restricción de la movilidad a las personas con discapacidad

Con el fin de contrarrestar la propagación y complicaciones relacionadas con la pandemia de la COVID-19, en una primera fase, se ordenó a toda la ciudadanía (incluyendo en ella a las personas con DI/TEA) quedarse en casa el mayor tiempo posible y mantener una distancia física interpersonal de por lo menos 1 metro.

Con el objeto de proteger a los colectivos más vulnerables, se hace preciso dictar una instrucción para aclarar que las personas con discapacidad, que tengan alteraciones conductuales, las cuales se vean agravadas por la situación de confinamiento derivada de la declaración del estado de alarma, puedan realizar los desplazamientos que sean necesarios, siempre y cuando se respeten las medidas necesarias para evitar el contagio.

Según la instrucción de 19 de marzo de 2020, del Ministerio de Sanidad, por la que se establecen criterios interpretativos para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por la COVID-19, se establece el siguiente criterio: “habilitan a las personas con discapacidad, que tengan alteraciones conductuales, como por ejemplo personas con diagnóstico de espectro autista y conductas disruptivas, el cual se vea agravado por la situación de confinamiento derivada de la declaración del estado de alarma, y a un

acompañante, a circular por las vías de uso público, siempre y cuando se respeten las medidas necesarias para evitar el contagio”.

Hay estudios que demuestran que un aislamiento prolongado incrementa el riesgo de pérdida de las habilidades prácticas cotidianas y de desarrollo de enfermedades y trastornos físicos y mentales, especialmente depresiones, ataques de ansiedad y pensamientos suicidas. E incluso en aquellos casos en que el aislamiento no conlleve problemas graves de salud, suele asociarse a menudo a sentimientos negativos como tristeza, intolerancia, irritabilidad o ira, así como a comportamientos problemáticos como la agravación de estereotipos, conductas agresivas o desafiantes.

Según señalan Silván & Quíñez (2020) profundizando en el estado de ánimo, se observa que las personas encuestadas en su estudio experimentan tristeza o aburrimiento de forma más frecuente durante el confinamiento (55% y 58% respectivamente). Del mismo modo, continúan indicando los autores, se ven significativamente incrementados sentimientos como irritabilidad, miedo, baja autoestima o soledad. En el estudio se señala, además, que un 43% de los encuestados se siente feliz con menor frecuencia y un 40% experimenta relajación en menor medida que antes.

En aquellos casos de personas con TEA que no pueden tolerar permanecer todo el tiempo en casa, puede ser recomendable darse un paseo por el barrio, teniendo cuidado de evitar acercarse a las demás personas. Para que estas salidas, que en cualquier caso deben ser limitadas, sean más seguras y se atengan al decreto de estado de alarma del 14 de marzo de 2020, se puede solicitar prescripción de un profesional sanitario o social.

3.1.2. Inquietudes, preocupaciones y estrés ante la pandemia

Plena Inclusión (2020a) ha traducido la guía de gestión psicológica frente a la Covid-19 para personas con discapacidad de la Asociación Mundial de Psiquiatría, la cual representa a 150 entidades de 120 países, uniendo a 250.000 psiquiatras. Según se pone de manifiesto en la guía, algunas personas con DI/TEA pueden sentirse aún con más ansiedad, desasosiego o estrés debido a sus peculiaridades cognitivas y de regulación afectiva, así como a sus dificultades para adaptarse a rápidos cambios drásticos de sus modos de vida. Las personas con TEA tienen dificultades para comprender abstracciones, metáforas, excepciones, lenguaje implícito, inferencias, énfasis, figuras retóricas, expresiones idiomáticas y discrepancias entre el contenido del discurso, el tono de la voz, el mimetismo y los gestos. En estos casos, se recomienda el uso de sistemas de

comunicación aumentativos o alternativos no verbales, como objetos, gestos, comunicación gráfica-pictórica (imágenes y símbolos), pictogramas. En las personas con discapacidades sensoriales, se pueden usar sistemas tecnológicos más avanzados.

Las personas con DI/TEA pueden reaccionar de diversas formas a la pandemia de la COVID-19 y a las normas de higiene establecidas para contenerla. Plena Inclusión (2020a) recoge algunos ejemplos de reacciones ante el malestar psicológico como síntomas físicos (temblores, cefaleas, fatiga, pérdida o incremento del apetito, dolores). Alerta: si estos síntomas no están asociados con fiebre ni tos seca, hay que evitar relacionarlos con una infección de SARS-CoV-2, crisis de llanto, de tristeza o desmoralización, Angustia y miedo, estado de creciente inquietud y nerviosismo, sensación de aprensión porque pueda suceder algo malo, insomnio y pesadillas, irritabilidad y cólera, comportamientos autolesivos y/o agresivos hacia objetos o personas, sentimientos de culpabilidad y de vergüenza, confusión, ausencia emocional o sentimientos de irrealidad, retraimiento social o comunicativo, comportamiento psicomotor ralentizado o acelerado, desorientación y pérdida de habilidades o recursos.

3.1.3. Técnicas para gestionar las crisis provocadas por el virus

Algunas personas con DI/TEA, ante la situación actual debida a la epidemia de la COVID-19, pueden sufrir estados de gran angustia o alteración que les provoquen reacciones agudas de ansiedad o pánico. Estas situaciones pueden ir acompañadas de confusión mental, agitación motora exagerada, comportamientos problemáticos y reacciones físicas tales como temblores, dificultades respiratorias, taquicardias, diarrea o alteraciones en la presión sanguínea, entre otras (Plena Inclusión, 2020a).

Hay estrategias que pueden servir de ayuda para paliar estas situaciones y ayudar a las personas con DI/TEA a superar estas crisis. En la guía de gestión psicológica frente a la COVID-19 para personas con discapacidad (2020) se recogen algunas de ellas como mantener un tono de voz tranquilo y suave, procurar un ambiente tranquilo con pocos estímulos visuales y auditivos, evitar tocar a la persona con DI/TEA sin antes preguntarle o advertirle, controlar las expresiones faciales y gestos, de manera que concuerden con el contenido tranquilizador de los comentarios, intentar mirar siempre a los ojos de la persona mientras se habla con ella, recordar a la persona que se está ahí para ayudar y para que esté segura, y, si la persona parece desorientada o ausente, hay que ayudarla a regresar al «aquí y ahora» mediante instrucciones verbales o con apoyos físicos.

4. DISCUSIÓN

En España la educación del alumnado con discapacidad del alumno con discapacidad ante la actual crisis generada por la COVID-19, según datos de avance registrados en el Ministerio de Educación y Formación Profesional, durante el curso 2019-2020 la matrícula de las enseñanzas de Régimen General no universitarias se completa con 37.901 alumnos de Educación Especial específica y 13.530 alumnos que cursan Otros programas formativos destinados a dar continuidad a la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales, así como a otros colectivos con necesidades específicas. En España hay un 20% de familias con un hijo con discapacidad.

Para Plena Inclusión (2020b) las dificultades y necesidades que se detectan en las familias que tienen algún hijo con discapacidad en el ámbito educativo son, entre otras; el acceso a recursos tecnológicos para estar conectados con el centro educativo, dificultades para el acceso a internet, falta de accesibilidad cognitiva de entornos digitales. Una buena parte de los recursos tecnológicos se diseñan sin tener en cuenta las dificultades de comprensión de las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo o las personas mayores, apoyo específico para el desarrollo de las tareas (actividades orientadas a aprendizaje) y sesiones terapéuticas.

Las resistencias y problemas que han encontrado las familias en el entorno al realizar “salidas terapéuticas”. De acuerdo con una encuesta realizada por Plena Inclusión (2020c), el 38% de las familias afirma realizar menos salidas terapéuticas de las que su hijo necesitaría.

5. CONCLUSIONES

Según Naciones Unidas (2020), la crisis mundial generada por la Covid-19 está ahondando en las desigualdades y poniendo de manifiesto que es imprescindible trabajar en la inclusión de las personas con discapacidad dado que son uno de los grupos más excluidos de nuestra sociedad. La COVID-19 ha agravado aún más esta situación, al afectar de manera desproporcionada a estas personas, tanto directa como indirectamente. Se deben adoptar medidas y recomendaciones para que la respuesta y la recuperación frente a la Covid-19 sean inclusivas de la discapacidad y este colectivo de 1000 millones

de personas pueda acceder a servicios esenciales para superar la crisis, incluidos servicios inmediatos de protección social y de la salud.

Asimismo, Sabatello, McDonald & Appelbaum (2020) sostienen que el desastre social y sanitario provocado por la pandemia de COVID-19 plantea dilemas de tipo bioético y cuestiones de justicia social. Por lo que las respuestas a la pandemia deben estar sujetas a estándares legales y normas sociales con un enfoque inclusivo que proteja a poblaciones vulnerables, basado en la equidad y proporcione una vía de mejora para garantizar el acceso equitativo a los servicios sociales y medidas sostenibles para el control COVID-19 u otras pandemias en el futuro (Schuengel, et al., 2020).

La recopilación de datos a través de un enfoque riguroso deberá ayudar a empoderar a las personas con Discapacidad Intelectual y a sus cuidadores para afrontar futuros brotes de enfermedades infecciosas. En este sentido, con el fin de proponer posibles líneas de actuación, la Dirección General de Políticas de Discapacidad del Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 de España ha puesto en marcha una investigación sobre el impacto de la crisis sanitaria del COVID-19 y sus consecuencias socioeconómicas en las personas con discapacidad.

REFERENCIAS

- Courtenay, K., & Perera, B. (2020). COVID-19 and People with Intellectual Disability: impacts of a pandemic. *Irish Journal of Psychological Medicine*, 1-21.
- Discapnet (2020). Guía para un afrontamiento activo de la discapacidad. Recuperado de <https://www.discapnet.es/Guia-afrontamiento-convives>
- El Puente Salud Mental (2020). *Convivencia familiar durante la cuarentena. Guía para familiares de personas con problemas de salud mental*. Valladolid.
- Instituto Nacional de Estadística. (2008). Panorámica de la discapacidad en España. Informe Encuesta sobre Discapacidades, Autonomía personal y situaciones de Dependencia.
- Instrucción de 19 de marzo de 2020, del Ministerio de Sanidad, por la que se establecen criterios interpretativos para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19. Boletín Oficial del Estado, 20 de marzo de 2020, núm. 76, pp. 26311 a 26312.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020). Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. Curso 2019-2020. Datos Avance.

- Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/matriculado/2019-2020-da.html>
- Naciones Unidas (2020). Policy Brief: A Disability-Inclusive Response to COVID-19. Recuperado https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/spanish_disability_brief.pdf
- Ley Orgánica 4/1981, de 1 de junio, de los estados de alarma, excepción y sitio. Boletín Oficial del Estado, de 05 de junio de 1981, núm. 134, pp. 12541 a 12543.
- Organización Mundial de la Salud. (2011). *Informe mundial sobre discapacidad 2011*. Organización Mundial de la Salud.
- Organización Mundial de la Salud. (2020). *Consideraciones de discapacidad durante el brote de COVID-19* (No. WHO / 2019-nCoV / Disability / 2020.1). Organización Mundial de la Salud.
- Plena Inclusión. *Nos unimos y actuamos frente al coronavirus*. Recuperado de <https://www.plenainclusion.org/informate/coronavirus>
- Plena Inclusión (2020a). *Consejos para la gestión de la epidemia de la COVID-19 y de los factores de malestar psicológico asociados en las personas con discapacidad intelectual y autismo con necesidades elevadas y muy elevadas de apoyo*. Versión italiana 1.6 (27/4/2020). Traducción y adaptación al castellano (4/7/2020) por R. Novell, A. Palacín y B. González.
- Plena Inclusión (2020b). *El derecho a la educación durante el COVID19*. Madrid, Plena Inclusión España.
- Plena Inclusión (2020c). *Encuesta sobre salidas terapéuticas*. Madrid, Plena Inclusión España.
- Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19. Boletín Oficial del Estado, 14 de marzo de 2020, núm. 67, pp. 25390 a 25400.
- Sabatello, M., Burke, T. B., McDonald, K. E., & Appelbaum, P. S. (2020). Disability, Ethics, and Health Care in the COVID-19 Pandemic. *American Journal of Public Health*, 110(10), 1523–1527. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2020.305837>
- Schuengel, C., Tummers, J., Embregts, P. J. C. M., & Leusink, G. L. (2020). Impact of the initial response to COVID-19 on long-term care for people with intellectual disability: an interrupted time series analysis of incident reports. *Journal of Intellectual Disability Research*, 64(11), 817–824. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/jir.12778>

Silván, C. y Quíñez, L.E. (2020). *Efectos y consecuencias de la crisis de la COVID-19 entre las personas con discapacidad*. Madrid, Fundación Once, Odismet.

Todo Disca (2020). Coronavirus y discapacidad: ¿Cómo hacer frente a los daños psicosociales? Recuperado de <https://www.tododisca.com/coronavirus-discapacidad-danos-psicosociales/>

CAPÍTULO 32

COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR PARA UMA EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA NO ENSINO SUPERIOR

Maria Cristina Faria

1. INTRODUÇÃO

A Comissão Europeia (2014) tem desenvolvido e direcionado os seus esforços no sentido de promover uma educação para o empreendedorismo estimulando os jovens e os futuros profissionais para que sejam mais empreendedores e assim contribuam para uma Europa inovadora, moderna e empreendedora. As iniciativas desenvolvidas vão no sentido de capacitar os cidadãos do mundo para que sejam detentores de conhecimento e se apresentem como agentes inovadores e de mudança positiva. Nesta perspetiva está subjacente uma educação para o empreendedorismo que compreende todas as formas de aprendizagem, educação e formação que permitam o desenvolvimento de mentes, competências e comportamentos empreendedores, quer seja com um objetivo comercial ou não.

Os Estados-Membros têm sido convidados a promover as competências empresariais através de formas novas e criativas de ensino e aprendizagem. Bem como, a investir no capital humano, desde o ensino pré-escolar até ao ensino superior, visando a oportunidade de criação de empresas como uma opção de carreira. Ao valorizar uma aprendizagem assente na resolução de problemas e ligada às empresas parte-se do pressuposto que esta tem de ser integrada em todas as disciplinas e adaptada a todos os níveis de ensino.

No livro “Five Minds for the future”, Gardner (2007) defende a existência de cinco mentes específicas, essenciais para a saúde de uma personalidade e para que esta funcione eficazmente no futuro, que são: a mente disciplinada; a mente sintetizadora; a mente criadora; a mente respeitadora; e a mente ética. As cinco mentes são mais do que constructos teóricos, são capacidades cognitivas e competências que permitem delinear um futuro com êxito, pois, pretendem ser uma fundação intelectual para a educação geral e para o desenvolvimento do currículo. Duening (2008) inscreve-se nesta teoria e utiliza as mentes de Gardner e transporta-as para o domínio da mudança do desenvolvimento do

currículo através de um ensino de empreendedorismo. O profissional para pôr em ação as suas competências pessoais precisa de perceber uma necessidade de sentido para “querer agir” pois, “a movimentação de um sujeito não se deve a estímulos externos, mas ao sentido que ele lhe dá” (Boterf, 2003,154). Por conseguinte, a competência encontra-se ligada à motivação no processo para realizar um projeto de ação orientado.

Observamos que o processo de empreender apresenta alguma complexidade, envolve várias dimensões psicológicas relacionadas com a personalidade, temperamento, inteligência, motivação, atitudes, representações e comportamentos (McClelland,1961; Hisrich & Peters, 2002; Gardner, 2007), e parece estar relacionado com o género (Moore & Buttner,1997). As características e os elementos a considerar para levar por diante uma educação empreendedora (Schaefer & Minello, 2016) podem ser compreendidos em quatro vertentes: Natureza da educação empreendedora; Novas metodologias e práticas pedagógicas; Educação centrada no aluno; e Professor como catalisador facilitador.

A Educação para o Empreendedorismo surge como promotora de atividades que se constituem como oportunidades concretas de aprendizagem e de contactos com contextos autênticos da realidade. Na promoção de uma educação empreendedora consideram-se as seguintes vertentes: resultados de aprendizagem; currículo inovador e métodos; e reconhecimento e avaliação. Para levar por diante a iniciativa empreendedora é preciso tomar consciência da oportunidade de educação das novas gerações e da formação dos futuros profissionais. Por conseguinte, para realizar uma educação para o empreendedorismo é preciso observar o itinerário, aqui compreendido como “sequências possíveis de ação”, e ainda, refletir de forma atualizada sobre o tipo de competências comportamentais e curriculares que podem ser desenvolvidas para que os estudantes possam utilizar o seu potencial, desenvolver competências e viabilizar os seus próprios itinerários com sucesso.

Os professores, perspectivados como agentes educativos, estão presentes no acompanhamento dos itinerários individuais dos(as) alunos(as) e dinamizam a sua boa condução e concretização de metas individuais. Nesta abordagem pressupõem-se que os professores são empreendedores ou podem ser alvo de uma formação empreendedora ao longo da sua carreira, que os faça estar ligados ao real e apoiar o desenvolvimento empreendedor das novas gerações.

Na promoção de uma educação empreendedora consideram-se as seguintes vertentes: resultados de aprendizagem; currículo inovador e métodos; e reconhecimento e avaliação.

Os professores empreendedores centram-se em experiências reais e atuais, por isso, constituem-se como bons modelos profissionais e são inspiradores para os seus alunos. Ensinam com paixão, apresentam-se confiantes, flexíveis, responsáveis, ocasionalmente arriscados, são bons ouvintes, competentes a explorar e vender ideias, a desenvolver um trabalho orientado para os alunos, e, essencialmente, apresentam uma mente aberta (Comissão Europeia, 2014). Por isso, ao apoiar os processos de aprendizagem individuais dos seus alunos e ao promover o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, é considerado mais como um tutor (coach) do que um professor que se dedica exclusivamente à docência.

Na proximidade dos conceitos de trabalho e de empregabilidade encontramos o conceito de competência. Parte-se do pressuposto de que quanto mais competências o indivíduo possuir, mais apto está para a resolução dos seus problemas e inserção no mercado de trabalho. De acordo com Dias (2010), no mundo académico, a ativação de competências em estudantes do ensino superior deve ser uma prioridade, dado que fomenta a autonomia cognitiva e permite o desenvolvimento pessoal e profissional, incentivando os indivíduos a três principais ações: 1) identificar aspectos positivos e menos positivos em si próprios; 2) valorizar os aspectos pessoais positivos; e 3) promover a escuta ativa. Cada geração apresenta os seus requisitos profissionais a que o professor deverá estar atento para poder viabilizar o desenvolvimento de competências socioprofissionais e o êxito de carreira.

Ao falar de competências estamos a referir-nos a capacidades suportadas pelo conhecimento, saberes (práticos, teóricos e técnicos) e maneira de ser possibilitadoras de inserção profissional. De acordo com Silva (1999) as competências são “capacidades de natureza cognitiva, sócio-afectiva e psico-motora que se expressam, de forma articulada, em ações profissionais, influenciando, de forma significativa, na obtenção de resultados distintivos de qualidade”. (Silva, 1999,60). A questão que se nos coloca é a de saber se os professores são detentores das competências chave para promover pedagogicamente o desenvolvimento socioprofissional dos(as) seus alunos(as). Os estudos mostram que os professores devem apresentar quatro tipos de competências (intuitiva, intelectual, prática, emocional) (Fazenda,1994; cit. Bonito & Trindade, 2008) tendo ainda em consideração a dimensão da própria competência (técnica, estética, ética, e política) (Rios, 2001; cit. Bonito & Trindade, 2008). Schön (1987) chega até a propor um modelo do profissional reflexivo, fundamentado numa triangulação reflexiva em que os vértices são o

conhecimento em ação; reflexão sobre a reflexão em ação; e a reflexão em ação. Esta visão pressupõe que o aluno aprende com a orientação de um professor experimentado e empreendedor.

De acordo com Lamas (2015) a concretização de uma cultura empreendedora passa pela formação de indivíduos autônomos, criativos, com visão social, capazes de serem líderes e de criar influência empreendedora na sociedade. O autor destaca no seu “Modelo de Formação de Professores do Ensino Superior em Empreendedorismo” uma dialéctica educação/empreendedorismo, como forma de potenciar a educação, desafiando os professores e alunos a serem empreendedores, enquanto intervenientes do processo de ensino/aprendizagem.

As instituições de ensino superior têm a missão da educação ao longo da vida, pelo que devem disponibilizar oferta formativa apelativa de acordo com a realidade, que capacite os profissionais para a realização pessoal e profissional. Nesta perspetiva, os professores são chamados a desempenhar um papel de facilitadores da aprendizagem, criatividade, inovação e empreendedorismo. Até que ponto eles(as) se encontram preparados para educar para o empreendedorismo de uma profissão? A presente investigação procurou compreender de que forma o(a) professor(a) do ensino superior está disponível para viabilizar o desenvolvimento de dinâmicas empreendedoras, possibilitando o desenvolvimento socioprofissional e o empreendedorismo dos seus alunos(as).

2. MATERIAL OU MÉTODO

A investigação partiu de uma metodologia qualitativa e quantitativa para a exploração/compreensão das perspectivas dos agentes educativos do ensino superior e do significado que dão ao fenómeno em estudo do desenvolvimento de competências empreendedoras do professor para viabilizar uma educação empreendedora dos seus alunos(as).

2.1. Participantes

O estudo foi realizado com professores de uma instituição portuguesa de ensino superior politécnico, pertencentes às Comissões de Coordenação Técnico, Científica e Pedagógica de um total de doze cursos, de licenciatura e mestrado, sendo que duas

formações são de licenciaturas na área da saúde e dez formações são das áreas da educação, do empreendedorismo, do social, da psicologia, da multimédia, das artes plásticas, do desporto e atividade física (cinco licenciaturas e cinco mestrados). Num total de nove entrevistados (E1, E2, E3, E4, E5, E6, E8, e E9), quatro do género feminino e cinco do género masculino, com uma idade média de (50,0) anos ($dp= 8,75$; Mínimo =38 anos, Máximo =61 anos), e uma média de (18,44) anos na profissão de docente do ensino superior ($dp=7,72$; Mínimo =6 anos, Máximo =29 anos). Quanto às habilitações literárias (77,8%) são detentores do grau de doutor (Psicologia, Filosofia, Enfermagem, Gestão, Educação, Serviço Social, Atividade Física) e (22,2%) encontram-se a finalizar o doutoramento (Multimédia e Terapia Ocupacional).

2.2. Instrumento

Para proceder à colheita de informação considerou-se que seria oportuno uma abordagem de proximidade aos docentes responsáveis pela boa condução da formação académica e profissional dos cursos, pelo que optámos pela técnica da auscultação, recorrendo à entrevista semidiretiva. Para o efeito foi criado um Guião de Entrevista que tinha como principal objetivo conhecer de que forma é conduzida a educação empreendedora nos cursos da instituição visada. As problemáticas consideradas foram as seguintes: Caracterização do Profissional de Sucesso; Educação para o Empreendedorismo no Ensino Superior; e o Papel do Professor como dinamizador de empreendedorismo na profissão.

2.3. Procedimento

Foram tomadas as disposições necessárias para proteger os direitos e liberdade das pessoas que participaram. A amostragem foi por conveniência e circunscreveu-se aos docentes ligados à coordenação dos cursos que se mostraram disponíveis para responder na altura. A interpretação dos dados resulta da análise de conteúdo efetuada e da utilização de estatísticas descritivas.

3. RESULTADOS

A partir da análise das respostas dos participantes deste estudo sobre qual era a sua visão de um “profissional de sucesso” (“Caracterização do profissional de sucesso”) pudémos observar que estes professores valorizaram quatro tipos de características e competências que o profissional deveria apresentar e que se encontravam ligadas: 1) à pessoa; 2) aos ganhos; 3) à educação e formação; e 4) ao trabalho. Para estes professores um profissional de sucesso é essencialmente uma pessoa que evidencia características e competências ligadas ao trabalho e à pessoa. Destacam num segundo plano a “Capacidade de Relação e Comunicação”, a “Criatividade”, a “Gestão e Organização (do tempo, prioridades e planeamento)” e a “Capacidade de trabalhar em grupo, em equipa e em rede”. No seu entender um profissional de sucesso é uma pessoa que investe e é detentora de educação e formação na área do seu trabalho. Contudo, consideram que ele precisa de incentivos para percorrer o caminho do sucesso, quer a nível económico, quer ao nível do reconhecimento dos outros significativos, decisores institucionais, pares e stakeholders. Os participantes evidenciaram também a ligação do profissional de sucesso a outras dimensões como a “Realização e Satisfação Pessoal”, “Motivação”, “Conhecimento Técnico e da Especialidade”, “Empenho e Dedicção” e “Inovação e Desenvolvimento”.

Questionados sobre o domínio da “Educação para o empreendedorismo no ensino superior” pudémos identificar seis definições de empreendedorismo em que este: 1) é compreendido como uma capacidade para criar o novo, para desenvolver projetos pessoais e profissionais inovadores e produtivos (E1; E2; E3;E8); 2) surge de uma necessidade ou de uma insatisfação com o status quo e orienta-se para a ação com vista à resolução de problemas (E4; E5); 3) nasce para a criação e manutenção de um emprego (E6;E7); 4) está assente em capacidades próprias para desenvolver algum tipo de atividade sem o recurso ao que está instituído; 5) tem a ver com a capacidade de identificar oportunidades de negócio, pô-los em prática e levá-los para o mercado com competitividade (empreendedorismo económico) (E9); e 6) é um desafio (E9), uma “aventura bem pensada e fundamentada” (E4).

Os professores entrevistados compreendem que a Educação para o Empreendedorismo (EPE) é a criação de uma mentalidade empreendedora através da aquisição e do desenvolvimento de competências para a inovação e para a realização do trabalho com sucesso contextualizadas no real. Contudo, o professor (E8) alertou para o fato de que a ação de educar remete para a sequência do “formar e empreender”, pelo que,

nesta perspectiva a EPE seria diferente de Empreendedorismo, apresentando-se como uma educação que valoriza os valores relacionados com a autonomia, a resiliência, o incentivo à melhoria, e se constitui como a capacidade de desenvolver projetos educativos que sejam focados na realização pessoal.

Para o professor (E4) a EPE remete para uma educação para o pensamento e pode ser apresentada como uma outra designação, a do “Design da Educação para o Presente e Criatividade”. Nesta perspectiva é entendida como uma orientação para o inconformismo, numa lógica construtivista da resolução dos problemas e do Design Thinking (DT). É também referido que para viabilizar esta educação, é necessário realizar uma formação específica em empreendedorismo e um desenvolvimento de competências para sua implementação. Como refere (E9) a “EPE tem que dar ferramentas, tem de dotar os alunos de ferramentas indiferenciadas para se poderem envolver no processo empreendedor. Estas competências são muito diversas, são da área do empreendedorismo económico ou social. E têm de formar alunos para uma avaliação crítica e um espírito crítico sobre as ideias de negócio”. Foi também perspectivada como uma formação que pode ser organizada por um ciclo de três fases: 1º) Sensibilização/motivação; 2º) Aquisição da informação necessária para se trabalhar em projectos; e 3º) Uma parte prática, sempre interdisciplinar.

Parece consensual para os professores entrevistados que a Educação para o Empreendedorismo no Ensino Superior (EPEES) tem como missão pôr os alunos a pensar em cada unidade curricular, promovendo a criatividade, a autonomia, a resolução de problemas, a observação e o contacto com o real profissional, bem como, proporcionar a oportunidade de implementar as suas ideias e projectos. Os participantes consideram que a EPE é o ensino do empreendedorismo trabalhado de uma forma transversal e que depende da sensibilidade dos professores e dos alunos e de como eles agarram os temas económicos e sociais. Parte de contextos reais, do trabalho real, onde são identificadas situações para resolução de problemas e utilização de questões de simulacro e do contacto com os empreendedores de sucesso e observação do seu trabalho.

Sobre o assunto de como seria desejável ministrar EPEES, os professores consideram que seria desejável uma EPEES transversal no currículo onde fossem adquiridas competências e oportunidades de empreendedorismo em todas as Unidades Curriculares (UC) do curso. Contudo, dado que não acreditam que seja viável, são unânimes em propor uma UC de Empreendedorismo específica do curso e relacionada com o exercício da

profissão (E9-“A sensibilização para o empreendedorismo pode ser feita em várias UC’s, mas, parece importante existir no curso, uma UC onde os alunos possam pôr em prática, onde são aprofundados aspetos de metodologia, situações particulares e o processo de planeamento da ideia empreendedora.”).

Quanto ao domínio do “papel do professor para a promoção de empreendedorismo na profissão”, os participantes consideram que o papel do professor para a promoção do empreendedorismo é inquestionável e fundamental. Contudo, deparamo-nos com uma posição paradoxal, dado que os entrevistados na sua maioria consideram que de uma maneira geral os professores do ensino superior desta instituição não são empreendedores. De acordo com a realidade que conhecem, adiantaram que os que tentam ser empreendedores debatem-se com muitos obstáculos a serem ultrapassados, a nível institucional e dos seus pares. Relativamente ao papel do professor para a promoção do empreendedorismo é evidenciado o facto do professor do ensino superior da sua instituição não sentir a necessidade, o estímulo ou a recompensa para ser empreendedor. É ainda referido que o professor não pode esquecer que é um modelo para os seus alunos e muitos docentes não têm essa consciência na promoção do empreendedorismo. Como refere (E8)- “O nosso papel, para além de transmitir o conhecimento sobre esse âmbito é abrir as mentes dos alunos e não fechá-las.”

No que diz respeito à “preparação dos professores para estimular o empreendedorismo nos seus alunos” os participantes consideram que as formações de base dos professores do ensino superior não estão viradas para o empreendedorismo, e este assunto não parece ser valorizado institucionalmente. Por isso, como refere E3 - “Deveria haver uma formação para os professores poderem interiorizar e melhor compreenderem a importância do empreendedorismo e as competências que lhes estão associadas.” Mas, um outro problema é evidenciado, é que os professores do ensino superior da instituição podem não estar disponíveis para a mudança pessoal, atualização, aquisição de novas competências e desenvolvimento de competências pessoais e de empreendedorismo profissional. Por outro lado, é referido que nem todos os professores têm que ter obrigatoriamente experiências empreendedoras no terreno, contudo, no mínimo, têm de apresentar uma consciência de empreendedorismo.

Quando questionámos os professores sobre as características e aptidões que um professor do ensino superior devia apresentar para poder estimular o empreendedorismo dos seus alunos surgiu uma listagem de competências principais (Tabela 1).

Tabela 1.

Listagem das Competências do Professor(a) para viabilizar a promoção do desenvolvimento socioprofissional e do empreendedorismo no ensino superior

Competências do Professor do Ensino Superior	Listagem dos domínios das Competências Principais
Competências Pessoais	Criatividade Atualização Atenção à dinâmica social Não fazer juízos de valor Dinamismo Autonomia Resiliência Abertura da mente a novas oportunidades
Competências Motivacionais	Motivação Capacidade de Motivar os Outros
Competências de Atendimento aos Alunos	Compreensão dos alunos Diferencia o atendimento aos alunos de acordo com as suas especificidades Conhecer as turmas
Competências no Trabalho	Competência profissional Capacidade de trabalhar Saber trabalhar em equipa Espírito de liderança Ser capaz de trabalhar em rede. Visão da estratégica da organização Persistente no trabalho. Ser um professor empreendedor
Competências em Metodologias Ativas	Utilizar Dinâmicas de Grupo Promover aulas dinâmicas Por os alunos a trabalhar e a “fazer coisas” Promoção de trabalho interdisciplinar Pragmatismo
Competências em Resolução de Problemas	Pôr o(s) aluno(a)(s) a pensar Fazer o grupo pensar em conjunto Fomentar a reflexão crítica sobre vários temas Ser competente no delinear para estratégias de <i>design thinking</i> Ser competente na resolução de problemas
Competências de Interação	Comunicação (pessoal e social) Competências de relações interpessoais Inteligência emocional Bom ouvinte Marketing de ideias Resolução de conflitos

Competências Empreendedoras	Mente empreendedora
	Receptivo à inovação (vista como desafio)
	Empenho em projetos concretos
	Capacidade de criar e concluir tarefa empreendedora
	Preparação para o empreendedorismo
	Por em execução os conhecimentos de empreendedorismo
	Gosta de correr riscos calculados
	Estar alerta para as oportunidades
	Pedagogia empreendedora
	Educação Empreendedora

Considerando as múltiplas tarefas a desempenhar pelo professor do ensino superior, que vão para além da docência, os participantes ao serem questionados se existia tempo para promover o empreendedorismo na sua instituição dividiram-se em “Não”, “Sim” e “São obrigados a arranjar tempo para empreender”. Salientam que efetivamente não se dispõe de muito tempo e, como é lembrado, “para se desenvolver o espírito empreendedor, precisa-se de tempo” (E8). Contudo, (E7) chama a atenção para o facto de que o mais importante não é o tempo que se dispõe, os recursos materiais, os equipamentos ou falta de tecnologia, o que realmente importa, é possuir uma mentalidade empreendedora. E segundo ele, é precisamente isso que está em falta nos professores da instituição. É referido como relevante o querer do professor (volição), o apoio e a valorização pessoal, institucional, dos dirigentes e pares no reconhecimento e viabilização do trabalho empreendedor dos professores e alunos. Contudo o “tempo para o professor empreender” pode ser visto de várias maneiras, pois, se os professores não têm formação em empreendedorismo então encontram-se na mesma situação lacunar que os seus alunos, o que de certo modo implica um outro tipo de abordagem e intervenção em empreendedorismo em contextos de ensino superior ao nível dos docentes.

4. DISCUSSÃO

Os entrevistados consideram que o profissional de sucesso deverá apresentar competências profissionais, pessoais, de comunicação e criatividade.e ainda, uma mente empreendedora. Estas competências são colocadas em ação quando um profissional considera que a situação é significativa e vale a pena investir, encontrando-se em conformidade com os autores referenciados (Gardner, 2007; Duening, 2008; Boterf, 2003). É evidenciado pelos participantes que nesta instituição o professor encontra

dificuldades em promover o empreendedorismo na profissão, circunscrevendo-se a sua explicação no domínio das motivações intrínsecas e extrínsecas do professor desencadeadas no ambiente institucional referenciado.

Os professores do estudo consideram que só é possível estimular os profissionais a investir no empreendedorismo ao longo da vida, quando estes apresentam uma mente e uma consciência empreendedora, uma necessidade constante de atualização e um conjunto de competências profissionais e empreendedoras identificadoras de um perfil de sucesso, que lhes permite agir de forma conducente a boas práticas em prol do êxito.

Os entrevistados encontram-se elucidados sobre o propósito da educação para o empreendedorismo e consideram importante uma formação dos professores em empreendedorismo ligado à profissão. Nesta instituição a maioria dos professores não dispõem dessa formação pelo que é preciso proporcionar oportunidades para que possam desenvolver competências (pessoais, motivacionais, atendimento aos alunos, trabalho, metodologias ativas, resolução de problemas, interação, empreendedoras) que lhes permitam viabilizar melhor a promoção do desenvolvimento socioprofissional e do empreendedorismo no ensino superior.

Os professores parecem estar em sintonia com as características e os elementos de educação empreendedora apresentadas por Shaefer e Minello (2016). Nos seus testemunhos salientaram que é preciso investir na especialidade, isto é, na introdução do ensino do empreendedorismo contextualizado, de uma pedagogia empreendedora e de uma disciplina de empreendedorismo ligado à profissão, em cursos de licenciatura e de mestrado. Esta parece ser uma ideia estratégica que, de um modo geral, e no seu entender, é bem aceite pelos docentes da instituição.

De acordo com os relatos dos entrevistados as ações empreendedoras na sua instituição de ensino superior encontram-se na interdependência das competências dos professores e dos alunos, isto é, os professores são empreendedores se tiverem alunos empreendedores e vice-versa. Mas também, se a instituição e os seus decisores estiverem abertos à promoção e desenvolvimento do empreendedorismo. Este é um assunto que seria interessante aprofundar num outro estudo e em outros contextos institucionais de ensino superior.

Face ao exposto reforçamos a ideia de que a prática do empreendedorismo pressupõe a existência de um meio envolvente estimulante onde estejam disseminados os valores do empreendedorismo e seja observada a valorização das políticas de investigação e

desenvolvimento, inovação e empreendedorismo. Quando este meio não existe ou não é favorável é preciso desenvolver estratégias para o implementar. É preciso motivar os professores do ensino superior e criar condições institucionais para que eles incluam o empreendedorismo nas suas estratégias de ensino ou na estrutura curricular do curso que coordenam com uma unidade curricular de empreendedorismo aplicado à profissão.

5. CONCLUSÕES

Na nossa sociedade esperamos que as instituições de ensino ofereçam um ambiente académico ideal, materiais e condições para alcançar a excelência dos resultados da aprendizagem para cada aluno(a) (conteúdo programático, formato do curso, cultura institucional, pesquisa, financiamento, recursos, infraestrutura, administração e suporte) (Serdyukov, 2017). Para aumentar a qualidade do ensino é preciso melhorar a formação de professores e o seu desenvolvimento profissional e a aprendizagem ao longo da vida. O caminho a percorrer passa pela focagem e investimento nas atitudes, disposições, estilo de ensino, motivação, aptidões (skills), competências, auto-avaliação, auto-eficácia, criatividade, responsabilidade, autonomia para ensinar, capacidade de inovar, liberdade da pressão administrativa, melhores condições de trabalho e sustento público.

Ao refletir sobre as dinâmicas do empreendedorismo em instituições do ensino superior sobressaem os agentes principais: os professores, os alunos e os decisores da instituição. Estamos no domínio da personalidade, da atitude empreendedora e da aquisição de ferramentas diversificadas, mas, também no domínio da valorização de um ambiente estimulante, de apoio e incentivo à concretização da inovação. Neste processo destaca-se a competência profissional dos agentes e da entidade formadora que têm como meta a formação de um profissional de sucesso e empreendedor.

Neste estudo foi nosso propósito compreender as perspectivas sobre as dinâmicas empreendedoras dos professores de uma instituição do ensino superior, reservando para um segundo momento a investigação direcionada aos alunos e decisores e perspetivando para mais tarde replicar o estudo em outras instituições. A investigação evidência uma listagem de Competências do Professor(a) e requisitos para viabilizar a promoção do desenvolvimento socioprofissional e o empreendedorismo dos alunos. Este registo pode ser uma mais valia para a orientação interventiva, em particular, na instituição visada.

A presente investigação circunscreveu-se aos testemunhos dos professores de comissões técnico, científicas e pedagógicas de cursos de licenciaturas e mestrados das

áreas da saúde e da educação de uma instituição de ensino superior, que por inerência do cargo apresentavam uma relação privilegiada com os professores e alunos do respetivo curso. Seria interessante dar continuidade ao estudo em outras áreas de cursos e com amostras mais representativas de forma a ampliar a investigação e chegar a resultados mais abrangentes, que pudessem permitir alguma generalização. É importante ter na mira a definição de diretrizes estratégicas para possibilitar a implementação da formação em empreendedorismo de alunos e professores e viabilizar uma mudança institucional (agentes decisores) que permita a implementação de ações empreendedoras profissionais.

REFERÊNCIAS

- Bonito, J. & Trindade, V. (2008). Desenvolvimento profissional e formação de professores. In Callapez, P., Rocha, R., Marques, J., Cunha, L., e Dinis, P. (Eds.), *A Terra: conflitos e ordem*. (p.p.351-360), Coimbra: MMGUC, 2008. ISBN: 978-989-95994-0-6.
- Boterf, G. (2003). *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. Porto Alegre: Artmed. ISBN: 85-363-0129-5.
- Comissão Europeia. (2014). *Educação para o empreendedorismo. Guia para educadores. Unidade: Empreendedorismo 2020*. Direção –Geral das Empresas e da Indústria. Bruxelas: Comissão Europeia-Bélgica,. ISBN 978-92-79-30921-2. doi:10.2769/81681.
- Dias, M. (2010). Intervenção no Ensino Superior: promoção de competências com jovens adultos. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 5, 2, 4-14.
- Duening, T. (2008). Five Minds for the entrepreneurial future: cognitive skills as the intellectual foundation for next generation entrepreneurs curricula. *Proceedings. USA SBE*. 256-274.
- Gardner, H. (2007). *The five minds for the future*. Cambridge, MA: Harvard Business School Press, ISBN 978-1-59139-912-4, doi.org/10.1177/1475240907083229.
- Hisrich, R. & Peters, M. (2002). *Entrepreneurship*. Boston, MA: Irwin/McGraw Hill.
- Lamas, M. (2015). Contributos de diferentes intervenientes no processo. Modelo de Formação de professores do Ensino Superior em Empreendedorismo. *Atas-Investigação Qualitativa em Ciências Sociais//Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales*, 3, 159-161, ISBN // 978-972-8914-55-4. Doi:10.2769/81681.
- Mcclelland, D. (1961). *The achieving society*. Princeton, New Jersey: Van Nostrand.

- Moore,D. & Buttner,E. (1997). *Women entrepreneurs: moving beyond the glass ceiling*. Thousand Oaks, CA: SagePublications.
- Serdyukov, P. (2017) Innovation in education: what works, what doesn't, and what to do about it?, *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 10, 1, pp.4-33, <https://doi.org/10.1108/JRIT-10-2016-0007>.
- Schaefer, R. & Minello,I. (2016). Educação Empreendedora: premissas, objetivos e metodologias. *Revista Pensamento Contemporâneo em Administração*, Rio de Janeiro,10,3, p.60-81, doi: <http://dx.doi.org/10.12712/rpca.v10i3.816>
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Silva, J. (1999). *Abrindo Janelas à Noção de Competência para a Construção de um Currículo Interdisciplinar- estudo preliminar*, Dissertação (Mestrado), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, PUC.

CAPÍTULO 33

LAS HABILIDADES DIALÓGICAS EN EL AULA DE LENGUA Y LITERATURA: LA TERTULIA COMO HERRAMIENTA INTERACTIVA EN NUEVOS CONTEXTOS DIGITALES

Próspero Manuel Morán López

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo principal de nuestra propuesta es, a partir de una investigación aplicada, obtener un modelo de aplicación telemática que (en combinación con los portales docentes y plataformas de docencia online o herramientas de videoconferencia al uso) posibilite la interacción constante del alumnado desde cualquier plataforma (móvil, portátil o de sobremesa) en la realización de una tertulia dialógica virtual.

Los objetivos generales pasan, por tanto, por el estudio en profundidad de las ventajas de la adopción en el aula de nuevas técnicas de abordar el aprendizaje de la lengua y la literatura española interactuando en el contexto digital que ha traído la Sociedad de la Información (y ha extendido y generalizado el pasado confinamiento motivado por la pandemia de la COVID19) y las herramientas que son características de nuestro tiempo (desde la blogosfera a las redes sociales o el uso intensivo de herramientas de videoconferencia o plataformas de e-learning). Y entre ellos se encuentra también el ineludible objetivo final de poner en contacto íntimo a profesorado y alumnado con la realidad tecnológica que ya forma parte de nuestra vida cotidiana y para la que necesariamente parece necesario facilitar su presencia, sino ya su prevalencia, en las estrategias didácticas y comunicativas empleadas en el aula, dentro de un contexto propio de la comunicación intercultural.

Los objetivos específicos de este trabajo pretenden por tanto cristalizar en propuestas y estrategias concretas para facilitar el uso en el aula de dos herramientas que han cobrado especial trascendencia en el transcurso de los últimos años al albor primero de la irrupción de las TIC en el aula y más recientemente con la traslación de la docencia presencial en la enseñanza reglada y obligatoria al contexto digital y de la docencia online. De un lado, la tertulia dialógica y el debate como herramientas formativas, envueltas ahora en

mayores capacidades y facilidades de uso para servir de material de apoyo en el aprendizaje léxico y la lectoescritura. Y de otro, las propias herramientas digitales, cuya implementación y generalización nos ha venido dada por la situación del inesperado confinamiento del curso pasado, dotándonos de la posibilidad de emplear sistemáticamente herramientas colaborativas y aplicaciones móviles en las aulas de lengua y literatura.

Con el fin de conseguir los objetivos que nos proponemos, la propuesta ha tenido un planteamiento interdisciplinar y ha tenido presente la importancia de aspectos teóricos propios de la didáctica y la organización escolar, la didáctica de la lengua y la literatura y la comunicación digital. En este sentido, tenemos especialmente en cuenta el enfoque intercultural que presupone la aplicación de unas herramientas como las aquí propuestas de marcado carácter global y la competencia comunicativa que de ellas se deriva. Prestamos así una atención muy especial a las facilidades que los modelos propuestos presentan para el trabajo cooperativo y la tutoría entre iguales como facilitadores de la interacción, la comunicación y por supuesto una socialización que se hace más necesaria que nunca en el contexto individualizador del confinamiento en que surgió inicialmente la propuesta. Todo ello desde una perspectiva necesariamente conectivista y constructivista, puesto que la aplicación de las TIC y el uso del E-learning o el aprendizaje colaborativo dan al alumnado un papel muy activo siempre en la construcción de los aprendizajes.

2. MÉTODO

Lorem ipsum dolor sit amet, consectetur adipiscing elit. Aenean fringilla accumsan quam ac ultricies. Vestibulum ante ipsum primis in faucibus orci luctus et ultrices posuere cubilia Curae; Aenean at accumsan eros. In augue dolor, laoreet quis tempor a, iaculis in nisi. Vestibulum vehicula odio sit amet mi tincidunt pellentesque. Sed consequat volutpat neque sed congue. Proin non mauris sit amet nisl pharetra scelerisque. Maecenas porttitor libero sit amet odio ultricies, ut maximus massa ullamcorper. Fusce luctus elit eget risus posuere tincidunt. Duis ullamcorper arcu eu efficitur Semper.

2.1. Contexto espacial y temporal: la lectura en la educación secundaria en tiempos de COVID

Las actividades de fomento de la lectura han sido preocupación habitual de los centros de secundaria en las últimas décadas en el contexto de la formación presencial tradicional, debido al abandono generalizado del libro en la sociedad postmoderna con bajísimos índices de consumo entre las nuevas generaciones y resultados de comprensión lectora preocupantes (Baró, Mañá, Barros y Maena, 2012; Álvarez-Álvarez y Pascual-Díaz, 2014) a los que se vino a añadir en la última década el reto digital (Manso-Rodríguez, 2012, 2015; Lluch y Sánchez-García, 2017). Y esta preocupación ha sido significativa en comunidades como el Principado de Asturias, tradicionalmente caracterizadas por índices de lectura, tanto generales como de medios de comunicación impresos.

2.1.1. El I.E.S. Santa Cristina de Lena y su contexto académico en la era del COVID

El IES Santa Cristina de Lena, está situado en el concejo de Lena, con 11.086 habitantes, según datos del último informe poblacional disponible (SADEI, 2019). Esta población está distribuida en dos grandes núcleos: la capital, Pola de Lena, espacio urbano en el que residen la mayoría de los habitantes, y el resto del concejo de entorno rural formado por veintitrés parroquias en las que viven menos de 3000 habitantes. La pirámide poblacional muestra una elevada tasa de envejecimiento, situada cerca del 25 %, sin que la población joven llegue a representar ni tan siquiera un 5% del total (con una tasa de natalidad de solo el 4,89%). Además, se percibe un saldo migratorio negativo dado que el concejo de Lena exporta más población de la que importa en la actualidad. Sin embargo, aunque minoritaria, debemos mencionar la presencia de alumnado de diferentes nacionalidades, conformando una comunidad académica intercultural, especialmente procedente de países hispanoamericanos (República Dominicana, principalmente), pero también de Europa del Este (Rumanía o Polonia).

Desde el punto de vista socioeconómico, al situarse Lena en la montaña asturiana, tiene un fuerte arraigo el sector ganadero, pero al mismo tiempo su proximidad a la cuenca central asturiana convertía tradicionalmente a la minería en una de los motores económicos, que tras la crisis del sector minero, ha derivado en índices muy altos de prejubilación, unidos a tasas de paro elevadas, destacando la participación del sector primario en la economía actual de la zona.

El IES Santa Cristina de Lena, en el comienzo del curso escolar 2020-2021, contaba con 44 docentes (30 profesoras y 14 profesores, ampliados al iniciarse el curso a un total

de 52) trabajando con 327 alumnos y alumnas. Una comunidad educativa dinámica e innovadora, como muestra el desarrollo de sendos proyectos de dinamización alfabetizadora realizado el primero en el curso 2019-2020 y en desarrollo actualmente el segundo en el presente curso 2020-2021 (*Enl.lenate: del centro al entorno*). Pero que pese a ese empuje, muestra carencias destacadas entre el alumnado que se vienen intentando paliar con precisamente con estos proyectos, especialmente en el ámbito digital donde se constata una notable dificultad del alumnado para manejar adecuadamente herramientas digitales que les permitan alcanzar un desarrollo pleno. El proyecto actualmente en desarrollo pone precisamente en evidencia que un porcentaje significativo del alumnado del centro tiene dificultades para enviar correos electrónicos, adjuntar archivos, o desarrollar trabajos de investigación y que simultáneamente se caracterizan por hacer un uso abusivo y lúdico del teléfono móvil sin conocer sus posibilidades educativas. Esa brecha digital quedó además patente en la situación de confinamiento que, como consecuencia del Covid-19, se vivió en los últimos meses del curso 2019-2020, significándose el desigual acceso a los recursos del alumnado según su procedencia y contexto familiar.

Los dos proyectos dirigen sus principales esfuerzos, desde su concepción misma, al fomento de la lectura y la escritura. Y como consecuencia de ello, al fomento de la lectura con actividades de refuerzo de la comprensión lectora centradas en el uso de plataformas digitales. Ambos proyectos poseen una perspectiva interdisciplinar, pretendiendo potenciar Actuaciones Educativas de Éxito, que abran el IES al entorno, impulsando una educación equitativa e inclusiva para evitar el abandono y el fracaso escolar.

Con la Biblioteca como centro difusor de las actuaciones que se proponen, proponiendo y planificando actividades para desarrollarlas y convirtiéndose en el lugar de búsqueda de información, creación y exposición final de los productos elaborados, los objetivos pasan por despertar el interés por la lectura como medio de entretenimiento y ocio, ofreciendo orientación y medios para ocupar de forma enriquecedora el tiempo libre. Y, al mismo tiempo, fomentando una educación equitativa, inclusiva y no segregadora, que impulse el desarrollo de habilidades para la participación y la solidaridad, potencie la expresión o la creatividad y contribuya al tiempo a disminuir la brecha digital.

Lamentablemente, la situación de confinamiento ha permitido apreciar con claridad la brecha digital a la que se enfrenta la adaptación a la enseñanza online de un centro tradicional ubicado en una zona de alta influencia rural y contexto socioeconómico de

crisis profunda: durante el confinamiento pudo constatarse que 40 alumnos y alumnas no disponían de acceso a internet, lo que dificultó su aprendizaje. Aquella evidencia obligó a la elaboración de un Plan Digital de Centro, que ha permitido evaluar, equiparar y, cuando era preciso, mejorar la Competencia Digital del alumnado, evidenciando además la necesidad de adaptar Actuaciones Educativas de Éxito en el contexto presencial al nuevo contexto digital a que obligan las clases online o semipresenciales con que se ha teido que iniciar el presente curso académico en septiembre de 2020.

2.1.2. La tertulia dialógica en el contexto de los proyectos de innovación del I.E.S.

Una de las más significativas Actuaciones Educativas de Éxito, como las califica el informe *Includ-ed* de la Unión Europea, destacadas además en los proyectos de innovación interdisciplinares del centro, ha sido en estos años la celebración de tertulias dialógicas y literarias partiendo de obras literarias de interés educativo abiertas a la participación de las familias y de personalidades del entorno.

Tras la lectura de una obra literaria de interés educativo (ya fuera en papel o partiendo de un fondo digital) y guiados por un profesor responsable, cada participante en la tertulia lee un pasaje seleccionado y explica el motivo de su elección, lo que da lugar generalmente a un pequeño debate sobre distintos aspectos abordados por dicha obra. Un apuntador recoge después por escrito todas estas ideas y las lee, a modo de conclusión, al final de la sesión.

En estas tertulias celebradas en repetidas ocasiones durante el curso, participa alumnado de varios grupos del centro, ya sea del mismo nivel educativo como de cursos diferentes, junto a profesorado de distintas materias, otros trabajadores del centro, miembros voluntarios de familias del alumnado e incluso personalidades del entorno (exprofesores, bibliotecarios y bibliotecarias, etc...). Se trata de una actividad interdisciplinar cuya duración abarca dos o tres horas, a partir de un texto seleccionado, ya sea en formato tradicional o digital.

2.2. La metodología dialógica y su adaptación a la enseñanza online

La innovación educativa es un referente fundamental en todo proceso de enseñanza aprendizaje que se pretenda desarrollar en el contexto de la actual sociedad digital (De

Haro, 2009) y de las propuestas metodológicas que permiten obtener en estos tiempos resultados mínimamente significativos y extrapolables (Cohen y Loewenberg Ball, 2007). Como ya hemos referido en diversos acercamientos a los procesos dialógicos en el proceso de enseñanza aprendizaje en campos no sólo estrictamente literarios sino también comunicativos (Morán López, 2020), las innovaciones metodológicas constituyen una referencia primordial para abordar el análisis y configuración de las denominadas Actuaciones Educativas de Éxito y, sobremanera, en las denominadas “comunidades de aprendizaje” (Cuadrado Gordillo y Fernández Antelo, 2008; Flecha, García, Gómez y Latorre, 2009; Michavila, 2009).

El abordaje con garantías en el aula de secundaria de cualquier proceso de enseñanza aprendizaje interdisciplinar e intercultural no puede afrontarse más que en un entorno de respeto e igualdad (Stainback y Stainback, 2007; Ainscow, 2008) priorizando los conocidos siete principios del aprendizaje dialógico que Flecha (1997) ya relaciono antes del inicio del siglo: diálogo igualitario (desde la más estricta igualdad y respeto mutuo), la inteligencia cultural (entendida como priorización de la capacidad de diálogo para todo el alumnado), la transformación (que debe generar la interacción, evitando el mantenimiento de minorizaciones culturales), la dimensión instrumental (objetivando el diálogo como herramienta básica del aprendizaje), la creación de sentido, la solidaridad y la que el autor denomina igualdad de diferencia.

3. RESULTADOS

Las estadísticas dicen que cada vez se lee más, con lo que parece que el esfuerzo de fomento de la lectura en los centros puede estar dando algún tipo de resultado. Según los datos de 2019, tendríamos un 62'2 % de población que lee por ocio. Asturias estaría justo por debajo de la media nacional (un 0'2% menos) y entre los no lectores, tenemos un 49% que no lee por falta de tiempo y un 29'4% a los que, sencillamente, no les gusta leer. El tercer porcentaje significativo está en aquellos que prefieren dedicar el tiempo en otro tipo de actividades (24'2%). A pesar de esto, es mínima la población que no considere muy positiva la lectura y que no acepte los múltiples beneficios a nivel individual y social (Federación de Gremios de Editores de España, 2019). Estos datos de la Federación de gremios de editores de España (FGEE, 2020) coinciden casi virtualmente con las respuestas de nuestro alumnado en la encuesta que tuvieron de responder el pasado curso tras participar en las dos tertulias dialógicas programadas, dentro de nuestro primer

proyecto de innovación. Y la coincidencia casi generalizada (95%) de todos ellos en gamificar de alguna manera la actividad para garantizar la plena participación de la totalidad del alumnado, ha sido uno de los resultados más significativos de las actividades.

4. CONCLUSIONES

La adopción de nuevas técnicas de adaptación digital de las Actuaciones Educativas de Éxito necesita de profundizar en el estudio de las realidades del alumnado, tanto para corregir la ingente brecha digital que se pone de manifiesto en cuanto la docencia online se convierte en necesidad reglada en lugar de opción complementaria, como para garantizar una participación activa del mismo que desemboque en un aprovechamiento y una participación activa que en contextos formales presenciales resulta más fácil de abordar. En ese sentido, la gamificación, puesta de manifiesto en el contexto del confinamiento parece el camino con más probabilidades de ofrecer retornos positivos a corto plazo.

En este sentido, parece imprescindible afrontar el empleo, bien de forma directa o complementaria, de plataformas gamificadoras ya conocidas (kahoot, Quizizz, Socrative, etc...) o las que recrean mundos virtuales al estilo de Second Life, como Eventbrite (eventbrite.es) y otros que han comenzado a desarrollarse en el ámbito de los eventos online en los últimos años.

REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2008). Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Narcea.
- Baró, M.; Mañà, T.; Barrios, M.; Baena, J. (2012). Promoción de la lectura en las bibliotecas públicas de Cataluña: evaluación y resultados. El profesional de la información, 21 (3), 277-281. <https://doi.org/10.3145/epi.2012.may.08>
- Cohen, D. K. y Loewenberg Ball, D. (2007). Educational Innovation and the problem of scale. En B. Schneider y S. K. McDonald. Scale-up in education. Ideas in principle (19-36). USA: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Cuadrado Gordillo, C. y Fernández Antelo, I. (2008). Nuevas competencias del profesor en el EEES: una experiencia de innovación docente. Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, 9 (1), 197-211.

- De Haro, J. J. (2009). Algunas experiencias de innovación educativa. *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, CLXXXV Extra, 71-92.
- Federación de gremios de editores de España (FGEE) (2020). Barómetro de Hábitos de Lectura y Compra de Libros de 2019 [en línea]. Madrid: Federación de Gremios de Editores de España. Disponible en: <https://www.editoresmadrid.org/wp-content/uploads/2020/02/Bar%C3%B3metro-de-H%C3%A1bitos-lectura-y-Compra-de-Libros-en-Espa%C3%B1a-2019.-FGEE.-Presentaci%C3%B3n.pdf> [recuperado el 18/5/2020].
- Flecha, R. (1997). Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo. Barcelona: Paidós Editorial.
- Flecha, R.; García, R.; Gómez, A. y Latorre, A. (2009). Participación en escuelas de éxito: investigación comunicativa del proyecto Includ-ed. *Cultura y Educación*, 21 (2), 183-196.
- Lluch, G., & Sánchez-García, S. (2017). La promoción de la lectura: un análisis crítico de los artículos de investigación. *Revista Española De Documentación Científica*, 40(4), e192. <https://doi.org/10.3989/redc.2017.4.1450>
- Manso-Rodríguez, R.A. (2012). Bibliotecas, fomento de la lectura y redes sociales: convirtamos amigos en lectores. *El profesional de la información*, 21 (4), 401-405. <https://doi.org/10.3145/epi.2012.jul.12>
- Manso-Rodríguez, R.A. (2015). ¡Leer, comentar, compartir! El fomento de la lectura y las tecnologías sociales. *TransInformação*, 27 (1), 9-19. <https://doi.org/10.1590/0103-37862015000100001>
- Michavila, F. (2009). La innovación educativa. Oportunidades y barreras. *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, CLXXXV Extra, 3-8.
- Morán López, P.M. (2020). La tertulia dialógica como modelo formativo para el profesorado de lengua y literatura [manuscrito presentado para publicación]. En Lopez-Meneses et al. (eds) *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa*. Ediciones Octaedro.
- SADEI (2019). Datos básicos de Asturias. Gobierno del Principado de Asturias. <http://www.sadei.es/datos/catalogo/m00/dabaas/2019/datos-basicos-asturias-2019.pdf> [recuperado el 9/10/2020].
- Stainback, S. y Stainback, W. (2007). Aulas inclusivas. Narcea.

CAPÍTULO 34

FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA EN INCLUSIÓN EDUCATIVA. REVISIÓN SISTEMÁTICA

Virginia Alcaraz Rodríguez y Antonio Muñoz Llerena

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente vivimos en una sociedad plural en la que personas con y sin discapacidad comparten espacios. Espacios que hasta hace unas décadas se vivían y desarrollaban de forma segregada. Esta separación se presentaba en el caso de las aulas de los centros educativos, centros en los que en nuestros días los docentes responden a la diversidad presente día a día (Abellán, Pérez, Esparza, Castejón y Ahmed-Mohamed, 2012).

La inclusión educativa es un paradigma que se ha instaurado y que poco a poco va dando pasos para hacerse una realidad palpable desde las leyes, las actitudes de la comunidad educativa y la propia sociedad.

La educación física es un espacio educativo, con sus peculiaridades, en el que los profesionales de la educación deben atender las individualidades y crear un espacio de aprendizaje compartido e inclusivo. Algo tan complicado se atisba casi imposible si en la formación inicial y continua de los profesionales de la educación física escolar se minimiza la presencia de la atención a la diversidad en las aulas.

En la presente revisión marcamos como objetivo analizar las investigaciones realizadas en relación con la formación inicial y continua de los profesores y profesoras de educación física en la inclusión educativa de los alumnos y alumnas que presenten algún tipo de discapacidad en sus aulas.

Los alumnos y alumnas con discapacidad tienen derecho a recibir una educación de calidad y en igualdad de condiciones que aquellas personas que no tengan discapacidad, accediendo al curriculum y al proceso de enseñanza- aprendizaje con las medidas de inclusión necesarias.

La actividad físico- deportiva crea unas condiciones que favorecen la mejora de la salud y la autonomía personal en las personas con y sin discapacidad. (Gallego, Alcaraz,

Aguilar, Cangas y Martínez, 2016). La posibilidad de tener acceso a esta práctica físico-deportiva tanto en los centros educativos como en otras entidades públicas es un derecho establecido por las diferentes leyes tanto en un entorno nacional como internacional (CSD, 2010).

Analizando los beneficios que ofrece la actividad físico deportiva en la población general y en la población con discapacidad, se debe tener en cuenta de forma fundamental la atención a la diversidad dentro del área de educación física escolar, siendo esta responsabilidad de los profesionales, de su preparación y su experiencia con alumnado con discapacidad.

2. MÉTODO

La investigación se caracteriza por ser una revisión sistemática de la literatura y fue desarrollado de acuerdo con los criterios propuestos por la Declaración PRISMA (Sánchez-Meca, 2010). Los pasos y el proceso marcado han establecido las condiciones para mejorar la fiabilidad de los datos obtenidos.

2.1. Procedimiento para buscar, identificar y seleccionar artículos

La búsqueda electrónica de artículos se realizó en las siguientes bases de datos en línea: Scopus, SportDiscus, Google Scholar y Dialnet. Las combinaciones de búsqueda fueron siempre las mismas y a partir de los resultados se realizó una descripción de los resultados. En el primer campo de búsqueda coincidían: teacher training, en el segundo campo de búsqueda physical education y en el último campo de búsqueda inclusión AND/OR disabilities. Para acotar el periodo de la búsqueda se estableció como criterio que los documentos pertenecieran al periodo entre 2000 y 2021.

2.1.1. Criterios de inclusión y exclusión

En una primera búsqueda se obtuvo un total de se obtuvieron 347 documentos. Los resultados se sometieron a un primer filtro de selección en el que se excluyeron todos aquellos. Estos resultados se sometieron a unos criterios de inclusión y exclusión para poder responder al objetivo principal del estudio que era analizar formación inicial y

continua del profesorado de educación física en relación a la inclusión del alumnado con discapacidad dentro de la literatura científica.

Los estudios se les aplicaron los siguientes criterios de inclusión y se consideraron solo cuando:

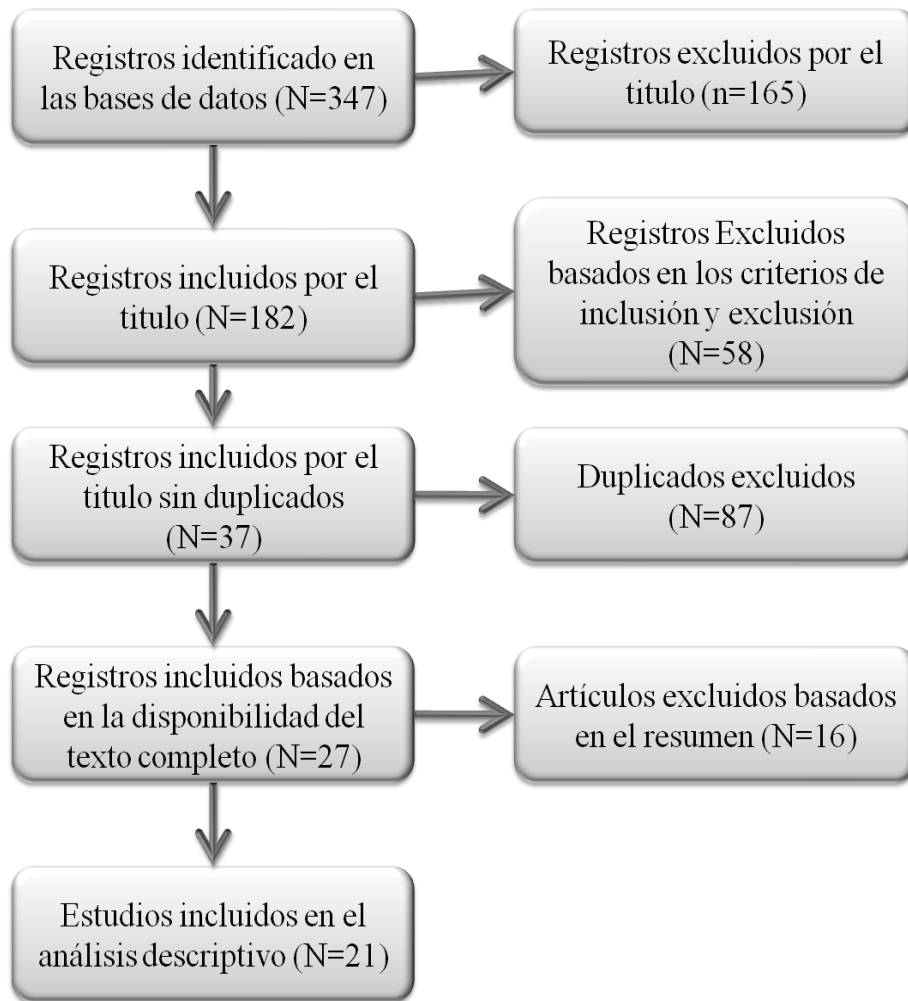
- a) Presentaron descriptores de búsqueda en el título y / o resumen
- b) Estaban publicados en castellano, portugués, francés o inglés.
- c) Fueron publicados en revistas o publicaciones periódicas revisadas por pares
- d) Además se consideraron los siguientes criterios de exclusión:
- e) Aquellos artículos que no estaba como mínimo el resumen extendido disponible
- f) Los documentos que correspondían a referentes a revisiones sistemáticas, tesis doctorales y capítulos de libro o disertaciones académicas.
- g) Estudios no relacionados con la inclusión de estudiantes con discapacidad.

2.1.2. Procedimientos de búsqueda

El proceso de búsqueda, identificación y selección de estudios, se realizó en cuatro etapas, de acuerdo con el diagrama de flujo que se muestra en Figura 1:

Figura 1.

Diagrama de flujo de la revisión



Paso 1: de la expresión de búsqueda, 347 registros que contienen se identificaron las palabras clave en alguno de sus campos de análisis.

Paso 2: Después de leer los títulos, había 182 registros. De estos, 87 estudios duplicados fueron excluidos, totalizando 37 artículos.

Paso 3: Después de leer los resúmenes, se excluyeron 10 registros, dejando 27 artículos. Una búsqueda manual de listas de referencias de artículos.

Paso 4: Cuando se aplicaron los criterios de elegibilidad, 21 artículos fueron leídos en su totalidad.

Adicionalmente, se realizó una búsqueda manual basada en el listas de referencias de los artículos encontrados electrónicamente. Un cronológico que determinó el punto de corte del 2000 al 2021 incluyendo aquellos artículos que ya están aceptados y prepublicados.

3. RESULTADOS

Los resultados procedentes del análisis de los documentos resultantes de la aplicación de los criterios de inclusión y exclusión, han ofrecido varias líneas claras de investigación con respecto a la formación de los profesionales de la educación física sobre la atención al alumnado con discapacidad dentro del área. Por un lado la formación inicial universitaria y por otro lado la formación continua que se da tanto a modo de taller, proyectos o formación de postgrado.

Las investigaciones que centran su objeto de estudio en la formación inicial presentan conclusiones sobre la actitud de los futuros profesionales de la educación física frente a la inclusión de alumnado con discapacidad en las aulas, inseguridad y percepción de falta de competencias para desarrollar la labor docente futura y la valoración de los planes de estudios y la formación inicial en las universidades tanto aquellas dedicadas a la formación de maestros y maestras de enseñanzas primarias como aquella de profesorado de secundaria.

La percepción positiva sobre la inclusión del alumnado con discapacidad en las clases de educación física, es tomado como un elemento positivo que incrementa la calidad del proceso educativo (Sáez-Gallego, Abellán, Hernández-Martínez, 2019;)

La falta de calidad y contenido en las actividades de formación docente inicial es mencionada por varios autores y la marcan como una de las dificultades más significativas para el proceso de inclusión efectiva del alumnado con discapacidad dentro de la educación física escolar (Campos, Llopis, Gimeno, Maher, 2021). En el estudio presentado por Sáez-Gallego, Abellán, Hernández-Martínez, (2019) el alumnado universitario, que está en el año de finalización de la formación inicial, indica que es necesaria una mejora de la formación y solventar la falta de preparación en inclusión educativa.

Esta situación se extiende a estudios de índole internacional en el que la formación inicial se atisba como insuficiente para atender al alumnado con discapacidad en el área de educación física (Alhumaid, Khoo, Bastos, 2020; Kudláček, Ješina, Flannagan, 2010). El análisis de los planes de estudios realizado por Valencia-Peris, Mínguez-Alfaro, Martos-García, (2020) presenta que de 40 planes de estudios de maestros especialistas de educación física solo el 30% presenta contenidos de forma explícita para la atención al alumnado con discapacidad dentro de asignaturas propias de la especialidad.

Los estudios que centran su objeto de estudio y análisis en la formación continua y el reciclaje profesional de docentes de educación física presentan resultados en relación a la actitud frente a la inclusión en la práctica físico- deportiva escolar y mejora de la percepción de competencias docentes.

En algunos estudios existe la angustia por tener una formación insuficiente y hay interés personal en buscar la angustia por percibir una formación insuficiente, la búsqueda de la formación continua y de cursos de especialización o cursos de postgrados como una forma de solventar la situación (Reina, Healy, Roldán, Hemmelmayer, & Klavina, 2019; Tavares, Santos, Freitas, 2016).

Los talleres de mejora docente sirven para crear conciencia sobre la importancia de la inclusión educativa en todas las áreas favoreciendo el desarrollo de actitudes de autoconfianza y a la superación de prejuicios y estereotipos (Ríos, Gómez-Zepeda, Petreñas, y Puigdemívol, 2017).

En las actividades de formación continua como talleres o programas de mejora docente, hay resultados muy positivos de cambio de aptitud y actitud frente la atención de alumnado con discapacidad (Mauerberg-de Castro et al, 2013; Reina, Healy, Roldán, Hemmelmayer, & Klavina, 2019). Existen programas como el presentado por Mauerberg-de Castro et al (2013) en el que las personas participantes a pesar de valorar la inclusión siguen indecisos acerca de los beneficios de la inclusión.

Los docentes de educación física en ejercicio indican que necesitan conocer recursos para poder atender con solvencia al alumnado con discapacidad. Estos recursos van desde actividades tecnológicas (González y Macías, 2018) y programas prácticos que les ofrezca experiencia (Solís y González, 2021).

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados analizados nos llevan a la intención social generalizada de fomentar la inclusión en el área de educación física y deportiva en la escuela tomando como medida fundamental la mejora de la capacitación docente, tanto en el periodo inicial de formación académica como en la mejora continua y el reciclaje de los docentes en ejercicio.

La falta de una especialización en la formación inicial que capacite a los futuros docentes, hace de esta crítica la más repetida en los diferentes estudios analizados. Destacando que un porcentaje reducido de universidades incorporan de forma explícita

dentro de sus programas de asignaturas temas que trabajen las competencias de atención a la discapacidad dentro del área de educación física.

La demanda del profesorado en activo como un indicador de la necesidad de planificar y rediseñar una formación continua de calidad. En la que el trabajo colaborativo y la reflexión sobre la inclusión tienen papeles determinantes en la mejora de las actitudes de los docentes.

El profesorado que experimenta y desarrolla formaciones continuas, ha podido reforzar sus actitudes inclusivas al debatir sobre las barreras y facilitadores de la participación sin límites (Lleixá y Ríos, 2020). Además se confirma la idoneidad de programas formativos en los que el contacto con las personas con discapacidad es un elemento de calidad diferenciador, la práctica frente a la teórica (Reina, Hemmelmayr, Sierra- Marroquin, 2016).

En conclusión tanto futuros maestros y maestras de educación física, como aquellos y aquellas en activo necesitan mejorar su formación en materia de inclusión del alumnado con discapacidad, dada la falta de solvencia para diseñar, planificar y desarrollar sesiones y programaciones inclusivas como algo fundamental para conseguir una inclusión real dentro de las aulas.

REFERENCIAS

- Alcaraz- Rodríguez, V.; Grimaldi-Puyana, M. y Sánchez-Oliver, A.J. (2018). LAS ACTIVIDADES FÍSICAS EN MEDIO NATURAL UN MEDIO DE INCLUSIÓN ESCOLAR Libro de Actas III Congreso Internacional en Investigación y Didáctica de la Educación Física. Facultad de Ciencias de la Educación: Granada
- Abellán, A., Pérez, J., Esparza, C., Castejón, P. y Ahmed-Mohamed, K. (2012). *Discapacidad y dependencia en Andalucía con base en la encuesta sobre discapacidad, autonomía personal y situaciones de Dependencia (EDAD)*. Sevilla: Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía.
- Alcaraz, V., Grimaldi, M. y Sánchez-Oliver, A.J. (2017). *La Orientación para el desarrollo del bienestar en personas con discapacidad Intelectual*. Libro de Actas II Congreso Internacional en Investigación y Didáctica de la Educación Física. Facultad de Ciencias de la Educación: Granada.
- Gallego, J., Alcaraz M, Aguilar, J.M., Cangas, A. J. y Martínez D. (2016). Avances en la actividad física y deportiva inclusiva. Almería: Universidad de Almería.

- Consejo Superior de Deportes (2010). *Guía para la práctica deportiva. Deporte para un mundo mejor*. Madrid: CSD y UNICEF.
- Abellán, J.; Sáez-Gallego, N.M.; Reina, R.; Ferriz, R. y Navarro-Patón, R. (2019) Percepción de auto-eficacia hacia la inclusión en futuros maestros de educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 28(1) 143–156.
- Alhumaid, M.M.; Khoo, S.; Bastos, T. (2020). Self-efficacy of pre-service physical education teachers toward inclusion in Saudi Arabia. *Sustainability*. 12, 3898.
- Anthony John Maher & Hayley Fitzgerald (2020) Initial teacher education and continuing professional development: the perspectives of special school physical education teachers. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 11(1), 18-33.
- Carvalho, M.G.; Lima, D.; Da Silva, E.M.; Chicon, J.F.; Campos, Z.C. (2017). The process of initial training in Physical Education in an inclusive perspective: what do graduates say?. *Práxis Educativa*, 12(2), 356-372.
- Cascone, C., de Cesare, G.R., & D'Elia, F. (2020). Physical education teacher training for disability. *Journal of Human Sport and Exercise*, 15(3), 634-644.
- Da Cunha, C.; Manrich, N.; Vailate, A.A. (2020). A formação docente e suas implicações na inclusão escolar. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 24, 101-114.
- González, I.; Macías, D. (2018). Lifelong learning as a tool to improve physical education teachers' intervention with students with disabilities. *Retos*, 33, 118-122.
- Kudláček, M.; Ješina, O.; Flannagan, P. (2010). European Inclusive Physical Education Training. *Advances in Rehabilitation*, 3, 14 – 17.
- Lleixá, T.; Ríos, M. (2020). Formación del profesorado en educación física e inclusión del alumnado con pluridiscapacidad. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 95(34.1), 49-68.
- Llopis, R.; Gimeno, M.; Maher A. (2021). Perceived competence to teach students with special educational needs in Physical Education: The voice of university students from Spain and United Kingdom. *Retos*, 39, 372-378.
- Mauerberg-de Castro, E.; de Souza, A.C.; Figueiredo, A.; Delamuta. T.; Da Costa, A. Rodrigues, M.; Frances, D. (2013). Attitudes about inclusion by educators and physical educators: Effects of participation in an inclusive adapted physical education program. *Motriz, Rio Claro*, 19(3), 649-661.

- Reina, R.; Hemmelmayr, I.; Sierra- Marroquin, B. (2016). Autoeficacia de profesores de educación física para la inclusión de alumnos con discapacidad y su relación con la formación y el contacto previo. *Psychology, Society, & Education*, 8(2), 93-103.
- Reina, R; Healy, S.; Roldán, A.; Hemmelmayr, I. & Klavina, A. (2019) Incluye-T: a professional development program to increase the self-efficacy of physical educators towards inclusion, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(4), 319-331.
- Ríos, T.; Gómez-Zepeda, M.; Petreñas, G.; y Puigdemívol, I. (2017). Actitudes inclusivas en la formación del profesorado de educación física. Aportaciones desde los Talleres de Acción Directa. *Ágora para la Educación Física y el Deporte* 19(2-3), 277-297.
- Rodríguez, J.E.; Civeiro, A.; Navarro, R. (2017). Formación del profesorado en atención a la diversidad en educación primaria. *Sportis Sci*, 3(2), 323-339.
- Rubinstein, S.; Franco, V. (2020). The Field of Disability from the Perspective of the Teachers Enrolled in the Adapted Physical Activity and Disability Specialization Course of the IUACJ. *Rev. Bras. Ed. Esp*, 26(1), 17-34.
- Sáez-Gallego, N.M.; Abellán, J.; Hernández-Martínez, A. (2019). Attitudes toward inclusion of pre-service physical education teachers. *ESHPA - Education, Sport, Health and Physical Activity*. 3(1): 73-85.
- Salzani, M.L.; Manzini, E.J. (2017). Continuing education for Physical Education teachers: Assistive Technology in inclusive education. *Práxis Educativa*, 12 (2), 334-355.
- Solís, P.; González, V.B. (2021). Physical Education teachers' attitudes towards the inclusion of students with disabilities, *Retos*, 39, 7-12.
- Tavares, L.; Santos, L.; Freitas, M. (2016). Inclusive education: A study about teacher's training. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, 22 (4), 527-542.
- Valencia-Peris, A.; Mínguez-Alfaro, P.; Martos-García, D. (2020) Pre-service Physical Education Teacher Education: a view from attention to diversity. *Retos*, 37, 597-604.

CAPÍTULO 35

PROMOÇÃO DE CONTEXTOS FAVORÁVEIS À LITERACIA AMBIENTAL ATRAVÉS DE UM PROJETO DE CONSERVAÇÃO DA NATUREZA

Susana Maria Mendes Silveira

1. INTRODUÇÃO

Vivemos numa sociedade tendencialmente tecnológica, em que as populações humanas foram enfraquecendo as “ligações” aos espaços naturais, desvalorizando os benefícios que deles podem usufruir, alterando usos e ocupação do território, criando barreiras e fragmentando habitats, permitindo a dispersão de espécies exóticas, sobre-explorando os recursos, empobrecendo a capacidade produtiva do solo, poluindo e contaminando, alterando padrões climáticos e expondo-se a situações de risco Ambiental.

As alterações verificadas sobre o estado de conservação global dos ecossistemas e a expressão das consequências para o bem-estar humano estão bem documentadas em diversos relatórios, suportados em vasta informação científica (Millennium Ecosystem Assessment (2005). Também a Organização Mundial da Saúde e a Convenção sobre a Diversidade Biológica (2015), numa publicação conjunta, revelam resultados de investigação que demonstram as conexões existentes entre a biodiversidade e a saúde humana, evidenciando que a biodiversidade, os ecossistemas, e os serviços essenciais que eles originam são pilares centrais para toda a vida no planeta.

Esta tomada de consciência impõe a responsabilidade de promover políticas de conservação e valorização da biodiversidade e a necessidade da sua implementação a nível local, nacional e global, com o intuito de melhorar a relação entre os seres humanos e os ecossistemas. A restauração do equilíbrio dos ecossistemas, apesar das suas dinâmicas intrínsecas, torna-se imprescindível para que a sua resiliência possa operar em situações de alteração das condições ambientais, de proteção em situação de risco (Jacinto, 2012) e da manutenção de condições favoráveis ao bem-estar humano.

Apesar da premissa de dependência entre a humanidade e o mundo natural, deparamo-nos atualmente com um afastamento do contacto das populações humanas relativamente à natureza, que assume expressões e consequências diversas.

A nível ambiental, o distanciamento físico e emocional dos seres humanos relativamente ao ambiente natural, tem agudizado a situação descrita por Leopold (1949) como referido em Franz e Mayer (2004, p. 504) “abusamos da terra porque a consideramos como um bem que nos pertence” assistindo-se a um alheamento generalizado para com o estado de conservação da biodiversidade e dos ecossistemas que permitiu que se se ultrapassem os limites de biocapacidade do planeta (WWF, 2016).

Neste contexto, é imperioso voltar a conectar e reforçar os “elos” perdidos para o desenvolvimento da biofilia. Para Heerwagen (2009) “a conexão diária com a natureza reforça os valores de respeito e cuidado com o meio ambiente, necessários para comunidades sustentáveis” (p. 40). Destacando-se a ideia de que uma mudança de comportamentos e de atitudes resulta maioritariamente da existência de vínculos afetivos para com a natureza, mais do que de conhecimentos em matéria ambiental (Frantz & Mayer, 2014). Outros autores, conforme referido por Restall e Conrad (2015), também estabelecem uma associação deste tipo de atributos como processos emocionais e/ou cognitivos que sustentam um sentimento de ligação à natureza. Nas situações analisadas, independentemente da designação atribuída pelos diversos autores, é destacado o potencial do contacto direto e frequente com o ambiente natural para o estabelecimento de vínculos afetivos com a natureza / ou elementos naturais e o desenvolvimento de comportamentos ambientalmente responsáveis.

Importa ainda salientar que se reconhece uma relação positiva da saúde mental com a extensão de área e biodiversidade percecionada pelos utilizadores dos espaços naturais (Fuller, Irvine, Devine-Wright, Warren & Gaston, 2007; Wheeler et al., 2015), assim como com a duração e frequência do encontro com a natureza (White et al., 2019).

Para a população infantil, na sequência do já enunciado benefício socio-emocional, promovido pelo contato regular das crianças com a natureza, ao nível cognitivo é defendida uma melhoria no processo de aprendizagem realizado, quer em contextos de educação formal como não formal e informal, salientado a capacidade proporcionada de as crianças reconhecerem e compreenderem as situações em estudo integradas no contexto em que naturalmente ocorrem (Moore, 2005, como referido em Moss, 2012).

Por seu turno, no âmbito ambiental, o contacto com elementos da natureza, e em particular com áreas naturais, quando ocorre na infância das crianças, tende a influenciar o seu comportamento relativamente ao ambiente (Bird, 2007), permitindo o desenvolvimento de conhecimento, valores e preocupações pela vida e pelo ambiente

(Norddahl, 2009). Estes valores são condicionados por aspetos culturais, no entanto é demonstrada a dependência entre o tempo gasto na natureza e a relação com ela criada pelos indivíduos e desta relação com preocupações ambientais expressas (Dornhoff, Sothmann, Fiebelkorn & Menzel, 2019; Frantz & Mayer, 2014; Leong, Fischer & McClure, 2014; Restall & Conrad, 2015). Salienta-se o potencial da exploração de elementos da natureza que os espaços naturais proporcionam. Neles, as crianças envolvem-se em processos de descoberta do meio pelo uso dos sentidos, são desafiadas pelas alterações verificadas ao longo do tempo a terem uma perceção do espaço e dos componentes que o constituem, deparam-se com situações que pressupõem a mobilização de saberes prévios e o estabelecimento de associações com novos elementos para aprendizagem, são desafiadas à tomada de decisão e por vezes à resolução de problemas. Estes contextos, que estimulam a capacidade de observação, a imaginação e a criatividade são também eles considerados elementos-chave para o desenvolvimento cognitivo (Heerwagen, 2009), e, por sua vez, quando aliados a um potencial ambiente de aprendizagem que estimule o conhecimento ecológico e sobre questões ambientais, que valorize a competência afetiva, o conhecimento de âmbito socio-político, constituem-se como aspetos fulcrais para o desenvolvimento de competências no âmbito da literacia Ambiental (McBride, Brewer, Berkowitz & Borrie, (2013). Neste contexto, evidencia-se a oportunidade criada pela execução de um projeto de conservação da natureza, de base local, para ativar condições que promovam a apropriação das populações humanas pelos espaços naturais da envolvente, criando oportunidades para o desenvolvimento de conexão com o ambiente natural e simultaneamente de conhecimento sobre a biodiversidade e funções ecológicas desempenhadas pela(s) mata(s) ribeirinha(s).

2. MÉTODO

O projeto, designado por “Ecomuseu da Mata da Geria”, teve a sua implementação numa área de mata ribeirinha, localizada no Baixo-Mondego (NUT III) que se integra na Região Centro (NUT II) de Portugal Continental. A Intervenção realizou-se num espaço semi-natural que, durante a sua execução, se encontrava sob jurisdição de uma instituição pública com competências nos domínios da conservação da natureza e de sensibilização e educação ambiental, tendo-se assumindo como um projeto-piloto da “Rede de Áreas Naturais de Interesse Local e Regional” (RANILR).

Reconhecendo-se a importância da implementação de ações de requalificação ambiental no espaço natural, configurou-se uma abordagem de intervenção ancorada na implementação de um projeto de conservação da natureza sobre um espaço seminatural e de criação de bases para uma utilização sustentável e sua valorização, designadamente no domínio da promoção da literacia ambiental.

2.1. Reconhecimento do estado de conservação e elaboração do plano de ação

Com base numa primeira fase de reconhecimento do estado de conservação da mata, realizou-se uma análise de Forças, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças, a qual permitiu identificar aspetos que vieram a ser considerados na definição do modelo de gestão para a Mata da Geria e inerente plano de ação para a área. O plano de ação incidiu sobre a: Criação de bases para a aquisição de bens e serviços no âmbito das ações de promoção de estudo e conhecimento científico sobre a área, para as ações de requalificação, de ordenamento e de suporte ao uso sustentável da mata; Aquisição e implantação de equipamentos de apoio a atividades de sensibilização e de educação ambiental; Promoção da intervenção de reabilitação ecológica e de promoção de uso sustentável; Promoção do envolvimento de agentes locais nos trabalhos de reabilitação e manutenção do espaço; Conceção e produção de elementos de interpretação da natureza e promoção da mata.

A divulgação inicial realizada e a participação de um grupo de população nos trabalhos de recuperação e de manutenção da mata, constituíram-se como processos que visavam a apropriação e fomento de conexão da população pelo espaço em questão.

A coordenação dos trabalhos em curso foi realizada no terreno, de forma continuada, permitindo uma avaliação contínua das ações em desenvolvimento.

3. RESULTADOS

Tomando em consideração o âmbito deste artigo, selecionaram-se algumas atividades do plano de ação desenvolvido, das quais se dá destaque ao envolvimento da população no processo de reabilitação ecológica, ao fomento do uso sustentável e promoção da literacia Ambiental.

Na componente de reabilitação ecológica implementaram-se medidas de conservação para a flora que implicaram ações de controlo de crescimento e de dispersão das espécies exóticas com comportamento invasor, através do seu corte e/ou desenraizamento. Estas

ações foram conjugadas com a rearboração do espaço de forma a contribuir para a renaturalização do sistema. Tomou-se em consideração, as condições edafo-climáticas e a composição florística de ocorrência potencial para bosques ripícolas da área, e ainda o reconhecimento da composição florística de zonas próximas com características semelhantes pouco intervencionadas. Seguiram-se, ao longo do ano, os trabalhos de manutenção necessários como a as ações de controlo de dispersão de espécies exóticas e com caracter invasor, bem como a rega na área das plantações recentes. No decurso dos trabalhos evitou-se a intervenção de máquinas pesadas, recorrendo-se a trabalho manual com a colaboração de trabalhadores residentes na área envolvente da mata, tendo como propósito o envolvimento da população na reabilitação em curso.

De forma a ordenar o espaço e promover o seu uso sustentável pela população foi realizada uma intervenção de: Arranjo e sinalização dos caminhos pré-existentes no interior da mata; Colocação de vedação ao longo do caminho de entrada e na zona de lazer; Instalação de equipamentos de apoio à visitaç o (zonas de descanso) e de apoio a atividades de observa o e/ou estudo da natureza (observat rio para aves aqu ticas e esta o de apoio   anilhagem); Coloc o de ninhos artificiais para aves insect voras e coloc o dos pain is de apoio  s esta es de interpreta o da natureza.

No  mbito da implanta o de equipamentos de apoio a atividades de sensibiliza o e de educa o ambiental realizou-se um diagn stico da aptid o dos diversos espa os da  rea de interven o, considerando as zonas adjacentes aos caminhos existentes no interior da mata, que possibilitassem a defini o de trilhos de descoberta da natureza e da localiza o das esta es de interpreta o, tendo como objetivos gerais: Fomentar o conhecimento e a divulga o do patrim nio natural da Mata; Proporcionar o contacto direto com o espa o possibilitando o estabelecimento de conex es com a natureza; Motivar a observa o e identifica o das diferentes esp cies de fauna e flora existentes e compreens o da import ncia dessa diversidade; Revelar as rela es interespec ficas que se estabelecem entre as comunidades de organismos da Mata; Criar condi es para a realiza o de atividades de sensibiliza o e de educa o ambiental e para a promo o da literacia Ambiental; e Motivar os visitantes para a conserva o do patrim nio natural.

Os trilhos de descoberta da natureza estabelecidos visam proporcionar um contacto e envolvimento da popula o com o espa o natural, durante o qual se pode fazer uma observa o e interpreta o dos diferentes ambientes da mata ribeirinha, facilitada pela  lise dos conte dos tem ticos expostos em cada esta o de interpreta o disposta ao

logo dos trilho (Quirópteros, Mata ribeirinha, Galeria ripícola; Depressão húmida; Anfíbios; Observatório de fauna aquática e Aves insectívoras). As estações de interpretação foram projetadas com o duplo propósito de apoiar a descoberta da natureza realizada de forma autónoma e simultaneamente servir de base a ações de sensibilização e de educação ambiental que viessem a ser realizadas, orientadas para a compreensão de processos funcionais intrínsecos das comunidades do bosque ribeirinho, bem como das funções que exercem para a manutenção da qualidade ambiental e do bem-estar humano.

4. DISCUSSÃO

A identificação da Mata da Geria como área natural de interesse local e regional, conjugada com as competências da instituição que detinha a jurisdição de algumas matas ribeirinhas do Baixo-Mondego, criou condições para a implementação de um projeto que visou evidenciar práticas de conservação da natureza e de valorização dos espaços naturais, de fomento de conhecimento sobre a biodiversidade e funções ecológicas desempenhadas e de promoção do uso sustentável pelas populações humanas, de forma a poder constituir-se como área de demonstração da gestão daquelas áreas naturais e/ou seminaturais. Importa referir, que a abordagem realizada continua a estar alinhada com a visão e princípios orientadores de política ambiental e de conservação da natureza inscritos em diplomas legais mais recentes. Converte também com a política definida na Estratégia Nacional para a Conservação da Natureza e da Biodiversidade para 2030 a qual se desenvolve em torno de “três vértices estratégicos: i) Melhorar o estado de conservação do património natural; ii) Promover o reconhecimento do valor do património natural; e iii) Fomentar a apropriação dos valores naturais e da biodiversidade pela sociedade” (Presidência do Conselho de Ministros, 2018, p. 1835).

Neste contexto, salienta-se que o protocolo estabelecido com a associação não governamental de ambiente possibilitou o envolvimento de um grupo de biólogos no estudo de caracterização da fauna e da flora da Mata. A informação produzida fomentou o conhecimento e a divulgação do seu património natural, contribuiu para fundamentar opções de intervenção e, ainda, utilizar os dados neles constantes em ações de sensibilização e educação ambiental.

Na frente de trabalhos que visava contribuir para o processo de reabilitação das condições ecológicas do espaço seminatural, procedeu-se a uma intervenção de controlo de plantas exóticas com carácter invasor. Paralelamente, a área foi objeto de replantação

com espécies autóctones, seguindo critérios da requalificação de habitats que consideram as características edafo-climáticas e o potencial de ocorrência natural das espécies para bosques ripícolas na área, conciliado com o reconhecimento da composição florística de zonas próximas com características semelhantes pouco intervencionadas. Consideraram-se as formações vegetais que ocorrem no Baixo Mondego, com um olhar mais atento às comunidades que se desenvolvem em bosque ripícolas, onde predominam os salgueiros, amieiros e freixos. As intervenções realizadas, apesar de se terem constituído como ações pontuais, no espaço e no tempo, deram o seu contributo para um processo de renaturalização dos sistemas implicados, e serviram para reforçar os corredores ecológicos que se devem desenvolver ao longo dos sistemas aquáticos, os quais, apresentando-se fragmentados, deixam de cumprir as suas funções ecológicas.

A expressiva abundância de insetos, característica das zonas húmidas, constitui a base alimentar de uma diversificada comunidade de aves insectívoras, de anfíbios, de alguns micro e mesomamíferos e de várias espécies de morcegos, que têm na mata ribeirinha o seu habitat. Esta relação trófica estabelecida é evidenciada na informação disponibilizada nos painéis de interpretação da natureza, sendo feita referência à importante função que estes organismos desempenham como agentes do controlo de insetos vulgarmente acusados de constituírem pragas agrícolas e de causarem efeitos nefastos na produtividade das culturas.

A colocação de caixas-ninho para as aves insectívoras é explicada como uma ação de conservação da natureza, necessária naquela mata no sentido de colmatar a falta de locais para nidificação, uma vez que a ocupação vegetal da mata se faz com predominância de espécies de crescimento rápido como o eucalipto e o choupo que não apresentam ramadas a altura adequada para este grupo de aves poder construir os seus ninhos, e se reproduzir. Com esta ação, promoveu-se a manutenção e reforço da comunidade de aves insectívoras, tendo a sua ocupação sido monitorizada, numa atividade de cariz científico, para avaliação da eficácia da sua implementação, dando igualmente suporte a atividades de sensibilização e de educação ambiental.

Um outro grupo de organismos de ocorrência frequente nas zonas húmidas, da qual dependem integralmente enquanto habitat, pelas características fisiológicas que detêm, são os anfíbios. Também eles importantes no controlo da densidade de insetos, dos quais se alimentam. Constituindo o grupo de vertebrados mais sensíveis às alterações climáticas, à destruição de habitat e à poluição, são um grupo taxonómico que enfrenta

um rápido declínio populacional, pelo que se promove o reconhecimento dos principais fatores de ameaça, indicados nos painéis interpretativos. É neste contexto revelada a importante função ecológica de manutenção da biodiversidade que as áreas ribeirinhas desempenham. Constituindo-se como zona de interface entre o ecossistema terrestre e o ecossistema aquático, são considerados ecótonos, aos quais se atribui por norma uma elevada riqueza específica, albergando igualmente espécies características dos dois ecossistemas com os quais estabelece transição. Ainda considerando a interface entre os sistemas terrestres e aquáticos, a vegetação ribeirinha funciona como estabilizadora das margens, evitando processos de erosão hídrica. Promove a qualidade da massa de água em termos físicos, por diminuição dos sólidos suspensos e, apesar de nesta zona de planície aluvionar ser menos importante, exerce algum efeito na regulação da temperatura e disponibilidade de oxigénio. Exerce um efeito importante na capacidade de encharcamento dos solos, contribuindo, consoante a permeabilidade do solo, para o processo de reabastecimento dos lençóis freáticos e, em situação de aumento dos caudais, suaviza os efeitos de ocorrência de cheia sobre as zonas adjacentes aos cursos de água. Agindo como barreira de filtração, diminui a entrada de substâncias químicas dissolvidas durante os processos de lixiviação que ocorrem nos terrenos agrícolas com os quais possa confinar, sendo estas funções de depuração natural exercida essencialmente pela presença de plantas macrófitas nas margens dos cursos de água ou em depressões húmidas que se estabeleçam nos bosques ribeirinhos.

Reconhecendo a oportunidade de evidenciar a importância ecológica dos aspetos supramencionados, promoveu-se a elaboração, organização e exposição de conteúdos temáticos, disponibilizada nos painéis de suporte à interpretação da natureza, a partir dos quais se tornou possível chamar a atenção dos visitantes para a biodiversidade existente, conduzir ao reconhecimento das relações interespecíficas que se estabelecem entre as comunidades de organismos da mata, bem como para as importantes funções ecológicas desempenhadas por aquela mata em particular e pelos bosques ribeirinhos no geral. Na maioria das situações evidenciadas são reconhecidos os serviços de ecossistemas proporcionados por estes espaços, mesmo em condições seminaturais, podendo-se ainda em ações de sensibilização e de educação ambiental potenciar a perceção e análise consubstanciada em exemplos e, se conveniente em atividades práticas e/ou de base experimental, de diversos processos, no âmbito da ecologia funcional, desempenhados por estes sistemas. Contribuindo para a perceção da dependência do ser humano

relativamente ao ambiente natural, conduzindo em simultâneo a uma reflexão sobre os impactes que as diversas atividades humanas exercem sobre estes frágeis ecossistemas. O reconhecimento da importância da área seminatural, na dimensão da conservação da natureza, ambiental e de qualidade de vida humana, permite a sua valorização pelas populações locais e visitantes e cria condições para o seu envolvimento com a natureza da mata, numa oportunidade de descoberta constante de novos elementos que poderão incentivar a vontade de conhecer melhor para saber mais.

Como afirma Moore (2005), referido por Moss (2012), os espaços naturais podem assumir um relevante contributo no desenvolvimento de alguns componentes da literacia ambiental, promovendo as aprendizagens em contexto real, permitindo que conceitos mais abstratos ou complexos se revistam de significado e se compreenda as implicações de processos ecológicos para a qualidade ambiental do sistema em questão. Os contextos de educação não formal são valorizados e incentivados como agentes de formação numa dimensão fundamental do processo de aprendizagem ao longo da vida (Pinto, 2005).

Através dos equipamentos facilitadores da interpretação da natureza, de folhetos de informação disponibilizados e do acompanhamento no terrenos das ações em curso (colocação e monitorização das caixas ninho para aves insectívoras; realização de sessões de anilhagem de aves na mata; localização dos ninhos de milhafre, ações continuadas de controlo de espécies exóticas e invasoras; ações de rearboreização com espécies autóctones características das zonas ribeirinhas e de colocação de placas de identificação de espécies arbóreas) foram lançadas as bases para a realização de dinâmicas de sensibilização e de educação ambiental, em contexto não formal, que estiveram sob responsabilidade de outro técnico da instituição promotora do projeto.

Os conteúdos temáticos apresentados nas estações de interpretação da natureza foram concebidos para apoiar a análise compreensiva do sistema ecológico em questão, que quando percecionados no seu conjunto permitissem a construção de um conhecimento capaz de reconhecer a complexidade e as interações de dependência estabelecidas nas e entre as comunidades do ecossistema ribeirinho. Acredita-se que estes processos de análise promovam o desenvolvimento de uma visão sistémica e integradora (Hampson, 2012), essencial para a construção de competências cognitivas de nível superior (Atchlet, Strayer & Atchley, 2012; Leong, Fischer & McClure, 2014), relevantes para a formação da consciência ecológica. A formação de uma consciência ecológica individual e coletiva é determinante para o exercício da cidadania ambiental (implicitamente fundamentada e

participada), promotora da conservação da biodiversidade e do património natural e, numa abordagem mais global, para o desenvolvimento sustentável. Considera-se que a implementação de projetos como o do Ecomuseu da Mata da Geria se constituiu como um contributo para o processo de transformação social requerido.

Importa ainda salientar que as condições criadas para visitação das matas ribeirinhas permitiram a reaproximação da população àqueles espaços seminaturais e fomentaram o seu uso de forma mais regular quer por pessoas singulares, famílias e grupos organizados em situações de lazer. O facto de se ter inicialmente promovido uma ação de divulgação do projeto na povoação sede de Freguesia onde a mata se insere, em articulação com a associação dos amigos da mata, conjugado com a participação de alguns elementos da população nos trabalhos de reabilitação da mata, contribuíram para o desenvolvimento de um sentimento de apropriação do espaço, em convergência com um dos objetivos inscritos na atual estratégia nacional para a conservação da natureza e da biodiversidade.

Acredita-se que a abordagem de proximidade aplicada na gestão do projeto permitiu, por parte de algumas pessoas, a construção de conexões com a mata ribeirinha que se espera possam ter sido favoráveis ao desenvolvimento de conhecimento e de comportamentos promotores da conservação da natureza. Considera-se terem sido criadas condições para a curto e médio prazo se alcançarem os objetivos inicialmente traçados para o projeto do Ecomuseu da Mata da Geria e ainda potenciar, de forma subjetiva, os benefícios reconhecidos para os utilizadores de espaços naturais/semi-naturais, no âmbito da saúde e bem-estar e da promoção da literacia ecológica e ambiental.

5. CONCLUSÕES

O Lançamento do projeto do “Ecomuseu da Mata da Geria”, suportou-se na análise de elementos resultantes de trabalho técnico e científico prévio, que fundamentou as opções inscritas no plano de ação. Ao longo da sua implementação, fomentou a realização de estudos sobre os elementos naturais em presença, envolvendo elementos da comunidade científica, tendo utilizado os resultados para o processo de gestão do projeto em curso. O desenvolvimento do projeto adotou uma gestão de proximidade na implementação do plano de ação elaborado. Esta abordagem, conjugada com a promoção de uma ação de divulgação do projeto na sede de freguesia, realizada em articulação com a associação dos amigos da mata, teve como propósito o envolvimento da população no processo de reabilitação em curso, esperando que a população pudesse reconhecer a

importância da manutenção do espaço num estado de conservação adequado e contribuir para um retomar de hábitos de utilização sustentável da Mata.

Considera-se que a intervenção de conservação in situ realizada proporcionou um contributo para um processo de reabilitação desejável da mata ribeirinha alvo do projeto, esperando que a regeneração natural e de dispersão de espécies possa continuar o processo em curso, designadamente no restabelecimento de corredores ecológicos para espécies relevantes no contexto da conservação da Natureza. As condições promovidas para a dinamização de ações de sensibilização e de educação ambiental e de divulgação criaram condições para a reaproximação da população àqueles espaços com um uso adequado à sensibilidade que os elementos naturais em presença exigem, convergindo para o alcance do objetivo de promoção da conexão da população com a natureza e de iniciar um processo favorável à literacia ambiental.

Importa ainda salientar o reconhecimento externo atribuído ao desenvolvimento do projeto do Ecomuseu da Mata da Geria, que conduziu à implementação de abordagens semelhantes na gestão de outros espaços seminaturais na Região Centro, tendo sido atingido o desígnio de servir como polo de demonstração para a gestão de áreas naturais de interesse local e regional.

REFERÊNCIAS

- Atchley, R.A., Strayer, D. L., & Atchley, P. (2012). Creativity in the Wild: Improving Creative Reasoning through Immersion in Natural Settings. PLoS ONE, 7(12), e51474.
- Bird, W. (2007). Investigating the links between the Natural Environment, Biodiversity and Mental Health. Royal Society for the Protection of Birds. Disponível em: http://ww2.rspb.org.uk/Images/naturalthinking_tcm9-161856.pdf
- Convention on Biological Diversity & World Health Organization (Eds.) (2015). Connecting Global Priorities: Biodiversity and Human Health A State of Knowledge Review. Geneva: WHO Press, World Health Organization.
- Dornhoff, M., Sothmann, J-N., Fiebelkorn, F. & Menzel, S. (2019). Nature Relatedness and Environmental Concern of Young People in Ecuador and Germany. Frontiers in Psychology, 10: 453.

- Frantz, C. M., & Mayer, F.S. (2004). The connectedness to nature scale: a measure of individuals' feeling in community with nature. *Journal of environmental Psychology*, 24, 503-515.
- Frantz, C. M., & Mayer, F.S. (2014). The importance of connection to nature in assessing environmental education programs. *Studies in Educational Evaluation*, 41, 85-89.
- Fuller, R.A., Irvine, K.N., Devine-Wright, P., Warren, P.H., & Gaston, K. J. (2007). Psychological benefits of greenspace increase with biodiversity. *Biology Letters*, 3, 390-394.
- Hampson, G.P. (2012). Eco-logical education for the long emergency. *Futures*, 44, 71-80.
- Heerwagen, J. (2009). Biophilia, health, and well-being. In: Campbell, Lindsay; Wiesen, Anne, eds. *Restorative commons: creating health and well-being through urban landscapes*. Gen. Tech Rep. NRS-P-39. U.S. Department of Agriculture, Forest Service, Northern Research Station, 38-57.
- Jacinto, R. (2012). Resiliência a eventos de seca e cheia no contexto de instrumentos de planeamento (ordenamento e emergência). *Cadernos. Curso de Doutoramento em Geografia*. Porto: Faculdade de Letras da universidade do Porto.
- Leong, L.Y., Fischer, R., & McClure, J. (2014). Are nature lovers more innovative? The relationship between connectedness with nature and cognitive Styles. *Journal of Environmental Psychology*, 40, 57-63.
- McBride, B.B., Brewer, C.A., Berkowitz, A.R., & Borrie, W.T. (2013). Environmental literacy, ecological literacy, ecoliteracy: What do we mean and how did we get here? *Ecosphere*, 4(5), 67.
- Millennium Ecosystem Assessment (2005). *Ecosystems and Human Well-being: Biodiversity Synthesis*. Washington, DC.: World Resources Institute.
- Moss, S. (2012). *Natural childhood*. United Kingdom: The National Trust. Disponível em: https://www.lotc.org.uk/wp-content/uploads/2012/04/National-Trust-natural_childhood.pdf
- Norddahl, K. (2009). Cómo sería la educación inicial para la sustentabilidade? In I. Pramling & Y. Kaga (Eds), *La Contribución de la Educación Inicial para una sociedad sustentable*. (pp.73-80). Paris: United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation (UNESCO)
- Pinto, L.C. (2005) Sobre educação não formal. *Cadernos d'ín ducar*. 1-7.

- Restall, B. & Conrad, E. (2015). A literature review of connectedness to nature and its potential for environmental management. *Journal of Environmental Management*, 15, 264-278.
- White, M.P., Alcock, I., Grellier, J., Wheeler, B.W., Hartig, T., Warber, S.L., Bone, A., Depledge, M.H., & Fleming, L.E. (2019). Spending at least 120 minutes a week in nature is associated with good health and wellbeing. *Scientific Reports*, 9:7730.
- Wheeler, B.W., Lovell, R., Higgins, S.L., White, M.P., Alcock, I., Osborne, N.J., Husk, K., Sabel, C.E., & Depledge, M.H. Beyond Greenspace: An ecological study of population general health and indicators of natural environment type and quality. *International Journal of Health Geographics*, 14, 17.

CAPÍTULO 36

ESTUDIANTES INDAGANDO ACERCA DE LA COVID-19: ¿QUÉ CONOCEN DE LA PANDEMIA? ¿QUÉ EMOCIONES LES SUSCITA ÉSTA?

Rocío Santana Cisneros

1. INTRODUCCIÓN

Informar a nuestro alumnado sobre los problemas sociales relevantes de la actualidad es fundamental para su desarrollo académico-personal. Para un futuro mejor, hay que educarlos teniendo en cuenta el presente. Si hoy en día nos encontramos en medio de algo que nos afecta a todos, como es una pandemia mundial, ¿por qué no aprovechar esta realidad para aprender contenidos curriculares?

Como docentes, debemos ser conscientes de nuestro rol crucial en la educación de una ciudadanía que se sitúa ante un futuro incierto. Hemos de prepararlos ante posibles cambios, para que sean capaces de afrontar y resolver problemas; en definitiva, formar personas con iniciativa, conocedores del mundo que habitamos. Para ello, se les debe proporcionar las herramientas críticas necesarias para desenvolverse bien en aquello que hagan.

La COVID-19 ha supuesto nefastas consecuencias a nivel global, paralizando la sociedad. Solo tenemos que ver las noticias, leer periódicos o seguir las redes sociales para percatarnos de cómo está repercutiendo la pandemia en todo el mundo. Un virus que no entiende de género ni clase. Por ello, es fundamental informar a un alumnado que, en sus casas, se pueden encontrar sobrecargados de información acerca de la pandemia dados los constantes estímulos comunicativos, con multitud de datos que no logran entender. Es aquí donde existen las desigualdades, puesto que no se enfrentan a lo mismo un niño o una niña que nazca en un contexto desfavorecido a otro que lo haga en uno con buenas condiciones.

Para vencer estas desigualdades de oportunidades, es fundamental que los niños y las niñas asistan al colegio. Dentro de estos, los/las docentes les ofrecemos la oportunidad de

tener un pensamiento crítico y aprender a solucionar problemas, preparándoles para un futuro incierto de la mejor forma posible, para que no tengan miedo al error y sean capaces de rectificarlos y corregirlos. En las escuelas se forma al alumnado con el objetivo de que adquieran competencias y valores para vivir en el conjunto de la sociedad.

En el presente trabajo se muestra un estudio inicial que refleja el impacto de la COVID-19 en un aula de educación primaria, mediante una metodología de investigación basada en el estudio de caso (Stake, 1998). Dicha iniciación a la investigación educativa ha sido posible gracias a la concesión de la beca de colaboración del Ministerio de Educación para estudiantes del último curso de grado. Exponiéndose la situación como gran oportunidad para diseñar e implementar diferentes recursos didácticos para la enseñanza y aprendizaje de los alumnos partiendo desde el problema social relevante, ya citado anteriormente, COVID-19 como enlace a diferentes contenidos de su curso académico.

Para ello, nos apoyamos en una metodología innovadora, usando múltiples recursos cuyos objetivos son: fomentar competencias históricas, críticas, creativas y sociales, así como su concienciación. Al mismo tiempo, se procederá a tener en cuenta cómo afectan las diferentes noticias relacionadas con la pandemia a las emociones del alumnado de educación primaria. Concretamente se realizó el estudio con el alumnado de sexto de educación primaria de un centro de Málaga (sur de España) que comprenden unas edades de 11 a 12 años.

2. JUSTIFICACIÓN

Este estudio se realiza para conocer cuánto saben los alumnos y las alumnas acerca de un problema social relevante como es la pandemia. Este se ha realizado mediante la enseñanza de diferentes contenidos relacionados con las consecuencias que ésta ha traído, como los sectores de trabajo y la mortalidad, sin olvidarnos de las emociones que ésta produce (Legardez y Simoneaux, 2006; Tizón, 2020). La situación hizo que, de algún modo, cambiara la enseñanza rápidamente, puesto que varió el sistema educativo, yendo de modelos centrados en transmisión de información y en la presencialidad, a un modelo centrado y por medio de las tecnologías (Cabero-Almenara, 2020).

Se trata de algo esencial informar a nuestro alumnado acerca de los problemas sociales existentes en el mundo, tanto para la construcción de conocimientos como para

el análisis de los problemas sociales (Pagès, 1994). Es decir, debemos enseñarles contenidos con valor de uso, ya que este tipo de contenidos son aquellos que tienen interés por sí mismo, son aplicables al día a día, generan motivación y responden a las necesidades tanto cognitivas como vitales del que aprende (Santos-Guerra, 2005). Asimismo, pretendemos conseguir un aprendizaje relevante, puesto que este se origina cuando, más allá de la yuxtaposición de los esquemas explicativos, la relevancia del tema o el interés que muestra la persona provocan que se integren y, a la vez, reconstruyan sus esquemas experienciales (Pérez-Gómez, 1998).

Con todo ello, se deja claro que se enseña para la vida y no tan solo para aprobar un examen y obtener una buena calificación, son dos cosas distintas, una es aprender para aprobar y otra cosa diferente es construir conocimiento significativo y relevante (Martínez-Bonafé, 2010). Además, las escuelas no pueden preparar para el mundo laboral, sencillamente porque no se sabe cuál será la configuración de las actividades y ocupaciones de un futuro bastante cercano (Sola, 2016). Como docentes debemos ser reflexivos, teniendo autonomía dentro del aula para adaptar el currículo a los cambios y rediseñarlo en función a las realidades concretas de ésta, lo que nos conducirá a un enriquecimiento y a un cambio efectivo en nuestras clases (Blázquez y Villegas, 2010).

Básicamente, “enseñar exige la reflexión crítica sobre la práctica y la toma de decisiones en cada situación, con cada alumno y grupo, en todo momento” (AA.VV, 2007, p.48). El desconocimiento de la cantidad de personas contagiadas debido al elevado número de asintomáticos fortalece la necesidad e importancia de entender qué está sucediendo (Laufer, 2020). Por eso, es fundamental que las niñas y los niños también estén informados/os y conozcan acerca de este (Docentes Vs Covid19, 2020).

La pandemia ha influido también en las estructuras y dinámicas de las familias a las cuales pertenecen nuestros estudiantes, que se han visto obligadas a establecer formas nuevas de cooperación durante el confinamiento para mantener una calidad de vida que preserven el bienestar familiar y que se adaptara a las nuevas exigencias (Cambero, 2020). Desde los colegios, los docentes debemos vencer las desigualdades de oportunidades existentes entre familias y darle la oportunidad de formarse a todos los alumnos puesto que existen estudiantes con pocos recursos económicos. Los centros escolares son insustituibles para reconocer y compensar las diferencias de origen. Se tratan del mecanismo más eficaz para reducir las desigualdades sociales (Murillo y Duk, 2020).

En resumen, si estamos viviendo una situación común que a todos nos afecta ¿por qué no aprovecharla dentro del ámbito educativo mientras enseñamos contenidos curriculares al alumnado de primaria? Es una enorme ocasión para acercar los contenidos, concretamente de Ciencias Sociales, a la realidad que están viviendo y así ayudarles a entenderla mejor (Europa Press, 2020). A través de esta propuesta queremos facilitar a los niños y a las niñas, información veraz sobre el tema de manera adaptada a sus edades.

Para ello, nos apoyamos en una metodología innovadora que mejore los resultados educativos. Pero no vale “innovar” de cualquier modo ya que la verdadera innovación está en la metodología, no en el recurso didáctico (Sánchez, Ruiz y García, 2016). Se puede y sería un fallo, utilizar recursos tecnológicos para hacer lo mismo que se hacía tradicionalmente, por ello debemos de usar los recursos en el aula de manera que contribuyan a una auténtica innovación y no caer en lo mismo de siempre. Para conseguirlo, utilizaremos múltiples recursos cuyos objetivos son desarrollar las diferentes competencias: críticas, creativas, sociales e históricas (Meléndez-Zárate, 2020). Por último, también se estudiará al mismo tiempo cómo afectan emocionalmente al alumnado diferentes informaciones sobre la COVID-19 (Vera-Villaruel, 2020).

3. OBJETIVOS

Los objetivos que se pretenden cumplir son:

- Informar acerca de la COVID-19 y sus consecuencias al alumnado de Primaria.
- Enseñar contenidos de la asignatura CC.SS. relacionados con la COVID-19.
- Realizar actividades de pensamiento crítico con el alumnado sobre la COVID-19.
- Conocer las ideas previas y las emociones de los estudiantes acerca de la pandemia.
- Ver cómo ha influido en los estudiantes el tratar la COVID-19 en clase.

4. METODOLOGÍA Y ADECUACIÓN A LOS OBJETIVOS

4.1. Principios del aprendizaje

La metodología nos responde a la pregunta ¿cómo enseñar? (Sánchez y Fernández, 2019). Así pues, para este estudio la metodología consiste en, a través de diferentes actividades (cinco), impartir una serie de contenidos relacionados con la COVID-19,

aplicando un conjunto de estrategias y principios docentes en el modo de enseñanza y teniendo en cuenta la organización del grupo así como del tiempo y el espacio disponible. Para estas actividades se necesita un conjunto de materiales y recursos didácticos creados especialmente para la ocasión y de los que se hará uso a lo largo del estudio para enseñar el contenido a nuestros estudiantes.

Siguiendo las Orientaciones metodológicas del Área de Ciencias Sociales presentes en la Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía, el método empleado para la ocasión y según dichas orientaciones, tiene en cuenta que existen los diferentes ritmos de aprendizaje entre el alumnado, para darle igual oportunidad a todos. Dentro del desarrollo metodológico, se partirá de elementos didácticos comunes a otras áreas como pueden ser la comprensión oral y escrita o las Tecnologías de la información y la comunicación. Se facilitará a su vez la adquisición de valores dándole importancia a la convivencia pacífica, la tolerancia, la prudencia, la autorregulación, el diálogo y la empatía. La orientación de la práctica educativa partirá desde un problema social relevante como es la COVID-19, partiendo desde las ideas previas de los alumnos para luego, tratar información acerca de este virus mediante la realización de debates y actividades, entre otras cosas. La metodología didáctica es totalmente activa y participativa, favoreciéndose el trabajo individual del alumnado en el aula puesto que cooperativamente debido a las restricciones existentes no pueden realizarse las actividades. Se potenciará el desarrollo de las competencias básicas, así como se integrarán referencias actuales del día a día. Es crucial que los alumnos tengan curiosidad por conocer acerca de la problemática social, para entender mejor el mundo en el que vivimos y que se conciencien de que ellos también tienen la oportunidad de hacer algo para ayudar. He de remarcar que se promoverá el aprendizaje significativo (Ausubel, 1968), se atenderá a la diversidad y se plantearán actividades contextualizadas además de utilizar distintas estrategias de motivación.

4.2. Tácticas

Las tácticas de enseñanza y el aprendizaje se fundamentan en la teoría del constructivismo (Narváez, 2008). Existen múltiples tácticas refiriéndonos a esta como la aplicación en el aula de la estrategia educativa utilizada (Vicent, 2001).

En nuestro estudio, se utilizarán las siguientes tácticas:

- Exposición de los contenidos: el profesor inicialmente proporcionará al alumnado un conjunto de contenidos que les ayudará a comprender mejor el tema. Se desarrollará oralmente la exposición apoyada de recursos audiovisuales y, al mismo tiempo, se harán cuestiones al alumnado para hacer las exposiciones participativas
- Los cuestionarios: rellenarán dos cuestionarios uno de ideas previas y otros tras la sesión que serán con cuestiones de carácter significativo que tratarán sobre los contenidos relacionados con la repercusión de la pandemia.
- Lectura de imágenes: se mostrarán diferentes imágenes en la pantalla digital que estimularán el interés del alumnado. Posteriormente, tendrán que analizarlas y comentarlas. Asimismo, estas imágenes se utilizarán para invitarlos al debate.
- Realización y exposición de trabajos: realizar trabajos de manera escrita y exponerlos al resto de la clase para compartir sus creaciones con el resto de compañeros.

4.3. Actividades

El diseño desarrollado implica la realización de un total de cinco actividades:

1º Actividad: realización de cuestionario inicial de ideas claves acerca de la pandemia. Responderán a cuatro preguntas antes de empezar con las actividades informativas para así saber qué ideas previas tienen y, si tras la sesión y las actividades realizadas, se han conseguido cumplir los objetivos y tienen más información sobre la COVID-19. Responderán a las siguientes preguntas: ¿Qué es una pandemia? ¿Qué te preocupa? ¿Cómo te sientes tú ante esta situación? ¿Qué puedes hacer? En la segunda y tercera pregunta tendrán que justificar su respuesta, explicando la razón, así como el motivo de su emoción. Asimismo para salir del escriturocentrismo, el alumnado podrá escribir o dibujar su respuesta expresándose así como él prefiera (visual o de forma escrita).

2º Actividad: presentación digital por parte del docente en la pizarra digital donde se expondrá en qué consiste el estudio que se va a realizar con los estudiantes, explicando las diferentes actividades a realizar posteriormente y la metodología que se va a seguir.

3º Actividad: visualización del vídeo en la plataforma de YouTube llamado: *Yo me quedo en mi cohete* (por @yomequedoenmicohete). Tras visualizar el vídeo, se trabajará una de las siete Inteligencias Múltiples, la inteligencia intrapersonal. Este vídeo ha sido seleccionado ya que gracias a este podemos trabajar los contenidos de Ciencias Sociales relacionados con el impacto de las actividades humanas sobre el medio: organización y transformación del territorio y, al mismo tiempo, la problemática social COVID-19: Influencia de la COVID-19 en el medioambiente.

El vídeo consiste en un bonito cuento ilustrado donde se narra la historia de una astronauta, Estrella que se pregunta porqué la Tierra está rodeada de una capa gris (CO₂) y le explican que es por la contaminación. Más adelante, Estrella descubre a la Tierra sin esa capa de contaminación y que se puede ver perfectamente y ello le explica su amigo que es porque se está viviendo un confinamiento mundialmente y todo el mundo está dentro de sus casas por lo que la contaminación en el mundo ha disminuido, lo que le parece genial a la pequeña astronauta Estrella y decide quedarse en su cohete para tampoco contaminar el espacio.

Tras la visualización del vídeo, se proyectarán dos imágenes en la pizarra digital. En la primera imagen se observará un pez nadando en el agua tranquilamente y en la segunda un pez atrapado en una mascarilla. Los alumnos y las alumnas después de visualizar las dos imágenes escribirán una pequeña reflexión personal (unas cincuenta palabras) sobre las sensaciones que les han producido ver esas fotografías.

4º Actividad: se reparte medio folio con la silueta de un cohete a cada estudiante (ya que en el vídeo aparecía un cohete) y le diremos que escriban una frase acerca del reciclaje en este, que luego podrán decorar libremente. Una vez terminado, lo presentarán en clase al resto de compañeros explicando porqué lo han hecho así y qué han querido representar. Se hace en forma de cohete ya que le haremos ver que ese mensaje, ese cartel en forma de cohete tiene que llegar a todo el mundo, ser universal.

5º Actividad: para terminar, se vuelve a realizar el cuestionario para, de esta forma, comparar las ideas iniciales (antes de la sesión) con las que tienen tras esta.

4.4. Adecuación a los objetivos

La metodología sí se adecua a los objetivos puesto que a través de esta y sus múltiples actividades se informa acerca de la COVID-19 y veremos el impacto que este virus ha tenido sobre el alumnado de Primaria a través del cuestionario y sus preguntas. Al mismo

tiempo, se les enseña los contenidos de la asignatura Ciencias Sociales relacionados con el impacto de las actividades humanas sobre el medio a través de diferentes recursos como son el vídeo y las dos imágenes que tendrán que comparar, una de antes de la pandemia y otra durante la pandemia.

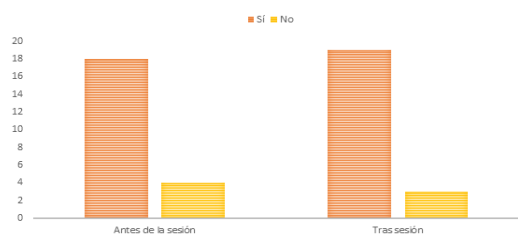
Las actividades son creativas para los discentes puesto que tendrán que hacer un cartel dentro de un cohete y decorarlo como quieran desarrollándose también el pensamiento crítico de estos sobre la COVID-19 al pensar en un lema para su cohete. Conoceremos las emociones que les crea la COVID-19 gracias a los cuestionarios lo cuál es uno de los objetivos y estos también nos ayudarán a saber sus ideas previas, qué conocen los estudiantes acerca de la COVID-19 y ver si han cambiado estas tras trabajarlos en clase con las actividades creadas.

5. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

En general, la mayoría del alumnado sí conocía previamente en qué consistía una pandemia, sólo 4 de los 22 no sabían en qué consiste esta (18,18%). Tras la sesión informativa y la realización de las diferentes actividades, a la pregunta del cuestionario: ¿entiendes mejor ahora en qué consiste una pandemia? 19 fueron los alumnos que respondieron que sí (86,36%) frente a 3 que respondieron que no (13,64%).

Gráfico 1.

CONOCIMIENTO SOBRE LA PANDEMIA



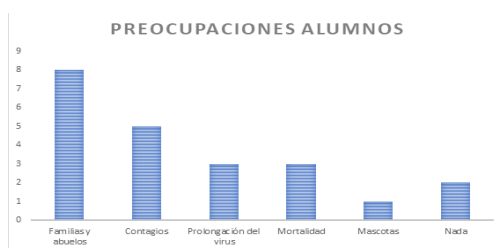
Nota: Elaboración propia.

Respecto a sus preocupaciones previas acerca de qué les preocupa sobre la COVID-19, encontramos distintas respuestas, la más común ha sido la familia y sus abuelos/as (36,36%) y en segunda posición encontramos, contagiarse del virus (22,73%). Por otro lado, también han respondido que esto no se acabe nunca (13,63%), que algún conocido muera (13,63%), sus mascotas se enfermen (4,55%). A diferencia del resto del grupo, dos estudiantes (9%) han respondido que no les preocupa nada y uno de ellos ha argumentado que nada “porque se deberían morir los que se tengan que morir y así se

terminaría todo”. A la cuestión tras la sesión “¿te sigue preocupando lo mismo? ¿Por qué razón?” 20 respondieron que sí (90,9%), frente a 2 que dijeron que no (9,1%). Como justificación a la cuestión, adjuntan en sus respuestas palabras como que no quieren que sus abuelos mueran ni nadie, que se encuentran preocupados por sus familias, que no saben si esto va a acabar y, asimismo, también les preocupa los contagios y uno de los que respondió que no le preocupa lo mismo describió que ya no le tiene tanto miedo.

Gráfico 2.

PREOCUPACIONES EN TIEMPO DE PANDEMIA



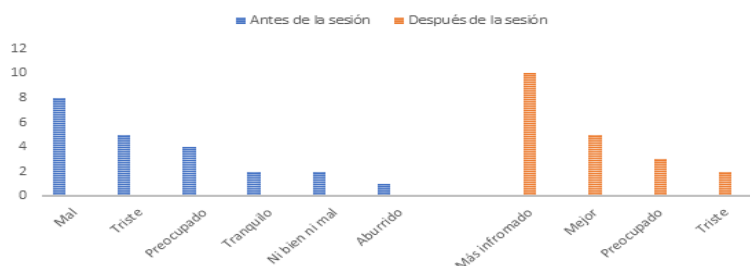
Nota: Elaboración propia.

En cuanto a la tercera pregunta previa: ¿Cómo te sientes tú ante esta situación?, la mayoría del alumnado dice que se sienten mal (36,36%) y entre sus razones aportan que se sienten mal porque tienen que dejar de abrazar, dar besos, llevar mascarilla, que se trata de una situación dura, que no puedo salir con sus amigos o por las personas que están sufriendo por culpa del virus. También se sienten tristes (22,73%) por si se muere alguien de sus familias, porque podríamos estar felices sin preocupaciones, porque no pueden ver a sus abuelos y porque no quieren contagiarse y volver a estar encerrados. Por otro lado, algunos se describen como nerviosos y preocupados (18,18%) porque no quieren enfermar ni contagiar a sus seres queridos y porque no saben qué va a pasar. Otros exponen sentirse tranquilos (9,09%), porque confían en que no pasará nada y que seguiremos adelante y esto acabará. Asimismo, una pequeña parte de la clase, asegura no sentirse “ni bien ni mal” o “medio bien” (9,09%), justificando que mal porque está matando a mucha gente y bien porque estamos todos más unidos en cuanto a la lucha por el virus. Un alumno escribe sentirse aburrido (4,54%) porque no se puede hacer nada. Para saber cómo se sienten tras la sesión y si han cambiado de respuesta, responden a la pregunta “¿Cómo te sientes ahora que tienes más información? Justifica tú respuesta” Han respondido la mayoría que se sienten más informados y con más conocimiento del tema (45,45%), mejor porque no entendían bien el tema, más felices, tranquilos porque hay gente que lo hace bien y relajados (22,73%), otros pocos dicen que aún más preocupados (13,64%) porque encima de que nos dejan salir no respetamos las normas y

confundidos porque no saben si se va a acabar, dos expresan de nuevo que tristes por sus familias (9,09%) y dos afirman que se sienten igual que antes (9,09%).

Gráfico 3.

¿CÓMO TE SIENTES TÚ ANTE ESTA SITUACIÓN?

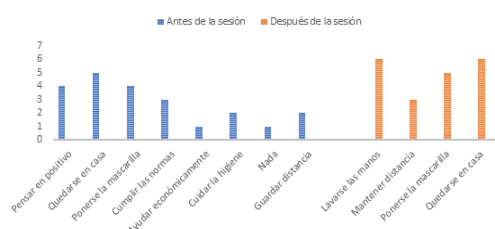


Nota: Elaboración propia.

Por último, la cuestión final: “¿Qué puedes hacer? Justifica tú respuesta”, inicialmente y antes de la sesión han respondido que pensar positivo (18,18%), quedarse en casa para no contagiarse (22,73%), ponerse la mascarilla (18,18%), cumplir las normas (13,64%), recaudar dinero para así poder hacer la vacuna y curarnos (4,55%), tener mucha higiene (9,09%), nada (4,55%) y guardar un metro de distancia (9,09%). Para terminar, respondieron a la pregunta: “Tras la sesión, ¿Qué piensas que puedes hacer para no contribuir a la propagación del virus?”, a la cual contestaron que: lavarse las manos bien (27,27%) no tocar las paredes, no tocar ni acercarme a nadie manteniendo la distancia (13,64%), ponerme la mascarilla (22,73%), quedarme en casa y respetar las normas (27,27%), nada (4,55%) y no sé qué hacer (4,55%).

Gráfico 4.

¿QUÉ PUEDES HACER TÚ PARA NO CONTRIBUIR A LA PROPAGACIÓN?



Nota: Elaboración propia.

6. DISCUSIÓN (INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS)

El estudio demuestra que los alumnos de Primaria comprendido entre 11 y 12 años sí están concienciados acerca de la pandemia (Parada, 2020), conociendo la gran mayoría en qué consistía antes de trabajar el problema en clase. Asimismo, se ha probado que, tras

la sesión informativa y la realización de las diferentes actividades, entienden mejor en qué consiste, pudiendo incluso definirla. Por lo tanto, se cumple el objetivo de informar acerca de la COVID-19 y sus consecuencias al alumnado.

También, este nos ha evidenciado sus preocupaciones, con las que ya venían desde casa. Estas en su mayoría son contagiarse y poner en riesgo a la familia, especialmente los abuelos. Con la sesión dada en clase, y gracias a los cuestionarios, se muestra que a la mayoría le sigue preocupando lo mismo ahora que conocen más el virus y sus consecuencias. En sus mentes, lo justifican respondiendo que no quieren que sus abuelos fallezcan y vuelven a mostrar preocupación por sus familiares cercanos. También, manifiestan incertidumbre con respecto al final de esta situación. Con esta cuestión cumplimos el objetivo de ver cómo ha influido en los estudiantes tratar la COVID-19 en el aula.

Respecto a las emociones, las cuales son importantísimas de trabajar en el aula y no deben dejarse de lado, comprobamos con el estudio que, antes de trabajar la COVID-19 en clase, los alumnos se sienten en su mayoría tristes, nerviosos y preocupados por no querer enfermar ni contagiar a sus seres queridos y por no saber qué va a ocurrir en un futuro bastante inmediato. Tras la sesión, se prueba que el alumnado se encuentra más informado y mejor porque había informaciones que no entendían y han podido conocer gracias a las tan importantes explicaciones. Además, también confiesan estar más tranquilos porque han visto como hay muchas personas haciendo las cosas bien para un bienestar común. Sin embargo, el trabajar el tema en clase, no quita que sigan estando preocupados y algo confundidos acerca del virus, así como tristes por sus familias. De este modo, hemos podido cumplir el objetivo de conocer las emociones que les crea la COVID-19 a nuestro alumnado (World Vision, 2020).

Se pretendía a través de las actividades creativas realizadas, que el alumnado utilizara su pensamiento críticamente, para ello, debían reflexionar acerca de qué pueden hacer ellos ante la pandemia COVID-19 (Liang, Ren et al., 2020). Como respuesta, se ha demostrado que inicialmente respondieron ser positivos, cumplir las normas o tener mucha higiene como respuestas comunes, las cuales no cambiaron mucho tras la sesión donde dijeron que lavarse las manos bien, mantener la distancia o quedarse en casa y respetar las normas.

Así pues, se muestra que los alumnos pese a no trabajar el tema anteriormente en clase, sí están concienciados sobre este, conociendo qué es una pandemia y qué pueden

aportar ellos para el beneficio de todos. También se muestra que trabajar el problema social en clase les ayuda a entenderlo mejor. En cuanto a sus emociones y preocupaciones suelen ser comunes entre todos y no suelen variar con la información dada, sí que se sienten mejor al conocer más pero siguen mostrando miedo y tristeza por lo que pueda ocurrir a sus familiares. Por último, se refleja también cómo es tan solo una muy pequeña minoría la que no conocía acerca del tema y comentan que no les preocupa nada.

7. CONCLUSIONES

Informar al alumnado acerca de la COVID-19, como problema social relevante y sus consecuencias en el mundo que habitan, es fundamental. Así pues, queda demostrado que lo podemos hacer al tiempo que enseñamos contenidos de la asignatura Ciencias Sociales, apoyándonos en diferentes recursos. A través de la realización de actividades creativas y gracias a los cuestionarios se puede tratar un tema que les preocupa de manera innovadora, permitiéndoles desarrollar su pensamiento crítico.

Como docentes es importante conocer cuáles son las emociones que sienten nuestro alumnado y, especialmente, cuáles les crea la COVID-19. Así, podremos ayudarles y ofrecerles información veraz sobre el tema y sobre aquello que especialmente les incomoda. Asimismo, conocer las ideas previas que tienen los alumnos acerca de la pandemia es beneficioso para todos, porque así sabemos qué saben, qué no saben y dónde profundizar. Al igual ocurre con las emociones que esta les causa. Todo ello, ayuda a ver posteriormente cómo ha influido el trabajar en clase el tema y el grado de desarrollo que ha causado en los alumnos.

Para finalizar, he de destacar que dar a conocer al alumnado los problemas sociales existentes en el mundo es crucial como ciudadanos de éste que son. Hay que formarlos para posibles cambios futuros. No hay mejor formar que tratar los problemas sociales relevantes que están presentes, otorgándoles, como docentes, de los recursos necesarios. Del mismo modo, es esencial aportarles información veraz sobre el tema, lo que les ayudará a tener ideas del tema más allá de lo que han escuchado en conversaciones fuera del aula o por televisión. Unos datos que pueden ser erróneos o llevarles a confusión. En estudios como este y en las escuelas, nos percatamos de cuánta información conocen y cómo les afecta la situación actual, así como sus importantes y particulares puntos de vista. Si nosotros tenemos esa gran oportunidad como docentes, ¿por qué no ayudarles a entender mejor el mundo y la pandemia de la COVID-19?

REFERENCIAS

- AA.VV. (2007). La autonomía del docente como profesional reflexivo. *QUEHACER EDUCATIVO*, 86, 48-49.
- Ausubel, D.P. (1968). *Educational psychology: a cognitive view*. Holt, Rinehart and Winston.
- Blázquez, M. J. y Villegas, M. A. (2010). La práctica reflexiva de la acción docente. *Mediterráneo. Revista de la Consejería de Educación en Italia, Grecia y Albania*, 2, 24-27.
- Cabero-Almenara, J. (2020). Aprendiendo del tiempo de la COVID-19. *Revista Electrónica Educare*, 24(0), 1-3.
- Camero, S. (2020). Sociología de las relaciones familiares e intergeneracionales en periodo pandémico. En Vázquez Atochero, A. y Camero Rivero, S., (Ed.), *Reflexiones desconfiadas para la era posCOVID-19*. (pp. 105-134), AnthroPiQa 2.0.
- Docentes Vs Covid19. (2020, 2 de abril). *DocentesVsCovid19* [video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=6C__okU9tgA&t=29s
- Docentes Vs Covid19. (2020, 9 de mayo). *Yo me quedo en mi cohete. Por @yomequedo en mi cohete* [video]. YouTube. <https://youtu.be/mAcpuc5Xlqk>
- Europa Press. (2020, 3 de mayo). Unos 300 estudiantes de la Universidad de Málaga explican la realidad de la pandemia a menores con vídeos educativos. *Europa Press*. <https://www.europapress.es/andalucia/malaga-00356/noticia-300-estudiantesuniversidad-malaga-explican-realidad-pandemia-menores-videos-educativos-20200503110948.html>
- Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, núm. 60, de 27 de marzo de 2015, pp.1 a 831.
- Pagès, J. (1994). La didáctica de las ciencias sociales, el currículum y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 13, 38-51.
- Parada, L. (2020, 27 de julio). "Los niños están concienciados". *La Región*. <https://www.laregion.es/articulo/ourense/ninosestanconcienciados/20200726222308963098.html>

- Pérez-Gómez, Á. I. (1998). Aprendizaje relevante y conocimiento disciplinar. La trascendencia de los contextos de conocimiento. En Pérez Gómez, Á. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal* (4ª Ed., pp. 260-266). Morata.
- Laufer, M. (2020). Ciencia y la pandemia COVID-19. *Interciencia*, 45(3), 121-121.
- Liang, L., Ren, H., Cao, R., Hu, Y., Qin, Z., Li, C., y Mei, S. (2020). The effect of COVID-19 on youth mental health. *Psychiatric Quarterly*, 91, 841-852. <https://doi.org/10.1007/s11126-020-09744-3>
- Legardez, A., y Simonneaux, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité*. ESF.
- Martínez-Bonafé, J. (2010). El currículum y el libro de texto. Una dialéctica siempre abierta.
- En Gimeno Sacristán, J. (Comp.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. (pp. 246-268), Morata.
- Meléndez-Zárate, J.J. (2020). La teoría de las inteligencias múltiples y su implicación en la enseñanza de la historia. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, Núm. 6, 43-60. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.06.43>
- Murillo, F. J., y Duk, C. (2020). El COVID-19 y las Brechas Educativas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(1), 11-13.
- Narváez, J. M. (2008). La teoría del aprendizaje y desarrollo de Vigotsky. *Innovar en educación. Revista de innovación pedagógica y curricular*, 2, 18-25.
- Sánchez, J., Ruiz, J. y García, M. (Coords.) (2016). *Tecnologías de la comunicación y la información aplicadas a la educación*. Síntesis.
- Sánchez, J. y Fernández, J.M. (2019, 5 de noviembre). *La programación didáctica: elementos y proceso de elaboración. Bloque 2 - Elementos curriculares I: Competencias, contenidos, metodología* [presentación de diapositivas]. Campus Virtual UMA.
- Santos-Guerra, M.Á. (2005, 18 de junio). Valor de cambio. *El Adarve*. <https://mas.laopiniondemalaga.es/blog/eladarve/2005/06/18/valor-de-cambio/>
- Sola, M. (2016). ¿Por qué es necesario innovar? En Fernández, M. y Alcaraz, N. (Coords.). *Innovación Educativa: Más allá de la ficción* (1ª Ed., pp. 41-52). Pirámide.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Tizón, J. (2020). *La salud emocional en tiempos de pandemia*. Herder Editorial.
- Vicent, F. (2001). *Estrategias Educativas*. Quaderns Digitals.

Vera-Villarroel, P. (2020). Psicología y COVID-19: Un análisis desde los procesos psicológicos básicos. *Cuadernos de Neuropsicología*, 14(1), 10-18.

World Vision (2020, 13 de abril). Children's voices in times of COVID-19: Continued child activism in the face of personal challenges. *World Vision International*.
<https://www.wvi.org/publications/report/child-participation/childrens-voices-time-COVID-19-continued-child-activism>

CAPÍTULO 37

ENSINO REMOTO EMERGENCIAL EM UMA DISCIPLINA DA GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM: RELATO DE EXPERIENCIA NO CENÁRIO DE PANDEMIA

Janeth Roxana Guerrero Vargas y Maria Vera Lúcia Moreira Leitão Cardoso

1. INTRODUÇÃO

A Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou emergência de saúde pública internacional, atingindo o estado de pandemia devido ao rápido surto de um novo coronavírus que causa Síndrome Respiratória Aguda Grave 2 (SARS-COV-2) (Organização Pan Americana de Saúde, 2020). Esta situação não só representa uma crise negativa no âmbito econômico, social e político, como também impactou o cenário educativo, sendo isso uma oportunidade para fortalecer competências e habilidades de autoaprendizagem e organizacionais nos docentes e alunos através das tecnologias (Miguel Román, 2020). Tal impacto alcançou diferentes cursos de formação acadêmica universitária, inclusive enfermagem, que também teve a necessidade de se reinventar com o enfoque no Ensino Remoto Emergencial (ERE) (Costa, Roberta, 2020), que tem sido vital para continuar desenvolvendo a educação a nível superior no mundo.

As Américas estão em primeiro lugar com 22.438.205 casos confirmados de COVID-19: desses países, os Estados Unidos foram o país com o maior número de casos confirmados, seguidos pelo Brasil, com 5.748.375 casos confirmados e 163.373 mortes da COVID-19 (Organização Mundial de Saúde, 2020). Esse cenário fez com que se ativassem medidas de prevenção em diferentes instâncias governamentais para minimizar risco de contaminação social. No Brasil, segundo a Provisória 934, de 1º de abril de 2020 e no Parecer CNE nº 5/2020 e a Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020, o Ministério da Educação (MEC) autorizou a substituição de disciplinas presenciais por recursos educacionais digitais e/ou as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) nas instituições de educação superior e a prorrogação do ensino remoto até 31 de dezembro (Medida Provisória 934, 2020 & Portaria nº 544, 2020), devido a pandemia.

Os modelos de ensino adotados mundo afora no período da pandemia COVID-19 apresentam uma característica em comum: não foram considerados pela literatura acadêmica nem como ensino a distância (EaD) - uma vez que não há material programado para essa modalidade, nem *homeschooling*, quando os pais passam a assumir a tutoria do ensino. Assim, o termo que vem sendo utilizado no mundo, e também no Brasil, como ensino remoto emergencial - ERE. (Roberta Costa *et al.*, 2020).

Como medidas estratégicas de prevenção contra a COVID-19 promovidas pelo MEC, o ERE (Ensino Remoto Emergencial), surge como resposta aos docentes e discentes que estão impedidos de se encontrar de forma presencial em uma instituição educativa, evitando, assim, a propagação do vírus. No marco do planejamento pedagógico que foi adaptado para continuar o ano letivo de 2020, a nova proposta metodológica ERE se tornou um desafio, sobretudo na adequação dos processos educativos que envolvem enfoque humanístico e que requerem prática clínica presencial, como é o caso da Enfermagem, que desenvolve investigação, capacitação, gestão docente, orientação e muitas atividades tecno-científicas na formação dos discentes (Costa, Roberta, 2020).

Em virtude deste processo remoto emergencial que requer instrumentalização de tecnologias digitais, várias universidades discutem a necessidade de continuar ofertando espaços digitais para facilitar conteúdos e dinâmicas das aulas entre os docentes (Raquel, 2020) e os discentes, o que representaria a diminuição da sobrecarga de trabalho laboral e acadêmico, respectivamente. São evidentes os efeitos do ERE sobre todo o setor educativo para a saúde, especialmente no campo da enfermagem, área que vem experimentando melhorias em sua organização estrutural por meio de mudança de atitudes e paradigmas sobre o uso de métodos e ferramentas de ensino tradicionais, incorporando metodologias de ensino e aprendizagem que facilitem processos de reflexão, pensamento crítico, diálogo, vinculação e interseção; orientado à autonomia e cooperação do discente, para a melhor tomada de decisões na intervenção com as pessoas, famílias e comunidade que precisam de cuidados de Enfermagem (Bezerra, 2020). Nesse sentido, as instituições superiores de formação presencial e à distância têm demonstrado abertura para adaptar, criar e recriar suas metodologias alinhadas à estratégia de ensino remoto emergencial necessário devido à pandemia.

Como evidenciado por experiências educacionais que adaptaram seus modelos de ensino presenciais para online, foram obtidas novas aprendizagens que traziam um enfoque na discussões de temas como práticas de ensino mediadas por tecnologias

educacionais, métodos de planejamento para o ensino e a aprendizagem na perspectiva da autonomia, inserção das mídias digitais na prática docente e instrumentos avaliativos nas metodologias ativas, requisitos mínimos para aulas remotas. Essas aulas trazem evidência de inúmeros recursos tecnológicos com os quais pode-se otimizar as formas de ensino, mas que podem ter sua efetividade comprometida (Tapia & Hernández, 2018) muitas vezes, pelas diferentes realidades socioeconômicas e familiares dos discentes (Freitas Farias et al, 2020), e a pouca familiarização com as ferramentas tecnológicas e modelos inovadores de aprendizagem em linha.

Nesse contexto, este trabalho objetiva apresentar a experiência do ensino remoto emergencial em uma disciplina do Curso de graduação em enfermagem, em decorrência da pandemia pela COVID-19. Com isso, se faz possível conhecer as metodologias adaptadas, as aprendizagens, as limitações e a discussão dos resultados, que pode servir para refletir sobre a estratégia de aula remoto na formação de enfermagem e ser alternativa educacional para enfrentar um contexto de pandemia.

2. METODOLOGIA

Trata-se de um relato de experiência do ensino remoto emergencial a discentes da disciplina de “Enfermagem no processo de cuidar da criança no contexto hospitalar” da graduação, no cenário de pandemia pela COVID-19, de uma universidade pública na cidade do Nordeste do Brasil no semestre de 2020.1, que obedeceu uma proposta pedagógica de emergência da universidade, a qual estava fundamentada na Medida Provisória 934, de 1º de abril de 2020 e no Parecer CNE nº 5/2020.

A experiência ocorreu entre os meses de setembro e outubro de 2020, com uma turma composta por 24 estudantes, uma equipe de cinco docentes servidores da instituição, duas doutorandas e uma mestranda, que estiveram à distância coordenando, administrando o desenvolvimento e avaliação de aulas remotas através de métodos, estratégias e técnicas didáticas de ensino-aprendizagem aplicadas em um ambiente virtual na modalidade não presencial utilizando-se a plataforma Google.

Como estratégia de obtenção de informações para descrição da experiência, consultaram-se as gravações das aulas, registro da participação e entrega de atividades dos estudantes nas plataformas disponibilizadas pelos professores e nos relatos de experiência dos estudantes e docentes em reunião também virtuais.

3. RESULTADOS

Antes de iniciadas as aulas remotas foi realizada a divulgação de um formulário Google Forms pelo Coordenação do Curso de Graduação em Enfermagem para os discentes matriculados para se obter informações sobre o uso e acesso à internet de forma a prover serviços e soluções para o período de isolamento social; também foi feita uma reunião por meio do Google Meet com a finalidade de conhecer o perfil dos discentes, suas expectativas de aprendizagem e seus manejos e limitações com as ferramentas do ambiente online para desenvolver a disciplina por meio do ensino remoto. Essa avaliação inicial permitiu conhecer o perfil da turma e planejar a disciplina seguindo as considerações discutidas.

O processo de implantação do ERE demandou coordenação permanente da equipe de docentes e coordenação acadêmica para decidir, implementar e administrar tanto os recursos educativos virtuais e as metodologias de ensino e aprendizagem. A instituição demandou vários cursos de capacitação em uso de ferramentas online, tanto para alunos como docentes, para iniciar um processo que era novo para todos – sair do protagonismo da sala presencial para a sala virtual. Foi o começo de um “novo diferente”. Conhecimentos sobre letramento digital e uso de tecnologias digitais na educação foram os temas de *lives*, treinamentos, fóruns, chats e *meetings* entre os envolvidos. O uso e administração da plataforma Google Classroom e o aplicativo Google Meet compuseram a plataforma escolhida pela disciplina, os quais permitiram gerir o intercâmbio de conhecimento e avaliar a aprendizagem de maneira colaborativa entre docentes e discentes, tanto na modalidade assíncrona quanto na síncrona.

Na plataforma Classroom foi facilitado o conteúdo teórico, com vídeos e link da gravação das aulas desenvolvidas no Google Meet, comunicação de atividades educacionais para que os discentes trabalhassem de forma assíncrona, como casos clínicos, exercícios de aprendizagem, análise de vídeo com suas respectivas instruções de tempo de entrega e os pontos da qualificação, os quais foram estratégias didáticas para a avaliação de aprendizagem e preparação para a entrada no campo de prática específico no cuidado à criança doente ou em risco de adoecer. Pelo Google Meet foi possível aplicar, de maneira síncrona, o enfoque de aprendizagem invertida (sala de aula invertida), as metodologias ativas e operacionalizadas pelos métodos de problematização, aprendizagem baseada em problemas (ABP), através das técnicas didáticas como discussão guiada na sala de aula, explicação oral, comunicação efetiva, feedback.

Como resultado desse esforço, 24 estudantes cursavam a disciplina, os mesmos que tinham se matriculado na disciplina no semestre de 2020.1 antes da pandemia. Dentre esses estudantes, com relação à entrega dos trabalhos, 21 (88%) sempre apresentavam seus trabalhos, 2 (8,2%) quase sempre entregavam com atraso e 3(12,5%) não conseguiram entregar. Outra observação positiva dos resultados da experiência foi a disposição da coordenação e docentes da disciplina para socializar com os discentes os pontos positivos e negativos da experiência das aulas remotas ao ter finalizado a disciplina.

Entre as opiniões mais marcantes dos discentes sobre os aspectos positivos foi observada a utilidade da plataforma Classroom, por permitir aproximação entre os professores e estudantes na comunicação e troca de conhecimentos, e sobre os pontos negativos foi a escolha da plataforma Socrative para fornecer a prova final da disciplina, porque a maioria dos estudantes não tinha conhecimento sobre o manejo dessa plataforma, já que ela não permitia que voltassem à página anterior, e avançava para a folha seguinte da prova eletrônica; além desse ponto, eles também observaram que a resolução da prova eletrônica tornou-se difícil pelas questões com texto muito longo e com tempo de entrega curto.

Da apreciação dos professores, é destacado que deve ser feito uso maior de tecnologias no desenvolvimento das aulas, com a consciência de que elas não são o fim da aprendizagem, mas um meio de atingir o objetivo que foi planejado.

4. DISCUSSÃO

No contexto da formação profissional, essa assume o seu maior compromisso com a implementação das políticas sociais públicas que, num processo histórico, que enfoca a consolidação de seus princípios e efetivação de estratégias, necessita capacitação política e técnica para o pleno exercício do direito constitucional à saúde (Roberta Costa *et al.*, 2020).

A adequação do desenvolvimento desta disciplina, que foi planejada na modalidade presencial, para um novo plano de ensino remoto emergencial força a considerar novas demandas que serão geradas no ambiente virtual, como o manejo de ferramentas tecnológicas e metodologias de ensino e aprendizagem aplicáveis para ensino remoto,

assim como estudantes e docentes treinados no uso de ferramentas que fornecem suporte e continuidade às aulas remotas.

Em estudo desenvolvido em um estado do nordeste do Brasil com estudantes de graduação em Enfermagem, as metodologias educativas adaptadas ao ambiente virtual foram elaboradas de várias formas pelos professores. Entre as atividades, recomendadas pela instituição foi o uso de um espaço de conferência para interação com os discentes. (Bastos *et al.*, 2020)

No estudo realizado com estudantes e docentes de cinco instituições de nível superior no México, observou-se que a formação do professor no uso de TIC em Web revela um efeito favorável no uso de sistemas ou programas nos diferentes ambientes virtuais, sendo isso uma maior possibilidade de o estudante fazer uso dessas ferramentas (Zempoalteca Durán *et al.*, 2017). De mesma forma, observou-se que a falta de formação dos professores sobre ambiente virtual pode intensificar a resistência em relação ao ensino remoto (Gazza, 2017).

E pelo Google Meet foi possível aplicar, em tempo real (síncrono), o enfoque de aprendizagem invertida, as metodologias ativas operacionalizadas pelos métodos de problematização, aprendizagem baseada em problemas (ABP), através das técnicas didáticas como discussão guiada na sala de aula, explicação oral, comunicação efetiva, feedback.

As metodologias ativas mostram coerência com o perfil traçado para a formação por ensino remoto, pois permite a condução, em ambiente virtual, do processo de aprendizagem do aluno de enfermagem de forma autônoma e colaborativa de modo que haja uma compreensão integral do cuidado de enfermagem por meio da aprendizagem invertida, problematização, aprendizagem baseada em problemas (PBL), discussão guiada na sala de aula, comunicação efetiva, feedback. Este é um processo complexo que requer a incorporação de conhecimentos e habilidades no uso das TICs, bem como de estratégias que facilitem uma avaliação abrangente e prática das habilidades dos estudantes.

No estudo realizado com 253 alunos, em uma universidade localizada na região andina e centro do Peru, constatou-se que o uso de tecnologias no ensino denominadas “aprendizagem baseada em TICs” facilitam o processo de ensino e aprendizagem, promovendo a problematização e a reflexão dos alunos. Além disso, considera-se que a

utilização dessas tecnologias nos cursos de enfermagem agrega qualidade ao futuro profissional (Matsumura Kasano, 2018).

5. CONCLUSÕES

A experiência permitiu compreender e vivenciar a prática do ensino remoto emergencial de uma disciplina na graduação em enfermagem com a inclusão de plataformas e ferramentas tecnológicas aplicadas em uma sala de aula virtual nas modalidades síncrona e assíncrona, para conseguir, na medida do possível, seguindo uma metodologia de ensino remoto na educação em saúde, decorrente da estratégia de isolamento social motivada pela pandemia COVID-19.

A atuação remota do equipe de docentes e discentes que estavam à frente do ensino remoto emergencial da disciplina de Enfermagem conseguiu reunir ideias e estratégias para coordenar, gestar, implementar e manter ativas as aulas virtuais e discussões online, facilitadas por ferramentas do Google e recursos didáticos tecnológicos de comunicação e informação, os quais foram avaliados como boa experiência pela maioria dos participantes, aspectos que apontam que os caminhos metodológicos e pedagógicos foram satisfatórios e contribuíram para futuros processos de ensino-aprendizagem de enfermagem em um cenário emergencial.

A experiência motiva o debate acerca da formação em enfermagem facilitada por novas ferramentas tecnológicas em um modo de ensino-aprendizagem assíncrono ou síncrono, num direcionamento de construir uma relação entre docentes e discentes que prime pelo pensamento crítico-reflexivo, num desafio tão inesperado que é a pandemia da COVID-19.

REFERÊNCIAS

OMS afirma que COVID-19 é agora caracterizada como pandemia. Organização Pan Americana da Saúde, [S.L], 11 mar. 2020. Banco de Notícias. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6120:oms-afirma-que-covid-19-e-agora-caracterizada-como-pandemia&Itemid=812. Acesso em: 10 jul. 2020.

- Miguel Román, J. A. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 50(ESPECIAL), 13-40. Disponível em: <https://rlee.iberomex.mx/index.php/rlee/article/view/95>.
- Costa, Roberta, Lino, Monica Motta, Souza, Ana Izabel Jatobá de, Lorenzini, Elisiane, Fernandes, Gisele Cristina Manfrini, Brehmer, Laura Cavalcanti de Farias, Vargas, Mara Ambrosina de Oliveira, Locks, Melissa Orlandi Honório, & Gonçalves, Natália. (2020). ENSEÑANZA DE ENFERMERÍA EN TIEMPOS DE COVID-19: ¿CÓMO REINVENTARLA EN ESTE CONTEXTO?. *Texto & Contexto - Enfermagem*, 29, e20200202. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-07072020000100102&script=sci_arttext&tlng=es.
- Panel de la Organización Mundial de Saúde sobre la enfermedad por coronavirus(COVID-19). OMS. Consultado el 13 de novembro de 2020. <https://covid19.who.int/>
- Provisória 934, de 1º de abril de 2020 e no Parecer CNE nº 5/2020. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3074/medida-provisoria-n-934>; e Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020, o Ministério da Educação (MEC) de Brasil. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3185/portaria-mec-n-544-2020>
- Raquel M, Corrêa Y, Morés A. Ensino remoto emergencial em tempos de covid-19: formação docente e tecnologias digitais. *Revista Internacional de Formação de Professores*. [revista em Internet] 2020 setembro [acesso 14 de outubro de 2020]; Vol. 5. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/179>.
- Bezerra, I. M. P. (2020). Estado da arte sobre o ensino de enfermagem e os desafios do uso de tecnologias remotas em época de pandemia do corona vírus. *Rev. bras. crescimento desenvolv. hum.* Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1094937>
- Iturra Tapia, C., & Riquelme Hernández, G. (2018). Percepción de los estudiantes y docentes de Enfermería con respecto a la pertinencia de la rúbrica de evaluación clínica. *Educación Médica Superior*, 32(4), 131-142.

- Freitas Farias, M. A., Júnior, G. P. S., Moraes, H. L. B., & do Nascimento, S. M. (2020). DE ENSINO PRESENCIAL PARA O REMOTO EMERGENCIAL: adaptações, desafios e impactos na pós-graduação. *Interfaces Científicas-Educação*, 10(1), 180-193. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9271/4137>>.
- Costa Roberta, Motta Lino, M., Jatobá de Sousa, A., Lorenzini E., Manfrini Fernandes, G., Cavalcanti de Farias Brehmer, L., Ambrosina de Oliveira Vargas, M., Honório Locks, M., & Gonçalves, Natália (2020). ENSEÑANZA DE ENFERMERÍA EN TIEMPOS DE COVID-19: ¿CÓMO REINVENTARLA EN ESTE CONTEXTO?. *Texto & Contexto - Enfermagem*, 29, e20200202. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-07072020000100102&script=sci_arttext&tlng=es>.
- Carvalho Bastos, M., Andrade Canavarro, D., Moura Campos, L., Silva Schulz, R., Bruce dos Santos, J. Claudenice Ferreira dos Santos. Ensino remoto emergencial na graduacao em enfermagem: relato de experiencia(Salvador,BA);24:e-1335Disponível em: <http://reme.org.br/artigo/detalhes/1495>
- Zempoalteca Durán, B., Barragán López, J. F., González Martínez, J., & Guzmán Flores, T. (2017). Formación en TIC y competencia digital en la docencia en instituciones públicas de educación superior. *Apertura (Guadalajara, Jal.)*, 9(1), 80-96. Disponível em: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-61802017000200080>
- Gazza, E. A. (2017). The experience of teaching online in nursing education. *Journal of Nursing Education*, 56(6), 343-349. Disponível em: <<https://www.healio.com/nursing/journals/jne/2017-6-56-6>>.
- Matzumura Kasano J, Gutiérrez-Crespo H, Pastor-García C, Zamudio-Eslava L, Ruiz-Arias R. Metodología activa y estilos de aprendizaje en el proceso de enseñanza en el curso de metodología de la investigación de una facultad de ciencias de la salud. *Anales de la Facultad de Medicina*. 2018;79(4):293. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15381/anales.v79i4.15632>.

CAPÍTULO 38

ANÁLISIS DE BARRERAS INCLUSIVAS EN PERIODOS DE RECREO ESCOLAR PARA LA MEJORA DE LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO

Rosa de los Ángeles Fernández Lagar y Olga Rodríguez Ferrán

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los temas educativos más abordados en la última década es la necesidad de construir una escuela inclusiva que considere la diversidad como una oportunidad más de aprendizaje (Sapon-Shevin, 2013). Sin embargo, son también numerosos los autores que coinciden en que los discursos a favor de la inclusión han evolucionado a una velocidad mayor que las prácticas educativas, provocando, en demasiadas ocasiones, situaciones de segregación y de exclusión (Arnáiz y Guirao, 2015).

La educación inclusiva tiene como propósito prestar una atención educativa que favorezca el máximo desarrollo posible de todo el alumnado y garantice su participación en la vida escolar, más allá de facilitar la presencia de los más desfavorecidos (Echeita y Ainscow, 2011).

En este sentido, el proceso inclusivo es algo más que integrar en el aula, supone una modificación de todo el contexto educativo, con especial énfasis en las creencias vigentes en el mismo y las prácticas que en él se desarrollan (González-Gil, Martín-Pastor y Poy, 2019). Para su logro, los pilares son la cohesión de la comunidad educativa, el consenso en un ideario, así como la creación de redes entre la escuela y la sociedad para favorecer el máximo desarrollo del alumnado (Parrilla, Muñoz-Cadavid y Sierra, 2013).

La literatura reciente destaca la importancia de detectar y analizar aquellos factores que entorpecen la participación de cierto alumnado en su proceso de aprendizaje (Booth y Ainscow, 2015; Echeita y Ainscow, 2011). El término utilizado para designar estos factores que impiden avanzar en el proceso de inclusión de todos los alumnos en cualquier periodo educativo, incluido los recreos, es el de “Barreras a la Participación” (Ainscow y Booth, 2015).

Utilizar el concepto de “barreras a la participación” implica un cambio conceptual que conlleva situar al centro educativo y sus propuestas didácticas como principal foco de cambio, promoviendo un abandono del concepto de necesidades educativas especiales, y no tomando como foco de cambio al alumno de forma exclusiva.

Desde esta situación, se resalta el papel decisivo del profesorado, sus competencias docentes y su interpretación de la diversidad, como la condición fundamental para el éxito de la inclusión educativa a través de la transformación de los enfoques, las estructuras organizativas y las metodologías docentes que garanticen al alumnado una enseñanza ajustada a sus características y lograr con ello el pleno aprendizaje y la participación (Colmenero et al., 2015; Kitsantas, 2012)

Tras la revisión de las principales líneas de investigación sobre esta temática se puede observar que, en la mayoría (Ahmed et al., 2014; Ainscow y Sandill, 2010; Colmenero et al., 2015; Echeita et al., 2008; Muntaner, Forteza, Roselló, Verger y de la Iglesia, 2010; Torres y Fernández, 2015) el denominador común para la mejora de la escuela y del éxito de los estudiantes es el profesor y las prácticas educativas que éste desarrolle.

Concretamente, la formación docente y las actitudes del profesorado se profesan como una de las principales barreras para lograr posturas que invitan a la participación de todo el alumnado. Sin embargo, compartir unos valores de inclusión y aceptación de la diversidad, así como la capacidad para gestionar espacios y metodologías se ofrecen como características del profesorado que apuesta por la educación inclusiva, o, dicho de otra manera, se ofrecen como facilitadores para la inclusión (Echeita, 2012; European Agency for Development in Special Needs Education, 2011).

El docente, por lo tanto, debe saber identificar cuáles son las barreras que producen la exclusión en las aulas y cuáles deberían ser las ayudas para reconducir la inclusión (López, 2011). Aunque no podemos olvidar que la escuela es algo más que las clases y las asignaturas y, que lo que es, se expresa en diferentes sitios además de en las aulas, por ejemplo, en los recreos y otros momentos no estructurados de la jornada escolar.

La normativa educativa contempla el recreo como un periodo lectivo más y García y Serrano (2010) insisten en que a éste se le debe dar la misma importancia y valor que a las diferentes áreas curriculares. La Ley de educación 8/2013 de 9 de diciembre (LOMCE), reconoce el tiempo de recreo estableciendo una duración máxima de media hora, dejando abierta la opción de fraccionarlo en dos periodos de quince minutos. No

obstante, la primera opción es la que se da con mayor frecuencia, dividiendo la jornada escolar en dos periodos.

En comparación con el resto del día escolar, el recreo es un tiempo en el que gozan de más libertad para escoger qué hacer y con quién (Pellegrini y Smith, 1993). Según Humberto Gómez (1995; citado por Pérez y Collazos, 2007) el recreo es un lapso en el cual los escolares realizan espontáneamente actividades recreativas por gusto y voluntad propias y que merecen una esmerada atención por parte de los maestros de la institución. El juego es la actividad propia del recreo (Chaves, 2013) y a través del juego, los niños y niñas desarrollan múltiples aspectos comunicativos y sociales.

Sin embargo, aunque este es un momento muy deseado y gratificante para la mayoría, ya existe mucha evidencia hoy en día que confirma que el recreo supone un importante reto emocional y social para mucho alumnado (Fundación ANAR, 2017).

En este sentido, en los periodos de recreo hay alumnado que por diferentes razones se muestran aislados, pasivos y abandonados a sus conductas estereotipadas o recurrentes durante los periodos de recreo (Frankel, Gorospe, Chang y Sugar, 2011) y, por tanto, no tienen acceso a los beneficios y oportunidades antes mencionados relativos al recreo. No solo eso, sino que además como señala Castells (2013) fuera de las aulas se produce el acoso con mayor frecuencia, teniendo como principal espacio el patio de recreo, especialmente en Educación Primaria (Fundación ANAR, 2017).

Mientras esta situación se produce, el profesorado en muchas ocasiones sigue con sus actividades en paralelo, normalizando estas conductas sin buscar alternativas o métodos para revertirlas (García-Junco y Lagar, 2017).

Los beneficios que el recreo reporta al alumnado, en general, se producen sobre diferentes ámbitos (Gómez, 1995; Pino y Giménez, 2015):

1) Emocional. El recreo puede servir para que los niños se desahoguen y liberen tensiones, y es un lugar donde se observan las preferencias de los chicos y chicas en la elección de los juegos y los espacios que ocupan (Ramírez-García, Ayuso y Ramírez, 2008).

2) Social. Mejoran sus habilidades sociales al compartir y comunicarse con los demás, y resolver problemas, es un lugar donde nacen y se refuerzan las relaciones personales (González, 2011).

3) Físico. El juego durante el recreo podría ayudar a evitar problemas de salud asociados a la inactividad física, ya que esta, es uno de los principales factores de riesgo de mortalidad a nivel mundial (OMS, 2018).

4) Cognitivo. La participación en el juego estimula el desarrollo cognitivo, aumentando la creatividad, la imaginación, la memoria, etc. (Piaget, 1980)

Esto convierte al recreo en el espacio ideal donde favorecer una sensibilización hacia la diversidad del alumnado y favorecer las interacciones saludables entre iguales (Artiles, Marchena y Santana, 2018).

Para su correcto desarrollo detectar las barreras que lo pueden impedir es de suma importancia para tomar conciencia y establecer estrategias de actuación proactivas. Este estudio recoge el proceso de recogida de información sobre esas barreras a través de las opiniones de la comunidad educativa y centrándose en concreto en las percepciones que los docentes tienen al respecto.

Por todo ello, el objetivo de este estudio fue definir las barreras que frenan los procesos inclusivos en periodos de recreo a través de la percepción del propio profesorado durante un curso de formación permanente.

2. MÉTODO

Con el objetivo de establecer parámetros que, en opinión del profesorado, dificultan la existencia de un recreo inclusivo se establecieron dos estadios de estudio consecutivos cronológicamente. Dentro de la comunidad educativa se comenzó por el perfil docente utilizando, en el primer estadio, una metodología cualitativa de toma de datos-codificación y que se detalla en el presente trabajo. Esto proporcionará las herramientas necesarias para la elaboración, en una segunda fase, de un cuestionario cerrado con el que recoger las opiniones de los docentes sobre los facilitadores que reconocen y su importancia en el proceso de inclusión en periodos de recreo escolar. Los resultados y el análisis de estos nos permitirán diseñar actividades de formación permanente más ajustadas a las necesidades del profesorado.

2.1. Diseño y muestra del estudio

El diseño de la investigación es descriptivo selectivo, de tipo transversal y carácter nomotético.

La muestra estuvo formada por 300 docentes en activo de centros públicos y concertados con edades comprendidas entre los 24 y los 62 años y de los cuales un 78% eran mujeres. El acceso a la muestra estuvo determinado por la participación de estos docentes en formaciones presenciales del Programa Patios y Parques Dinámicos (Lagar, 2015) durante el primer trimestre del curso 2019-20 impartidas en diferentes puntos geográficos de la península Ibérica.

Los participantes en el estudio firmaron un consentimiento informado antes de comenzar el estudio y previa verificación de una correcta comprensión de este.

2.2. Procedimiento

La recogida de información se realizó durante el transcurso de unas acciones formativas para profesorado en activo sobre el Programa Patios y Parques Dinámicos (Lagar, 2015). Seis de estas acciones formativas fueron organizadas por los Centros de Profesores y Recursos de referencia para los docentes y una de las acciones formativas fue organizada desde la Asociación Pitusa por la Inclusión Educativa y Social (APIES).

En cada formación el número de asistentes fue variable en función de si se realizaba en el propio centro educativo, y solo para el claustro, o en un formato grupal donde docentes de varios centros educativos se reunían en un lugar común con el fin de recibir la formación sobre patios de recreo inclusivos.

Tabla 1

Formaciones y número de asistentes.

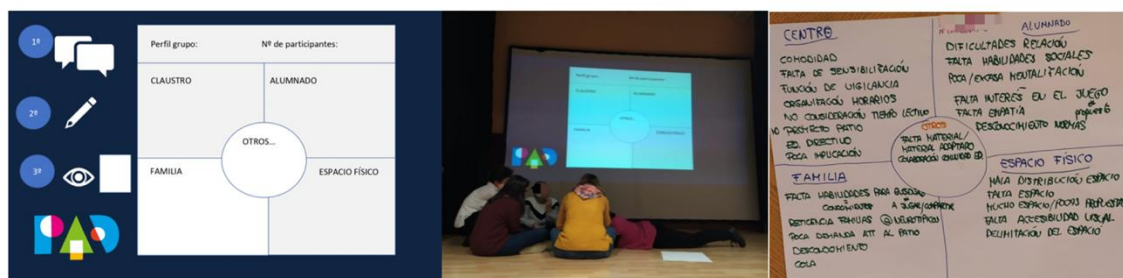
Formación	Asistencia
CTIF Madrid Norte	25
CTIF Madrid	100
CFIE Segovia	50
Asociación APIES (Ibiza)	100

CFR Coruña	25
Recuento	300

En la primera parte de dicha formación, dentro del apartado Reflexiones sobre la educación y el recreo inclusivo, se estableció el desarrollo de la dinámica: Aspectos que dificultan un recreo inclusivo.

Se comenzó el proceso con una breve introducción sobre el concepto de inclusión que aportará un marco de referencia común sobre el tema a tratar. Tras plantear de forma general la dinámica se distribuyó a los y las participantes en grupos equilibrados en función del número de asistentes ofreciéndoles una cartulina para cada grupo en la que plasmarían sus aportaciones.

La explicación de la dinámica fue acompañada con la proyección de la plantilla de trabajo en una pantalla para la mejor comprensión de su estructura y los participantes tuvieron que replicar esta estructura en las cartulinas quedando dividida en cinco espacios.



Fuente: Gey Lagar (2020).

Se les solicitó opinión sobre las barreras inclusivas en contexto de recreo desde su experiencia profesional respecto a cuatro bloques: el claustro (1), el alumnado (2), las familias (3), el espacio físico (4) y un quinto ámbito abierto a otros (5) aspectos que sintieran como importantes para recoger en el estudio.

Se ofreció un tiempo medio de 30 minutos para que reflexionaran y realizarán sus aportaciones grupales estructurándose el tiempo en cuatro fases: 1) reflexión personal; 2) puesta común en el grupo; 3) recogida de las opiniones consensuadas por escrito y 4) puesta en común con el gran grupo constituido por todos los asistentes y la formadora.

Tras la realización de las dinámicas grupales se recogieron los soportes (cartulinas y folios) donde se habían reflejado las conclusiones grupales. Se volcaron en un único

documento y se realizó un proceso de codificación de las respuestas con el objetivo de seleccionar las de mayor índice de coincidencia para con ellas pasar a conformar el segundo estadio de la investigación, es decir, el cuestionario denominado “Percepción de barreras para la existencia de un recreo inclusivo desde el perfil docente”.

3. RESULTADOS

La participación e implicación de los docentes en la dinámica descrita permitió recoger opiniones consensuadas y transcritas respecto a las barreras del claustro.

Entre las afirmaciones que se recogieron podemos destacar algunas como “no se conoce la parte emocional de la inclusión”, “se etiqueta”, “es necesario cambiar de mirada”, “hace falta más formación inclusiva en la facultad y en la formación continua”, “no hay conciencia del objetivo y del fin del patio”, “se compara al alumnado”, “el patio dinámico se cree que es sólo para el profesorado de Educación Física o PT o AL”, “no entienden el Patio Dinámico como proyecto de centro”, “los claustros no son estables, cambian de un curso a otro”.

Entre las percepciones reflejadas por los docentes respecto a las barreras que perciben en el alumnado se encuentran “la falta de empatía”, “la necesidad de inmediatez” y confirmaron la existencia de “alumnado segregado”.

En cuanto al ámbito de las familias algunas de las barreras señaladas por los docentes fueron “ritmo frenético diario”, “se les pone deberes jugar y no lo hacen ni respetan preocupación por lo curricular”, “poca participación en el centro”.

Por último, la percepción del profesorado sobre las barreras en el espacio de recreo también fue requeridas y, éstos, señalaron algunas como “espacios deteriorados”, “espacios no adaptados”, “espacios no motivadores”, “espacios sin delimitar”, “espacios con barreras que no favorecen el juego”, “falta información”, “falta de apoyo visual y auditivo”.

En un quinto espacio se les invitaba a aportar “otros” factores o barreras no relacionados con los bloques anteriores y “la falta de valores inclusivos en la sociedad en general”, “la poca visibilidad de la diversidad funcional”, “la falta de políticas que apoyen la inclusión”, fueron algunas de ellas.

Una vez recogidas todas las barreras expresadas en cada uno de los bloques (claustro, familias, alumnado, espacios y otros) se procedió a la codificación en las variables

definitivas. Para ello, dos miembros del equipo de investigación fueron agrupando barreras por su similitud o coincidencia por separado y, posteriormente, hicieron una puesta en común para consensuar aquellas respuestas que no se ordenaban, a priori, dentro del mismo grupo. Posteriormente, se determinó una forma única de designar ese grupo de barreras. Por último, y partiendo de un enfoque de desarrollo positivo, se transformaron en facilitadores siguiendo este ejemplo:

Barrera expresada: Poca formación inicial y permanente

Facilitador: Ampliar la oferta y calidad de la formación inicial y permanente

De esta manera se determinaron las variables del futuro cuestionario quedando configuradas en función de los bloques tal como figura en la tabla 2.

Tabla 2

Bloques y variables del cuestionario.

Claustro	Alumnado	Familias	Espacio Físico
Estabilidad laboral del profesorado del centro.	La competitividad.	Confianza en relación alas instalaciones, materiales y equipamientos.	Estado de los espacios utilizados por el alumnado en el recreo (pista polideportiva, gimnasio, ludoteca, biblioteca...).
Comprender las fortalezas de la Escuela Inclusiva.	Empatía.	Confianza en relación con las actividades libres o a las de enseñanza-aprendizaje.	Distribución de los espacios utilizados por el alumnado durante el recreo.
Comprender las fortalezas del Juego.	Compañerismo.	Confianza en relación con los compañeros y compañeras.	Estado de los equipamientos utilizados por los alumnos en los recreos (porterías, canastas, fuentes...).
Oferta y calidad de la formación universitaria.	Que dispongan de un repertorio de juegos.	Comprender las fortalezas de la Escuela Inclusiva.	Estado de los materiales utilizados por los alumnos en los recreos (pelotas, palas, combas...).
Oferta y calidad de la formación continua.	Habilidades Sociales (saludos, toma de turnos, compartir de materiales, toma de decisiones...).	Grado de participación en el Juego en la infancia.	La adaptabilidad que tengan los espacios, equipamientos y materiales.
Valorar las opciones de actuación y beneficios del tiempo de recreo.	Límites del comportamiento positivo y responsable.	Grado de participación en el centro. Sentirse parte activa del centro.	La accesibilidad física que tengan los espacios, equipamientos y materiales.
Carácter dinamizador del profesorado.	Grado de participación en el centro. Sentirse parte activa del centro.	Tener hermanos/as.	La accesibilidad cognitiva que tengan los espacios, equipamientos y materiales.
Anclaje en costumbres heredadas.	Valorar el beneficio del juego a través de la propia experiencia.	Tiempo de juego compartido en familia.	La accesibilidad comunicativa (uso de apoyos visuales, cartelería en lectura fácil, lengua de signos...) que tengan los espacios, equipamientos y materiales.
Grado de participación en el centro. Sentirse parte activa del centro.	Convivencia con alumnado con diversidad sexual.	Tiempo dedicado a los deberes escolares.	
Compromiso de la administración educativa con la Equidad.	Convivencia con alumnado con diversidad cognitiva.	Tiempo dedicado a las extraescolares.	
Compromiso de los equipos directivos con la Equidad.	Convivencia con alumnado con diversidad física.	Convivencia con hijos con diversidad cognitiva.	
Compromiso del profesorado con la Equidad.	Convivencia con alumnado con diversidad cognitiva.	Convivencia con hijos con diversidad comunicativa.	
	Convivencia con alumnado con diversidad .	Convivencia con otros familiares con diversidad.	

4. DISCUSIÓN

El objetivo de este estudio fue definir las barreras que frenan los procesos inclusivos a través de la percepción del propio profesorado y durante los periodos de recreo para poder mejorar sus procesos de formación permanente.

Esta necesidad, la de formación del profesorado en materia de inclusión se corrobora en el trabajo de González-Gil y cols. (2019). En su estudio sobre barreras y facilitadores para el desarrollo de una educación inclusiva desde la percepción del profesorado, obtienen como barreras una escasa formación docente. Tras nuestro análisis observamos que el profesorado percibe como barrera, para favorecer la inclusión en los recreos, tanto la cantidad como la calidad de la formación recibida en su formación inicial y en su proceso de formación permanente.

La escasez de recursos humanos, principalmente, es reportado en el estudio de Gonzalez-Gil y cols. (2019). En el presente estudio la escasez de recursos como barrera está más relacionado con el estado de los equipamientos e instalaciones de juego, incluyendo además de la escasez el mal estado de los mismos.

González-Gil y cols (2019) concluyen que las familias suponen una barrera en la medida en que les cuesta reconocer o asumir que su hijo/a presente alguna dificultad y la falta de apoyo ante situaciones problemáticas. En el caso de las barreras percibidas por el profesorado en relación a las familias gira en torno a que la peligrosidad de las actividades o recursos pueda ocasionarle algún problema a sus hijos/as. El profesorado con más experiencia que participó en el trabajo de González-Gil y cols (2019) quiso expresar que los procesos inclusivos deben trascender al entorno educativo y que las familias deben hacer un esfuerzo por no segregar a sus hijos por miedo al rechazo o que suceda algo. Por lo analizado en ambos estudios podríamos concluir que una barrera es el miedo de las familias a que su hijo/a sufra por la situación social. Este hecho está íntimamente relacionado con el juego de los niños ya que genera ambos tipos de situaciones, por un lado las interacciones sociales y por otro la interacción con materiales y equipamientos. Esto nos hace confirmar la importancia de intervenir y educar para el juego tanto a alumnado como a las familias y, por tanto, confirmar la importancia de una formación para el profesorado que va a poder repercutir sobre

Por último, la escasa implicación o apoyo de la administración educativa supone una barrera para la inclusión según el profesorado, con relación a la falta de compromiso de la misma con la equidad.

A pesar de la percepción de la existencia de barreras relacionadas con las familias, el entorno físico y la administración por parte de los docentes, parecen ser las barreras relacionadas con el propio docente las que tengan más fuerza en la literatura revisada. Así, la formación docente y las actitudes del profesorado se profesan como una de las principales barreras para lograr posturas que inviten a la participación de todo el alumnado. Sin embargo, compartir unos valores de inclusión y aceptación de la diversidad, así como la capacidad para gestionar espacios y metodologías se ofrecen como facilitadores del profesorado que apuesta por la educación inclusiva (Echeita, 2012; European Agency for Development in Special Needs Education, 2011).

5. CONCLUSIONES

- Los facilitadores/barreras para la inclusión reportados por el profesorado relacionadas con el claustro son: la estabilidad laboral del profesorado del centro, la comprensión de las fortalezas de la escuela inclusiva y del juego, una oferta suficiente y de calidad de la formación universitaria y continua, conocimiento de los beneficios del tiempo de recreo sobre el alumnado y compromiso con la equidad de la administración educativa, de los equipos directivos con la Equidad y del profesorado con la Equidad.

- Los facilitadores/barreras para la inclusión reportados por el profesorado relacionadas con el alumnado son: la competitividad, los estereotipos de género, la empatía, el compañerismo, bagaje de juegos, habilidades sociales, conocer los límites del comportamiento positivo y responsable, grado de participación en el centro, sentimiento parte activa del centro y convivencia con alumnado con diversidad.

- Los facilitadores/barreras para la inclusión reportados por el profesorado relacionadas con las familias son: confianza en relación a las instalaciones, materiales, equipamientos, con las actividades libres o a las de enseñanza-aprendizaje, en los compañeros y compañeras, en las fortalezas de la escuela inclusiva, el tiempo de juego en familia, tener hermanos/as, tiempo dedicado a realizar los deberes y las extraescolares y convivencia con hijos con diversidad.

- Los facilitadores/barreras para la inclusión reportados por el profesorado relacionadas con el espacio físico son: El estado de los espacios utilizados por el alumnado en el recreo, distribución de los espacios utilizados por el alumnado durante el recreos, estado de los equipamientos utilizados por los alumnos en los recreos, estado de

los materiales utilizados por los alumnos en los recreos, la adaptabilidad que tengan los espacios, equipamientos y materiales y su accesibilidad física, sensorial, cognitiva y comunicativa.

REFERENCIAS

- Ahmmed, M., Sharma, U. y Deppeler, J. (2014). Variables affecting teachers' intentions to include students with disabilities in regular primary schools in Bangladesh. *Disability & Society*, 29(2), 317-331.
- Ainscow, M. y Sandill, A. (2010). Developing education systems: the role of organizational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 1-16.
- Arnáiz, P. y Guirao, J.M. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 45-101.
- Artiles Rodríguez, J., Marchena Gómez, R., y Santana Hernández, R. (2018). Los recreos del alumnado con discapacidad en centros de Educación Secundaria.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares, Madrid: oei/fuhem.
- Chaves Álvarez, A.L. (2013). Una mirada a los recreos escolares: El sentir y pensar de los niños y niñas. *Revista electrónica Educare*, 17 (1), 67-87.
- Colmenero, M. J., Pantoja, A. y Pegajalar, M.C. (2015). Percepciones sobre atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado en Educación Secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 26(1), 101-120.
- Echeita, G., & 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*.
- Echeita, G., Verdugo, M.A., Sandoval, M., Simón, C., López, M., González-Gil, F. y Calvo, I. (2008). La opinión de FEAPS sobre el proceso de inclusión educativa. *Siglo Cero*, 39(4), 26-50.
- Echeita, Gerardo (2012). "Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. Un proyecto de la Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales", *Tendencias Pedagógicas*, 19, 7-24.

- European Agency for Development in Special Needs Education (2011) Teacher Education for Inclusion Across Europe – Challenges and Opportunities, Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Frankel, F. D., Gorospe, C. M., Chang, Y. C., y Sugar, C. A. (2011). Mothers' reports of play dates and observation of school playground behavior of children having high-functioning autism spectrum disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(5), 571-579
- Fundación ANAR (2017). Estudio sobre acoso escolar y ciberbullying según los afectados (III). Recuperado de <https://www.anar.org/wp-content/uploads/2018/09/III-Estudio-sobre-acoso-escolar-y-ciberbullying-seg%C3%BAn-los-afectados.pdf>
- García-Junco, C. y Lagar, G. (2017). ¿A qué jugamos? Inclusión del alumnado con TEA en el tiempo de recreo en centros escolares. En Arnaiz, P.; Gracia, Ma D. y Soto F.J. (Coords.) Tecnología accesible e inclusiva: logros, resistencias y desafíos. Murcia: Consejería de Educación, Juventud y Deportes.
- Gómez, H. (1995). Valor pedagógico del recreo. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E. y Poy, R. (2019). Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Análisis de la percepción del profesorado. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23 (1), 243-263.
- Kitsantas, A. (2012). Teacher efficacy scale for classroom diversity (TESCD): A validation study. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 16(1), 35-44.
- Lagar, G. (2015). Patios y parques dinámicos. España: Trabe.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, de Educación. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 10 de diciembre de 2013, núm. 295.
- López Melero, M (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, 21, 2011: pp. 37-54
- Muntaner, J.J., Forteza, D., Roselló, M.R., Verger, S. y de la Iglesia, B. (2010). Estándares e indicadores para analizar la calidad de vida del alumnado con discapacidad en su proceso educativo. Illes Balears: Ediciones IUB.

- Organización Mundial de la Salud (2018). Datos y cifras de la Actividad física. Recuperado de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>
- Parrilla, Á.; Muñoz-Cadavid, M. A. y Sierra, S. (2013). “Proyectos educativos con vocación comunitaria”, *Revista de Investigación Educativa*, 11(3), 15-31.
- Pellegrini, A.D,y Davis, P.L. (1993). Relation between children’s playground and classroom behavior. *British Journal of educational psychology*, 63 (1), 88-95.
- Pérez, L. y Collazos, T. (2007). Los patios de recreo como espacios para el aprendizaje en las instituciones educativas. Sedes Pablo Sexto en el municipio de Dosquebradas. Universidad tecnológica de Pereira. Colombia. Fuente: <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/11059/761/1/371621P438lp.pdf>
- Piaget, J. (1980). Teoría del desarrollo cognitivo de Piaget. Creative Commons Attribution-Share Alike, 3, 1-13.
- Pino, P. G., y Giménez, J. P. (2015). El recreo ¿sólo para jugar? *EmásF: Revista digital de Educación Física*, (36), 18-27.
- Ramírez, C. T. G., Ayaso, M., y Ramírez, M. G. (2008). El patio de recreo en el preescolar: un espacio de socialización diferencial de niñas y niños. *Revista venezolana de estudios de la mujer*, 13(31), 169-192.
- Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: Una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (3), 71-85.
- Torres, J. A. y Fernández, J. M. (2015). Promoviendo escuelas inclusivas: análisis de las percepciones y necesidades del profesorado desde una perspectiva organizativa, curricular y de desarrollo profesional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 177-200.

CAPÍTULO 39

JUEGOS DRAMÁTICOS Y NARRACIÓN ORAL EN TIEMPOS DE PANDEMIA: RECURSOS DIDÁCTICOS PARA CONCIENTIZAR A NIÑOS SOBRE LOS EFECTOS DE LA VIOLENCIA ESCOLAR.

Johan Deibi Agudelo Martínez y Rubiel Medina Quintero

1. INTRODUCCIÓN

De la normalización de la violencia escolar al Bullying hay un solo paso. Tanto en educación, como en psicología son numerosas las investigaciones que hablan sobre el *bullying* en la escuela: se han abordado temas tan diversos que van desde sus posibles orígenes, hasta sus efectos más profundos. También, se han planteado propuestas pedagógicas para su adecuado tratamiento y/o para la resolución de conflictos en la escuela. Sin embargo, ¿qué pasa cuando los actos de violencia son “pequeños”, cuando no se hacen repetitivos hasta llegar al bullying?, ¿Existe una normalización de la violencia escolar a pequeña escala?, ¿cómo perciben los docentes de básica primaria los actos de violencia verbal oral en el lenguaje cotidiano de sus estudiantes? y ¿Qué relevancia tiene una intervención sobre la violencia escolar en tiempos de pandemia? El presente artículo, da cuenta de los aspectos más relevantes de una propuesta investigativa que pone su ojo en los actos de violencia verbal oral, que se dan a diario, en un colegio privado de la ciudad de Pereira. Tiene la particularidad de haber sido desarrollada en encuentros sincrónicos remotos, a través de los recursos tecnológicos disponibles, en el momento histórico de la Pandemia del Covid-19. Nace de la necesidad de enfrentar, con las mejores herramientas posibles, el fenómeno de las agresiones orales que a diario enfrentan unos niños de cuanto grado.

Martha Nussbaum (2012) en *El cultivo de la humanidad* hace una reflexión sobre los cambios que se vienen dando en la educación. Habla de los retos a los que se enfrentan los nuevos docentes para formar seres más críticos, empáticos e instruidos: de mente abierta. Rememora la visión conservadora de Aristófanes sobre las nuevas enseñanzas de

Sócrates a los jóvenes atenienses, y con ello, recuerda la vieja contradicción entre los pensamientos nuevos y los pensamientos atrasados. Al final del texto, hace una invitación a *cultivar humanidad* en los estudiantes, esto es, dotarlos de nuevas visiones para aprender a *ser* y convivir con el *otro*.

Al respecto, Páez, Álvarez, Reyes y López (2015) en su texto, *Una adecuada oralidad como práctica fundamental en la consolidación de la convivencia escolar*, caracterizan los usos de agresiones cotidianas que se dan a través del lenguaje oral en un grupo de estudiantes de un colegio público de la ciudad de Bogotá. Se trazan como objetivo general “Propiciar la reflexión sobre el uso consciente de la oralidad vinculada al ejercicio de la convivencia escolar durante la jornada institucional sobre la convivencia” (p.25) para responder a la pregunta ¿Si hay una naturalización de la violencia en lenguaje cotidiano de los estudiantes, será posible concientizar a los estudiantes de la importancia del uso adecuado del lenguaje en la convivencia escolar?

Lo anterior, invita a reflexionar (en la observación diaria) a un docente de Lengua Materna en un colegio privado de la ciudad de Pereira. El cual, en un ejercicio grupal simple vislumbra pequeños actos de violencia en las relaciones interpersonales entre compañeros, con expresiones como: “profe es que él es muy bobo” o “profe con él no quiero trabajar porque él es muy lento” seguidas de risas colectivas, incluso del agredido. A la luz de los aportes de Páez, Álvarez, Reyes y López (2015) el docente se cuestiona ¿En qué medida este tipo de agresiones se normalizan? Luego, indaga a los estudiantes con preguntas no estructuradas que pretendían entender el porqué de la palabra “bobo”, se encuentran respuestas como “ah... profe, es normal, todo el mundo lo dice ¿no?” y “profe, pero si eso no es una grosería”. Estas expresiones verbales invitan a cuestionar el lenguaje cotidiano que se toma como “normal” y que en el fondo termina siendo reproducción de la violencia escolar.

Es importante mencionar aquí los aportes de Anna Camps (2002) en relación al fortalecimiento del lenguaje oral en la escuela en su texto *Hablar en clase, aprender lengua*. Allí, menciona que hay por lo menos cuatro enfoques en los que un docente se puede basar para fortalecer la habilidad oral de sus estudiantes⁷. Uno de esos cuatro enfoques es “Hablar para regular la vida social escolar” pues “estos usos conversacionales

⁷ Hecho que no implica descuidar las otras habilidades, dado que, según Camps, estas habilidades están interrelacionadas entre sí en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

son también fuente de aprendizaje puesto que la escuela es un ámbito distinto del familiar que exigirá que la conversación se adecue a las nuevas situaciones, en ocasiones más formales, para las cuales habrá que aprender nuevas formas de hablar”. Ese enfoque que menciona Camps, se convierte entonces en un pilar para la presente investigación por dos razones: la necesidad de fortalecer el lenguaje oral formal y a su vez, la necesidad de disminuir los actos de violencia verbal, a través del discurso oral no formal.

Cabe resaltar también, la investigación de Pérez y Castellanos (2019): *La convivencia escolar: una arista de paz en medio del posconflicto*. Allí, las autoras, toman los postulados Galtung (2009) sobre las categorías de la violencia para clasificar los enunciados orales violentos de los estudiantes. Se ocupan de dos grandes tipos de violencia: violencia directa y violencia cultural o estructural (p. 159). En la primera hay un hecho violento que se hace notorio, mientras que en la segunda el hecho de violencia no está a simple vista. En la violencia directa podemos identificar al agresor y al agredido, pero en la violencia indirecta el agresor parece desdibujarse mientras el agredido no percibe del todo el acto violento. Por ende, se habla de una normalización de los actos de violencia escolar de carácter verbal oral, pues, se hacen tan cotidianos los insultos como “bobo”, “lento” y “mamón”, entre otros, que los agredidos pierden la noción de insulto y lo perciben como una expresión “normal” en los colegios.

Seguidamente, se hace una búsqueda de trabajos investigativos relacionados con el tema. Se buscaron investigaciones en las siguientes líneas: el tratamiento didáctico de la oralidad en el aula, trabajos investigativos relacionados con la identificación de violencia escolar y su tratamiento e investigaciones en las que se buscaba desarrollar la empatía en el aula; estas búsquedas se realizaron en Google académico y la base de datos EBSO. De todos los resultados solo se tuvieron en cuenta los de los último cinco años, que estuvieran relacionados con colegios y aquellos que trataran la violencia escolar desde el área de Lengua Castellana. Los aportes más relevantes se clasificaron en cuatro categorías: “Oralidad en la escuela”, “Violencia y oralidad”, “Violencia escolar y Literatura” y, “Juegos dramáticos y fortalecimiento de la habilidad oral en primaria”.

Estas categorías, a nuestro parecer, recogen lo esencial del estado del arte, pues, algunos dan luz sobre como identificar y tratar la violencia escolar y otros proponen la narración oral o los juegos dramáticos como instrumentos didácticos que potencian la habilidad comunicativa oral de los estudiantes y, además, fortalecen la empatía. Teniendo

en cuenta lo anterior, se traza el objetivo de la presente investigación: **potenciar la competencia comunicativa de estudiantes de cuarto grado de un colegio privado de la ciudad de Pereira a través de la Narración Oral y los juegos dramáticos**. Dado que, permiten dar cuenta de la tradición investigativa en cuanto a dos líneas generales de interés: trabajos investigativos de oralidad en la escuela e identificación de violencia escolar y su tratamiento docente.

Se escogió la narración oral y los juegos dramáticos por su cercanía al arte y todo lo que conlleva la aproximación a los lenguajes artísticos en la formación de ser. Cabe recordar, lo dicho por Jorge Eines y Alfredo Montovani en *Didáctica de la dramatización* (2007) “El *objeto* de la actividad dramática es *el mismo sujeto* y sobre él se debe centrar el pedagogo” (pp.18) lo que significa que el docente no solo debe preocuparse por el contenido académico y curricular, sino que además es fundamental desarrollar la integralidad del *ser*. Así lo mencionan los autores: los juegos dramáticos en la escuela son “un instrumento a favor de sus necesidades afectivas y expresivas” (Eines y Montovani, 2007, pp.18). Lo anterior, en concordancia con el fin que subyace a las reglas de los juegos dramáticos “reforzar la posibilidad de comunicación con el otro” (pp.28).

En esa misma línea, Francisco Garzón Céspedes plantea la narración oral “como un acto comunicativo” dado que cumple, según él, con todos los elementos de la comunicación, por lo tanto, la narración oral se convierte en una herramienta que permite dinamizar el dialogo entre estudiantes. El autor sustenta que la narración oral fortalece la habilidad oral tanto en espacios formales como en espacios informales y señala que “contribuye a que sean revalorizadas tanto la oralidad conversacional en el seno de la familia y de las relaciones interpersonales...” (Garzón, 1995, pp.70) motivo por el cual, se tiene en cuenta en el presente estudio, pues, fortalece el desarrollo de la habilidad oral de los estudiantes en espacios formales y a la vez, ayuda a que los estudiantes sean conscientes de sus expresiones orales en espacios no formales.

Por lo tanto, el uso cotidiano de expresiones violentas, la carencia de fortalecimiento de la habilidad oral con fines estéticos en el aula, la evidencia de los buenos resultados de aproximaciones al arte para potenciar la empatía, la necesidad de concientizar a los estudiantes sobre su uso “normal” de violencia escolar y, sobre todo, la necesidad de cultivar humanidad, permite preguntarse:

¿En qué medida la Narración Oral de anécdotas y los juegos dramáticos aportan a la solución de problemas de convivencia escolar que se dan a través de la normalización del lenguaje agresivo en el colegio Liceo Pino Verde de Pereira Risaralda?

2. MÉTODO

La presente investigación parte de la visión de Jiménez y Serón (1992) en el ámbito metodológico, en la cual, se ve el proceso de investigación como un conjunto colaborativo bidireccional. Allí, el investigador no contempla a la población como “objetos de estudio”, sino más bien, cómo *sujetos* con conocimiento, ideas y saberes previos que aportan desde al desarrollo de la misma investigación. Es así, que se eligió a la *investigación-acción-participativa* como ruta metodológica. De igual manera, se recogen los aportes de Martínez (2000), quién señala que la *Investigación Acción* indaga un problema e investiga cómo solucionarlo; por lo tanto, todo docente, guardando las particularidades, puede “analizar y superar” (Martínez, 2010. pp.1) los problemas que se le presenten en su contexto de enseñanza/aprendizaje.

El autor propone nueve etapas en la ruta metodológica específica para los docentes de los países en vía de desarrollo: *La Investigación Acción en el Aula* (I.A en el Aula). A saber:

La etapa uno: Diseño General del Proyecto. Plantea que la I.A en el aula puede desarrollarse desde cualquier metodología, pero que casi siempre se da desde el enfoque cualitativo “con énfasis en uno de los métodos etnográfico (sobre todo), fenomenológico y hermenéutico” (Martínez, 2000: 33).

La etapa dos: Identificación de un Problema Importante. Acá se establece una relación directa entre el docente y la institución, el problema y la necesidad del docente por superarlo, la identificación y la necesidad de indagar sobre el método que puede ayudar a superarlo. En otras palabras, en esta etapa es muy importante la lectura del quehacer diario del docente y la autocrítica de sus posibles debilidades, así podrá saber qué necesita para estructurar una posible solución.

La etapa tres: Análisis del Problema. Dice el autor que una vez observado el problema se puede “revelar las causas subyacentes del problema, ayudar a entender el carácter fundamental del mismo y definirlo o plantearlo en forma más adecuada.” (Martínez, 2000: 33); También señala que esta etapa se da en tres pasos: A). Patentizar la

percepción que se tiene del problema, donde se mira los factores a favor o en contra y la percepción institucional del fenómeno; B). Cuestionamiento de la representación del problema, donde se revisa la forma en que se está representando el problema y se revisa la mirada del investigador; y C). Replanteamiento del problema, donde se vuelve a formular el problema con los elementos anteriores, lo que lo hará más cercano a la realidad y con mayor validez (Martínez, 2000).

La etapa cuatro: Formulación de Hipótesis. Los pasos anteriores denotarán una serie de hipótesis para solucionar el problema, sin embargo, habrá una que cobrará mayor fuerza y esa será la hipótesis central de la investigación.

La etapa cinco: Recolección de la Información Necesaria. No hay una receta de métodos exacta que permita la recolección de los datos, cada docente puede ser autónomo en buscar y validar los instrumentos que usará, sin embargo, se da una serie de instrumentos como los más recomendados: Tomar notas en clase, la grabación sonora, el videotape, el cuestionario y la observación participativa (Martínez, 2000).

La etapa seis: Categorización de la Información. Dice Martínez (2000) que hay que elevar los datos a una interpretación mayor, hay que categorizar: “La categorización consiste en resumir o sintetizar en una idea o concepto (una palabra o expresión breve, pero elocuente) un conjunto de información” (Martínez, 2000: 34).

La etapa siete: Estructuración de las Categorías. Es la esencia de la investigación, pues, se van conectando las categorías de tal forma que dan como resultado una teoría, es “integrar las categorías o ideas producidas por la categorización en una red de relaciones que presente capacidad persuasiva, genere credibilidad y produzca aceptación en un posible evaluador” (Martínez, 2000: 35).

La etapa ocho: Diseño y Ejecución de un Plan de Acción. A partir del planteamiento teórico se puede elaborar la parte más activa de la investigación: un diseño secuenciado que pretenda solucionar el problema (Martínez, 2000).

La etapa nueve: Evaluación de la Acción Ejecutada. Esta etapa es de suma atención, pues, marcará el camino para ajustar la propuesta, permitirá medir, a la luz de los objetivos, los alcances y deficiencias de la intervención y servirá para nuevas investigaciones. Finalmente, Martínez (2000) habla de una repetición del ciclo, que va desde la etapa dos hasta la nueve, procurando mejorar los aspectos en los que se falló o que hicieron falta en el primer ciclo. La presente investigación, por motivos de tiempo,

se enfocará en desarrollar el primer ciclo, entendiendo las nueve etapas, que sugiere Martínez (2000), en tres grandes fases:

Fases:

Se recogen los aportes de Martínez (2000), pero se resumen las nueve etapas en tres (3) grandes fases. Una primera fase diagnóstica: en la cual, se miran las fortalezas y debilidades en cuanto a la competencia comunicativa y la habilidad oral de los sujetos de investigación. Una segunda fase: el desarrollo de la intervención. Lo que significa construir la propuesta, a partir del diagnóstico y el objetivo trazando de la misma, la ejecución de la misma propuesta de intervención y la evaluación de su efectividad. Y Finalmente, la tercera fase de conclusiones. En la cual, se analizan los resultados de la investigación a la luz de los supuestos y, se hace la autoevaluación de los aciertos, el reconocimiento de las falencias y los aspectos a mejorar; así, se deja listo el camino para el inicio de un nuevo ciclo que parte de las conclusiones obtenidas en el ciclo uno. Cabe recordar que, estas fases están directamente relacionadas con el objetivo general de la propuesta: Potenciar las habilidades de habla y escucha de la competencia comunicativa de niños de cuarto grado de la institución educativa Liceo Pino Verde, para lograr una comunicación asertiva, mediante la Narración Oral de anécdotas y los Juegos Dramáticos.

La propuesta mejoradora se desarrolló en cuatro (4) sesiones semanales, durante seis (6) semanas, para un total de veinticuatro (24) encuentros sincrónicos, a través de las plataformas Meet, Claseweb y YouTube: la primera, permitió el desarrollo de los encuentros, la segunda facilitó el acceso a los archivos creados por el docente para los estudiantes y la tercera, permitió subir contenido multimedial, creado por el docente, para encuentros asincrónicos que permitieran, a los estudiantes, reproducir las clases las veces que quisieran.

3. RESULTADOS

Luego de haber aplicado la Secuencia Didáctica se corrobora la presencia de violencia escolar a través del lenguaje en el colegio. Ya que, a partir de los diferentes testimonios de los mismos estudiantes escuchados en las sesiones sincrónicas, y con base en la encuesta “Percepción de Violencia Escolar”⁸ realizada inicialmente, se logra

⁸ Encuesta tomada y adaptada de: Albaladejo Blázquez (2011). Evaluación de la Violencia Escolar en Educación Infantil y Primaria.

determinar que hay un alto porcentaje de acciones de violencia orales vistas en contraste con una baja percepción de violencia física; así mismo, se muestra un indicador alto en relación con los hechos de violencia escolar realizados por otros, mientras que hay un indicador bajo en el reconocimiento de la violencia ejecutada por ellos mismos.

Lo anterior, dialoga con lo expuesto por Páez, Álvarez, Reyes y López (2015). Pues, fue necesaria la intervención para que los estudiantes reconocieran sus actos de violencia a través del lenguaje oral, y así, disminuyeran los actos de violencia normalizada en las expresiones orales cotidianas.

En ese sentido, se ha evidenciado un cambio en la actitud de algunos estudiantes que se percibían como agresores, dado que, en el trabajo diario manifiestan oralmente su arrepentimiento por algunas acciones de violencia pasadas. En el diario de campo queda registrado cuando un estudiante dice “una vez me hice el enfermo para no venir a clase, porque estaba cansado de que me molestaran” al instante el estudiante que se percibía como agresor respondió “Lo siento, siempre creí que estábamos jugando”.

Se corrobora así lo expuesto por Anna Camps en su texto *Hablar en clase, aprender lengua* al decir:

El aula es un espacio de vida y, como tal, fuente de contrastes, diferencia de pareceres, tensiones, conflictos, que tendrán que ser resueltos con el diálogo. Aprender a hablar de todo ello es un camino para aprender a convivir en la diferencia y para encontrar vías de entendimiento entre las personas (2002, pp.2).

Pues, el conflicto o las contradicciones en las relaciones de los seres humanos son normales, lo que no es normal es resolver esos conflictos a través de la violencia, dado que, la violencia genera más violencia y así el conflicto nunca terminará. Por otra parte, cuando hay un reconocimiento del conflicto y se resuelve a través del diálogo, hay una comprensión de la perspectiva del *otro*: de la diferencia; hecho que permite encontrar caminos de entendimiento entre las personas para convivir.

Otro hallazgo importante, es que hay una queja reiterada del trato de los estudiantes de bachillerato hacia los estudiantes de primaria. Hay que indagar más sobre el tema, podría ser a través de encuestas semiestructuradas u observación directa, pues, sí hay muchos testimonios que corroboran el fenómeno, por ejemplo: un estudiante habla de una experiencia que vio:

Andrés⁹ tuvo un problema en la ruta. Yo estaba sentado con él y siempre nos estábamos riendo, cuando llegó un estudiante grande y le dijo que no se riera de él y, Andrés le contestó: no nos estábamos riendo de usted. El grande solo cogió y le pegó.

Cabe resaltar, que este hecho de violencia le sucedió a Andrés: estudiante que es percibido por Santiago (otro estudiante del mismo grado) como agresor; es decir, que el estudiante sujeto de investigación que ha sido agredido en la ruta, que los conduce del colegio a la casa y viceversa, agrede de una u otra forma a sus compañeros de clase, lo que indica que, quizá reproduzca la violencia que recibe de otros estudiantes mayores.

Por otra parte, se ha mostrado una mejoría en la producción oral de los estudiantes, dado que, piensan críticamente sus producciones, se coevalúan y siguieron cambios para mejorar cada vez más. Cabe decir, que en el proceso de narrar anécdotas de hechos violentos se incentiva la coevaluación a partir de las opiniones entre estudiantes; se han dado momentos de opiniones o críticas sumamente relevantes, sobre todo en aspectos técnicos como la postura, manejo de la voz, repetición de palabras, creación del ambiente en la narración, etc.

En ese sentido, también se muestra mayor participación en el desarrollo de las sesiones sincrónicas de algunos estudiantes que se mostraban tímidos, por ejemplo: una estudiante a la que reiteradas veces había que pedirle que encendiera su cámara o que opinara en el desarrollo de las sesiones para corroborar su presencia, en un momento determinado comenzó a tomar la iniciativa y comenzó a pedir ser la primera en narrar sus anécdotas frente a sus compañeros.

Finalmente, se evidencia la efectividad de los juegos dramáticos y la narración oral en la potenciación de la comunicación oral de los estudiantes. Pues, ha sido notoria la mejoría en las producciones de los estudiantes, la aprensión de los conceptos en los momentos en que dan su punto de vista y la preocupación constante de los mismos estudiantes por hacerlo cada vez mejor, esto demuestra la veracidad de las palabras de Francisco Garzón Céspedes: la narración oral fortalece [...] “tanto la oralidad conversacional en el seno de la familia y de las relaciones interpersonales; como las otras manifestaciones de la oralidad que no son artísticas, y dentro de las artísticas otras como la poesía oral” (1995, pp.70).

⁹ Nombre ficticio para proteger la identidad del sujeto de investigación

A su vez, estos resultados corresponden a los postulados de Jorge Eines y Alfredo Mantivani (2008), ya que, luego de haber aplicado la secuencia didáctica se puede decir que la intervención [...] “permite a los niños y jóvenes implicarse y participar activamente” (pp.18). Esto es, ser actores directos en la construcción del conocimiento; hecho que se refleja en la constante participación de los estudiantes como coevaluadores. También, se destaca, un fortalecimiento en lo humano, quizá las herramientas utilizadas (narración oral y juegos dramáticos) permitieron potenciar sus expresiones y evidenciar sus necesidades afectivas.

Por otra parte, un elemento, que no se tuvo en cuenta en el estado del arte pero que ha sido un eje transversal de la intervención son los recursos tecnológicos multimedia. A partir, de la pandemia mundial por el COVID- 19, la intervención debió ser modificada para la virtualidad y desde allí nacieron soluciones atractivas para los estudiantes y efectivas para los propósitos de la investigación; por ejemplo: *Tik-Tok*, la creación de videos explicativos para momentos asincrónicos por parte del docente y el apoyo visual con variados textos icono verbales.

4. DISCUSIÓN

En “El valor del arte en el proceso educativo” Lourdes Palacios (2006) deslinda una mirada generalizada sobre la educación en México. La autora plantea que ha predominado una postura ideológica en la concepción de dicha educación, en donde se ha dado mayor protagonismo a las áreas directamente relacionadas con el mercado, esto es, las matemáticas, las lenguas y las ciencias. En ese sentido, justifica la importancia de las artes en el currículo desde la visión de Gardner (1987), en la cual, la racionalidad del ser humano no está determinada por una inteligencia, sino, que hay diferentes inteligencias. Lo que implica, diferentes formas de aprender. Según Palacios (2006)

“Gardner (1987, p. 60) afirma que “[...] la unidad básica del pensamiento humano es el símbolo, y que las entidades básicas con las que operan los seres humanos en un contexto significativo son los sistemas de símbolos”. Este enfoque, nos dice “[...] abre la posibilidad de una interminable elaboración de mundos significativos: en las artes, en las ciencias y de hecho en todos los dominios de la actividad humana”. (8-9)

Sin embargo, la autora aclara que no es una vinculación de materias artísticas en un currículo determinado, sino, que propone un cambio en la concepción de la educación. Si

el pensamiento esta intrínsecamente ligado a la infinitud de formar de aprender y, si la formación del *ser* debe ser más plural (en la cual quepan otras formas de percibir el mundo) hay que desligarse de la mirada utilitaria del mercado sobre la educación y repensarse una educación integral de todos los ámbitos que componen al ser humano.

Cabe señalar, además, que Palacios (2006) se refiere a Eisner (1994) quien:

“define a las formas de representación como los medios expresivos que sirven para transmitir a otros las concepciones creadas en la experiencia individual. Las formas de representación, nos dice, se manifiestan de diversas maneras, por medio del lenguaje, de los números, de la música, de la danza, de las artes plásticas, etc. Es a través de ellas que podemos establecer puentes de comunicación con otros seres humanos y hacer público el conocimiento privado” (13).

Es decir, que la enseñanza de las artes en la educación permite exteriorizar las percepciones subjetivas de los niños y así, crear canales de comunicación intra e interpersonales. Se hace fundamental este punto de vista para la presente investigación, dado que, se pretende fortalecer la Competencia Comunicativa a través de una serie de juegos dramático y la narración oral: dos actividades más cercanas al arte que a la educación, pero que, sin duda, aportan significativamente a las habilidades sociales que también se buscan fortalecer.

Asimismo, es preciso mencionar lo dicho por Jorge Eines y Alfredo Montovani en *Didáctica de la dramatización* (2007) “El *objeto* de la actividad dramática es el mismo sujeto y sobre él se debe centrar el pedagogo” (pp.18) lo que significa que el docente no solo debe preocuparse por el contenido académico y curricular, sino que además, es fundamental desarrollar la integralidad del *ser*. Así lo mencionan los autores: los juegos dramáticos en la escuela son “un instrumento a favor de sus necesidades afectivas y expresivas” (Eines y Montovani, 2007, pp.18). Lo anterior, en concordancia con el fin que subyace a las reglas de los juegos dramáticos “reforzar la posibilidad de comunicación con el otro” (pp.28). Soporta así la idea de enriquecer una formación integral del individuo, en donde se intrincan tanto el conocimiento científico “racional” de la Competencia Comunicativa, como el goce estético y la diversión al aprender.

En esa misma línea, Francisco Garzón Céspedes (2010) plantea el fenómeno de la narración oral “como un acto comunicativo” dado que cumple, según él, con todos los

elementos de la comunicación, por lo tanto, la narración oral se convierte en una herramienta que permite dinamizar el dialogo entre estudiantes. El autor sustenta que la narración oral fortalece la habilidad oral tanto en espacios formales como en espacios informales y señala que “contribuye a que sean revalorizadas tanto la oralidad conversacional en el seno de la familia y de las relaciones interpersonales...” (Garzón, 1995, pp.70) motivo por el cual, se tiene en cuenta en el presente estudio, pues, fortalece el desarrollo de la habilidad oral de los estudiantes en espacios formales y a la vez, ayuda a que los estudiantes sean conscientes de sus expresiones orales en espacios no formales.

Estos dos grandes postulados: La importancia de las artes en el currículo y, la viabilidad de la Narración Oral y los juegos dramáticos en el fortalecimiento de la competencia comunicativa y el desarrollo integral de ser, permitieron desinhibir a los estudiantes para dialogar sobre la presencia de violencia escolar y, además, reflexionar en torno al uso cotidiano del lenguaje y los daños que se pueden hacer a través de las palabras.

5. CONCLUSIONES

- Se evidencia la presencia de “violencia cultural o estructural” en la escuela, normalizada a través del lenguaje oral cotidiano; pues, no es una violencia directa, sino una que pasa casi desapercibida y que paulatinamente va generando desconfianza y baja estima en los agredidos.
- La Secuencia Didáctica que se aplicó demostró un reconocimiento por parte de los estudiantes de la presencia de violencia escolar normalizada a través del lenguaje oral y permitió la reflexión sobre la importancia usar el lenguaje oral adecuadamente y pensar en el otro antes de hablar.
- Se evidencia la pertinencia de los juegos dramáticos y la narración oral como recursos didácticos para potenciar el lenguaje oral, “cultivar humanidad” y fortalecer el sentido empático de los estudiantes.
- Si bien, la Pandemia del Covid-19 ha afectado a muchas personas, también ha permitido reinventar la educación y validar la educación virtual.

- Este primer ciclo permite seguir indagando sobre la violencia escolar en el colegio, por ejemplo ¿Qué relación existe entre los estudiantes de bachillerato y los de primaria?

REFERENCIAS

- Bothia, F. L. C., & Álvarez, K. E. P. (2019). La convivencia escolar: una arista de paz en medio del posconflicto. *Temas Socio-Jurídicos*, 38(76), 155-166.
- Camps, A. (2005). Hablar en clase, aprender lengua. C. Barragán [et al.], *Hablar en clase. Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar* (37-44). (1ª ed.) Editorial Laboratorio Educativo.
- Céspedes, Garzón F. (1995). Oralidad, narración oral y narración oral escénica. *LATIN AMERICAN THEATRE REVIEW*. Mexico. Vol. 29, No. 1. (69-82). ISSN 0023-8813.
- Eines, J., & Mantovani, A. (2007). *Didáctica de la dramatización: el niño sabe lo que su cuerpo puede crear*. Editorial GEDISA.
- Páez Salvador, J., Álvarez López, H.,-J., Reyes Alarcón, A., & López Farfán, H.-k. (2015). Una adecuada oralidad como práctica fundamental en la consolidación de la convivencia escolar. *Oralidades*, 1(2), 221-235. <https://n9.cl/ji0i>
- Palacios, L. (2006). El valor del arte en el proceso educativo. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (46), 36-44. <https://n9.cl/n17r>
- Pérez Álvarez, K & Castellanos Bothia, F. (2019). Una adecuada oralidad como práctica La convivencia escolar: una arista de paz en medio del posconflicto. *Temas Socio-Jurídicos*, 38(76), 155-166. <https://doi.org/10.29375/01208578.3582>
- Nussbaum, M. C. (2005). *El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. (2ª ed.). Paidós.
- Martínez Miguélez, M. (2000). La investigación-acción en el aula. *Agenda académica*, 7(1), 27-39. https://docentia.webnode.es/_files/200000031-e2181e310b/ia.pdf.
- Muñoz, J. M. S., & Gámez, R. J. (1992). Paradigmas de investigación en educación: hacia una concepción critico-constructiva. *Tavira: Revista de ciencias de la educación*, (9), 105-128. <https://n9.cl/06wm>.

CAPÍTULO 40

DE DOCENTE A DOCENTE, UNA MIRADA POR LA WEB

Martha Guadalupe Escoto Villaseñor y Rosa María Navarrete Hernández

1. INTRODUCCIÓN

Estamos de frente ante un nuevo entorno educativo, el cual está demandando que el sistema educativo se transforme, con el objetivo de equilibrar la enseñanza con la velocidad de los cambios que se manifiestan en este nuevo contexto compuesto de hiperconexiones e hiperdimensiones generando una nueva realidad, un nuevo espacio, donde el tiempo y la distancia no son relevantes.

El mundo como lo conocemos no volverá a ser el mismo, la educación que parecía evolucionar de forma pasiva hoy demanda una reestructuración y un acelerado cambio, estamos de cara ante un punto de inflexión que no tiene regreso.

El presente trabajo se realiza debido al requerimiento emergente de la integración de tecnología como mediación en el aprendizaje, para ello se presentan recursos existentes en la Web los cuales permitirán dar una mirada a la evolución de aquellos elementos que ayer eran fundamentales y que hoy se vislumbran como un conocimiento algo estancado compuesto de conceptos y repositorios memorísticos, ante la agilidad, inmediatez y facilidad que las diferentes herramientas proporcionan para la realización de las diversas actividades académicas.

Ante la rapidez de respuesta y disposición que los diferentes recursos disponibles en la web proporcionan a los problemas académicos, la educación se enfrenta a la necesidad de innovar en los métodos pedagógicos, para ello se requiere conocer lo que las redes ofrecen, averiguar cuáles son las herramientas que los estudiantes tienen a su alcance, y ello requiere introducirnos en su contexto, navegar, descubrir, experimentar, analizar, comunicar y contribuir, en este nuevo entorno. Pero ¿Qué ofrecen la web para dar solución de diferentes trabajos académicos que el docente otorga a sus estudiantes?

2. MÉTODO

A través del método primario de la investigación exploratoria nos introduciremos directamente con los elementos relacionados con algunas de las tareas más comunes que el docente suele otorgar a los estudiantes y algunas de las herramientas existentes en la web para solucionar dicha tarea, con este tipo de diseño de investigación tendremos cierta flexibilidad, debido a que la función principal no es obtener respuestas completamente comprobadas, sino ser el punto de debate para un desarrollo más profundo del tema.

Ya que se pretende visualizar que tanto las instituciones educativas han dejado de estar en sintonía con los tiempos actuales debido a que la información sobre cualquier materia y la solución a diversas tareas escolares se podrán encontrar en la Web, y que cambios se estiman necesarios para que cumpla con su papel de formación de ciudadanos preparados para vivir en la sociedad actual.

2.1. Tarea otorgada por el docente, respuesta web

"Abrir la escuela a la realidad y aprovechar las posibilidades que el entorno y el contexto ofrece para desarrollar una educación significativa en la era de la comunicación. No se puede ni se debe, por tanto, separar una educación en medios y la integración de las nuevas tecnologías cuando se habla de escuela" (Pérez, 2000).

La tarea es una herramienta dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, se centra en un contenido, persigue unos objetivos que se pueden establecer en términos de capacidades o competencias, en ella el estudiante pone en práctica los conocimientos adquiridos y sus conocimientos previos sobre algún tema, en el proceso de evaluación el docente puede identificar las dificultades o procesos que el estudiante no tiene muy claros o que requiere de algunos refuerzos.

En esta parte presentaremos diferentes tareas que suele dejar el docente al término de una clase y la forma en que las herramientas en la web resuelven dicha tarea,

Tarea realizar un resumen: La finalidad de realizar el resumen de un texto es, lograr una reducción del mismo para poder ser leído, memorizado, estudiado o bien difundido de forma más cómoda, sin perder detalle alguno de sus Datos Esenciales, pero sin hacer una alteración o Modificación del Contenido.

Si el artículo que se ha dejado para leer y resumir posee enlace a internet, se puede utilizar la aplicación de I lazy to read, este programa permite realizar un resumen del trabajo solicitado.

Tarea docente; resolución de problemas matemáticos: Un problema matemático implica a una incógnita de cierta entidad matemática, el cual debe resolverse a partir de otra entidad del mismo tipo que hay que descubrir. Para la resolución por lo general, se deben seguir ciertos pasos que permitan llegar a la respuesta y que sirvan como demostración del razonamiento.

Para la resolución de problemas matemáticos en la Web tenemos entre ellos a Symbolab: búsqueda de ecuaciones y solucionador matemático – este software resuelve problemas de álgebra, trigonometría y cálculo paso a paso.

También podemos contar una aplicación que se descarga en el celular, Photomath la cual resuelve problemas de aritmética, álgebra, cálculo integral.

Tarea docente; ensayo: posee carácter expositivo-argumentativo y es un medio que permite al autor demostrar su hipótesis o su postura respecto al tema a tratar, el cual buscará demostrar o refutar a través de una secuencia argumentativa.

La Web nos ofrece a STILUS en esta página con solo registrarse, check redacción, coherencia, ortografía, estilo, gramática.

La siguiente tabla es una pequeña muestra que invita a la exploración de recursos y su uso, la invitación es navegar y formar un criterio de su aplicación como herramienta en el ámbito educativo.

Tabla 1

Página Web	Propiedades
Prepostseo	Pegar texto y te genera el mismo pero con diferentes palabras
Hemingwayapp.com	Corrige textos en inglés
Free online conclusion generator	Genera mapas mentales, diagramas, etc
Draw.io	Desarrolla las conclusiones de tus ensayos
I lazy to read	Resume textos largos de cualquier página
Elaboración propia	

2.2.1. Una nueva mirada a la educación

“En efecto, se trata de jóvenes que no han conocido el mundo sin Internet, y para los cuales las tecnologías digitales son mediadoras de gran parte de sus experiencias. Están desarrollando algunas destrezas distintivas; por ejemplo: adquieren gran cantidad de información fuera de la escuela, toman decisiones rápidamente y están acostumbrados a obtener respuestas casi instantáneas frente a sus acciones, tienen una sorprendente capacidad de procesamiento paralelo, son altamente multimediales y al parecer, aprenden de manera diferente” (OECD-CERI, 2006).

Los cambios culturales que se manifiestan con el uso de la tecnología en el ámbito educativo, se podría decir que no es nada nuevo, dado que, en el libro de, La Aldea Global, de McLuhan y el coautor Bruce R. Powers (1989), presenta; las formas en que los usuarios de la tecnología pueden percibir al mundo, que manifiesta los cambios socioculturales que la comunicación inmediata puede generar, exhibiendo que toda tecnología crea un nuevo entorno, que se introduce no como un ente pasivo, sino que crea una nueva forma social y cultural que moldea la representación del ser humano y va dando pie a la generación de nueva tecnología.

En este entorno tecnológico está permitido crear, compartir, experimentar y proponer, para lograr las competencias necesarias que en él se demandan, el uso de la tecnología en educación permea el desarrollo de materiales que consientan desplegar dichas competencias digitales e introducir la educación con nuevos contenidos que se integren en esta era de la tecnología plagada de información, comunicación y globalización.

En circunstancias tan variables, condiciones tan inciertas y tendencias que se creyera que no marcan limitaciones, la nueva era demanda y exige desarrollar nuevas competencias, ante el progreso y la influencia de la divulgación de conocimientos y su generalización en medios digitales.

Aprender hoy requiere desarrollar la capacidad de búsqueda, recopilación de información, discernir, filtrar datos, comunicar, argumentar, deliberar, explicar, cuestionar, sustentar, compartir, comunicar, discriminar, defender las propias ideas y creencias, proyectar, investigar, planear... Es ser competentes para el desarrollo de un trabajo colaborativo, compartir e informar. Aprender radica desde aprender a evaluar, evaluar lo que se valora y evaluar al que evalúa.

Pero debemos de tener en consideración lo que menciona; Prendes y Castañeda, (2010) Aquí no adoptamos las Tic como entrenamiento de dominio de información que alienta a la memorización, no; tratamos de darle una mirada distinta que pueda ser utilizada en el desarrollo de competencias sobre todo el uso para potenciarlas, pues de seguir siendo de carácter memorístico únicamente de entrenamiento de información no habría ningún cambio de enfoque la aplicación, lo que buscamos es darle el de desarrollo de competencias. De esta forma estaremos dotando al estudiante de una comprensión más amplia del uso de los recursos con el fin de formar un profesionistas de calidad.

La utilización de distintos medios permite a los estudiantes aprender en niveles diferentes. Las herramientas que hoy en día proporciona la tecnología pueden ser empleadas por el sistema educativo como un medio que permite aprender o un apoyo en la enseñanza aprendizaje.

La selección y creación de material didáctico es hoy en día para el docente un trabajo arduo de producción, donde la base fundamental para la creación es la navegación por los diferentes recursos que contiene la web, destreza en el manejo, concretar ideas y romper esquemas.

Es importante navegar en la red y conocer recursos, pero resulta de vital importancia el relacionarse con ellos, conocerlos y experimentar.

Nos encontramos frente a una oportunidad de cambio, en esta era donde la información fluye, es permitido crear, acceder a diferentes fuentes de información y herramientas digitales que permiten añadir o eliminar, tomar o aportar a través de ellas podemos transformar, modificar, diseñar y apropiarse de la información que construye. Los siguientes trabajos que se presentan surgen de realizar prácticas con el uso de diferentes recursos existentes en la web.

La imagen 1, muestra un video que se encuentra en youtube, se puede utilizar en la presentación de algún tema, es un recurso entretenido, la invitación es encaminada hacia la búsqueda, recolección, utilización y creación de recursos con contenido de apoyo en la enseñanza.

Imagen 1.

Video



La imagen 2, nos permite enlazar cualquier tema a través de un tutorial, es un material que el alumno puede consultar cuantas veces considere necesarias para su análisis, discusión, proceso y manejo del tema de parábola, pero también tiene la oportunidad de aportar ideas, transformarlo, reproducirlo, mejorarlo, criticarlo...

Imagen 2.

Tutorial



Elaboración propia: <https://www.youtube.com/watch?v=hok25bJZchg>

La imagen 3 nos muestra la autoevaluación, ella está a cargo del propio estudiante, es personal, con ella se le permite medir sus conocimientos sobre uno o varios temas específicos sin tener la presión de un examen, al autoevaluarse se tiene que ser honesto con sus resultados, no puede engañarse más que a sí mismo, al realizar este ejercicio se le permite al alumno valorar sus propios conocimientos, visualizar sus fallas y por consiguiente tomar en sus manos la responsabilidad de lo aprendido y lo no aprendido.

Imagen 3.

Autoevaluación



Elaboración

propia:

<https://www.youtube.com/watch?v=i3zn7MiyxF0&feature=youtu.be>

3. RESULTADOS

Proporcionando una descripción breve de lo acontecido en esta exploración por la web: sería el deseo de aprender, comunicar, es un trabajo que motiva a investigar, experimentar, crear, desarrollar la imaginación, la innovación... es el deseo de transmitir lo aprendido.

La conectividad nos permite dejar de ser simples receptor o consumidor de la tecnología, la navegación por diferentes páginas web nos permite experimentar, explorar, formular ideas sobre el uso de los recursos, tener una visión un poco más amplia del ámbito que nos rodea y corregir errores realizados en pequeños usos de la misma.

4. DISCUSIÓN

Se vislumbra lento al cambio ante la complejidad y rapidez evolutiva del contexto, la lineal jerárquica que rige al sistema educativo, no trasciende de un discurso, no es un proceso que permita una fácil transición ante la confusión y la incertidumbre que provoca, revirtiendo al final toda la responsabilidad en el docente y el estudiante.

5. CONCLUSIONES

Ante la presencia de la tecnología, la educación se enfrenta a la necesidad de innovar en los métodos pedagógicos si desean convocar y ser inspiradoras para las nuevas generaciones.

Necesariamente los diálogos sobre el uso de la tecnología y las redes deben trascender más allá de cuestiones de disponibilidad de equipos y conectividad, es indispensable avanzar hacia el contenido de los usos y sus impactos en los aprendizajes.

REFERENCIAS

- McLuhan, C., & R. Powers, B. (1989). La Aldea Global. Barcelona, España: Gelisa, S.A.
https://monoskop.org/images/2/2c/McLuhan_Marshall_Powells_BR_La_aldea_global.pdf
- UNESCO (2013). Enfoques Estratégicos sobre las TICs en educación en América Latina y el Caribe.
http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/tics_esp.pdf
- Pérez Tomero José Manuel, (2010). Las escuelas y la enseñanza en la sociedad de la información. <https://es.scribd.com/document/273076472/J-PEREZ-TORNERO-Las-Escuelas-y-La-Ensenanza-en-La-Sociedad-de-La-Infomacion>
- Prendes y Castañeda, (2010). Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): Una nueva manera de entender el aprendizaje.
http://aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/14189331764.pdf

CAPÍTULO 41

RELACIONES ENTRE LA CREATIVIDAD CIENTÍFICA, LAS EMOCIONES, LA FORMACIÓN PREVIA Y EL GÉNERO: UN ESTUDIO CON MAESTROS Y MAESTRAS EN FORMACIÓN

Alexandre Zaragoza Peris, Joan J. Solaz-Portolés, Carlos B. Gómez-Ferragud y
Vicente Sanjosé López

1. INTRODUCCIÓN

La creatividad se ha convertido en centro de interés en los últimos años y se demanda la necesidad de fomentarla en la escuela (Newton & Newton, 2014). De hecho, en los currículos de varios países se establece la obligación de desarrollarla (Diakidoy & Kanari, 1999), ya que ello puede contribuir significativamente a la flexibilidad del alumnado y a mejorar su capacidad para manejar los cambios en su vida laboral (Kind & Kind, 2007). Sin embargo, la creatividad todavía no tiene una posición significativa, ni en la práctica educativa general (Boden, 2001), ni en la educación científica en particular (Kind & Kind, 2007).

Está todavía pendiente de definir con precisión el concepto de creatividad en el ámbito educativo (Sharp, 2004). Se pueden encontrar diferentes definiciones de creatividad en la literatura. Así, Beguetto (2007, p.1) la define como “la capacidad de ofrecer nuevas perspectivas, generar ideas novedosas y significativas, plantear nuevas preguntas y encontrar soluciones a problemas mal definidos”. Para Gadner (1993, p.35) una persona creativa “resuelve regularmente problemas, diseña productos o define nuevas cuestiones en un ámbito de manera que inicialmente se considera novedosa pero que, en última instancia, llega a ser aceptada en un entorno cultural determinado”. De acuerdo con Newton y Newton (2009) la mayoría de definiciones sobre creatividad tienen en común que es una actividad personal que intenta producir una nueva idea u objeto útil.

El concepto de creatividad está muy vinculado con la Psicología, que se ha centrado en interpretaciones cognitivas y psicométricas, y en la naturaleza interactiva y dinámica de la actividad creativa (Feldman & Benjamin, 2006). De acuerdo con Sternberg (2006)

la creatividad depende de seis recursos: habilidades intelectuales, conocimiento, estilo de pensamiento, personalidad, motivación y entorno. Por su parte, Epstein (2008) define la creatividad como un proceso integral de la inteligencia humana, que puede ejercerse en cualquier contexto y que puede practicarse, fomentarse y desarrollarse. Se tiene que destacar que, desde hace tiempo, la creatividad se enfoca hacia el conocimiento profundo y flexible generado en períodos de trabajo y reflexión, y hacia la importancia de las experiencias y de la formación, lejos, por tanto, de la asociación entre creatividad y genialidad (Holyoak & Thagard, 1995).

Entre los que defienden una clara conexión entre el desarrollo de la creatividad y las intervenciones deliberadas en la enseñanza encontramos a Jeffrey y Craft (2004). Se ha visto que el desarrollo de creatividad en el alumnado está asociada con la voluntad del profesorado para observar, escuchar y trabajar con los y las estudiantes cuando quieren desarrollar sus ideas para alcanzar una determinada meta (Office for Standards in Education, 2003). De acuerdo con Blamires y Peterson (2014) los intentos de evaluar y controlar el desarrollo de la creatividad en el aula pasan por enfoques metodológicos que sitúan la creatividad integrada en pedagogías activas de aprendizaje. Ferrari, Cachia y Punie (2009) destacan que la creatividad puede desempeñar un importante papel en la sociedad del conocimiento y que, atendiendo a la posibilidad de poderla desarrollar en las aulas, los y las docentes tienen la llave para abrir el potencial creativo de su alumnado.

Es poco discutible el papel de la creatividad en los procesos de generación de conocimiento en ciencia (Csikszentmihalyi, 1996). La ciencia puede fomentar la creatividad y la enseñanza en la escuela debería orientarse hacia la creatividad científica (Meyer & Lederman, 2013). De hecho, quienes investigan la cuestión defienden que la creatividad debería ser un componente esencial de la ciencia en la escuela (Park, 2011). Según Newton y Newton (2010) la creatividad científica en la escuela puede promoverse con tres tipos de actividades:

- a) Descripción especulativa de situaciones, explicaciones tentativas y formulación de hipótesis
- b) Reunir conocimientos y evaluar ideas, como la elaboración de un procedimiento para reunir información fiable y descriptiva, y/o una prueba empírica para contrastar una hipótesis

- c) Aplicación del conocimiento científico a la formulación y la resolución de problemas mal definidos, indefinidos, abiertos, etc. (en todo caso, no algorítmicos)

Esta propuesta está en consonancia con la DeHaan (2009), quien señala que los cursos de ciencias basados en principios constructivistas que usan estrategias de indagación científica deberían ser efectivos en la promoción de la creatividad y la flexibilidad cognitiva. En esta misma línea, Longo (2010) apunta que el aprendizaje mediante la indagación fomenta la creatividad, y Siew, Chong y Chin (2014) inciden, para esta misma finalidad, en la importancia de los experimentos, propuesta y resolución de problemas, y actividades científicas en las que se desarrolle la imaginación de los y las estudiantes.

Pueden encontrarse en la literatura varios estudios sobre emociones y creatividad científica, pero sus resultados resultan divergentes. Así, en unos las emociones positivas mejoran la creatividad científica (Liu & Huang, 2014), en otros la restringen siempre (George & Zhou, 2002), o solo en algunos casos (Filipowicz, 2006). Por el otro extremo, tanto la investigación de George y Zhou (2002), como la de Liu y Huang, (2014), constatan que las emociones negativas favorecen la creatividad científica.

En relación con la influencia del género sobre la creatividad científica se han obtenido resultados contradictorios. Hu, Lin, Shen y Philip (2003) hallaron que las mujeres mostraban mayor creatividad científica que los hombres; y Mierdel y Bogner (2019) no observaron diferencias significativas entre hombres y mujeres. No obstante, todo apunta a que a medida que se incrementa la formación científica se intensifica de forma concomitante la creatividad científica (Bahar & Maker, 2011; Yang, Lin, Hong & Lin, 2016).

Es evidente que cualquier intento de mejorar la creatividad científica del alumnado pasa por conocer qué piensa el profesorado al respecto. Educadores y educadoras de diferentes países y diferentes niveles educativos creen mayoritariamente que la educación científica puede ser creativa, aunque no existe acuerdo sobre cómo conseguirlo (Hetherington *et al.*, 2020). En el caso de primaria, primer eslabón de la cadena educativa, el estudio de Newton y Newton (2009) con docentes de primaria británicos en formación, muestra que sus concepciones sobre creatividad en la clase de ciencias son muy limitadas. Estos mismos autores, en un trabajo posterior (Newton & Newton, 2010) con docentes

de primaria ingleses en ejercicio en el que se les pedía el nivel de creatividad de actividades de aprendizaje de ciencias, comprobaron que un número destacable de participantes consideraron erróneamente que ciertas actividades meramente reproductivas representaban una oportunidad de trabajo creativo para niños y niñas. En la investigación de Liu y Lin (2014), realizada con docentes de primaria en ejercicio, se constata que sus ideas sobre la creatividad en el aula de ciencias dejan de lado aspectos tales como: el pensamiento convergente (habilidad para organizar y conectar ideas), la identificación de un problema para ser investigado científicamente, y la asociación entre las artes y las ciencias.

Dada la escasez de estudios en nuestro país sobre la creatividad científica de maestros y maestras en formación y de su relación con sus emociones en las clases de ciencias, los objetivos que se plantearon en este trabajo fueron:

1. Determinar el nivel de creatividad científica y de emociones en el aula de ciencias en maestros y maestras en formación.
2. Analizar las posibles influencias del género y de los estudios previos al Grado sobre los niveles de creatividad científica y de emociones.
3. Examinar las interrelaciones entre creatividad científica, emociones, género y estudios previos al Grado.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

Participaron 140 estudiantes de los Grados de Maestro en Educación Infantil y Primaria de la Universitat de València, de los cuales 17 son hombres y 123 son mujeres. Formaban parte de cuatro grupos de segundo curso y cursaban la asignatura “Ciencias Naturales para Maestros” (90 horas presenciales). Pese a que la elección de la muestra se hizo por conveniencia, se ha de señalar que los participantes no mostraron ningún rasgo que, a priori, pudiera diferenciarlos del resto de la población de estudiantes de segundo curso de los correspondientes Grados.

2.2. Materiales, variables y medidas

Para medir las emociones de los y las participantes ante las clases de ciencias experimentales se utilizó el instrumento conocido como *Achievement Emotions Questionnaire* (AEQ), diseñado por Pekrun, Goetz, Frenzel, Barchfeld y Perry (2011). Para nuestro estudio se realizó una adaptación de una parte del mismo al castellano, en concreto la referida a las emociones dentro del entorno de las clases (de ciencias en nuestro caso). Consta de un total de 24 preguntas y utiliza una escala tipo Likert con 5 niveles de respuesta, desde “total desacuerdo”, (valor 1 asignado), hasta “acuerdo total”, (valor 5). El cuestionario atiende tanto a las emociones positivas como a las emociones negativas; en concreto, se focaliza en las emociones negativas aburrimiento, desesperanza, ira y ansiedad, y en las emociones positivas disfrute y orgullo.

El nivel de creatividad se evaluó con el cuestionario *Scientific Creativity Structure Model* (SSCM), diseñado y validado por Hu y Adey (2002). El test cuenta con 7 preguntas abiertas para responder en un tiempo máximo de 60 minutos. La prueba fue traducida y adaptada a la lengua castellana y se modificó el ítem 7, con el objetivo de hacerlo más actual y familiar para los y las participantes. Se admite más de una respuesta por ítem.

2.3. Procedimiento

Se utilizó una única sesión ordinaria de clase, de 90 minutos de duración, para la administración de las dos pruebas en cada uno de los grupos. Se pidió a los y las estudiantes que se identificaran con un pseudónimo con el fin de mantener su privacidad y, además, en ambos cuestionarios se solicitó el género y los estudios previos al Grado. Se utilizaron 10 minutos para explicar las tareas y resolver las dudas de los y las participantes. A partir de este momento, se utilizaron 20 minutos para completar el test AEQ (emociones), y durante los 60 minutos restantes, se completó el test SSCM (creatividad). Para el tratamiento estadístico de los datos se utilizaron los paquetes informáticos de Office y el programa especializado SSPS (v. 22).

La evaluación del test SSCM se llevó a cabo del siguiente modo: cada una de las respuestas dadas a cada ítem se puntuó otorgando 2 puntos a las respuestas completamente correctas, 1 punto a las parcialmente correctas, y 0 puntos para las incorrectas. La calificación de cada pregunta se obtuvo sumando las puntuaciones de cada respuesta. La calificación final del test resultó de la suma de calificaciones de cada pregunta. Dos autores del presente trabajo calificaron independientemente los siete ítems

de todos los cuestionarios y luego se determinaron los coeficientes de correlación de Pearson entre ambas calificaciones. En todos los casos fueron superiores a 0.89 y con $p < .001$, lo que nos indica un alto grado de acuerdo interjueces. Se buscaron las diferencias y se resolvieron de mutuo acuerdo.

3. RESULTADOS

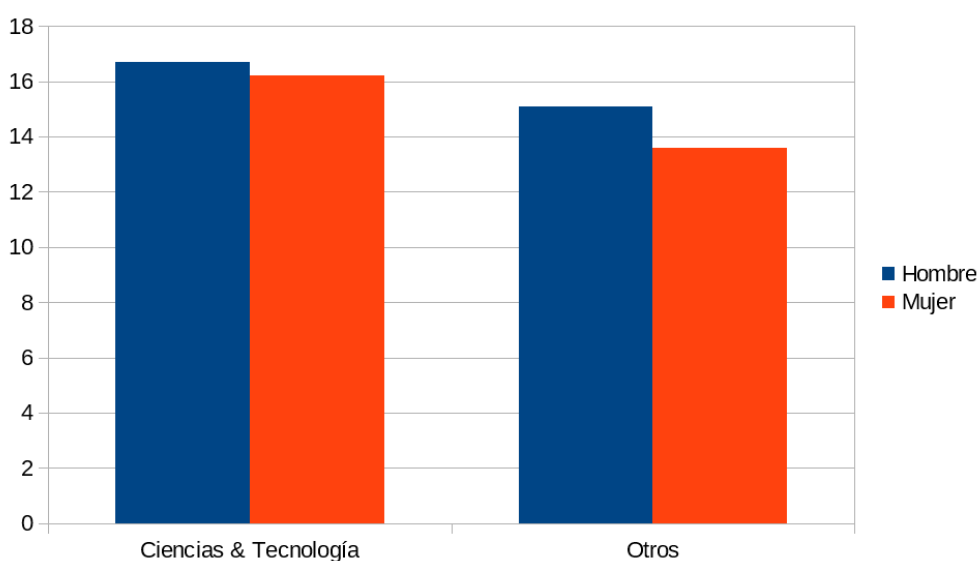
En el AEQ el coeficiente alfa de Cronbach obtenido fue de 0.81 en los ítems de emociones positivas, y de 0.79 en los ítems de emociones negativas. En el caso del cuestionario de creatividad científica, el valor obtenido para el alfa de Cronbach fue de 0.86. Así pues, podemos considerar que la fiabilidad de los cuestionarios es aceptable-alta.

3.1. Emociones

En la Figura 1 se recogen las puntuaciones promedio de emociones positivas en las clases de ciencias, obtenidas a partir del cuestionario AEQ, en función del género y de los estudios previos al Grado (que se han agrupado en dos: ramas de Ciencias y Tecnología, y los restantes) de los y las estudiantes.

Figura 1.

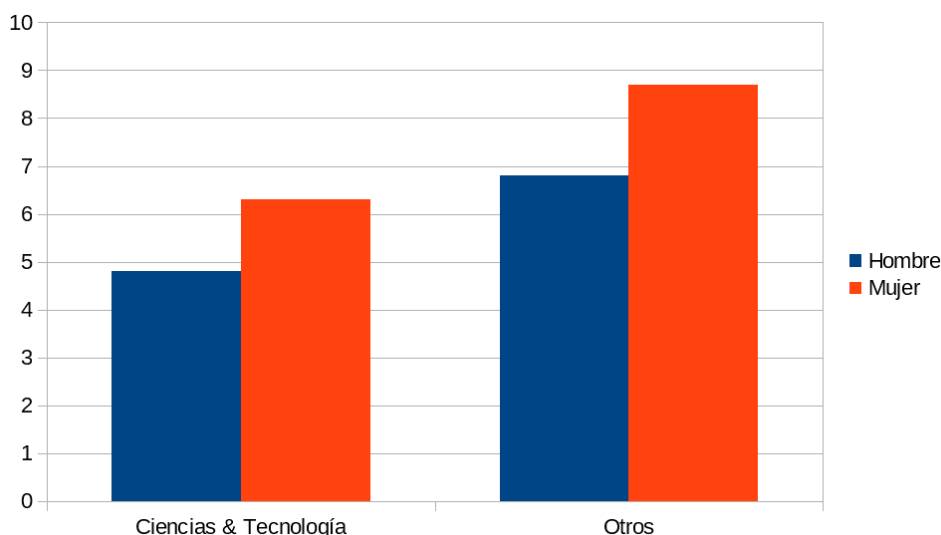
Puntuaciones promedio de las emociones positivas (puntuación máxima 20) según el género y los estudios previos al Grado.



Las puntuaciones promedio de las emociones negativas en las clases de ciencias de acuerdo con el género y los estudios previos al Grado se ofrece en las Figura 2.

Figura 2.

Puntuaciones promedio de las emociones negativas (puntuación máxima 20) según el género y los estudios previos al Grado.



Como se observa en la Figura 1 y 2, los hombres afirmaron sentir más emociones positivas y menos emociones negativas en la clase de ciencias que las mujeres. Además, los y las estudiantes cuyos estudios previos al Grado están vinculados a las Ciencias y Tecnología percibieron más emociones positivas y menos negativas en las clases de ciencias.

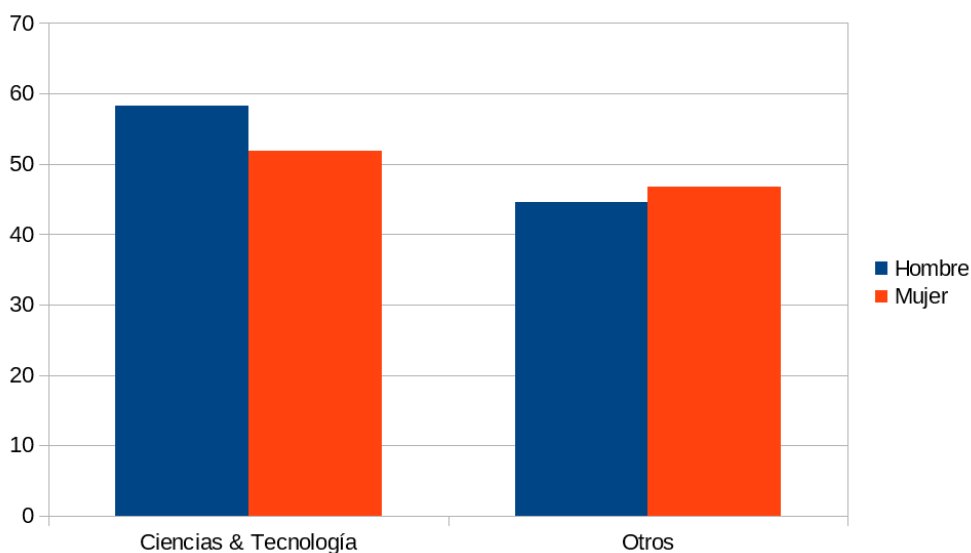
Se realizaron dos ANOVAs bifactoriales para las puntuaciones respectivas de emociones positivas y negativas, tomando como factores entre-sujetos los estudios previos al Grado (con dos valores: ramas de Ciencias y Tecnología y restantes estudios) y el género (con dos valores: mujer y hombre). Los resultados revelaron un efecto significativo del factor estudios previos sobre las emociones positivas, con un tamaño del efecto pequeño, $F(1,136) = 4.57$, $p < .05$, $\eta^2 = .03$. También se encontró significación en los efectos de este factor sobre las emociones negativas, con un tamaño del efecto pequeño, $F(1,136) = 5.93$, $p < .05$, $\eta^2 = .04$. Ni el género ni su interacción con los estudios previos generaron diferencias significativas en las emociones positivas y negativas.

3.2. Creatividad científica

En la Figura 3 se reflejan las puntuaciones promedio del test de creatividad científica en función de los estudios previos al Grado y del género de los y las estudiantes.

Figura 3.

Puntuaciones promedio de creatividad científica (no hay puntuación máxima) según estudios previos al Grado y género.



En la Figura 3 puede verse que los y las estudiantes con estudios previos al Grado de Ciencias y Tecnología mostraron una creatividad científica más alta que los demás. Por otra parte, el género no manifestó una tendencia definida.

Un ANOVA bifactorial con los estudios previos al Grado y el género como variables entre-sujetos reveló que no hay efectos principales significativos de ambas variables, ni de su interacción. Sin embargo, cuando se repitió el ANOVA pero redefiniendo la variable estudios previos al Grado, con dos valores, Bachillerato de Ciencias y Tecnología y restantes estudios, dicha variable sí generó diferencias significativas, con un tamaño del efecto pequeño, $F(1,136)=4.37$, $p<.05$, $\eta^2=.03$.

Por último, y con el fin de estudiar si la puntuación obtenida en la prueba de creatividad científica puede ser predicha a partir de las demás variables puestas en juego en esta investigación, se efectuó un análisis de regresión múltiple. Se tomó como variable dependiente la puntuación en el test de creatividad científica, y como variables independientes las puntuaciones de las emociones positivas y negativas, los estudios previos al Grado (considerando valor 1 Bachillerato de Ciencias y Tecnología, y valor 0 el resto) y el género (considerando valor 1 para el género femenino, y 0 para el género

masculino). El análisis de regresión se realizó paso a paso siguiendo el método *backward stepwise*. Los resultados mostraron que el modelo de regresión es estadísticamente significativo para explicar la variable dependiente ($p < .001$). En cuanto a la bondad del ajuste, el cuadrado del coeficiente de correlación múltiple (R^2) resultó ser 0.16, que indica que las variables independientes dan cuenta del 16% de la varianza de la puntuación de la variable criterio (creatividad científica). El 84% restante debe ser explicado por otras variables que no se han tenido en cuenta en este estudio y por la varianza del error. Por otra parte, fueron las emociones negativas y los estudios previos al Grado los predictores significativos. La contribución relativa de las emociones positivas y el género a la predicción de la creatividad científica no ha sido significativa, y su aportación a la explicación de la varianza de la variable criterio ha resultado ser prácticamente nula.

4. DISCUSIÓN

Tanto las emociones negativas como las positivas obtenidas en clase de ciencias en el presente estudio muestran niveles menores que los obtenidos por Pellicer, Solaz-Portolés y Sanjosé (2019) en una investigación con estudiantes de secundaria que utilizó el mismo instrumento de medida. En cuanto al género, pertenecer al género masculino o femenino no parece generar diferencias importantes en las emociones en las clases de ciencias en esta investigación, a diferencia de lo ocurrió en la de Pellicer, Solaz-Portolés y Sanjosé (2019). Los estudios previos producen efectos remarcables sobre las emociones en las clases de ciencias. Las personas que han cursado estudios vinculados a la ciencia y tecnología perciben de forma significativa más emociones positivas y menos emociones negativas en las clases de ciencias que el resto de los y las participantes.

Como no hay límite máximo en el test usado para evaluar la creatividad, hay que esperar a disponer de más estudios para determinar si los niveles promedio encontrados en el presente trabajo son normales, altos o bajos. Eso sí, las puntuaciones obtenidas son superiores a las obtenidas por Bonilla, Solaz-Portolés y Sanjosé (2020) en una investigación similar pero con estudiantes de educación secundaria. La variable género no presenta efectos significativos sobre la creatividad científica, en consonancia con los resultados de Bonilla, Solaz-Portolés y Sanjosé (2020) y Mierdel y Bogner (2019). En cuanto a la influencia de los estudios previos al Grado sobre la creatividad científica, la

combinación de nivel Bachillerato y rama Ciencias y Tecnología genera puntuaciones de creatividad científica significativamente más altas que el resto de opciones.

Por último, el análisis de regresión muestra que, de todas las variables independientes empleadas (emociones positivas en las clases de ciencias, emociones negativas en las clases de ciencias, estudios previos al Grado y género), solo los estudios previos al Grado y las emociones negativas percibidas en las clases de ciencias contribuyen significativamente a la creatividad científica. Ni el género ni las emociones positivas parecen tener una aportación relevante a la variabilidad en la creatividad científica.

5. CONCLUSIONES

Se hace necesario señalar las limitaciones de este trabajo. La principal limitación está localizada en la naturaleza y el tamaño de la muestra. La muestra seleccionada pertenece a un solo curso del Grado y no es el resultado de un muestreo aleatorio. Además, tanto el porcentaje de estudiantes de género masculino, como de los que no han cursado Bachillerato como estudios previos es muy pequeño. Otras limitaciones pueden tener su origen en los instrumentos que se han empleado. Así pues, todas las conclusiones que se exponen seguidamente sólo son válidas, en sentido estricto, para los estudiantes participantes y con los instrumentos empleados.

En primer lugar, los maestros en formación no perciben emociones positivas y negativas demasiado intensas cuando reciben formación en ciencias, en cambio, son aceptablemente creativos ante cuestiones científicas. En segundo lugar, parece que la rama de la formación cursada previa al Grado puede influir significativamente en la generación de emociones positivas y negativas en las clases de ciencias, siendo los estudiantes que han cursado estudios vinculados a las Ciencias y la Tecnología los que perciben emociones positivas más intensas y emociones negativas menos intensas. En tercer lugar, el género de los maestros en formación no tiene efectos significativos ni en las emociones en las clases de ciencias, ni en la creatividad científica. En cuarto lugar, los maestros y maestras en formación que han estudiado Bachillerato en alguno de sus itinerarios científico-tecnológicos muestran una creatividad científica significativamente mayor que el resto de sus compañeros. Y en quinto y último lugar, tanto la variable estudios previos al Grado como la variable emociones negativas han manifestado una aportación decisiva a la creatividad científica de los maestros y maestras en formación.

REFERENCIAS

- Bahar, A. K., & Maker, C. J. (2011). Exploring the relationship between mathematical creativity and mathematical achievement. *Asia-Pacific Journal of Gifted and Talented Education*, 3(1), 33-48.
- Beghetto, R. A. (2007). Does creativity have a place in classroom discussions? Perspective teachers' response preferences. *Thinking Skills and Creativity*, 2(1), 1–9.
- Blamires, M., & Peterson, A. (2014). Can creativity be assessed? Towards an evidence framework for assessing and planning progress in creativity. *Cambridge Journal of Education*, 44(2), 147-162.
- Boden, M. (2001). Creativity & knowledge. In A. Craft, B. Jeffery, & M. Leibling (Eds.) *Creativity in education* (pp. 95-102). London Continuum.
- Bonilla, L., Solaz-Portolés, J. J., & Sanjosé, V. (2020). Efectos de la capacidad metacognitiva, el nivel académico y el género sobre la creatividad científica en estudiantes de educación secundaria. *Revista Internacional de Pesquisa em Didática das Ciências e Matemática*, 1, p. e020006 .
- Diakidoy, I. A. N., & Kanari, E. (1999). Student teachers' beliefs about creativity. *British Educational Research Journal*, 25(2), 225-243.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper Collins.
- DeHaan, R. L. (2009). Teaching creativity and inventive problem solving in science. *CBE—Life Sciences Education*, 8(3), 172-181.
- Epstein, R., Schmidt, S. M., & Warfel, R. (2008). Measuring and training creativity competencies: Validation of a new test. *Creativity Research Journal*, 20(1), 7-12.
- Ferrari, A., Cachia, R. & Punie, Y. (2009). *Innovation and creativity in education and training in the EU member states: Fostering creative learning and supporting innovative teaching*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Feldman, D. H., & Benjamin, A. C. (2006). Creativity and education: An American retrospective. *Cambridge Journal of Education*, 36(3), 319-336.

- Filipowicz, A. (2006). From positive affect to creativity: The surprising role of surprise. *Creativity Research Journal*, 18(2), 141-152.
- Gardner, H. (1993). *Creating Minds: An Anatomy of Creativity Seen through the Lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham, and Ghandi*. New York: Harper Collins
- George, J. M., & Zhou, J. (2002). When openness to experience and conscientiousness are related to creative behavior: An interactional approach. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 513-524.
- Hetherington, L., Chappell, K., Ruck Keene, H., Wren, H., Cukurova, M., Hathaway, C., ... & Bogner, F. (2020). International educators' perspectives on the purpose of science education and the relationship between school science and creativity. *Research in Science & Technological Education*, 38(1), 19-41.
- Holyoak, K. J. & Thagard, P. (1995). *Mental leaps: Analogy in creative thought*. Cambridge, MA: MIT Press
- Hu, W., & Adey, P. (2002). A scientific creativity test for secondary school students. *International Journal of Science Education*, 24(4), 389-403.
- Hu, W., Lin, C., Shen, J., & Philip, A. (2003). A developmental research on the scientific creativity of British adolescents. *Psychological Science*, 26(5), 775-777.
- Jeffrey, B. & Craft, A. (2004). Teaching creatively and teaching for creativity: Distinctions and relationships. *Educational Studies*, 30, 77-87.
- Kind, M. & Kind, V. (2007) Creativity in Science Education: Perspectives and Challenges for Developing School Science, *Studies in Science Education*, 43(1), 1-37.
- Liu, C. J., & Huang, P. T. (2014). A Study of the Influences of Emotions on Scientific Creativity. *US-China Education Review*, 4(8), 596-599.
- Liu, S.-C. & Lin, H.-S. (2014) Primary Teachers' beliefs about Scientific Creativity in the Classroom Context. *International Journal of Science Education*, 36(10), 1551-1567.
- Longo, C. (2010). Fostering creativity or teaching to the test? Implications of state testing on the delivery of science instruction. *The Clearing House*, 83(2), 54-57.
- Meyer, A. A., and N. G. Lederman. 2013. Inventing Creativity: An Exploration of the Pedagogy of Ingenuity in Science Classrooms. *School Science and Mathematics*, 113 (8), 400-409.

- Mierdel, J., & Bogner, F. X. (2019). Is creativity, hands-on modeling and cognitive learning gender-dependent? *Thinking Skills and Creativity*, 31, 91-102.
- Newton, D. P., & Newton, L. D. (2009). Some student teachers' conceptions of creativity in school science. *Research in Science & Technological Education*, 27(1), 45-60.
- Newton, L. D., & Newton, D. P. (2010). What teachers see as creative incidents in elementary science lessons. *International Journal of Science Education*, 32(15), 1989-2005.
- Newton, L. D. & Newton, D. P. (2014). Creativity in 21 st-century education. *Prospects*, 44(4), 575-589.
- Office for Standards in Education (2003). *Expect the unexpected: Developing creativity in primary and secondary schools*. London: HMSO.
- Park, J. (2011). Scientific creativity in science education. *Journal of Baltic Science Education*, 10(3), 144-145.
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P., & Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 36-48.
- Pellicer, I., Solaz-Portolés, J. J., & Sanjosé, V. (2019). Emociones en ciencias y rendimiento en la resolución de problemas: Efectos del nivel académico y del género. En T. Sola, M. García, A. Fuentes, A.-M. Rodríguez-García, & J. López (Eds.) *Innovación educativa en la sociedad digital* (pp.2062-2074). Madrid: Dykinson.
- Sharp, C. (2004). Developing Young Children's Creativity: What can we learn from research? *Topic*, 32, 5-12
- Siew, N. M., Chong, C. L., & Chin, K. O. (2014). Developing a scientific creativity test for fifth graders. *Problems of Education in the 21st Century*, 62 (1), 109-123
- Sternberg, R. J. (2006). The nature of creativity. *Creativity Research Journal*, 18(1), 87.
- Yang, K. K., Lin, S. F., Hong, Z. R., & Lin, H. S. (2016). Exploring the assessment of and relationship between elementary students' scientific creativity and science inquiry. *Creativity Research Journal*, 28(1), 16-23.

CAPÍTULO 42

DESARROLLO DE VALORES OLÍMPICOS EN ALUMNOS DE PRIMARIA: PROPUESTA DE INNOVACIÓN DOCENTE A TRAVÉS DEL DEPORTE

Juan Pedro Fuentes García y María José Martínez Patiño

1. INTRODUCCIÓN

Tal y como manifiesta Martínez-Gorroño (2019), el Olimpismo moderno surgió de la inquietud social de Pierre de Coubertin (1863-1937), quien, preocupado por los problemas de la sociedad de su tiempo, creyó poder tratarlos educando a la sociedad a través del deporte en el contexto del ideario del Movimiento Olímpico.

En este sentido, Binder (2005) recalcó, apoyándose en línea de discurso mantenida por Pierre de Coubertin, la importancia de que los educadores olímpicos pongan toda su energía en ayudar a sus estudiantes y atletas y a ellos mismos a ver el mundo de manera distinta y a cambiar comportamientos a fin de que actúen de forma diferente, afirmando que, si no somos parte de la solución, somos parte del problema.

Así, autores como Bipona (2016) abogan por incluir el Olimpismo en la construcción de un mundo moderno, apoyándose en el medio educativo para implementar de programas de adquisición de nuevas habilidades sociales, transformando uno de los programas esenciales del movimiento olímpico, que es el Programa de Educación en Valores Olímpicos (OVEP), en un comportamiento significativo. Vinculado a lo anterior, Biwole (2016) apuesta por una posición en la que el Olimpismo proporciona un camino para la celebración de la diversidad centrándose en el valor educativo y social de la EF.

Dentro de esta perspectiva que incide en la importancia de llevar el Olimpismo a las escuelas, Simo (2016) lleva a cabo un programa con el propósito de estudiar el fenómeno del movimiento olímpico y su percepción entre la población de los niños escolarizados en los ciclos de infantil y primario en Yaundé (Camerún). Así, Culpan (2017) postula que el Olimpismo proporciona un camino a seguir para la celebración de la diversidad centrándose en el valor educativo y social de la EF, siendo fundamental que el concepto de Olimpismo incorpore pedagogías culturalmente relevantes, también aplicables a entornos multiculturales.

Sin embargo, autores como Lenskyj (2012) manifiestan que los términos educación olímpica y olimpismo, que abarcan una variedad de iniciativas educativas dirigidas a niños y jóvenes en entornos escolares y comunitarios, en no pocas ocasiones se han abonado a una mitología que rodea a la educación olímpica idealista, con un enfoque en el valor generalmente incuestionable del Olimpismo como herramienta clave en la formación del carácter y la educación moral, siendo críticos con los mensajes corporativos implícitos y explícitos incluidos en estos materiales. En esta misma línea de pensamiento, Culpan (2019) propone presentar una nueva imagen para capturar el poder y el potencial del Olimpismo, que debiendo los educadores físicos abrir sus mentes hacia una orientación crítica para pensar sobre el deporte y los asuntos olímpicos.

Con relación a todo lo anterior, indicar la importancia de que la EF como contexto ideal para el desarrollo de los valores del Olimpismo, entendemos que no debe ceñirse a al ámbito formal de la escuela, sino que, también, debe ser abordado desde otros ámbitos de actuación no formales. Así el objetivo de nuestro trabajo es mostrar las acciones llevadas a cabo durante cinco ediciones (cinco cursos académicos distintos) en los que, a través de una actividad gratuita, “Día de la Raqueta”, se emplea el aprendizaje de los deportes de raqueta para educar en valores a niños de Educación Primaria; considerando además que muchos de estos niños nunca habrán podido practicar ciertos deportes de raqueta en la escuela, por limitaciones a nivel de instalaciones. Así, se lleva a cabo un doble proceso formativo: para los alumnos de grado en ciencias del deporte -voluntarios- que llevan a cabo la organización y el desarrollo de la actividad, y para los propios alumnos de primaria, como principales receptores del proceso formativo anterior.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

A lo largo de las cinco ediciones celebradas del “Día de la raqueta” (2014-2018), han participado 2.590 alumnos y alumnas de 3º, 4º, 5º y 6º Educación Primaria (8 a 11 años aproximadamente) procedentes de un total de 80 colegios de Extremadura (España), 204 voluntarios (alumnos de “Deportes de raqueta” de la Facultad de Ciencias del Deporte (FCCD) de la UEX y 149 maestros responsables de los niños: 2014 -28 voluntarios, 504 alumnos de 15 colegios y 27 maestros responsables-, 2015 -40 voluntarios, 516 alumnos

de 16 colegios y 28 maestros responsables-, 2016 -30 voluntarios, 523 alumnos de 17 colegios y 30 maestros responsables-, 2017 -59 voluntarios, 511 alumnos de 14 colegios y 31 maestros responsables- y 2018 -47 voluntarios, 536 alumnos de 18 colegios y 33 maestros responsables-).

2.2. Procedimiento

2.2.1. Objetivos de la actividad

Mediante el “Día de la Raqueta” se pretende dar a conocer e impulsar diferentes deportes de raqueta entre los niños extremeños de Educación Primaria, potenciando en éstos la práctica del deporte, en general, y de los deportes de raqueta, en particular, siendo la actividad gratuita. Asimismo, se fomentan valores del Olimpismo, mediante juegos que aúnan aprendizaje de dichos deportes y desarrollo de dichos valores.

Por otra parte, los alumnos de las asignaturas de deportes de raqueta de la FCCD verán enriquecido su aprendizaje de una manera vivencial: “Tema 4. Metodología de enseñanza-entrenamiento de los deportes de raqueta en las etapas de iniciación”, como responsables de diseñar y llevar a cabo los ejercicios con los niños y niñas; “Tema 5. Adaptaciones y variantes de los deportes de raqueta en función del contexto/entorno y participantes”, especialmente al apartado “5.3. Ejemplos y aplicaciones prácticas en el ámbito de la gestión y recreación deportiva”, ya que serán ellos también con la coordinación del profesorado de la asignatura los responsables de la organización; y, apartado “5.5. Ejemplos y aplicaciones prácticas en el ámbito de la actividad física adaptada: Área de pádel adaptado, tenis adaptado”, ya que una de las actividades a realizar con los niños está centrada en el tenis en silla de ruedas.

2.2.2. Estructura organizativa general

La actividad “Día de la Raqueta” se celebra cada curso académico en el mes de abril o de mayo en la Ciudad de Cáceres (España), siendo organizada por tres instituciones:

- El Centro de Estudios Olímpicos (CEO) de la UEX. Los CEO en España tienen por objeto ampliar el ámbito de actuación de la Academia Olímpica Española por medio de

la realización de actividades de difusión del Movimiento Olímpico, conjuntamente con las Universidades donde estos Centros de Estudios están presentes.

- El Servicio de Actividad Física y Deportes (SAFYDE) de la UEX. cede sus importantes instalaciones deportivas y ayuda con su personal a la organización.

- La FCCD, a través del profesorado de la asignatura “Iniciación a los Deportes de Raqueta”, alumnos de la misma actúan de voluntarios en su propio proceso formativo. Además, dicha FCCD cede material deportivo para la celebración de la actividad.

2.2.3. Respaldo institucional y colaboraciones

La actividad cuenta con el siguiente respaldo institucional y colaboradores:

- Vicerrectorado de Estudiantes de la UEX, que otorga 1 crédito europeo (ECTS), equivalente a 25 horas a los alumnos. La actividad se entronca en la participación en actividades culturales, deportivas, de representación estudiantil, solidarias y de cooperación en la UEX. En su caso, dichas actividades se transfieren al expediente del estudiante y al Suplemento Europeo del Título.

- Dirección General de Deportes y Fundación Jóvenes y Deportes de la Junta Extremadura. Corren a cargo de los gastos de las cartulinas e impresión de las cinco fichas que se entregan a todos los niños y niñas, así como a todos los maestros y maestras.

- Real Academia Olímpica Española. A cada participante, niños y maestros le regala un ejemplar del libro de Durántez (2006) “Olimpismo y deporte: valores y símbolos”, ilustrado con dibujos a todo color, muy llamativo y útil para niños. Además, nos honra con su presencia el autor, Presidente fundador del Comité Español Pierre de Coubertin y Presidente fundador de la Asociación Panibérica de Academias Olímpicas, quien dirige unas palabras sobre los valores en el deporte a todos los participantes.

- Las Federaciones deportivas extremeñas de deportes de raqueta ceden material para la actividad: mesas de tenis de mesa, campos y redes de bádminton...

- La Federación de Deportes para Discapacitados Físicos de Extremadura. Los integrantes de la selección extremeña de tenis en silla de ruedas dan indicaciones sobre cómo desplazarse, realizar los golpes...

- La Asociación de Pacientes Cardíacos de Extremadura (APACAREX), cede pulsómetros y ayuda a concienciar sobre la importancia de la salud cardiovascular.

2.2.4. Procedimiento de inscripción

Mes y medio antes de la actividad, se envía un correo electrónico a todos los colegios de Extremadura, explicándose en qué consiste la actividad y, en caso de estar interesado, el maestro ha de rellenar una ficha concretando los datos de su colegio, su número de teléfono móvil, e-mail y Documento Nacional de Identidad. Igualmente, el maestro ha de indicar el número de alumnos a participar en la actividad (máximo 50). Por otra parte, debe indicar el número de niños por curso, así como indicar, en el caso de niños con necesidades educativas especiales, cuáles son. En la planilla ha de seleccionar su primera opción de turno (Primero: 9:30 a 11:30, o Segundo: 11:30 a 13:30). La preinscripción es por orden riguroso de llegada de los correos electrónicos, hasta completarse el cupo, que es de 480 (240 por turno) -12 niños por cada uno de los 20 grupos -, aunque puede ajustarse hasta un límite de 520 aproximadamente (260 por turno) -13 niños por grupo-.

2.2.5. Organización inicial de la actividad

Los colegios del primer turno (9:30 a 11:30) deben llegar sobre las 9:10 y los del segundo (11:30 a 13:30) a las 11:10. Maestros y niños son conducidos a un amplio hall interior en el que dejan sus mochilas, abrigos..., y, acto seguido, son organizados por filas. Cuando han llegado todos los colegios y estando organizados en sus filas, se sustituyen los carteles de los colegios por uno de cada curso (3º, 4º, 5º y 6º). A continuación, se forman 20 grupos, 5 por cada uno de los cuatro cursos, mezclando niños de diferentes colegios por edad: 3º (5 subgrupos: ratones blancos, amarillos, azules, rojos y negros), 4º (igual con gatos), 5º (igual con perros) y 6º (igual con leones). Así, en el caso de ser 480 alumnos (240 por turno). Cada grupo, tras quedar conformado por 12 niños, agarrados de la mano, son conducidos por los voluntarios a su primera estación (pista), gritando todos juntos lo que son, por ejemplo, ¡perros amarillos!: ratones blancos (tenis: pista 1), ratones amarillos (tenis: pista 2), etc. En los casos en los que en lugar de 4 pistas dispongamos de 8, por ejemplo, en bádminton o en tenis de mesa, se hacen 2 subgrupos de 6 niños.

2.2.6. La colección de las fichas de los cinco anillos olímpicos

A cada niño se le entrega una ficha en cartulina gruesa por cada deporte diseñada y escogido cada “valor” por la organización, en la que, por una cara, se resumen las principales reglas del deporte y, por la otra, un “valor” del olimpismo junto a un dibujo representativo del mismo junto a un anillo, simbolizando la suma de los cinco anillos el “Olimpismo”. El tamaño real es 15 cm de alto por 10cm de ancho (Figuras 1 a 5).



Figura 1.

Anverso y reverso de la ficha “Tenis cardiosaludable, capacidades coordinativas y otros deportes de raqueta” y “Disfruta mientras creces sano y aprendes valores” del I Día de la Raqueta



Figura 2.

Anverso y reverso de la ficha sobre “Tenis” y “Haz amigos, independientemente de sus circunstancias y creencias” del I Día de la Raqueta



Figura 3.

Anverso y reverso de la ficha sobre “Pádel” y “Esfuézrate por dar lo mejor de ti y ayuda a que tus compañeros den lo mejor de ellos” del I Día de la Raqueta



La pista mide 23,77 m de largo x 8,23 de ancho en individuales y 23,77 m x 10,97 m en dobles. La altura de la red en su centro es de 0,914 m.

El objetivo es enviar la pelota al otro campo, por encima de la red. El saque debe realizarse desde la línea de fondo y, para que sea válido, la pelota tendrá que botar dentro del cuadro correspondiente. Si se falla el primer saque, hay una oportunidad más.

Para vencer en un partido habrá que ganar 2 sets. Para sumar un set hay que ganar 6 juegos con una diferencia mínima de dos (por ejemplo, 6-4), y para ganar un juego habrá que conseguir un mínimo de 4 puntos (15-30-40 y ¡JUEGO!). Tras cada juego, se cambia de sacador.

La pelota sólo podrá botar una vez en el suelo (en el tenis en silla de ruedas si podrá botar una o dos veces), aunque también podemos golpearla antes de que bote.

Federación Extremeña de Tenis: <http://www.fext.net>
Federación Extremeña de Deporte para Discapitados Físicos: fexdmf@gmail.com



El área de juego mide 10 m de ancho por 20 m de largo y la red tiene una altura de 88 centímetros en su centro. La pista en sus fondos está cerrada por paredes o muros en forma de U y las paredes laterales pueden ser rectangulares o en diagonal. Se juega por parejas. Hay que mandar la pelota al otro campo por encima de la red, debiendo la pelota botar en el suelo antes que en la pared.

Para realizar el saque antes debe botarse la pelota contra el suelo y golpearla con la pala a la altura o por debajo de la cintura. Al igual que en el tenis, hay dos oportunidades para hacer un saque correcto y para ganar un partido habrá que sumar 2 sets, para ganar un set sumar 6 juegos y para ganar un juego conseguir 4 puntos (15-30-40 y ¡JUEGO!). Si la pelota bota en el suelo, podemos dejar que toque la pared y luego golpearla, pero no puede volver a botar en nuestro campo o perderemos el punto.

Federación Extremeña de Pádel: <http://www.fexpadel.com>

Idea y texto: Juan Pedro Fuentes García
Diseño e Ilustraciones: Juan Pedro Fuentes García y Vicente José Bermejo Vázquez; (I Día de la Raqueta, Cáceres: 26-04-2014)



Figura 4.

Anverso y reverso de la ficha sobre “Bádminton” y “Lo importante no es ganar sino participar” del I Día de la Raqueta

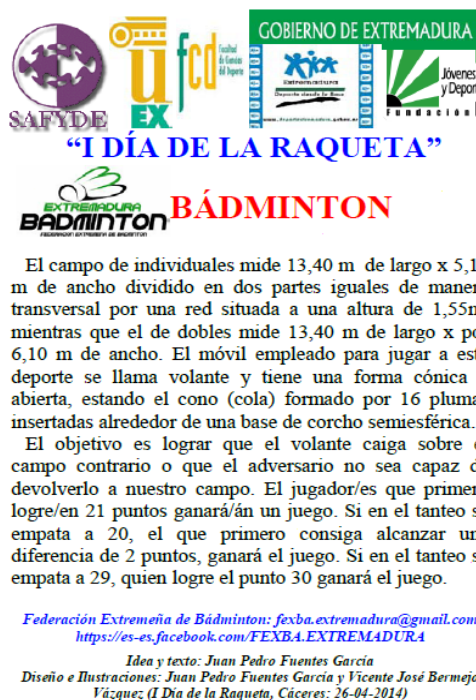


Figura 5.

Anverso y reverso de la ficha sobre “Tenis de mesa” y “Respetar las normas ¡Juega limpio!” del I Día de la Raqueta

2.2.7. Los juegos y los valores

Se emplean simultáneamente 4 pistas de tenis, 4 pistas de pádel, 8 campos de bádminton, 8 mesas de tenis de mesa y un pabellón cubierto para el desarrollo de la estación “Tenis cardiosaludable, capacidades coordinativas y otros deportes de raqueta”. Haciéndose una foto final todos los niños representando los anillos olímpicos (Figura 6).



Figura 6.

Diferentes momentos del V Día de la Raqueta

Ejemplo de juego de “Tenis cardiosaludable, capacidades coordinativas y otros deportes de raqueta” y “Disfruta mientras creces sano y aprendes valores”: Tras enseñar a los niños a calcular su FC_{máx} siguiendo la ecuación de Andrade, & Sérgio (2011) para niños de 10 a 16 años “ $208 - (0,7 \times \text{edad})$ ”, ayudarles a calcular el 75% de dicha FC_{máx}, y a tomar sus pulsaciones. Deberán en equipo mantener globos en el aire mediante una raqueta de PVC (globos rojos con mano derecha y azules con izquierda), debiendo decir cada vez que golpean el nombre de una comida saludable distinta.

Ejemplo de juego de “Tenis” y “Haz amigos, independientemente de sus circunstancias y creencias”: Dos niños de cada grupo en silla de ruedas. Todos ponen cara triste, si meten cooperando 4 bolas ponen cara normal, 4 más cara divertida y 4 más risas en alto. Todos deben pasar por la silla de ruedas y terminar a carcajadas.

Ejemplo de juego de “Pádel” y “Esfuézate por dar lo mejor de ti y ayuda a que tus compañeros den lo mejor de ellos”: Los alumnos en dos filas mantienen un peloteo, actuando otros 2 en cada lado de la pista de “comodín”. Si uno de los alumnos no va a llegar a la pelota, puede gritar “Comodín” y ser ayudado por los que se encuentran en ese cometido a tocar con su raqueta la pelota antes de ser golpeada por el compañero. Los alumnos que están esperando deberán animar lo máximo posible al que va a golpear. Se tendrá en cuenta el peloteo más largo, la mejor animación y número de “comodines”.

Ejemplo de juego de “Bádminton” y “Lo importante no es ganar sino participar”: Partidos de 3x3 a 5 puntos. Independientemente del resultado, iremos enfrentando a los niños unos contra otros. Es importante que los niños perciban que lo importante no es la victoria sino participar, divertirse y aprender con el deporte.

Ejemplo de juego de “Tenis de mesa” y “Respetar las normas ¡Juega limpio!”: Partidos al mejor de 11 puntos. 2 alumnos a cada lado de la mesa, los de un lado ponen las normas (la pelota puede dar 2 botes, es obligatorio girar sobre uno mismo...) y después al revés. Después, tras propuestas y votaciones propondrán un reglamento común.

2.2.8. Las rotaciones de los “anillos”: organización temporal.

Cada turno tiene una duración de 120 minutos: cada uno de los cinco “anillos” 20 minutos (100 minutos), cada una de las cuatro transiciones 3 minutos (12 minutos) y 8 minutos para las palabras finales y foto formando los cinco anillos. Así los niños, en el sentido de las agujas de un reloj, que han terminado “tenis” pasan a “tenis de mesa”, de “tenis de mesa” a “bádminton”, de “bádminton” a “tenis cardiosaludable, capacidades coordinativas y otros deportes de raqueta”, estos últimos a “pádel” y de “pádel” a “tenis”.

2.2.9. Finalización del evento y cuestionario sobre grado de satisfacción.

Tras las fotos de rigor y acompañar a los maestros y niños a zona donde les recibimos inicialmente y en la que se encuentran sus mochilas, abrigos..., acompañamos a maestros y niños a su respectivo autobús. Se revisa si tienen todos los libros y fichas. Normalmente, aunque le hemos entregado a cada maestro su libro y fichas, así como los de los niños en la recepción inicial, si el maestro lo prefiere se lo guaramos y entregamos todo al final de la actividad, para evitar su pérdida y los reparten durante su regreso en autobús.

Al finalizar, se entrega a cada maestro un cuestionario de 26 preguntas, para, tras haber recabado la opinión de los alumnos durante su vuelta a casa, ser cumplimentado y enviado a la organización. A cada maestro se le envía una selección de fotos.

3. RESULTADOS

A nivel de repercusión de la actividad en los medios de comunicación, destacar nuestra participación en el programa número 376, titulado “V Día de la raqueta y deporte adaptado: fomento de los valores olímpicos y paralímpicos”, de Canal Extremadura Televisión “Escúchame”, hecho por y para las personas con discapacidad que aborda cuestiones relacionadas con la dependencia y la superación de barreras. Igualmente, destacar la realización de un programa por parte de “RADIO – ONDACAMPUS” de la UEX en directo sobre las propias instalaciones, entrevistando a niños, maestros, voluntarios y organizadores sobre su participación en la actividad.

A continuación, presentamos los descriptivos -media y desviación estándar- del cuestionario, respondido por 74 maestros de diferentes ediciones, con valoración de 1 a 5 (5: grado de satisfacción muy alto; 4: alto; 3: medio, 2: bajo; y 1: muy bajo) (Tabla 1).

Tabla 1*Descriptivo del cuestionario*

Variables	Media (SD)
Área de administración	
1. Descripción de la actividad antes de la inscripción	4.43 (.62)
2. Facilidad de Inscripción y solución a dudas.	4.44 (.62)
3 - Comunicación durante la actividad.	4.79 (.49)
4 - Información complementaria tras la actividad.	4.06 (.44)
Área técnico – deportiva	
5- Idoneidad de los contenidos tratados.	4.79 (.43)
6 - Profundidad en el tratamiento de los contenidos.	3.91 (.54)
7 - Metodología práctica.	4.78 (.53)
8 - Recursos humanos.	4.89 (.31)
9 - Gestión y utilización de los recursos.	4.85 (.35)
10 - Material de la jornada.	4.82 (.38)
Logística e instalaciones	
11 - Instalaciones deportivas.	4.35 (.80)
12 – Seguridad de los locales, equipamientos y actividad.	4.66 (.47)
13 - Medidas de atención médica.	3.87 (.63)
14 - Condiciones de limpieza e higiene.	3.97 (.46)
15 - Comunicación interna (monitores, megafonía, móviles).	4.40 (.66)
Organización	
16 - Duración de la actividad.	4.70 (.51)
17 - Apoyo y disponibilidad dispensados por el personal.	4.55 (.57)
18 - Coordinación entre áreas.	4.37 (.65)
19 - Duración de la actividad.	4.27 (.96)
20 - Horario de la actividad.	4.57 (.78)
21. Coordinación entre actividades.	4.44 (.66)
22 - Distribución de tareas.	4.32 (.64)
23 - Claridad en la explicación y desarrollo de los objetivos y metodología.	4.48 (.60)
24 - Incentivos a los alumnos (regalos, detalles, etc.).	4.86 (.38)
Valoración global cuantitativa	

25 - Valoración de la actividad en su conjunto	4.78 (.44)
26 - Satisfacción de las expectativas personales	4.83 (.40)

4. DISCUSIÓN

Los resultados muestran un elevado grado de satisfacción de los maestros en las diferentes áreas de evaluación. Así, destacar, a modo de síntesis las altas puntuaciones obtenidas en las variables “Valoración de la actividad en su conjunto” y Satisfacción de las expectativas personales, ambas puntuaciones muy próximas a los cinco puntos (puntuación máxima).

Dichos resultados, muestran la utilidad de este tipo de acciones, como el “Día de la Raqueta” e, incluso, bien podría considerarse como parte de programas como el llevado a cabo por Nanayakkara (2016), quien investigó cómo la educación del Olimpismo podría fortalecer las competencias de la integración humana a través de la alfabetización física, social y crítica y la alfabetización en resolución de conflictos. Dicho estudio, que introdujo un modelo curricular que integra los valores del Olimpismo y las estrategias de resolución de conflictos con el propósito de facilitar la integración humana, mostrando los resultados la capacidad de los jóvenes estudiantes para aprender sobre la integración humana a través del aprendizaje sobre el Olimpismo dentro de las lecciones de deporte y EF, en lo que respecta a la resolución efectiva de conflictos.

Igualmente, acciones como el “Día de la Raqueta” podrían ser de utilidad para difundir los valores olímpicos, en la línea los resultados de estudios como el de kim, & LeeJongYoung (2018), que probó la influencia positiva de realizar un programa de Educación del Valor Olímpico, obteniendo los estudiantes adolescentes participantes puntuaciones más altas en intención de participación en la actividad deportiva, desarrollo conductual y actitud hacia la actividad deportiva que los estudiantes que no participaron.

Por otra parte, “El Día de la Raqueta” ha tenido un importante impacto en medios de comunicación, fundamental para dar a conocer los valores del Olimpismo y a que otros especialistas y/o instituciones se planteen llevar a cabo eventos de estas características.

5. CONCLUSIONES

El “Día de la raqueta” se constituye en una acción formativa de interés para el desarrollo de los valores del Olimpismo en los niños y como proceso formativo para los alumnos de grado en ciencias del deporte que cursan asignaturas de deportes de raqueta. Los maestros, en base a su experiencia durante la actividad y considerando, igualmente la opinión de los alumnos, valoran de manera muy positiva el evento.

REFERENCIAS

- Andrade, F. y Sérgio, B. (2011). Validez de las ecuaciones predictivas de la frecuencia cardíaca máxima para niños y adolescentes. *Arq. Bras. Cardiol*, 97(2).
- Binder, D. L. (2005). Olimpismo en las escuelas: la Educación Olímpica como centro de la educación de valores. *Barcelona: Centre d'Estudis Olímpics*.
- Bipona, E. B. (2016). Integration of Olympism in School: contribution of the Olympic Values Education Program - OVEP in the building of modern world. In D. C. K. Keimbou, E. C. A. Biwolé & M. Enama (Eds.), *Etats Des Recherches Sur Le Sport Et L'olympisme Au Cameroun* (Vol. 32).
- Biwolé, C. E. A. (2016). From the education of the body to physical and sports education: paradoxes and issues. In D. C. K. Keimbou, E. C. A. Biwolé & M. Enama (Eds.), *Etats Des Recherches Sur Le Sport Et L'olympisme Au Cameroun* (Vol. 32).
- Culpan, I. (2019). Olympism, physical education and critical pedagogy. *European Physical Education Review*, 25(3), 847-858. doi: 10.1177/1356336x18782560
- educación de valores. *Barcelona: Centre d'Estudis Olímpics*.
- Culpan, I. (2017). Olympism, physical education and culturally responsive pedagogies. *South African Journal for Research in Sport Physical Education and Recreation*, 39(1), 49-62.
- Durántez, C. (2006). *Olimpismo y deporte: valores y símbolos*. Comité Olímpico Español.
- kim, k. y LeeJongYoung. (2018). Analysis of Participation Effect of Teenage Olympic Value Education Program(OVEP) for Spreading Olympism. *Sport Science*, 36(1), 1-12.

- Lenskyj, H. J. (2012). Olympic education and Olympism: still colonizing children's minds. *Educational Review*, 64(3), 265-274. doi: 10.1080/00131911.2012.667389
- Martínez-Gorroño, M. (2019). Los valores olímpicos en la reforma de la educación escolar propuesta por Pierre de Coubertin (1889-1937): una educación para la paz, la libertad y la democracia. *Citius, Altius, Fortius: Humanismo, Sociedad y Deporte: Investigaciones y ensayos (CAF)*.
- Nanayakkara, S. (2016). Human integration through Olympism education: a pragmatic engagement of youths in a war-torn society. *Sport Education and Society*, 21(4), 623-643. doi: 10.1080/13573322.2016.1159956
- Simo, R. C. T. (2016). The Olympic Education and pedagogy of Rings: strategies of implementation with children schooled by primary and maternal cycles in Yaounde. In D. C. K. Keimbou, E. C. A. Biwolé & M. Enama (Eds.), *Etats Des Recherches Sur Le Sport Et L'olympisme Au Cameroun* (Vol. 32).

CAPÍTULO 43

LA EDUCACIÓN EN MEDICINA EN LA PANDEMIA DEL COVID-19

Javier Mauricio Mora Méndez y Marta Osorio de Sarmiento

1. INTRODUCCIÓN

A finales del 2019 en el mes de diciembre, Wuhan, China se convirtió en el epicentro de una nueva epidemia, el SARS-CoV-2, causante de la enfermedad del coronavirus 2019 o COVID-19, la cual no tardó mucho en llegar a la mayoría de países del planeta, obligando a implementar medidas de distanciamiento social y aislamiento preventivo para disminuir su rápida diseminación (Wiersinga et al., 2020). La educación ha tenido un impacto importante por el cierre de los centros educativos en más de 100 países (UNESCO, 2020) y la recesión económica que se produce a partir de las medidas implementadas para el control de la pandemia (GRUPO BANCO MUNDIAL, 2020). En Colombia se han suspendido las rotaciones en clínicas y hospitales de estudiantes de semestre 6 a 10, los estudiantes de semestre 11 y 12 (internos) unos han recibido su grado de médico de manera anticipada y los otros, al igual que los estudiantes de especialización médico quirúrgica (Residentes) continúan asistiendo a lugares de práctica clínica pero no pueden estar en áreas donde se encuentran pacientes con sospecha o confirmación de COVID-19 (SEMANA, 2020b) (SEMANA, 2020a), lo cual a medida que la pandemia continua, termina siendo la mayor parte del hospital, transformando su presencia a personal de apoyo para el diligenciamiento de historias Clínicas.

Las universidades han optado por la educación virtual a distancia la cual en estudios previos a la pandemia han demostrado ser iguales o más efectiva que los métodos de educación tradicional, sin embargo los estudiantes de medicina que están en un nivel de formación que requieren estar en clínicas y hospitales para realizar su aprendizaje tienen mayores dificultades (Aquino & Medina, 2020). Los docentes no están preparados, las universidades no cuentan con la tecnología suficiente y no existía una planificación para afrontar esta dificultad. Debido a que se requiere tener una curva de aprendizaje en la valoración de pacientes reales y en el desarrollo de procedimientos, pero garantizando un

nivel de seguridad para no contraer la enfermedad, en el presente artículo se expone la situación actual de estudiantes de medicina que están en proceso de formación en el área clínica, los retos, desafíos y posibles soluciones.

2. MÉTODO

Se realizó una búsqueda de literatura, a partir de la cual se expondrán los antecedentes de la participación de estudiantes en pandemias, la educación médica y la COVID 19 , la situación de estudiantes de pregrado , postgrado, la experiencia en un hospital de Bogotá de alta complejidad y por último la discusión y conclusiones

3. RESULTADOS

3.1. Antecedentes de la participación de estudiantes en pandemias

El rol del estudiante en medicina se ha transformado a través de la historia y en épocas de pandemias su actuación ha sido diversa. Uno de los primeros registros es el que sucedió en la epidemia de viruela en Santiago de Chile en 1872 en donde los estudiantes ejercían una labor asistencial con una relación de un médico por cada 15 pacientes. (Laval, 2015). En el siglo 20 durante la fiebre española en 1918 eran los encargados de cuidar pacientes o en la epidemia de polio en Dinamarca en 1952 entre otras labores apoyaron con el aporte manual de oxígeno por sistema de oxigenación bolsa macara (Miller et al., 2020) En otras pandemias más recientes la participación de estudiantes ha sido prácticamente nula y su rol en la primera línea de atención en pandemias y desastres se ha limitado al no tener una preparación adecuada y no conocer su real capacidad de respuesta en el momento de la crisis ,pudiéndose considerar una falla de planeación de las medidas de contingencia y mitigación pensar que el apoyo de los estudiantes de pregrado puede ser una opción (Reyna-Figueroa et al., 2020), sin embargo la participación de estudiantes de postgrado (Residentes) puede ser diferente teniendo en cuenta que ellos ya poseen un título de médicos , y si bien están cursando estudios de postgrado de varias especialidades , pueden tener un rol más activo en la pandemia desde que se garanticen las medidas de protección , pero asegurando que sus objetivos de formación continúen, proceso que debe ser

liderado por cada universidad y hospital universitario con el cual tengan un vínculo académico.

3.2. La educación en Medicina y la COVID-19

El proceso de aprendizaje es un proceso que debe cumplir 4 características: autodirigido, donde las personas que aprenden deben conocer los objetivos de aprendizaje y criterios de evaluación; colaborativo, en el cual los que aprenden deben interactuar entre iguales, otros profesionales o docentes; contextual, en la cual los estudiantes deben aprender en los contextos donde más tarde van a trabajar; constructivista, en el cual el docente es un facilitador del aprendizaje y no un transmisor de la información (Dolmans et al., 2005) (Domenjó, 2006). Pedir a un alumno que solo ha asistido a clase virtual, que aplique posteriormente los conocimientos a pacientes reales sin entrenamiento previo sin conocer el contexto actual será casi imposible, es por esto que es imprescindible que la formación de los profesionales de la salud incluya las prácticas clínicas (Nolla Domenjó, 2019). Se espera que la pandemia dure aun varios meses más y que la primera vacuna pueda ser comercializada en el mejor de los casos en la primera mitad del 2021, tiempo en el cual nuevos brotes aparecerán en países donde se creía que ya había pasado la pandemia, lo cual obligara a que las medidas de confinamiento continúen (Cordero, 2020).

Por consiguiente, existen varios retos, entre los cuales destaca reducir el riesgo de contagio relacionado con las actividades de educación médica para luego apoyar la atención de la pandemia por parte de los docentes del área clínica y de los alumnos, cuando sea necesario, como personal de salud en formación. Además ofrecer estrategias de aprendizaje que puedan ser estructuradas en ambientes virtuales o con recursos de aprendizaje a distancia, capacitar a alumnos y profesores en el manejo de las plataformas virtuales, habilitar espacios en nuestras casas para cada encuentro académico, superar las deficiencias de conexión a internet y problemas eléctricos, ofrecer apoyo emocional para los estudiantes que permanecen en casa, ofrecer actividades clínicas protegidas y ofrecer experiencias clínicas alternativas que sean auténticas. (Alemán et al., 2020)

4. DISCUSIÓN

La pandemia se convierte en una oportunidad para poder hacer una evaluación de los procesos educativos en medicina en este grupo de estudiantes, y nos abre la posibilidad de implementar medidas que ayuden a su mejoramiento. Las universidades deben continuar los procesos académicos en 4 etapas: preparar , diseñar ,implementar y evaluar sus procesos (Valdez-García et al., 2020). A continuación, se expondrá la situación de estudiantes de medicina de pregrado y de postgrado (Residentes) que deben asistir a clínicas y hospitales.

4.1. Los estudiantes de pregrado

La asociación americana de colegios médicos (AAMC) dio la instrucción de retirar todos los estudiantes de medicina de los centros de prácticas , en algunos países se optó por graduar de manera pronta a los estudiantes y en otros se aplazaron los semestres, (Whelan & Catanese, 2020). La mayor parte de la formación de estudiantes esta restringida a la virtualidad (Herrera-Añazco & Toro-Huamanchumo, 2020) . Se han descrito estrategias con esta modalidad no inferiores e incluso superiores a los método tradicionales, (Pei & Hongbin, 2019) sin embargo los contextos en donde se realizaron no contemplaban la pandemia actual. Si bien algunos temas se pueden llevar de manera virtual existe una gran limitación como por ejemplo en el aprendizaje de la semiología, o de la aproximación que un estudiante requiere con la asistencia real de pacientes en diferentes especialidades en escenarios diversos incluyendo pacientes no críticos, inestables, o que requieren algún procedimiento quirúrgico, por lo tanto la virtualidad debe tener un complemento, y es allí donde el uso de clases invertidas genera la posibilidad de tener espacios virtuales y presenciales con resultados superiores (Hew & Lo, 2018) que unido al uso de simulación clínica (Morris & Conroy, 2020; Pai, 2018) exponen estrategias didácticas acertadas y complementarias, sin embargo debe quedar claro que la simulación ayuda al entrenamiento en diversos elementos que componen las competencias profesionales, puesto que la competencia per se sólo se hará evidente cuando se actúe frente a la realidad del paciente(Afanador, 2008). Plantear su participación en tiempos de pandemia es un reto. Ellos deberían tener un rol activo aumentando la eficiencia de los médicos tratantes tomando historias Clínicas, llamando a pacientes para contribuir al cuidado clínico de pacientes ambulatorios o de orientación y

educación a distancia con el uso de telemedicina y supervisados por un médico . Además pueden apoyar servicios de pacientes sin COVID-19, de esta manera podrían maximizar el número de médicos disponibles para ver pacientes COVID-19 e incluso pueden monitorizar pacientes con COVID-19 a distancia (Miller et al., 2020).

4.2. Los estudiantes de postgrado

Estos estudiantes generalmente pasan 3 a 4 años en clínica y hospitales para optar por un título de especialista. Todos ostentan la formación y titulación de médico general. En cada año adquieren aptitudes y destrezas que los llevaran a ser especialistas. Regularmente su aprendizaje está basado en la práctica clínica, sin dejar a un lado un componente teórico organizado de acuerdo a cada especialidad y cada rotación, sin embargo en este nivel de formación, se encuentran uno de los mayores retos para garantizar que ellos adquieran todas las habilidades que como especialistas se esperaría que tuvieran.

Se han publicado experiencias en programas de especialización no quirúrgicos (Medicina interna, Pediatría, Neurología, Medicina familiar, Psiquiatría entre otros) donde se han usado principalmente videoconferencias con revisiones en grupos pequeños garantizando medidas de distanciamiento con uso de elementos de protección personal y en especialidades quirúrgicas (Cirugía General, Ginecología, Obstetricia, Urología, entre otros) en donde adicionalmente se han usado videos quirúrgicos con la posterior simulación (Kanneganti et al., 2020), sin embargo es fundamental aclarar que este tipo de entrenamiento no reemplaza el aprendizaje de habilidades que solo es posible adquirir con la valoración de pacientes reales y en las salas de operaciones (Herrera-Añazco & Toro-Huamanchumo, 2020). En razón de lo antes expuesto, se ha propuesto dividir el grupo de estudiantes en dos grupos , uno enfocado en la atención medica de pacientes mientras el otro se encuentra desarrollando actividades didácticas en casa el cual debería cambiar cada 7 o 14 días , estrategias que buscan disminuir el riesgo de exposición, y por lo tanto en caso de tener un grupo de residentes con contagio se tendría un grupo de refuerzo en reserva y se disminuye la posibilidad de desarrollar síndrome de agotamiento emocional (Ehrlich et al., 2020) (Schwartz et al., 2020). La realización de revisiones diarias de hora y media durante 5 días para un total de 7.5 horas, lo cual implica una preparación previa a cada encuentro , y el cual debe ser interactivo guiado por un

docente y con aprendizaje basado en problemas son estrategias sugeridas (Schwartz et al., 2020) . Al momento de usar estos escenarios virtuales , los mixtos son los más recomendados con resultados que promueven su uso (Hew & Lo, 2018) (Emerson, G; King, A; Krebs, M; Gorgas, D; Spencer, S; Barrie, M, 2018) , pero como sucede en los estudiantes de pregrado son una estrategia didáctica complementaria que apoyaran el proceso de formación y no remplazara todas las competencias de aprendizaje.

4.3. Experiencia en el Hospital Universitario Clínica San Rafael

Esta entidad es una institución universitaria prestadora de servicios de salud que se encuentra ubicado en Bogotá, Colombia. Tiene un nivel de complejidad categoría IV y en él se desarrollan múltiples procesos de educación en pregrado y postgrado de varias especialidades. Desde el inicio de la pandemia los estudiantes de semestre 6 a 10 continuaron su formación exclusivamente de manera virtual , pero los estudiantes de pregrado de semestre 11 y 12 (internos) y residentes de especialidades medico quirúrgicas continuaron asistiendo al hospital pero su apoyo y proceso de aprendizaje se basó en la atención de pacientes sin COVID-19, aprendizaje virtual con resolución de casos reales con aprendizaje basado en problemas, resolución de talleres prácticos entre otros. También se obtuvo apoyo en la consulta y el diligenciamiento de historias clínicas siempre bajo supervisión de un médico docente a cargo. Se implementaron medidas de alternancia para disminuir tiempos de exposición y tener personal de apoyo en caso de tener una infección de manera generalizada. La duración de cada revisión de tema vario según cada especialidad pero en promedio entre 30 a 90 minutos fue el tiempo para cada revisión, con una frecuencia de 2 a 5 veces por semana.

5. CONCLUSIONES

La educación en tiempos de pandemia es un reto en los estudiantes de medicina. Al estar en un proceso de transformación obliga a plantear varios cambios para poder garantizar primero, la seguridad de los docentes y de los estudiantes en medicina principalmente quienes asisten a clínicas y hospitales, segundo implementar estrategias didácticas basadas en la virtualidad o mixtas (virtuales y presenciales) con simulación clínica que serán complementarias en el proceso de adquirir las competencias

profesionales aclarando que estas no remplazaran el aprendizaje en escenarios reales, tercero otorgando un rol más activo a los estudiantes en medicina, y por último, las universidades y hospitales universitarios son quienes deben liderar este cambio en el proceso de educación para garantizar que se pueda dar un aprendizaje activo constructivista basado en problemas en ambientes clínicos simulados y reales.

REFERENCIAS

- Afanador, A. A. (2008). Simulación clínica: ¿pretende la educación médica basada en la simulación remplazar la formación tradicional en medicina y otras ciencias de la salud en cuanto a la experiencia actual con los pacientes? 8.
- Alemán, I., Vera, E., & Patiño-Torres, M. J. (2020). COVID-19 y la educación médica: Retos y oportunidades en Venezuela. *Educación Médica*, 21(4), 272-276. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2020.06.005>
- Aquino, C., & Medina, C. (2020). COVID-19 y la educación en estudiantes de medicina. *Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas*, 2(39), 1,2,3,4.
- Cordero, A. (2020, agosto 2). La OMS advierte que la pandemia durará un «largo tiempo». La OMS advierte que la pandemia durará un «largo tiempo». <https://www.france24.com/es/20200802-oms-tedros-pandemia-coronavirus-covid19>
- Dolmans, D. H. J. M., De Grave, W., Wolhagen, I. H. A. P., & van der Vleuten, C. P. M. (2005). Problem-based learning: Future challenges for educational practice and research. *Medical Education*, 39(7), 732-741. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2929.2005.02205.x>
- Domenjó, M. N. (2006). El proceso cognitivo y el aprendizaje profesional. 6.
- Ehrlich, H., McKenney, M., & Elkbuli, A. (2020). We Asked the Experts: Virtual Learning in Surgical Education During the COVID-19 Pandemic—Shaping the Future of Surgical Education and Training. *World Journal of Surgery*, 44(7), 2053-2055. <https://doi.org/10.1007/s00268-020-05574-3>
- Emerson, G; King, A; Krebs, M; Gorgas, D; Spencer, S; Barrie, M. (2018). Novel Emergency Medicine Curriculum Utilizing Self-Directed Learning and the Flipped Classroom Method: Endocrine and Metabolic Emergencies Small Group Module. <https://doi.org/10.21980/J8792M>

- GRUPO BANCO MUNDIAL. (2020). COVID-19: IMPACTO EN LA EDUCACIÓN Y RESPUESTAS DE POLÍTICA PÚBLICA. <http://pubdocs.worldbank.org/en/143771590756983343/Covid-19-Education-Summary-esp.pdf>
- Herrera-Añazco, P., & Toro-Huamanchumo, C. J. (2020). Educación médica durante la pandemia del COVID -19: Iniciativas mundiales para el pregrado, internado y el residentado médico COVID -19: iniciativas mundiales para el pregrado, internado y el residentado médico. ACTA MEDICA PERUANA, 37(2). <https://doi.org/10.35663/amp.2020.372.999>
- Hew, K. F., & Lo, C. K. (2018). Flipped classroom improves student learning in health professions education: A meta-analysis. BMC Medical Education, 18(1), 38. <https://doi.org/10.1186/s12909-018-1144-z>
- Idrovo, A. J. (2020). Primeras lecciones de la pandemia de COVID-19 a la educación médica colombiana. Revista de la Universidad Industrial de Santander. Salud, 52(2), 87-88. <https://doi.org/10.18273/revsal.v52n2-2020002>
- Kanneganti, A., Sia, C.-H., Ashokka, B., & Ooi, S. B. S. (2020). Continuing medical education during a pandemic: An academic institution's experience. Postgraduate Medical Journal, 96(1137), 384-386. <https://doi.org/10.1136/postgradmedj-2020-137840>
- Laval, E. (2015). El Almanaque Americano, la viruela en Santiago en 1872 y los lazaretos. Revista chilena de infectología, 32(2), 227-229. <https://doi.org/10.4067/S0716-10182015000300013>
- Millán Núñez-Cortés, J. (2020). COVID-19 por SARS-Cov2 también ha afectado a la Educación Médica. Educación Médica, 21(4), 261-264. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2020.06.001>
- Miller, D. G., Pierson, L., & Doernberg, S. (2020). The Role of Medical Students During the COVID-19 Pandemic. Annals of Internal Medicine, 173(2), 145-146. <https://doi.org/10.7326/M20-1281>
- Morris, M. C., & Conroy, P. (2020). Development of a simulation-based sub-module in undergraduate medical education. Irish Journal of Medical Science (1971 -), 189(1), 389-394. <https://doi.org/10.1007/s11845-019-02050-3>

- Nolla Domenjó, M. (2019). Aprendizaje y prácticas clínicas. *Educación Médica*, 20(2), 100-104. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2018.12.019>
- Núñez-Cortés, J. M., Reussi, R., García Dieguez, M., & Falasco, S. (2020). COVID-19 y la educación médica, una mirada hacia el futuro. *Foro Iberoamericano de Educación Médica (FIAEM)*. *Educación Médica*, 21(4), 251-258. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2020.06.004>
- Pai, D. (2018). Use of simulation for undergraduate medical education. *International Journal of Advanced Medical and Health Research*, 5(1), 3. https://doi.org/10.4103/IJAMR.IJAMR_63_17
- Pei, L., & Hongbin, W. (2019). Does online learning work better than offline learning in undergraduate medical education? A systematic review and meta-analysis. 24, 1-13. <https://doi.org/10.1080/10872981.2019.1666538>
- Reyna-Figueroa, J., Arce-Salinas, C. A., Martínez-Arredondo, H., & Lehmann-Mendoza, R. (2020). El papel de los estudiantes de medicina en las pandemias. *Revista chilena de infectología*, 37(4), 456-460. <https://doi.org/10.4067/S0716-10182020000400456>
- Sánchez Ussa, S., & Ariza Gutiérrez, A. (2020). Educación quirúrgica en Colombia en la era del COVID-19. *Revista Colombiana de Cirugía*, 35(2), 251-256. <https://doi.org/10.30944/20117582.631>
- Sánchez-Duque, J. A. (2020). Educación médica en tiempo de pandemia: El caso de la enfermedad por coronavirus 2019 (COVID-19). *Educación Médica*, 21(4), 259-260. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2020.05.005>
- Schwartz, A. M., Wilson, J. M., Boden, S. D., Moore, T. J., Bradbury, T. L., & Fletcher, N. D. (2020). Managing Resident Workforce and Education During the COVID-19 Pandemic: Evolving Strategies and Lessons Learned. *JBJS Open Access*, 5(2), e0045. <https://doi.org/10.2106/JBJS.OA.20.00045>
- SEMANA. (2020a, abril 22). ¿Estudiantes o médicos?: El limbo de los internos frente al coronavirus. <https://www.semana.com/nacion/articulo/coronavirus-en-colombia-que-hacer-con-los-estudiantes-internos-de-medicina/664649>
- SEMANA. (2020b, octubre 4). El papel de los estudiantes de medicina en la pandemia. <https://www.semana.com/educacion/articulo/el-papel-de-los-estudiantes-de-medicina-en-la-pandemia/662241>

- UNESCO. (2020, marzo 24). COVID-19 Educational Disruption and Response. COVID-19 Educational Disruption and Response. response
- Valdez-García, J. E., López Cabrera, M. V., Jiménez Martínez, M. de los Á., Díaz Elizondo, J. A., Dávila Rivas, J. A. G., & Olivares Olivares, S. L. (2020). Me preparo para ayudar: Respuesta de escuelas de medicina y ciencias de la salud ante COVID-19. *Investigación en Educación Médica*, 35, 85-95. <https://doi.org/10.22201/facmed.20075057e.2020.35.20230>
- Whelan, A., & Catanese, V. M. (2020). Guidance on Medical Students' Clinical Participation: Effective Immediately. 2.
- Wiersinga, W. J., Rhodes, A., Cheng, A. C., Peacock, S. J., & Prescott, H. C. (2020). Pathophysiology, Transmission, Diagnosis, and Treatment of Coronavirus Disease 2019 (COVID-19): A Review. *JAMA*. <https://doi.org/10.1001/jama.2020.12839>

CAPÍTULO 44

ENTRENAMIENTO VIRTUAL SUPERVISADO DURANTE EL CONFINAMIENTO POR COVID-19 COMO UNA ESTRATEGIA PARA PRESERVAR LA CONDICIÓN FÍSICA Y MANEJAR LA ANSIEDAD PRECOMPETITIVA EN GIMNASTAS DE LA MODALIDAD DE GIMNASIA RITMICA DEPORTIVA

Virginia Catalinas-Conca, Emilio Villa-González y Yaira Barranco-Ruiz

1. INTRODUCCIÓN

El 31 de diciembre del pasado año 2019, se notificó un brote de la enfermedad del síndrome respiratorio agudo en Wuhan, China, causado por lo que hoy se conoce como el virus SARS-CoV-2 o COVID-19. Se trata de una enfermedad infecciosa que afecta principalmente a nivel respiratorio con síntomas similares a los de una gripe común. El 80% de las personas infectadas se recuperan de la enfermedad sin tratamiento hospitalario, pero 1 de cada 5 personas puede presentar un cuadro grave y dificultades para respirar, siendo necesaria su hospitalización y con probabilidad de necesitar respiradores artificiales de las unidades de cuidados intensivos (WHO, 2020b). Los alarmantes niveles de propagación del virus a lo largo del mundo y el colapso de las instituciones sanitarias, hizo que el pasado 11 de marzo de 2020 la Organización Mundial de la Salud (OMS) o en inglés World Health Organization (WHO), declarara situación de emergencia sanitaria mundial por pandemia por COVID-19 (WHO, 2020a), lo que obligó a los gobiernos a proclamar una situación de estado de alarma por crisis sanitaria para poder a imponer un aislamiento preventivo o cuarentena casi global a nivel mundial. Todos los sectores del mundo entero, incluido el mundo del deporte, se vieron inmersos en una situación única y desconocida, donde cualquier práctica o competición deportiva que supusiese contacto social fue prohibida en virtud de la salud de todos, tanto de deportistas, entrenadores como espectadores, afectando a todos los niveles sociales, actividades sociales, económicas y eventos deportivos de cualquier índole, suponiendo

incluso la suspensión y aplazamiento de los Juegos Olímpicos de Tokio 2020 (WHO, 2020c).

A nivel deportivo, esta inusual crisis mundial ha provocado un importante cambio organizativo, financiero y social en deportistas, entrenadores, clubes y federaciones deportivas. En España, la situación de confinamiento fue impuesta tras la declaración del Estado de Alarma por pandemia COVID-19, el pasado 14 de marzo de 2020. Durante el periodo de confinamiento, los deportistas de todos los niveles se vieron obligados a volver a sus casas, por lo que su entrenamiento habitual se vio gravemente afectado. Las consecuencias del confinamiento de los deportistas a priori se presentaban inciertas y muy negativas afectando seriamente a la planificación y condiciones del entrenamiento, a la falta de comunicación entre deportistas y entrenadores, incapacidad de moverse libremente y por lo tanto, entrenar en los espacios y con los equipamientos habituales (Chen et al., 2020). Dichas consecuencias, podrían hacer entrar en una situación de desentrenamiento a los deportistas, puesto que el principio de reversibilidad del entrenamiento establece que detener o reducir notablemente el entrenamiento induce una reversión parcial o completa de las adaptaciones desarrolladas previamente, comprometiendo así el rendimiento físico, la capacidad atlética y un posible aumento en el riesgo de lesiones (Mujika & Padilla, 2000). Además, se suman otros efectos negativos de permanecer en cuarentena como son, la falta de una exposición solar adecuada, una nutrición descontrolada, disminución de niveles de actividad física, empeoramiento de la composición corporal por un detrimento de la masa muscular y aumento de la masa grasa, mala calidad de sueño, insomnio, pérdida de agudeza mental, ansiedad, depresión, etc. (Chen et al., 2020; Halabchi, Ahmadinejad, & Selk-Ghaffari, 2020; Owens, Allison, & Close, 2018). En el caso de los deportistas que compiten, y sobre todo en mujeres, podrían manifestarse estrés y ansiedad de cara a futuras competiciones donde su rendimiento se viese afectado negativamente por las consecuencias derivadas de la situación de confinamiento (di Fronso et al., 2020). Parece que las mujeres presentan mayores niveles de estrés y ansiedad, debido a varios posibles factores, uno de ellos se debe a la teoría de los estilos de respuesta, que explica que mientras que los hombres tienden a entretenerse ante un estado de ánimo bajo o circunstancias negativas, las mujeres tienen a rumiar sobre ello. Además, también podría deberse a que las mujeres poseen menor estabilidad laboral

y económica en el deporte y por ello esta situación les pueda genera mayor incertidumbre. Por último, dichos resultados podrían sostenerse por la teoría de la objetivación, que postula que las mujeres generalmente por cultura, están acostumbradas a internalizar la perspectiva de un observador como una visión primaria de su yo físico, lo que puede general mayor ansiedad y problemas de salud mental. Por ello, diversos clubes y federaciones deportivas, fueron implementando sistemas de entrenamiento virtuales para la prevención de los riesgos derivados del desentrenamiento por la situación de confinamiento durante la pandemia COVID-19 (Girardi, Casolo, Nuccio, Gattoni, & Capelli, 2020). No obstante, se desconoce el efecto de la situación de confinamiento por COVID-19 y la aplicación de este tipo de entrenamientos virtuales supervisados sobre el estado de condición física y el estrés percibido en deportistas competitivos. Asimismo, después de lo manifestado en los párrafos anteriores, se considera interesante el estudio del efecto de programas de entrenamiento virtuales implementados durante el confinamiento sobre la condición física y el estrés percibido, especialmente en deportistas femeninas, ya que parecen manifestar mayores efectos negativos. Por ello, el objetivo de este estudio fue analizar el efecto de un entrenamiento supervisado virtual durante la etapa de confinamiento por COVID-19 sobre la percepción de la condición física y la ansiedad precompetitiva en gimnastas de la modalidad de gimnasia rítmica.

2. MÉTODO.

2.1. Participantes

Fueron invitadas al estudio todas las gimnastas de la Federación Melillense de Gimnasia Rítmica (n=50) pertenecientes al Club Virka de Gimnasia Rítmica de la Ciudad Autónoma de Melilla, España, previa aprobación del estudio por la Federación Melillense de Gimnasia. Al tratarse de una muestra predominantemente menor de edad (edad promedio = 9.6 ± 2.9 años), todos los padres, madres o tutores legales fueron informados de los objetivos del estudio y dieron su consentimiento formal de participación en el estudio a través de un formulario online. El 100% de la muestra invitada aceptó participar en el estudio. Todos los procedimientos del estudio se llevaron a cabo siguiendo las reglas de la Declaración de Helsinki de 1975 (<https://www.wma.net/what-we-do/medical->

ethics/declaration-of-helsinki/), revisada en 2013. Los criterios de exclusión de participación en el estudio fueron presentar enfermedad o lesión en el momento de confinamiento que impidiese la realización del entrenamiento virtual supervisado o la no aceptación de participación en el estudio por parte del padre, madre o tutor legal. Todas las imágenes de las gimnastas mostradas en el estudio contaban con la cesión de derechos de autor a la Federación para fines de competición, socialización y/o investigación .

2.2.Diseño del estudio

Se trata de un diseño descriptivo de corte transversal con un grupo de estudio y una medida de evaluación con carácter prospectivo y con carácter post-intervención.

2.3.Procedimiento

El estudio se inició inmediatamente después de la etapa de confinamiento, justo cuando las gimnastas comenzaron a volver gradualmente a sus entrenamientos presenciales. Una vez recibidos los consentimientos de participación en el estudio y realizado el cribado de participantes según criterios de exclusión, las participantes respondieron a un cuestionario online en formato Google Form. Dicho cuestionario presentaba 3 secciones, una sección con ítems sobre datos sociodemográficos y de experiencia deportiva, otra sección con algunas consideraciones del entrenamiento habitual que recibían antes del confinamiento y del recibido durante la etapa de confinamiento y una última sección compuesta por los instrumentos de evaluación de las variables principales del estudio: condición física y estrés percibido. Los cuestionarios fueron suministrados por las entrenadoras durante la primera semana de vuelta a los entrenamientos presenciales a través de una tablet que era desinfectada tras las respuestas de cada participante.

2.4.Variables del estudio

2.4.1. Condición física percibida

El estado de condición física auto percibida se evaluó mediante la versión española de la escala internacional de condición física, de sus siglas en inglés IFIS (the International Fitness Scale). Este instrumento ha sido previamente validado en niños españoles (Sánchez-López, Martínez-Vizcaíno, García-Hermoso, Jiménez-Pavón, & Ortega, 2015) y adolescentes europeos (Ortega et al., 2011), por lo que lo hace válido para su aplicación en la muestra del presente estudio. La IFIS consiste en un cuestionario con cinco ítems para evaluar la condición física en cinco dimensiones como son: condición física general percibida, y sus componentes principales que son la aptitud cardiorrespiratoria, la fuerza muscular, la velocidad -agilidad y flexibilidad. Cada uno de ellos es evaluado mediante un sistema de escala Likert cuyo rango de puntuación oscila entre el valor 1 y el valor 5 (1 = muy mala, 2 = mala, 3 = aceptable, 4 = buena y 5 = muy buena). Este instrumento se encuentra traducido en nueve idiomas diferentes y disponible en el sitio web del grupo de investigación PROFITH de la Universidad De Granada (<http://profith.ugr.es/pages/investigacion/recursos/ifis>). Para este estudio, se les preguntó a las participantes por su percepción de la condición física de forma prospectiva antes del confinamiento, así como por su percepción de la condición física justo tras finalizar el entrenamiento supervisado virtual del periodo de confinamiento coincidiendo con la vuelta a los entrenamientos presenciales.

2.4.2. Ansiedad precompetitiva.

La ansiedad precompetitiva fue evaluada aplicando los ítems de las subescalas de ansiedad cognitiva y somática de la versión española del Inventario de Ansiedad Competitiva (CSAI-2R) en deportistas (Fernández, Río, & Fernández, 2007). Se utilizaron 18 ítems con frases que describían a uno mismo y percepciones que suelen sentirse en momentos determinados. En este estudio, las respuestas a dichos ítems estaban relacionados con las sensaciones que las deportistas podían experimentar de cara a las próximas competiciones teniendo en cuenta que había existido una fuerte parada o reducción de sus entrenamientos por causa del confinamiento por COVID-19. Cada uno de los ítems eran respondidos utilizando un sistema de valoración ordinal tipo escala Likert (0 = nada, 4 = mucho).

2.5. Entrenamiento virtual supervisado

El entrenamiento supervisado virtual comenzó pasadas las primeras dos semanas de la declaración del Estado de Alarma, y tras confirmarse su prórroga y por lo tanto, la ampliación del confinamiento y aislamiento domiciliario. Se comenzó con una frecuencia de entrenamiento semanal de 3 días/semana y se aumentó hasta 5 días a la semana, dado que la situación de confinamiento se prolongó en el tiempo. Un total de 3-4 días de la semana las gimnastas entrenaban online en directo supervisadas por sus entrenadoras durante aproximadamente de 1 hora/sesión mediante la plataforma zoom prioritariamente en horario de tarde entre las 17 y las 19 horas (**figura 1**), y además recibían 2 entrenamientos extra de técnicas de aparatos en formato video grabado a modo de retos, para que ellas pudieran realizar en el momento de disponibilidad de dispositivos electrónicos en casa y respetando conciliación familiar. Las gimnastas se grababan realizando dichas tareas o retos de técnica de aparatos y se las enviaban a sus entrenadoras para recibir feedbacks de las mismas y mantener la motivación para obtener maestrías con aparatos típicas de esa modalidad deportiva. Los entrenamientos virtuales supervisados estuvieron predominantemente orientados al acondicionamiento físico específico de las gimnastas y entrenaron con material común como bandas elásticas, esterillas y aparatos específicos de rítmica en algunos casos facilitados por el club. Las sesiones se componían de un mayor volumen de entrenamiento de flexibilidad, seguido de entrenamiento de fuerza, y un leve entrenamiento de resistencia de acuerdo a las limitaciones de la situación de confinamiento. Dicho entrenamiento de resistencia se realizó principalmente a través de multisaltos con la cuerda de rítmica. Algunos ejemplos de los tipos de ejercicios de entrenamiento en casa se pueden observar en la **figura 2**. Todas las entrenadoras siguieron los mismos protocolos de supervisión y entrenamiento.

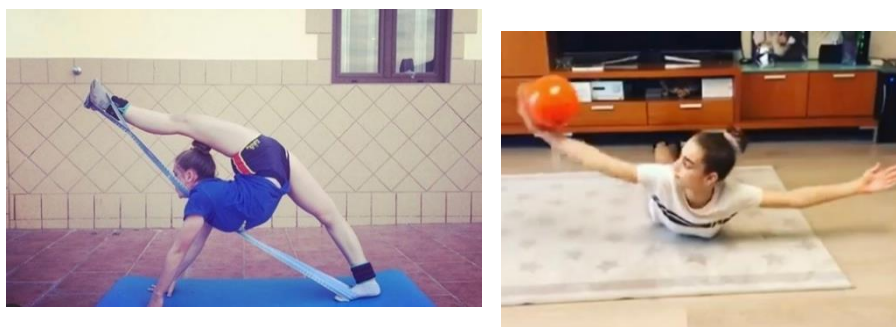
Figura 1.

Entrenamientos virtuales supervisados mediante plataforma zoom.



Figura 2.

Ejercicio de acondicionamiento físico (izda) y ejercicio de técnica de aparatos (dcha).



2.6.Tratamiento estadístico.

Se realizaron análisis descriptivos y comparativos expresando las variables cuantitativas como media (M) y desviación típica de la media (DT) y las variables cualitativas como frecuencia (n) y porcentaje (%). La distribución de las variables del estudio fue analizada mediante el test de Shapiro-Wilk. La igualdad de las variancias fue analizada mediante el estadístico de Levene. Las diferencias de medias entre las variables de estudio antes (parte prospectiva del cuestionario) y después de la intervención, se evaluó mediante el test de Wilcoxon puesto las variables presentaron una distribución predominantemente no normal. El intervalo de confianza se estableció al 95% con un valor de significación de $p < 0.05$. Todos los análisis estadísticos fueron realizados mediante el programa SPSS versión 25 (IBM, EEUU).

3. RESULTADOS.

En la tabla 1, se presentan los datos descriptivos de la muestra en cuanto a variables sociodemográficas, de experiencia deportiva, y datos sobre el tipo de entrenamiento, antes durante y después del confinamiento. El promedio de edad se situó en los 9.6 ± 2.9 . El 80% de la muestra pertenecía a la etapa educativa de primaria, y la mayoría de la muestra oscilaba entre más de cinco años de experiencia entrenando (34%) y menos de 2 años entrenando (24%). Además el 46% de la muestra mostró una experiencia compitiendo de menos de 2 años, seguido del 18% de la muestra que presentaba más de 3 años de experiencia compitiendo. En relación con los hábitos de entrenamiento antes, durante y

después de la etapa de confinamiento, se observa un notable descenso del volumen de entrenamiento (horas semanales) durante la etapa de confinamiento comparado con antes del mismo, que incluso fue levemente incrementado post-confinamiento en comparación con el volumen de entrenamiento semanal antes del confinamiento. El 94% de las participantes entrenaron mediante entrenamiento virtual, siendo el 74% predominantemente supervisado en directo y el 20% mediante videos grabados y enviados por las entrenadoras. Tan solo dos gimnastas no entrenaron durante el confinamiento, las cuales fueron excluidas de los análisis sobre las variables principales del estudio.

Tabla 1.

Variables descriptivas de la muestra.

Variables descriptivas de la muestra	n	%
Edad*	9.6	(2.9)
<i>Etapas educativas</i>		
Primaria	40	80.0
Secundaria	7	14.0
Bachillerato	3	6.0
<i>Experiencia entrenando (años)</i>		
menos de 2 años	12.0	24.0
2 años	9.0	18.0
3 años	4.0	8.0
4 años	8.0	16.0
más de 5 años	17.0	34.0
<i>Experiencia compitiendo (años)</i>		
menos de 2 años	23.0	46.0
2 años	5.0	10.0
3 años	9.0	18.0
4 años	4.0	8.0
más de 5 años	9.0	18.0
Horas de entrenamiento semanales antes del confinamiento*	2.6	(0.9)

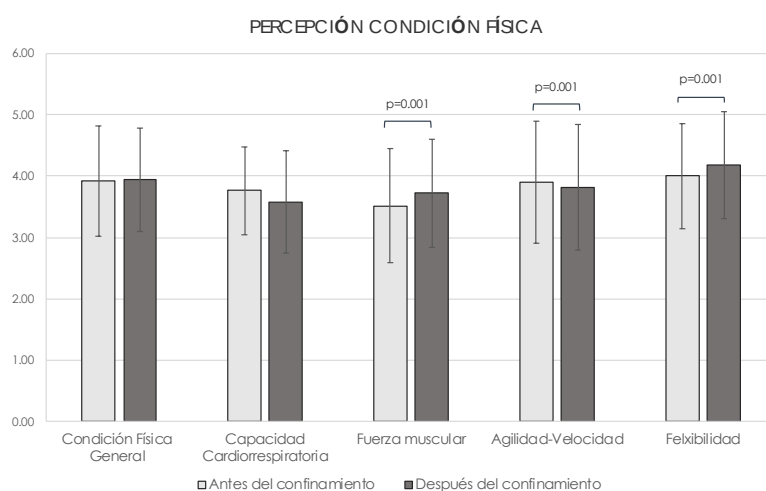
Horas de entrenamiento semanales durante el confinamiento*	1.8	(0.7)
Horas de entrenamiento semanales después del confinamiento*	3.0	(0.9)
Modo de entrenamiento durante el confinamiento		
Videoconferencia en directo	37.0	74.0
Entrenamientos enviados por entrenadora	10.0	20.0
De forma independiente	1.0	2.0
No entrena durante confinamiento	2.0	4.0

*Variables expresadas como media y desviación estándar

La **figura 3**, refleja los cambios en las puntuaciones medias obtenidas sobre la valoración de la percepción de la condición física comparándolas antes y después de la etapa de confinamiento. Las gimnastas experimentaron un incremento significativo de puntuación en la percepción de las capacidades físicas de fuerza y flexibilidad post-confinamiento después de haber realizado un programa de entrenamiento virtual supervisado. Sin embargo, parece que se experimentó un descenso significativo en la puntuación relacionada con la percepción de la capacidad de agilidad velocidad, en relación con la percepción del estado de esta capacidad antes del confinamiento.

Figura 3.

Cambios en la percepción de la condición física antes y después del confinamiento.



La **tabla 2** muestra las puntuaciones obtenidas para los ítems de ansiedad cognitiva y ansiedad somática extraídos de la versión española del Inventario De Ansiedad Competitiva En Deportistas (CSAI-2R). Las gimnastas presentaron una puntuación media-alta en los ítems de ansiedad competitiva alcanzando la máxima puntuación en el ítem de “*Preocupación por el resultado en la próxima competición*”. Las puntuación promedio en relación con los ítems de ansiedad somática fueron menores comparados con la puntuación promedio de los ítems de ansiedad competitiva (2.2 ± 1.1 versus 2.9 ± 1.1). El ítem de ansiedad somática que alcanzó mayor puntuación fue el de “*Mi corazón se acelera al pensar en la próxima competición*”.

Tabla 2.

Puntuaciones obtenidas en el inventario de ansiedad competitiva en deportistas

Ansiedad de cara a próxima competición tras confinamiento	Media	D E
<i>Ansiedad cognitiva</i>		
Preocupación por no rendir en la próxima competición tan bien como podría hacerlo	2.8	1.3
Preocupación por el resultado en la próxima competición	3.1	1.1
Preocupación por bloquearse ante la presión de la próxima competición	2.9	1.1
Preocupación bajo rendimiento	2.9	1.1
Preocupación porque los demás se sientan decepcionados con mi rendimiento	2.9	1.1
<i>Promedio puntuación ítems de ansiedad cognitiva</i>	2.9	1.1
<i>Ansiedad somática</i>		
Estoy muy inquieta	2.3	1.1
Noto mi cuerpo tenso	2.2	1.1
Siento tensión en mi estómago	2.4	1.1
Mi corazón se acelera al pensar en la próxima competición	2.6	1.3
Tengo un nudo en el estómago	1.9	1.0
Mis manos están sudorosas	1.9	1.1
Noto mi cuerpo rígido	2.1	1.0
Siento vacío en el estómago	1.9	1.1

Promedio puntuación items de ansiedad somática

2.2

1.1

*DE = Desviación estándar***4. DISCUSIÓN.**

Los principales hallazgos de este estudio fueron que las gimnastas manifestaron cambios en la percepción de los niveles de condición física tras la etapa de confinamiento. Parece ser que el entrenamiento virtual supervisado que recibieron en este estudio incidió en una mejor percepción de las capacidades físicas de flexibilidad y fuerza, y en una peor percepción de la capacidad de velocidad-agilidad con respecto a la percepción del estado de condición física pre-confinamiento. Por otro lado, la situación de confinamiento y por consiguiente, la reducción en el volumen semanal de entrenamiento y modificaciones de las características habituales del mismo, parecen incidir en la manifestación de una ansiedad cognitiva moderada-alta en relación con la próxima competición post-confinamiento destacando la preocupación por el resultado en la próxima competición. De igual manera, la situación de confinamiento parece generar también una ansiedad somática moderada de cara a la próxima competición post-confinamiento, destacando la sensación de aceleración de corazón al pensar en la próxima competición.

Hasta el momento, debido a la abrupta casuística, reciente contexto donde se desenvuelve el presente estudio, y especificidad de la modalidad deportiva que se analiza, no existen estudios similares para comparar los resultados hallados, sin embargo, existen manifestaciones en la literatura científica reciente que apoyan muchas de los resultados encontrados y estrategias mantenidas para preservar la condición física en deportistas durante la etapa de confinamiento. Después de un período de desentrenamiento repentino como el sufrido durante el confinamiento por la pandemia COVID-19, la estructura y las propiedades del tendón muscular muestran una alteración de la organización estructural de sus tejidos y de sus propiedades mecánicas con un consiguiente es deterioro de la reacción normal del tendón a la aplicación de la carga (Frizziero et al., 2016), por lo que se hace necesario un entrenamiento que mantenga las propiedades mecánicas del tendón muscular y la tribología articular sobre todo en modalidades deportivas donde la flexibilidad, elasticidad y amplitud de movimiento sean capacidades físicas predominantes como es el caso de la gimnasia rítmica. En nuestro estudio, las sesiones

de entrenamiento virtual supervisado presentaron un volumen de mayor de entrenamiento de la capacidad de flexibilidad, elasticidad, y amplitud de movimiento, por lo que los resultados post-confinamiento en relación con la capacidad de flexibilidad fueron incluso mejores comparados con la situación de pre-confinamiento. Por otro lado, el entrenamiento de fuerza durante el aislamiento social, en ausencia de equipamiento de gimnasio para manejar resistencias externas, debe estar presente al menos, mediante la realización de ejercicios de fortalecimiento muscular con el propio peso corporal tanto a nivel central como a nivel de miembros superiores e inferiores (Butola, Ambad, Gusain, & Dhok, 2020). En nuestro estudio, las sesiones de entrenamiento incorporaron el fortalecimiento muscular a través de ejercicios con el propio peso corporal y con bandas de diferente resistencia elástica. Además, el déficit de entrenamiento de resistencia podría cubrirse con la aplicación de novedosas metodologías HIIT (High Intensity Interval Training), donde se combinan densidades de entrenamiento propias del HIIT con ejercicios globales con el propio peso corporal donde exista la implicación de grandes grupos musculares para aumentar la demanda cardíaca y energética. Este tipo de entrenamiento orientado a la mejora de la capacidad cardiorrespiratoria y la composición corporal es conocido con el nombre de HIIT whole-body exercise (Machado, Baker, Figueira Junior, & Bocalini, 2019). En nuestro estudio, no se introdujo este tipo concreto de metodología, pero se mantuvo un volumen bajo de entrenamiento de resistencia a través del salto con cuerda o comba. Por este motivo, puede ser que el cambio en la percepción del nivel de capacidad cardiorrespiratoria no fuese palpable en las participantes. Finalmente, la capacidad de velocidad-agilidad no se trabajó de forma específica en el programa de entrenamiento virtual supervisado durante confinamiento, sustituyéndose esta capacidad por el trabajo de técnica de aparatos el cual precisa de un entrenamiento de las capacidades coordinativas y en especial de la coordinación óculo-manual. Aunque la escala internacional de condición física solo evalúa las capacidades físicas básicas, podría sugerirse la inclusión de ítems relacionados con otras cualidades motrices importantes y específicas de algunos deportes cuando la muestra de estudio así lo requiera, como en el caso de la gimnasia rítmica.

De acuerdo con los resultados de ansiedad competitiva, un reciente estudio que analizó los efectos del COVID-19 en el estrés percibido en deportistas desveló que la crisis por COVID-19 ha generado un incremento significativo del estrés percibido en

deportistas de competición y concretamente se manifiesta de forma más notable en el género femenino, y en los deportistas con menor experiencia (di Fronso et al., 2020). Similares resultados se encontraron en nuestro estudio, donde los valores de ansiedad competitiva alcanzaron puntuaciones medias-altas, post-confinamiento y en relación con el resultado en la próxima competición a afrontar.

Para finalizar, es importante resaltar que una reciente carta al editor (Lim & Pranata, 2020), resalta unas recomendaciones a considerar para preservar la salud física y mental de deportistas entre las que se incluyen, 1) la cooperación con equipo multidisciplinario con personal médico, nutricionista, entrenador, formador y psicólogo, 2) La evaluación médica específica para deportes antes de regresar a los deportes y 3) El regreso gradual a la formación y la acción competitiva. Como se puede observar, el impacto de una situación de confinamiento sobre la salud física y mental de los deportistas puede ser considerable, por lo que nos unimos a dichas recomendaciones y remarcamos la intervención psicológica para el manejo de la ansiedad y depresión que pudiera derivarse de una situación similar a la vivida.

Como limitaciones del estudio, debe resaltarse que la muestra se realizó por conveniencia aunque se intentó invitar a diversos clubes de gimnasia rítmica de España, pero sin respuesta quizás por la incompatibilidad de la situación sobrevenida y en constante cambio derivada de esta pandemia, con lo cual, para este estudio se cuenta con una baja muestra de participantes localizadas en una misma área geográfica. Tampoco se pudo contar con la evaluación pre-test debido al confinamiento repentino e imposibilidad de planificar una evaluación previa, por lo que se optó por realizar un único momento de evaluación donde se reportaran datos con carácter retrospectivo (antes del confinamiento) versus presente. Asimismo, los instrumentos utilizados para la evaluación de las variables son instrumentos autoreportados y no objetivos, pero debido a la situación de confinamiento, no se pudo realizar una evaluación objetiva de las variables. Como fortaleza, destacar que hasta la fecha, consideramos que es el primer estudio que analiza el impacto del confinamiento por pandemia COVID-19 sobre la condición física y la ansiedad percibida en gimnastas de la modalidad de rítmica y como un entrenamiento

virtual supervisado podría utilizarse en posteriores situaciones similares para paliar los efectos negativos del desentrenamiento por confinamiento.

5. CONCLUSIONES.

El entrenamiento virtual supervisado podría ser una alternativa eficaz para garantizar la condición física en las gimnastas de la modalidad de rítmico-deportiva durante periodos de confinamiento, sin embargo, deberían plantearse nuevas estrategias para el entrenamiento en casa de la capacidad de agilidad-velocidad y podría mejorarse el entrenamiento de la capacidad cardiorrespiratoria con la inclusión de otro tipo de metodologías novedosas basadas en HIIT whole-body. Además, se sugiere introducir intervenciones psicológicas durante estas etapas para controlar la ansiedad competitiva derivada de la creencia de las gimnastas sobre posibles efectos negativos del confinamiento sobre su rendimiento.

REFERENCIAS

- Butola, L. K., Ambad, R., Gusain, N., & Dhok, A. (2020). INDOOR ACTIVITIES FOR PHYSICAL FITNESS DURING LOCKDOWN. *Journal of Critical Reviews*, 7(10), 542–545.
- Chen, P., Mao, L., Nassis, G. P., Harmer, P., Ainsworth, B. E., & Li, F. (2020). Wuhan coronavirus (2019-nCoV): The need to maintain regular physical activity while taking precautions. *Journal of Sport and Health Science*, 9(2), 103.
- di Fronso, S., Costa, S., Montesano, C., Di Gruttola, F., Ciofi, E. G., Morgilli, L., ... Bertollo, M. (2020). The effects of COVID-19 pandemic on perceived stress and psychobiosocial states in Italian athletes. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 1–13.
- Fernández, E. M. A., Río, G. L., & Fernández, C. A. (2007). Propiedades psicométricas de la versión española del Inventario de Ansiedad Competitiva CSAI-2R en deportistas. *Psicothema*, 19(1), 150–155.
- Frizziero, A., Salamanna, F., Della Bella, E., Vittadini, F., Gasparre, G., Nicoli Aldini, N., ... Fini, M. (2016). The role of detraining in tendon mechanobiology. *Frontiers in Aging Neuroscience*, 8, 43.

- Girardi, M., Casolo, A., Nuccio, S., Gattoni, C., & Capelli, C. (2020). Detraining Effects Prevention: A New Rising Challenge for Athletes. *Front. Physiol.* 11: 588784. Doi: 10.3389/Fphys.
- Halabchi, F., Ahmadinejad, Z., & Selk-Ghaffari, M. (2020). COVID-19 epidemic: exercise or not to exercise. *That Is the Question*.
- Lim, M. A., & Pranata, R. (2020). Sports activities during any pandemic lockdown. *Irish Journal of Medical Science (1971-)*, 1–5.
- Machado, A. F., Baker, J. S., Figueira Junior, A. J., & Bocalini, D. S. (2019). High-intensity interval training using whole-body exercises: training recommendations and methodological overview. *Clinical Physiology and Functional Imaging*, 39(6), 378–383.
- Mujika, I., & Padilla, S. (2000). Detraining: loss of training-induced physiological and performance adaptations. Part II. *Sports Medicine*, 30(3), 145–154.
- Ortega, F. B., Ruiz, J. R., Espana-Romero, V., Vicente-Rodriguez, G., Martínez-Gómez, D., Manios, Y., ... Moreno, L. A. (2011). The International Fitness Scale (IFIS): usefulness of self-reported fitness in youth. *International Journal of Epidemiology*, 40(3), 701–711.
- Owens, D. J., Allison, R., & Close, G. L. (2018). Vitamin D and the athlete: current perspectives and new challenges. *Sports Medicine*, 48(1), 3–16.
- Sánchez-López, M., Martínez-Vizcaíno, V., García-Hermoso, A., Jiménez-Pavón, D., & Ortega, F. B. (2015). Construct validity and test–retest reliability of the International Fitness Scale (IFIS) in Spanish children aged 9–12 years. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 25(4), 543–551.
- WHO. (2020a). World Health Organization. Archived: WHO Timeline - COVID-19. Available online : <https://www.who.int/news/item/27-04-2020-who-timeline---covid-19>.
- WHO. (2020b). World Health Organization. Preguntas y respuestas sobre la enfermedad por coronavirus (COVID-19). Available online <https://www.who.int/es/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public/q-a-coronaviruses>. Retrieved from <https://www.who.int/es/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public/q-a-coronaviruses>

WHO. (2020c). World Health Organization. Situation Report 65. Available online: [https://www.who.int/docs/defaultsource /coronaviruse/situation-reports/20200325-sitrep-65-covid-19.pdf?sfvrsn=2b74edd8_2](https://www.who.int/docs/defaultsource/coronaviruse/situation-reports/20200325-sitrep-65-covid-19.pdf?sfvrsn=2b74edd8_2) (accessed on 24 April 2020).

CAPÍTULO 45

INCIDENCIA DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN PROPUESTAS DE CUADERNOS VISUALES

Inés López Manrique

1. INTRODUCCIÓN

El presente año 2020 pasará a la historia por la pandemia (COVID-19) que ha supuesto el estallido y desarrollo de una crisis sanitaria mundial y con ello cambios en diferentes aspectos de la vida. Al igual que casi cien años antes, en 1918, la denominada Gripe Española generó una pandemia que produjo importantes cambios en la sociedad y en la educación. Vestigios de esa situación son los edificios construidos para ser utilizados como escuelas, donde se potenció el diseño de espacios amplios, de techos altos y bien ventilados.

La situación actual está generando una potenciación del uso de las nuevas tecnologías en todas las áreas de la vida y especialmente en la enseñanza. Inicialmente las medidas de cuarentena obligatoria de la primavera de 2020 produjeron la paralización de numerosas actividades y rutinas de la vida diaria. Lo que incluyó el cierre de centros e instituciones educativas, tanto en los niveles de Educación Infantil y Primaria como en Educación Secundaria, Bachillerato y Estudios Universitarios (Anderson, Heesterbeek, Klinkenberg y Hollingsworth, 2020). Lo cual produjo la transformación de una docencia mayoritariamente presencial en otra telemática, poniendo a prueba la educación en todos los niveles (Cáceres-Piñaloza, 2020; Oña-Simbaña, 2020; Velázquez, Valenzuela y Murillo, 2020; Torrecillas, 2020).

Entre otras circunstancias, durante el periodo de confinamiento se ha dado la necesidad de continuar con algunas tareas iniciadas anteriormente en el momento de la educación presencial. Este es el caso de la experiencia que se presenta a continuación. La cual fue desarrollada en la Universidad de Oviedo con futuros maestros de Educación Primaria al trabajar los Diarios Visuales dentro de la asignatura “Educación Artística y su didáctica”.

La Educación Artística comprende la enseñanza de un amplio campo de conocimiento y la puesta en acción de capacidades de la persona, entre las que está la sensibilidad (Hernández, 2000; Marín 2003). Igualmente, la educación artística y el arte ayudan al desarrollo de un pensamiento crítico y a la búsqueda de una mayor igualdad entre las personas (Eisner, 1994).

Dentro de las diferentes actividades e instrumentos de aprendizaje de las artes se encuentra el cuaderno de bocetos o diario visual. El diario visual es un instrumento de trabajo habitual en la Educación Artística, particularmente en el Reino Unido. Se incorpora como actividad anual en cursos tempranos de Educación Primaria y está principalmente ligado al área plástico y visual.

Utilizar un diario visual o un cuaderno de apuntes en el contexto artístico es una práctica muy habitual. Su valor se concentra en mostrar los procesos de creación, el desarrollo suele ser por medio de imágenes, pero también se acompaña de anotaciones, documentación y elementos que ayudan a comprender el proceder de los artistas. El aspecto tradicional de estos diarios corresponde al de una libreta o agenda con suficientes hojas de papel en su interior donde desarrollar la creatividad e investigar por medio de apuntes y bocetos. Vinculados también con los diarios de viaje, los cuadernos de artista se han convertido en piezas de culto, como ocurre con los realizados por Pablo Picasso, Frida Kahlo o Henri Matisse entre otros muchos artistas del siglo XX. Con el tiempo los cuadernos llegan a codiciarse como piezas de arte y se integran en el imaginario cultural.

Figura 1.

Eugène Delacroix. Álbum de esbozos de Marruecos (1832).

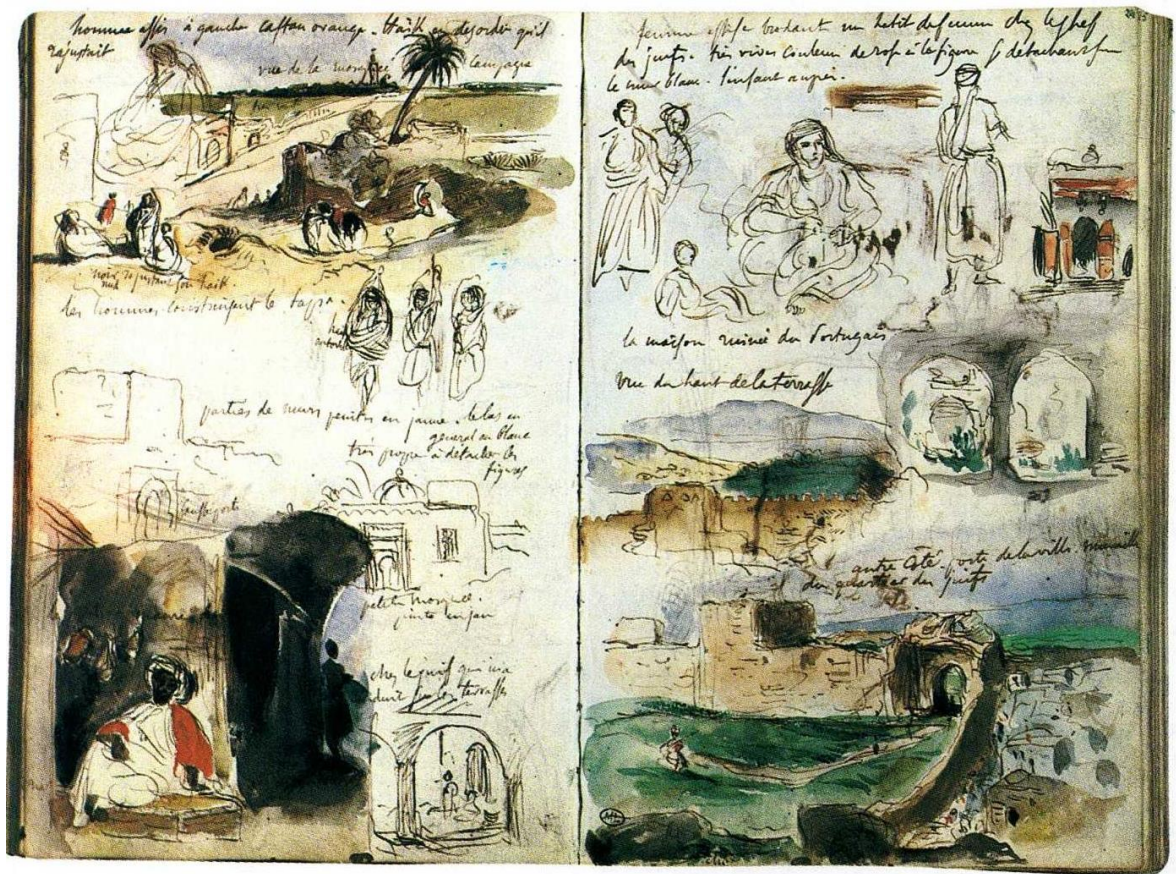
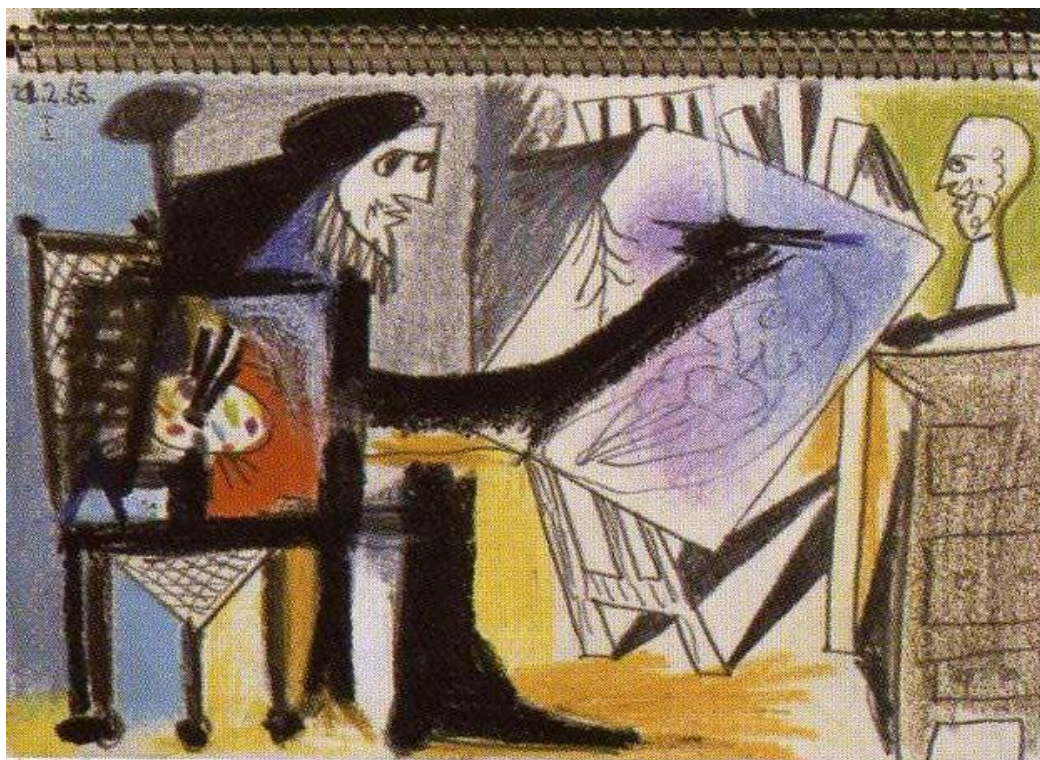


Figura 2.

Pablo Picasso. El taller de pintura y su modelo (1963).



Actualmente términos anglosajones como “sketching” están vinculados directamente al trabajo con los diarios de bocetos, también la marca Moleskine parece aludir a libreta de apuntes y bocetos. Lo cierto es que ahora conviven estos formatos tradicionales y los que han venido de mano de las nuevas tecnologías. El concepto se ha ampliado, creándose también diarios visuales y audiovisuales en formato digital (Corral y Cacheiro, 2016), lo cual según Chappel (2003) los convierte en diarios de artista electrónicos o E-book artísticos.

Los nuevos diarios pueden ser de diferentes tipos. Algunos, son digitalizaciones de diarios tradicionales que posteriormente se maquetan. A veces esa maqueta responde al aspecto de un libro como ocurre con las elaboradas con las herramientas digitales Issu y Pages. E incluso en otros se insertan archivos de fotografía, video y audio o se incorporan tipografías e ilustraciones de origen digital.

El diario es un elemento de registro, se utiliza como herramienta de investigación en la docencia, (Jurado, 2011; Sicilia, 1999; White, 1988; Zabalza, 1991). El diario visual admite registrar tanto experiencias como sentimientos y pensamientos de los estudiantes.

El impacto de la pandemia en los diferentes sectores está siendo estudiado desde diferentes vías de investigación. En el campo de las Ciencias Sociales habitualmente se barajan tanto los métodos cualitativos como cuantitativos para el abordaje de las

cuestiones educativas. Por su parte, Mannay (2017) explica como particularmente los enfoques visuales para la investigación cualitativa están cobrando mayor peso, permitiendo su abordaje desde lo visual, lo creativo y lo narrativo. En el caso que nos ocupa, dentro del ámbito de la Educación Artística, se propone atender a el modelo de Investigación basada en imágenes y Narrativas personales y autoetnografía, enmarcada dentro de la Investigación Educativa basada en las Artes Visuales (Roldán y Marín, 2012).

Este tipo de modelos considera que el hecho artístico es en sí mismo una forma de estudio de la realidad y percepción, los cuales permiten ampliar otras formas de investigación en educación. Y donde la imagen fotográfica, el video y la palabra tanto oral como escrita actúan como formas de registro.

El arte tiene un componente terapéutico (Dalley, 1987) que permite simbolizar pensamientos, sentimientos y experiencias por medio de la expresión artística. Se trata de un lenguaje que ayuda a resolver conflictos internos y durante años se ha reforzado esta opinión con el trabajo de la terapia artística. El arte y los terapeutas artísticos ofrecen una vía para ayudar a mejorar el estrés y facilitar una mayor capacidad de resiliencia para afrontar la pandemia (Potash, Kalmanowitz, Fung, Anand y Miller, 2020).

También Valle (2020) incide en el poder de las artes para promover la creatividad, el pensamiento crítico, la comprensión, la empatía y la inclusión. Recoge opiniones sobre la Educación Artística en tiempos del coronavirus, insistiendo en la capacidad de las artes para generar bienestar. En relación a la utilidad de las artes en el momento actual, hace referencia a las líneas indicadas por la Sociedad Internacional para la Educación a través del Arte (INSEA) la cual fue creada en París en 1954 para promover la práctica artística, la investigación y la creación de redes a nivel mundial. Esta sociedad, entre otras cuestiones, se encarga de defender la labor de las personas creativas en un tiempo donde la situación geopolítica es incierta. Igualmente, alerta sobre aspectos como la ecología y la sostenibilidad, grandes problemas al acecho que han quedado en espera a la resolución de la pandemia.

Con relación al impacto de la pandemia en los estudiantes, en los últimos meses han surgido numerosos estudios que apuntan a reacciones de stress de tipo físico como molestias en el cuello y la espalda o dolor de cabeza (Montalvo y Montiel, 2020). Y también otros aspectos psicológicos como aumento de la ansiedad, el miedo y la

depresión o aparición de irritabilidad y dificultades de concentración (Villalba-Arias et al 2020).

Particularmente en el estudio de Aristovnik, Keržič, Ravšelj, Tomaževič, y Umek (2020) sobre el impacto del COVID-19 en estudiantes universitarios realizado en 62 países con más de 30.000 alumnos y alumnas durante la primavera de 2020, se detectó que los estudiantes universitarios habían experimentado ansiedad, frustración y aburrimiento, siendo particularmente sus estudios y su futura carrera profesional sus mayores objetos de preocupación.

Además de estas consecuencias en la salud y bienestar de los estudiantes, la pandemia está afectando a los enfoques metodológicos de y la evaluación de la enseñanza. En este sentido, Mascolo (2020) considera que este es un momento especial, adecuado para hacer una transformación de la Educación Superior, organizar viejas estructuras y repensar la evaluación. Sin duda, las nuevas tecnologías están siendo y serán fundamentales.

Concretamente en relación a la situación de los museos, un elemento importante en la Educación Artística, Schenkel (2020) comenta que las tecnologías facilitarán el desarrollo de proyectos, pero igualmente controlarán más a la población. A su vez, Reviglio y Blanc (2020) aluden a las tecnologías de la comunicación como sustitutas de los espacios compartidos que son las aulas. El desarrollo de la enseñanza en el hogar propone el trabajo con las plataformas corporativas de las instituciones educativas y con otros soportes externos como WhatsApp, Instagram o Scratch se convierten en los nuevos espacios educativos.

2. MÉTODO

Se ha utilizado una metodología de corte cualitativo, en particular la investigación basada en imágenes, narrativas personales y autoetnografía. Compartiendo las directrices de Mannay (2017) en torno a los enfoques visuales pueden aportar otras perspectivas.

2.1. Objetivo, participantes, instrumento y temporalización

El objetivo principal de esta investigación ha sido determinar el incremento del uso de las nuevas tecnologías en la creación de un diario visual, como actividad obligatoria e individual de la asignatura “Educación Artística y su Didáctica” del Grado de Maestro en

Educación Primaria. Durante el confinamiento en sus hogares. En ese diario los estudiantes tendrían que investigar en los conceptos de la asignatura, trabajar con técnicas diversas, expresar sus ideas y emociones, así como desarrollar sus capacidades.

La muestra estuvo conformada por N=30 estudiantes del segundo curso del Grado de Maestro de Educación Primaria siendo 21 mujeres (72 %) y 9 varones (28%). Las edades comprendían entre los 19 y los 34 años. El desarrollo de la experiencia se ha desarrollado en dos fases, valorándose en este caso el periodo comprendido entre los meses de marzo a mayo de 2020.

Se estableció una escala, tras analizar las imágenes de los cuadernos visuales los resultados fueron categorizados y posteriormente cuantificados. Se valoró: utilización de apps; utilización de herramientas de retoque; referencias tecnológicas; transmisión de emociones; transmisión de pensamientos; utilización de referentes artísticos; técnicas artísticas (dibujo, pintura, fotografía, lettering, video, inserto de gifs); temática abordada vinculada a conceptos de la asignatura; temática abordada vinculada a la realidad de la persona; Covid-19.

3. RESULTADOS

El 76% de los estudiantes ha trabajado con apps para modificar e intervenir imágenes. En el 31% de los casos se hace referencia a cuestiones tecnológicas dentro de las imágenes. El 100% de los estudiantes han utilizado el diario como canal para transmitir emociones y pensamientos. Un 81%, demostró mayor interés hacia la tarea que en la fase anterior, donde fue del 52%. El esmero hacia la tarea y la calidad artística ha sido del 56% en los varones y del 89% en las mujeres. Respecto a las técnicas artísticas, el 75% de las mujeres utilizó la fotografía frente al 82% de los varones. El lettering fue objeto de interés por un 20% de estudiantes, de los cuales el 100% eran mujeres. Tanto el dibujo como la pintura fueron utilizados en el 100% de los casos. Un 34% incluyó vídeos y gifs animados. Respecto a los temas representados en un 72% se trató de cuestiones vinculadas con la realidad y en un 51% en temática relacionada con la asignatura. La temática Covid-19 apareció en un 100% de los casos, se asoció a información relacionada con los medios informativos.

4. DISCUSIÓN

Es interesante destacar que se ha producido completamente la sustitución de los espacios compartidos o aulas por las tecnologías de la comunicación según explicaban A Reviglio y Blanc (2020). Las impresiones causadas por el visionado de los diarios, son positivas y demuestra una capacidad alta de resolución de los mismos por parte de los estudiantes.

Sin duda el conjunto de los resultados obtenidos muestra un interés alto hacia el trabajo con la imagen y las nuevas tecnologías. El interés por las técnicas tradicionales no es elevado. Destaca el elevado interés en los varones por la obtención de composiciones fotográficas y el interés de las mujeres en el buen acabado de los trabajos. Pero lo que resulta más contundente es la necesidad de expresar sus emociones respecto a su vida y la situación de la pandemia. Se comparte con Valle (2020) y Dalley (1987) las posibilidades terapéuticas del arte además de la adquisición de conocimientos. En las imágenes se hace evidente la preocupación y frustración por la situación como han evidenciado estudios psicológicos. (Villalba-Arias et al 2020).

5. CONCLUSIONES

La consecuencia de impartir docencia virtualmente y de forma imprevista en aquellas materias que incluyen actividades muy experienciales, plantea un abanico de limitaciones y posibilidades para profesorado y estudiantes. En particular en el caso de las Artes Plásticas y Visuales esta situación ha eliminado la posibilidad de trabajar en talleres dotados de condiciones y herramientas específicas, propiciando las experiencias de aprendizaje con otros materiales y objetivos

Las plataformas digitales universitarias no están preparadas para recibir archivos de gran volumen, los cuales se generan con estos trabajos en formato digital.

Es difícil realizar la tutorización de los proyectos digitales ya que debido a su carácter de inmediatez los estudiantes actúan con agilidad y sería necesario mayor número de contactos. El alumnado demuestra gran habilidad en la producción de composiciones fotográficas, haciendo necesario al profesorado incrementar el conocimiento específico en herramientas digitales y apps de manipulación de la imagen.

En la línea de Mascolo (2020), se considera que la situación actual es un aliciente para la renovación de programas y planteamientos educativos.

REFERENCIAS

- Anderson, R. M., Heesterbeek, H., Klinkenberg, D., y Hollingsworth, T. D. (2020). How will country-based mitigation measures influence the course of the COVID-19 epidemic? *The Lancet*, 395(10228), 931-934. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30567-5](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30567-5)
- Ayuso, R., Molina, M. C., y Medina, J. L. (2019). La promoción de salud como materia del currículum educativo en el contexto catalán. *Tendencias Pedagógicas*, 33, 83 <https://doi.org/10.15366/tp2019.33.007>
- Aristovnik, A., Keržič, D., Ravšelj, D., Tomaževič, N., & Umek, L. (2020). Impacts of the COVID-19 pandemic on life of higher education students: A global perspective. *Sustainability*, 12(20), 8438.
- Caballero-Domínguez, C. C., y Campo-Arias, A. (2020). Problemas de salud mental en la sociedad: un acercamiento desde el impacto del COVID 19 y de la cuarentena. *Duazary*, 17(3), 1-3. <https://doi.org/10.21676/2389783X.3467>
- Cáceres-Piñaloza, K. F. (2020). Educación virtual: Creando espacios afectivos, de convivencia y aprendizaje en tiempos de COVID-19. *CienciAmérica*, 9(2), 38-44.
- Chappel, D. (2003). Typologising the artist's book. *Art Libraries Journal*, 12,20.
- Corral, M.J. & Cacheiro, M.L. (2016). Los recursos TIC y el ePortfolio como estrategia para la interacción didáctica en secundaria: estudio de caso. *Revista de Humanidades*, 28, 115-138. <http://dx.doi.org/10.5944/rdh.28.2016.16496>
- Cifuentes-Faura, J. (2020). Consecuencias en los Niños del Cierre de Escuelas por Covid-19: El Papel del Gobierno, Profesores y Padres. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3).
- Dalley, T. (1987). *El arte como terapia*. Herder.
- Eisner, E. (1995). *Educación la visión artística*. Paidós Ibérica.
- Hernández, F. (2000). *Educación y Cultura Visual*. Octaedro.
- Jurado, D. (2011). El diario como un instrumento de autoformación e investigación. *Curriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, 24, 173-200.
- Marín, R. (2003). *Didáctica de la educación artística*. Pearson Education.
- Mannay, D. (2017). Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa. Narcea.

- Mascolo, M. (2020). Transforming Higher Education: Responding to the Coronavirus and other looming crises. *Pedagogy and the Human Sciences*, 7(1), 2.
- Montalvo, N. & Montiel, A.. (2020). 6 impacto del Covid-19 en el estrés de universitarios. *AvaCient*, 4(2), 8-8.
- Potash, J. S., Kalmanowitz, D., Fung, I., Anand, S. A., & Miller, G. M. (2020). Art Therapy in Pandemics: Lessons for COVID-19. *Art Therapy*, 1-3.
- Roldán, J. y Marín, R. (2012). *Metodologías artísticas de investigación en educación*. Aljibe.
- Reviglio, M. C., & Blanc, M. C. (2020). La formación universitaria en tiempos de pandemia. Notas sobre encuentros sin cuerpos en el aula. <http://hdl.handle.net/2133/18863>
- Schenkel, C. (2020). Em quarentena: apontamentos sobre educação em museus em tempos de pandemia. *PORTO ARTE: Revista de Artes Visuais*, 25(44).
- Sicilia, A.(1999). El diario personal del alumnado como técnica de investigación en Educación Física. *Apunts Educación Física y Deportes*, 58, 25-33.
- Valle, M. E. (2020). Educación artística en tiempos de COVID-19: Perspectivas y desafíos* Art education in times of COVID-19: Perspectives and challenges. *COVID-19: Una mirada interdisciplinaria a la pandemia*, 65.
- Villalba-Arias, J., Estigarribia, G., Bogado, J. A., Méndez, J., Toledo, S., González, I., ... & Torales, J. (2020). Psychological impact of COVID-19 pandemic among healthcare workers in Paraguay: A descriptive and preliminary study: Impacto psicológico de la pandemia de COVID-19 en trabajadores de la salud en Paraguay: un estudio descriptivo y preliminar. *Medicina Clínica y Social*, 4(3), 93-97.
- White, L. (1988). Redacción de diarios como parte del proceso de aprendizaje. En S. Kemmis y R. McTaggart (ed.), *Cómo planificar la investigación-acción* (186-194). Alertes.
- Zabalza, M. A (1991). *Los diarios de clase. Documentos para estudiar cualitativamente los dilemas pródicos de los profesores*. PPU.

CAPÍTULO 46

INCLUSIÓN Y MÚSICA: LA IMPORTANCIA DEL FADO EN LA SOCIEDAD PORTUGUESA

Olcina-Sempere, Gustau

1. INTRODUCCIÓN

El germen del género musical portugués conocido con el nombre de fado surge el Lisboa en la década de 1840. El fado se visibiliza asociado con la imagen de María Severa, (cantaora, prostituta y guitarrista de Mouraria). La relación amorosa de María Severa con don Francisco de Paula Portugal y Castro (Conde de Vimioso) acentúa aún más el prestigio de María Severa. Esta relación amorosa entre María y don Francisco hace posible que el fado pueda escucharse en el palacio de Vimioso e introducir el fado en la nobleza portuguesa, propiciando con ello un proceso de consolidación del fado en la sociedad portuguesa durante la segunda mitad del siglo XIX (Nery, 2004; Brito, 1999).

Los movimientos migratorios que se producen en Portugal, tanto de origen brasileño como africano, generan nuevos procesos de transculturación que influyen en el fado, como es el caso de la incorporación de piezas danzadas e instrumentales que traían los esclavos procedentes de otros territorios como la *modinha* y el *lundu*. Por lo tanto, podríamos considerar que el fado ha sido influenciado por las diversas aportaciones musicales y culturales con una notoria influencia de la música árabe, apreciándose en la tensión melódica, el uso del tono menor, el uso del *vibrato* muy particular de los fadistas, el reiterado uso de la tónica en los fados más tristes, y las ornamentaciones vocales (Castelo-Branco, 2000; Romero, 2003, Carou, 2013). Por lo tanto, en el fado se percibe una extraordinaria riqueza visual gracias al conocimiento y difusión del fado danzado, donde se puede apreciar con claridad la notable influencia de las danzas y bailes árabes.

Debido a la funcionalidad del fado se concibe una fuerte vinculación con la clase obrera, y por tanto tiene su desarrollo en las regiones cercanas a las zonas portuarias, siendo estas consideradas como zonas laborales con unas condiciones bastante inseguras. Las diferencias laborales entre clases sociales fomentan la consolidación de partidos políticos sobre todo con ideología de izquierdas que utilizan el fado como si fuese un

himno, dando pie con ello al nacimiento de los fados operarios o fados socialistas. Además de reivindicar en estos fados los derechos de los trabajadores, también se realiza una crítica a la iglesia (Sergl, 2007).

El fado es considerado un elemento constitutivo de la sociedad portuguesa y patrimonio inmaterial de la humanidad por la UNESCO en 2011. En cuanto a la característica que lo constituye destaca principalmente que es cantado por una persona y acompañado por la guitarra, entre las cuales destaca la guitarra portuguesa y la viola, aunque desde hace algunos años el acompañamiento instrumental del fado se ha enriquecido y en la actualidad suele ser acompañado por una guitarra, dos guitarras portuguesas, y una guitarra bajo (Lopes, 2011). Entre los guitarristas más destacados en los inicios del fado fue Armando Augusto Freire, el cual realizó un gran número de fados. Posteriormente son reconocidos como guitarristas de fado Raúl Carvalhinho, Jaime Santos, Nery, y José Fuentes Rocha (Pereira, 2008). El fado se canta tanto en grandes conciertos los cuales albergan a multitud de personas como también en las conocidas "casas de fado" las cuales disponen de un espacio mucho más reducido pero más íntimo. Además, también es cantado por aficionados en diversas asociaciones que forman parte del entorno histórico en la ciudad de Lisboa (Lopes, 2011).

Los temas que representa el fado son muy variados desde la nostalgia, los celos, el amor, la tragedia, el deseo, las dificultades de la vida cotidiana en su reflejo del día a día en la sociedad. Generalmente, se canta con un carácter melancólico, ya que se canta al amor perdido, al destino, a las miserias de la vida, así como también a la crítica social. Por lo tanto, cada fado canta una historia y una realidad social. Además, tiene la magia de trasladar al oyente a lugares melancólicos y nostálgicos con la finalidad de poder descubrir o redescubrir una situación. El fado tiene la virtud de combinar a la perfección la música con la poesía, extendiéndose su práctica en Lisboa y Coimbra. (Lopes, 2011).

Las primeras letras que se utilizan en los fados tienen un carácter anónimo, ya que como sucede en la mayoría de la música vocal de nuestros antepasados las canciones eran transmitidas de manera oral, sin la necesidad de tener la letra escrita. Concretamente, en el caso del fado es aproximadamente en los años 20 cuando surge todo un abanico de poetas populares como, Gabriel de Oliveira, Carlos Conde y Frederico de Brito. Posteriormente, a mediados del siglo XX es la voz de Amalia Rodrigues la transmisora del fado con la utilización de la poesía clásica (Pereira, 2008).

Desde el punto de vista de las emociones, la música y concretamente el fado transmite diferentes estados de ánimo o placer en las diferentes culturas o sociedades, aunque no se conozca la lengua portuguesa. Según los estudios de neurociencia que se han realizado para conocer la influencia de la música en el cerebro, ponen de manifiesto que mientras escuchamos música nuestro cerebro obtiene placer, y por lo tanto, contribuye al desarrollo integral del individuo (Salimpoor et al, 2013).

Debido al carácter integrador que tiene el fado este se considera como el alma del pueblo portugués. Este carácter le otorga al fado un sentido de identidad y pertenencia en la sociedad Portuguesa (Gomes, 2010).

Por otro lado, esta forma de entender el fado como un elemento social e identificativo de la sociedad portuguesa, nos hace reflexionar y analizar la relación entre las actuaciones diarias de los conciertos de fado y su funcionalidad como una necesidad sociocultural en la vida diaria de los portugueses (Mazzarino, Morigi, Kaufmann, Farias y Fernandes, 2011).

Según Mortaigne (2003) el fado puede considerarse como el canto de un país, así como un estado emocional que viaja entre la tristeza y la alegría. Por todo esto, el fado puede considerarse como algo más que una sucesión de sonidos que deleitan nuestros oídos.

Además, el fado se convierte en un vehículo de comunicación no solo entre la sociedad portuguesa, sino también con cualquier otra nacionalidad, no siendo la lengua portuguesa un impedimento para conocer los sentimientos y mensajes que lleva implícito el fado (Arraut y Viellard, 2004).

También, el fado concebido como una manifestación artística es capaz de transmitir los sentimientos y emociones de manera sencilla y transparente (Fazio, 2016). Estas emociones o sentimientos que transmiten las diferentes manifestaciones artísticas son fruto de una construcción social y en constante cambio, de modo que contribuyen a conocer los aspectos socioculturales indagando en la subjetividad e interiorización del ser humano (Bolaños, 2016).

Llegados a este punto, primeramente conoceremos la relación de las emociones y la música del fado en el ser humano, posteriormente conoceremos la vitalidad del fado como elemento identificativo de la sociedad portuguesa, para concluir con unas consideraciones finales.

2. ACTIVACIÓN EMOCIONAL DE LA MÚSICA: LAS EMOCIONES Y LOS SENTIMIENTOS DEL FADO

Para conocer que sensaciones nos produce la música en el cerebro se han realizado diversas investigaciones mediante la utilización de las técnicas de imágenes de resonancia magnética (IRM). El estudio realizado por Salimpoor et al. (2013) el cual pone de manifiesto que áreas cerebrales están implicadas en los procesos de recompensa que genera la escucha de la música en nuestro cerebro, defiende que es principalmente el núcleo accumbens la zona que se activa cuando escuchamos música. Además, otras áreas del cerebro como la corteza auditiva, la amígdala y las regiones prefrontal y ventromedial, también mostraron un aumento de actividad al escuchar música.

Además, se han realizado diversos estudios para conocer el procesamiento de la música, entre los que destaca el estudio realizado por Levitin y cols (2004) con pacientes con autismo donde se pudo apreciar que la música se procesa de manera modular. Esta evidencia también se ha podido observar en pacientes con el síndrome de Asperger (un tipo especial de autismo), produciéndose en las personas con autismo un deterioro de determinadas capacidades musicales (Levitin, 2000).

Asimismo, el aspecto rítmico de la música aprovecha más el cerebro que el lenguaje, implicando a estructuras cerebrales que participan en las emociones, la motivación y la recompensa, viéndose implicado principalmente el hemisferio izquierdo para el lenguaje, y ambos hemisferios cerebrales para la música (Levitin 2008). Para conocer qué sensaciones nos produce la música en el cerebro, se han realizado diversas investigaciones utilizando para ello la técnica de la resonancia magnética (RM). Un estudio realizado por Salimpoor y cols. (2013), donde se pone de manifiesto qué áreas cerebrales están implicadas en los procesos de recompensa que genera la escucha de la música en nuestro cerebro, defiende que principalmente el núcleo accumbens es la zona que se activa cuando escuchamos música. Además, otras áreas del cerebro, como la corteza auditiva, la amígdala y las regiones prefrontal y ventromedial, también mostraron un aumento de actividad al escuchar música.

Desde una concepción anatómica del cerebro, la obtención del placer que sentimos cuando escuchamos música, se debe a que, nuestro cerebro cuando escucha música genera una sustancia denominada dopamina, indicándonos que se está obteniendo placer, al igual que sucede con la comida, el sexo o las drogas (Salimpoor et al., 2013).

Además, otro estudio realizado por Blood, Zatorre, Bermudez y Evans (1999) mediante la técnica de tomografía por emisión de positrones (TEP) realizada a participantes no músicos, demostró que si se escuchaban acordes consonantes se activaba el área orbitofrontal y región subcallosa del hemisferio derecho, asociándolos a sensaciones positivas, mientras que si escuchaban acordes disonantes se activaba el giro parahipocámpico ipsilateral asociándolo con sensaciones desagradables.

El fado transmite multitud de emociones gracias a la capacidad de expresión que tiene este lenguaje (Valverde, 1999). Además, no solo se perciben los gestos, palabras, expresiones faciales de los intérpretes del fado, sino que también dichas expresiones que son vistas y oídas por los oyentes, también son vividas y sentidas por los cantantes del fado.

Por otro lado, cabe también destacar que en la interpretación del fado los cantantes lo transmiten con la intención de comunicar a los oyentes los sentimientos que quiere visibilizar el fado. Además, la sensibilidad de los cantantes de fado en cada uno de los conciertos, comunican y expresan determinadas emociones, que permiten a los espectadores establecer una identificación y vinculación con sus propios sentimientos, que facilitan el poder compartir una determinada experiencia emocional (Delgado, 2012).

De modo que, la forma en que los cantantes interpreten y dramaticen con su cuerpo el fado determinará en gran medida que los espectadores acentúen y vivencien los sentimientos y emociones que genera el fado (Valverde, 1999).

En definitiva, el fado puede transmitir diversas emociones principalmente por su sonido, ya que puede despertar la sensibilidad de los extranjeros que no teniendo conocimiento de la lengua portuguesa llega a conmover sus corazones. Este aspecto intrínseco del fado como motivador de los sentimientos exige una adecuada estructura sonora y melódica, así como una oportuna gesticulación y dramatización de los cantantes en su interpretación (Valverde, 1999).

Además, una de las características que se le ha otorgado al fado es su carácter emotivo y melancólico, debido a la utilización de un lenguaje con un alto contenido melodramático, con la intención de hacer viajar a los oyentes en situaciones trágicas como la miseria, la tristeza y el destino (Valverde, 1999).

Según Castañón (2002) la gran fadista Amalia Rodríguez decía con relación a al fado, que lo más importante para ella era poder percibir los sentimientos del fado, afirmando

que el fado carece de una explicación y comprensión, y por lo tanto para conocer realmente lo que quiere decir el fado es fundamental sentirlo. Además, también nos decía Amalia, que la esencia y significación del fado es conformarnos con lo que tenemos, es un canto a aquello que es imposible modificar, es una lucha constante por cuestionarnos cosas aunque sepamos que no hay ninguna respuesta posible.

Asimismo, el fado refleja de una manera veraz y transparente los sentimientos de Portugal, en donde siempre se esperaba que el mar ofreciera deseos y esperanzas, ya que los marineros no sabían si iban a regresar, del mismo modo sus familias no tenían la certeza de que siempre regresaran. Este contexto generaba melancolía, añoranza y soledad, donde el llanto era una costumbre y ese sentimiento es el que quiere transmitir el fado (Fischerman, 2005).

Además, el fado se concibe como una excelente herramienta para transferir los sentimientos, debido a que el cantante interactúa con el público y contribuye a que los propios estados emocionales que vive y transmiten los cantantes de fado se conviertan en sentimientos reales y propios de los oyentes del fado (Luiz, 2005). Así mismo, las diferentes inflexiones, cambios y matices que desarrollan los fadistas, hacen que los oyentes entiendan mejor el mensaje que lleva intrínseco el fado, y que conecten con los sentimientos que transmite el fado, convirtiéndose la voz de los intérpretes en un elemento que genera efectos terapéuticos y satisfactorios para el corazón y espíritu de los oyentes del fado (Mendes y Próchno, 2006).

3. ESTRUCTURA ESTÉTICA Y MUSICAL DEL FADO

En cuanto a la estructura y composición de los primeros fados no existen muchas diferencias entre los fados cantados y los que son bailados. La organización armónica del fado está organizada por una combinación de acordes entre los grados tonales de tónica y dominante, siendo difícil el uso del acorde de subdominante como preparación para la cadencia final. Por otro lado, en los fados se combina tanto el modo mayor como el menor, aunque predomina principalmente el menor, ya que le confiere un carácter más melancólico y nostálgico (Sergl, 2007).

En lo referente al ritmo predominan los ritmos sincopados y un tempo no muy rápido, ofreciendo la posibilidad tanto a los instrumentistas como a los cantantes de poder realizar improvisaciones. En cuanto a la estructura de las frases musicales destaca la estructura de

ocho compases, permitiendo de esta forma combinar y percibir con claridad la estructura harmónica clásica de la combinación del acorde de tónica con la dominante. De entre cada una de las frases de ocho compases, los cuatro compases primeros sirven para presentar la melodía y los otros cuatro para concluirla (Nery, 2005).

Otro aspecto relevante en el fado es el acompañamiento instrumental. Para ello utilizan la viola y la guitarra con una función de sostener y apoyar al canto. Esta funcionalidad de la guitarra le confiere una importancia y prestigio gracias al uso de esta para acompañar el fado. También, al fado es acompañado por otros instrumentos en los salones más elitistas utilizando para ello la viola o el piano (Sergl, 2007).

Debido a la aceptación del fado como símbolo del nacionalismo portugués de las clases medias, el fado adquiere nuevos aires y se convierte en la canción que expresa los sentimientos más íntimos del estilo romántico. Esta consideración del fado en estos estamentos sociales favorece la incorporación de nuevos instrumentos para acompañarlo como el piano. Además, la difusión comercial del fado en las postrimerías del siglo XIX hacen posible que pueda llegar con facilidad a la clase burguesa (Nery, 2005).

Por otro lado, es también importante destacar el significativo reconocimiento del fado por parte de los estudiantes universitarios, y sobre todo los pertenecientes a la universidad de Coímbra. Es en este contexto universitario cuando el fado adquiere una nueva forma y estructura utilizando las formas poéticas con un alto nivel de erudición, dando lugar al fado de repetición o al fado esdrújulo (Nery, 2005).

Así mismo, la voz es considerada como uno de los aspectos más notorios para conocer estéticamente el fado. Para la interpretación del fado es necesario un elevado dominio de la voz, tanto desde el punto de vista tímbrico como articulatorio. Además, también es necesario que los cantantes del fado posean una amplia extensión vocal. Precisamente, estas características personales de cada cantante es uno de los aspectos que marcan la diferencia entre el fado lírico que se canta en Coímbra, en comparación con el fado lisboeta caracterizado por una voz más aterciopelada (Sergl, 2007).

4. DISCUSIÓN

Los estudios que se han realizado para conocer los efectos que produce la música en la sociedad, ponen de manifiesto que esta es una excelente herramienta para favorecer la cohesión social, favoreciendo dicho aspecto la posibilidad de generar un determinado

fondo bibliográfico y documental que sea capaz de transmitir y dar a conocer los valores, costumbres y señas de identidad de una determinada sociedad. Concretamente, en el caso del fado nos dice Carvalho (1903) que gracias la recopilación de un amplio repertorio de canciones, podemos conocer el fuerte carácter de identidad que transmite el fado, reflejando las costumbres y formas de vivir de la sociedad portuguesa.

Según Ribeiro (1937), el fado es considerado como la manera de expresar los sentimientos de un pueblo. Además, también se concibe como una forma de vivir en el mundo actual, reflejando principalmente lo más íntimo de la sociedad portuguesa como un elemento social y emocional. De modo que, el fado se convierte para los portugueses en un patrimonio cultural que une a la perfección la palabra y los sonidos.

Esta conjunción entre la poesía y la música hacen que el fado se convierta en uno de los componentes más identificativos de la forma de ser de los portugueses, debido al carácter nostálgico que transmite la conjunción de las palabras y los sonidos siendo inevitable la transmisión de un carácter melancólico y triste (Carvalho, 1903; Pimentel, 1904; Holton, 2006).

Según Smith (1997) la concepción del fado debe considerarse como un aspecto identificativo desde una concepción étnica, ya que considera el fado como uno de los elementos más distintivos de la cultura portuguesa. Dicha consideración tiene significado si entendemos el fado como una construcción poética que se convierte en la poesía popular de los portugueses.

A finales del siglo XVIII la burguesía incorpora en su día a día la práctica de bailes como el Lundu, el Fandango o la Modinha, para proporcionarles el entretenimiento para sus veladas, acompañados por unas melodías con carácter sentimental y nostálgico, con algunas secciones musicales destinadas también a la improvisación (Nery, 2005).

El debilitamiento de la burguesía y las diversas transformaciones sociales que atraviesa Portugal, hacen que aproximadamente en 1830 los espacios que eran considerados como lugares de entretenimiento y prostitución se identifiquen como lugares donde se canta el fado, ya que son considerados como escenarios idóneos para cantarle a las tristezas y desencantos, considerándose esta época como originaria del fado lisboeta (Nery, 2005).

Asimismo, Bodei (2006) afirma que la asunción de la identidad requiere un intenso trabajo para vivir cada una de las experiencias vividas por cada individuo con la finalidad de

no perder los recuerdos vividos durante toda su vida. De modo que la identidad abarca todo el ámbito de recuerdos de una persona, considerándose el olvido como un elemento negativo para la consolidación de la identidad (Souroujon, 2011).

Los diversos elementos que constituyen la identidad de cada persona están determinados y condicionados por unos conjuntos de acciones y procesos que desarrollamos en cada contexto social. En los procesos de socialización e interacción desarrollamos un conjunto de habilidades que ayudan a constituir la personalidad de cada sujeto y en consecuencia su identidad (Hinshelwood, 1992).

Asimismo, Ramírez (2017) afirma que la identidad se adquiere como fruto de las vivencias que se desarrollan en un determinado contexto sociocultural, estando determinada y condicionada por las vivencias y experiencias de cada persona.

El fado ha sido y es un elemento identificativo de la sociedad portuguesa, ya que ha sabido perdurar en el tiempo y constituirse como un ingrediente vital para el alma de los Lisboetas. Los sentimientos que comunica el fado ayudan a formar el alma y la mente constituyendo una determinada identidad, la cual establece un conjunto de valores centrados en la manera de expresarse, de sentir y de vivir, donde la consideración del destino se presenta como un elemento diferenciador e identitario del alma portuguesa (Lourenço, 1988).

Por otro lado, uno de los principales aspectos que constituyen al fado es el significado propio del fado. Este aspecto se relaciona con el sentimiento de la melancolía, la añoranza y la nostalgia, considerándose dichos aspectos como esenciales y constitutivos de la identidad en la sociedad portuguesa. Dichos sentimientos se remontan muchos siglos atrás, formando parte de las personas que realizaban trabajos en el mar, deduciendo con ello que el fado nace en mar y con los navegantes (Gomes, 2010).

Además, el fado también tiene una gran repercusión en el cine. El fado ha sido fuente de inspiración de cineastas como Carlos Saura en su película documental *Fados*, estrenada en 2007, donde da a conocer la cultura portuguesa, la ciudad de Lisboa y, en general, un país tan cercano de España de lo que realmente pensamos (Sáez-González, 2007). Asimismo, la película *Fados* fue galardonada con el Premio Luso-español de Arte y Cultura, formando parte de su Trilogía junto con *Flamenco*, de 1995, y *Tango*, del año 1998.

Así mismo, una de las principales características que constituyen el carácter fuertemente identitario del fado es el sentimiento que su música transmite. La interpretación del fado potencia determinados sentimientos como la esperanza,

conformidad, el deseo, así como también el orgullo por la historia social y cultural de los portugueses (Halpern, 2004).

Además, el fado puede entenderse por su carácter socializador como una forma de expresión social, ya que comunica tanto las tristezas y miserias como también las alegrías y las virtudes de la sociedad portuguesa, siendo también una herramienta que facilita y contribuye a entender la vida de otra forma, así como, percibir el mundo de manera diferente (Felisberto, 2013).

5. CONCLUSIONES

Las consideraciones realizadas sobre el fado le otorgan el valor como género artístico, el cual unifica a la perfección la poesía y la música en algunos ámbitos de la sociedad portuguesa. Además, el fado se ha convertido en un elemento de identidad que proporciona fuertes rasgos sociales y culturales, facilitando también el intercambio cultural con otras músicas y culturas.

Por lo tanto, podemos entender que el fado puede considerarse como un elemento integrador de la sociedad portuguesa, ya que los portugueses lo consideran una señal de identidad, aceptando con ello todo lo que el fado transmite como sus miserias, el deseo, la nostalgia, la tragedia, y las pequeñas historias de la vida. Todos estos ingredientes le otorgan al fado un carácter fuertemente descriptivo, donde cada fado transmite una realidad concreta, potenciando con ello la posibilidad de viajar en el tiempo, teniendo la peculiaridad de ser en esencia un elemento vital y conmovedor en todo momento.

De modo que, mediante el fado se refleja una manera de sentir de un pueblo, transmitiendo el sentir y el alma de su día a día. Esta forma de vivir con las emociones del fado hace que la sociedad portuguesa viva y sienta en la música lo que ha sido parte de su historia combinando tanto épocas victoriosas como derrotas. De ahí, que el fado tenga la capacidad de transmitir y activar "la saudade" como una forma de mover los sentimientos y atender al aspecto de la nostalgia y la melancolía. También, se ha convertido en una forma de comprender el mundo donde el amor puede llevar al desamor, la alegría a la pena, y la verdad al engaño.

REFERENCIAS

- Arraut, E. M., y Vielliard, J. M. (2004). The song of the Brazilian population of Humpback Whale *Megaptera novaeangliae*, in the year 2000: individual song variations and possible implications. *Anais da Academia Brasileira de Ciências*, 76(2), 373-380.
- Bolaños, P. (2016). El estudio socio-histórico de las emociones y los sentimientos en las Ciencias Sociales del siglo XX. *Revista de Estudios Sociales*, (55), 178-191.
- Bodei, R. (2006). *Destinos personales*. Buenos Aires: El Cuenco de Plata.
- Blood, A., Zatorre, R., Bermudez, P., y Evans, A. (1999). Emotional responses to pleasant and unpleasant music correlate with activity in paralimbic regions. *Nature Neuroscience* 2(4), 382-387.
- Brito, J. P. de (1999). O fado: etnografia na cidade. In: VELHO, G. (org.). *Antropologia urbana: cultura e sociedade no Brasil e em Portugal*. Rio de Janeiro: Zahar, p. 24-42.
- Carvalho, P. (1903). *História do Fado* (com ilustrações), ed. Facsimilada, Lisboa: Empresa da História de Portugal, Sociedade Editora.
- Carou, M. (2013). Tudo Isto É Fado. El Fado Lisboaeta y Su Relación con la Lírica Galaicoportuguesa. *Gramma*, 23 (49), 394-410.
- Castañón, L. G. (2002). El fado vadío. *Anaquel de estudios árabes*, 13, 33.
- Castelo-Branco, S. (2000). *Voces de Portugal*. Madrid: Akal
- Delgado, L. (2012). *Psicanálise e Criatividade. Estudo psicodinâmico dos processos criativos artísticos*. Lisboa: Edições Ispa.
- Fazio, D. (2016). Corazón, canta y no llores, no llores que los dolores hay que espantarlos bailando. *Revista de Estudios Sociales*, (59), 151-161.
- Felisberto, F. J. D. (2013). *Fado, um estado de alma* (Tesis Doctoral), ISPA-Instituto Universitário de Ciencias Psicológicas, Sociales y de Vida. Lisboa. Portugal.
- Fischerman, D. (2005). *Escrito sobre música*. Buenos Aires: Paidós.
- Gomes, J. C. (2010). Matriz de identidade e mudança: o caso português. *Revista de psicanálise, psicoterapia psicanalítica e desenvolvimento humano*, 1, 49-66.
- Halpern, M. (2004). *O Futuro da Saudade: O novo fado e os novos fadistas*. Lisboa: Dom Quixote.

- Hinshelwood, R. D. (1992). *Dicionário do pensamento Kleiniano*. Brasil: Artes Médicas.
- Holton, K. D. (2006). Fado Historiography: Old Myths and New Frontiers. *Portuguese Cultural Studies*, (1), 1-17.
- Levitin, D. (2000). In search of the musical mind. *Cerebrum*, 2(4), 1-24.
- Levitin, D. (2008). *Tu cerebro y la música*. Barcelona: RBA.
- Levitin, D. J., Cole, K., Chiles, M., Lai, Z., Lincoln, A., y Bellugi, U. (2004). Characterizing the musical phenotype in individuals with Williams syndrome. *Child Neuropsychology*, 10(4), 223-247.
- Lopes, S. (2011). *Fado Portugal. 200 Anos de fado*. Seven Muses Music Books.
- Lourenço, E. (1988). *Nós e a Europa ou as Duas Razões* (2ª Edição). Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- Luiz, L. (2005). *Vitrola Psicanalítica: canções que tocam na análise*. São Paulo: Via Lettera.
- Mazzarino, J. M., Morigi, V. J., Kaufmann, C., Farias, A., y Fernandes, D. A. (2011). Daily practices, consumption and citizenship. *Anais da Academia Brasileira de Ciências*, 83 (4), 1481-1492.
- Mendes, E. D., y Próchno, C. C. (2006). A ficção e a narrativa na literatura e na psicanálise. *Revista de Psicanálise*, 19(185), 43-51.
- Mortaigne, V. (2003). *El Fado*. Barcelona: Océano.
- Nery, R. V. (2004). *Para uma história do fado*. Lisboa: Público: Corda Seca.
- Nery, R. V. (2005). *Para uma história do fado*. Lisboa: Maia Douro.
- Pereira, S. (2008). *Circuito Museológico in Museu do Fado 1998-2008*, Lisboa: EGEAC/Museu do Fado.
- Pimentel, A. (1904). *A Triste Canção do Sul: Subsídios para a história do fado*. Facsimilada, Lisboa: Livraria Central.
- Ramírez, B. (2017). La identidad como construcción de sentido. *Andamios*, 14 (33), 195-216.
- Ribeiro, Á. (1937). Doutrina Fadista. (excerto da colectânea *Portas do Conhecimento*).
- Romero, R. (2003). El fado lisboeta, sus orígenes y sus pasiones. Recuperado de: <http://www.babab.com/no18/fado.php>.
- Sáez-González, J. M. (2007). Fados (Carlos Saura). *Vivat Academia*, 91, 16-17.
- Salimpoor, V. N., Van den Bosch, I., Kovacevic, N., McIntosh, A. R., Dagher, A., y Zatorre, R. J. (2013). Interactions between the nucleus accumbens and auditory

cortices predict music reward value. *Science*, 340(6129), 216-219. DOI: 10.1126/science.1231059.

Sergl, M. J. (2007). O fado: características melódicas, rítmicas e de performance. In:

Anais do 3º Congresso de Música e Mídia. Santos: Realejo Livros & Edições.

Souroujon, G. (2011). Reflexiones en torno a la relación entre memoria, identidad e imaginación. *Andamios*, 8(17), 233-257.

Smith, A. D. (1997). *Identidade Nacional*. Lisboa: Gradiva.

Valverde, P. (1999). O Fado é o coração: O corpo, as emoções e a performance no fado. *Etnográfica*, 3(1), 5-20.

CAPÍTULO 47

LA INCLUSIÓN EDUCATIVA Y SOCIAL MEDIANTE EL CANTO

Olcina-Sempere, Gustau

1. INTRODUCCIÓN

La sociedad actual avanza con la finalidad de buscar estrategias para mejorar la vida de los seres humanos. En el caso de la música, las investigaciones que se están realizando para conocer la influencia de la música en la sociedad, ponen de manifiesto la importancia de esta para el desarrollo integral de la sociedad (Díaz, Bresler, Giráldez, Ibarretze y Malbrán, 2006; Colás y Buendía, 1992).

Destacados psicopedagogos como Willems (1981) exponen que la música entendida desde una visión integradora, no solo destaca por su belleza, sino que también contribuye al fomento de la bondad y de la verdad. Por lo tanto, podemos entender que la música debe fundamentarse en primer lugar desde su cualidad ética, relegando el aspecto estético a otro estadio.

En la actualidad, la música se considera como excelente herramienta para el fomento de la inclusión social, para dar respuesta a las desigualdades que se viven tanto desde el punto de vista social, cultural, y racial (Gainza, 2014). Esta realidad actual ha propiciado el aumento y difusión de proyectos que llevan a cabo programas de integración social, dirigido sobre todo a aquellos estratos sociales, donde el desarrollo de dichos programas contribuyen a la integración social.

Debido a esta función integradora de la música, a su carácter comunicativo, y a su función moral, esta debería ser una de las materias más relevantes del currículo en todas etapas educativas (Gainza, 2014).

Además, debido a las cualidades que tiene la música no solo produce una integración social, sino que también fomenta la inclusión racial y religiosa (Bamford, 2006). Por otro lado, la música también es considerada como un instrumento de transformación donde el compromiso de todos los miembros que constituyen la comunidad educativa contribuyen a que dicha función proporcione cambios en la sociedad actual (Dillon, 2007).

Según (Pérez-Aldeguez, 2012a) es conveniente que la educación musical se realice desde todas las opciones posibles, mediante el canto, la audición, la improvisación, la interpretación, la dirección y la expresión corporal.

En la actualidad, las disciplinas artísticas reciben una sustancial importancia no solo por su influencia como manifestación cultural, sino también por su importancia desde el punto vista social. El resurgir de las artes se acentúa para engrandecer a las personas y las diferentes identidades, manifestando con ello una mayor importancia a las diferentes manifestaciones artísticas (Roy-Valex, 2010).

Desde la visión de la pedagogía de la educación, es de vital importancia el impacto que produce la enseñanza de la música en el desarrollo de las habilidades sociales así como de las competencias. Además, en los nuevos contextos sociales que refleja la sociedad actual, se necesita una mayor acentuación en desarrollo de habilidades escolares con la finalidad de reducir al máximo la exclusión social (Machado et al., 2003).

Asimismo, mediante el conocimiento de las artes y especialmente de la música, se contribuye a estimular la creatividad y el pensamiento crítico, siendo estas habilidades muy determinantes para mejorar los procesos de inclusión social. También, las artes surgen para evitar los procesos de exclusión social tanto a nivel personal y comunitario. Dicho rechazo social, es más acentuado en las comunidades donde hay más prohibiciones, disolviendo en sentimiento de pertenencia al territorio principalmente en los más jóvenes (André y Reis, 2009).

Mediante las diferentes manifestaciones artísticas se fomenta la socialización de la ciudadanía. Además, el desarrollo de las artes contribuye a promover en el desarrollo personal una mayor variedad de emociones, pensamientos y sentimientos que resultan difíciles de transmitir con el lenguaje, propiciando una nueva identidad en contextos de adversidad (Martin, 2006).

En este sentido, tal y como afirma (França, 2014) el propio hecho que constituye la práctica de la música, está produciendo un clima propicio para beneficiar las relaciones personales de un determinado contexto social. Además, la práctica de la música también está facilitando que determinados problemas que se están visibilizando en una determinada comunidad puedan ser solucionados y redirigidos gracias a la importancia que está generando un determinado proyecto musical.

2. QUE EFECTOS PRODUCE LA ENSEÑANZA DE LA MÚSICA

Debido a las características que tiene la música, esta tiene la condición de abarcar tanto las dimensiones afectivas, sociales e intelectuales, de modo que la convierte en una excelente herramienta para llevar a cabo un determinado modelo de transformación social y también educativa. Además, en aquellos contextos donde la aplicación de un determinado proyecto musical quiere contribuir a generar la inclusión social, es necesaria la implicación de todos los agentes que conviven en dicho contexto social para garantizar una adecuada viabilidad del proyecto (Quero, 2011).

Por otro lado, el desarrollo de la práctica instrumental contribuirá a conocer con más detalle los sentimientos propios y ajenos, debido a que mediante dicha práctica se explora y revisa todo el legado cultural que constituye una determinada cultura. Por lo tanto, la música garantiza que los estudiantes de música compartan unas emociones comunes, y además se convierta dicha práctica musical es una forma de conocer y valorar las diferentes manifestaciones culturales (Gombrich, 1997).

Además, el estudio de la práctica musical tanto en la práctica orquestal como en la formación de coros, contribuye a que se establezcan los lazos de amistad con otros jóvenes que no necesariamente pertenecen al grupo de su escuela, estableciendo en dichos contextos un grupo de referencia donde la adquisición de los hábitos de conducta tienen una fuerte influencia tanto para los niños como para los jóvenes (Harris, 2009).

Así mismo, el estudio de la música proporcionará unas conductas y habilidades que pueden contribuir a fomentar el hábito y las conductas que requiere la educación escolar, ya que la adquisición de una disciplina en el estudio de las asignaturas de música, facilita el interés y apoyo en la realización de las actividades escolares (Harris, 2009).

Por otra parte, se han realizado diversos estudios (Piro y Ortiz, 2009; Kraus y Slater, 2015) que ponen de manifiesto la importancia de los estudios musicales en la adquisición del lenguaje, siendo necesario un periodo de enseñanza musical superior a los dos años para poder percibir estas diferencias en las áreas cognitivas del cerebro.

Según Kraus y Slater (2015), tanto para la percepción y procesamiento de la música como para el lenguaje se comparten las mismas áreas del cerebro, de modo que, la música puede ser una excelente herramienta para la enseñanza y adquisición del lenguaje.

Otro estudio como el realizado por Neville et al. (2008), sobre las mejoras que se percibían en un grupo de niños de entre 3 y 5 años con escasos recursos los cuales estaban

recibiendo enseñanzas musicales, demostró que la educación musical produjo efectos significativos en la capacidad de atención, en las capacidades espaciales y en la inteligencia.

Llegados a este punto, podemos afirmar que la música debe llegar a todos los lugares y principalmente a la escuela, ya que es el lugar donde se desarrolla la formación personal desde edades muy tempranas, ya que el beneficio que esta ofrece es mayor si se enseña desde la educación infantil (Campbell, 2001). Del mismo modo, Gainza (2002) dice que la música desarrolla la sensibilidad y contribuye al desarrollo de la educación integral en los seres humanos.

3. METODOLOGIA

3.1.- Contexto social donde se desarrolla la investigación

Esta investigación se realiza en el barrio alto de Cova de Moura (Lisboa-Portugal). El barrio está situado concretamente en la zona este del municipio de Amadora, con una extensión aproximada de 16,5 hectáreas, siendo uno de los lugares más grandes y antiguos de población inmigrante del área metropolitana de Lisboa. Las primeras construcciones surgen aproximadamente en 1960 y son realizadas con maderas y de manera clandestina.

En un principio, el barrio de Cova de Moura se concibe como una tierra para el cultivo del trigo y la crianza de animales, con una población inicial de aproximadamente 360 habitantes. En la actualidad, no se sabe con certeza cuántos habitantes tiene, aunque las últimas fuentes nos indican aproximadamente 6.000 habitantes de los cuales el 60% son de origen africano. Durante la década de 1980, Cova de Moura está constituida principalmente por personas cabo-verdianas, y en la década posterior acoge un mayor número de personas procedentes de Angola, Guiné-Bissau, S. Tomé y Príncipe, mientras que los flujos migratorios de las zonas del Este de Europa y de Brasil es más actual (Vaz, 2014).

Además, determinados aspectos o fenómenos que se dan en el barrio como la baja tasa de escolaridad, el embarazo precoz, las dificultades familiares tanto laborales como económicas, y el tráfico de armas y drogas, establecen unas características determinadas que condicionan la vida de sus habitantes.

Por otro lado, en el barrio de Cova de Moura ha sido un lugar en el cual se han desarrollado determinados espectáculos culturales, como el espectáculo de música africana de Catalina Furtado en el 2006, donde los beneficios económicos que se obtuvieron se destinaron al centro social del barrio, así como también la grabación de la película "La esperanza es donde menos se espera" del cineasta Joaquim Leitao en el 2009, en la cual se refleja el problema social de estos barrios.

3.2.- Muestra del estudio

Para poder realizar este trabajo se ha entrevistado a una maestra de la escuela de Cova de Moura (Portugal). Además, dicha maestra también enseña a los niños/as a cantar el Cante Alentejano. Asimismo, conoce profundamente la cultura, los valores y la esencia del Cante Alentejano y de la sociedad alentejana.

4.- RESULTADOS

A continuación exponemos los resultados obtenidos de la entrevista realizada a la maestra de la escuela de Cova de Moura (Portugal).

4.1.- ¿El Cante Alentejano promueve la inclusión?

- Pienso que sí, estoy convencida que sí. Porque desde que yo empecé con este proyecto siempre me he interesado en fomentar la inclusión. Los padres me agradecen el trabajo que estamos haciendo con el coro y con el Cante Alentejano.

¿Cómo la promueve?

- Incentivándolos e integrándolos mucho más.
- Mejora el comportamiento, la convivencia en la propia comunidad de Cova de Moura.

¿Qué tipo de inclusión?

- A raíz de trabajar con el coro y aprender el cante alentejano son más afectivos.

- Eran muy inquietos los unos con los otros, y se nota en los niños más convivencia, más afectividad y mucha más unión.

4. 2.- ¿Valores esenciales del Cante Alentejano para trabajar con los/las niños/as de la escuela de Cova de Moura?

- Uno de los principales es la integración, y este para mi es fundamental. Porque este barrio necesita fomentar la inclusión.
- Cuando ellas llevan para casa la letra de una música no salen a la calle. Se quedan en casa enfrente del espejo a aprender la canción.
- Algunas madres me dicen: profesora sabe que yo ya se cantar alentejano, nuestros hijos cantan tantas y tantas veces en casa que nosotros aprendemos las canciones también.
- Ellos son niños muy vivos, en los ensayos les digo que hay una serie de reglas que ustedes tienen que cumplir, de modo que también esas reglas les sirven para su vida. "Al mismo tiempo también aprenden valores." "Realmente, están en el escenario y parecen otros. Por eso, las reglas tienen que ser trabajadas todos los días.

4. 3.- ¿Qué apoyos o ayudas tienen en la escuela para llevar a cabo este trabajo de inclusión social mediante el Cante Alentejano?

- Es un gran problema. No disponemos de muchas ayudas para determinados proyectos, y por eso los apoyos que tenemos son escasos.

4. 4.- ¿Cómo responden los padres y madres a esta iniciativa? ¿Qué ventajas o beneficios perciben los padres que tiene el Cante Alentejano para la educación de sus hijos/as?

- Todos respondieron muy bien a esta iniciativa, no hubo ningún padre que dijo yo no quiero que mi hijo participe en este proyecto. Todo el barrio conoce el proyecto musical que tiene la escuela. Hubo un padre que me dijo: "yo nunca pensé que en este barrio hubiese una cosa tan bonita". Los padres aceptan el proyecto al cien por cien y están encantados.

¿Y los/las maestros/as?

- Mis compañeros del colegio están encantados, porque les escuchan ensayar y disfrutan mucho escuchándoles.

4. 5.- ¿Cómo descubre o percibe que a los/las niños/as les gusta el Cante Alentejano?

- Cuando hablé con los niños les dije que la profesora quiere hacer esto y de esta manera. Les expliqué que hay grupos que cantan Cante Alentejano y les tuve que explicar con palabras muy sencillas como son estos grupos y que cantan, y todos quisieron participar. Además, también se percibe en sus caras que les gusta el cante alentejano.

4. 6.- ¿Qué canciones les gustan más?

- Pienso que les gustan todas. Aunque cuando ensayamos, ellas piden que cantemos algunas piezas que son las que más les gusta.

4. 7.- ¿Tienen muchas actuaciones programadas durante el año?

- Los niños terminan las clases el día 23 de junio, y la mayoría son de Cabo Verde, y cuando terminan el colegio la mayoría se van de vacaciones a Cabo Verde. Tenemos previsto ir a cantar a una Unidad de Cuidados Intensivos, aunque necesitamos algún medio de transporte que nos pueda llevar, ya que no tenemos transporte." "También tenemos una actuación el día 4 de julio, y la fiesta de la escuela. Además, durante todo este año lectivo realizamos varias actuaciones.

4. 8.- ¿Percibe algunas características innatas en estos/as niños/niñas que les haga adquirir con mayor facilidad el Cante, tanto desde el punto de vista rítmico como melódico?

- Enseñar música a estas crianzas africanas es muy fácil. Ellos y ellas son muy musicales de manera que ellos interiorizan muy rápidamente la música, es

mucho más fácil que enseñar a cualquier otro niño". "Les pongo un CD de alguna música nueva y les digo que solo tienen que escuchar. Cuando lo cantamos la primera y segunda vez están un poco inseguros, pero a la tercera sale ya perfecto.

4. 9.- ¿Piensa que sería importante que las instituciones educativas conocieran la potencialidad del Cante Alentejano para contribuir al fomento de los procesos de inclusión social?

- Sí, que deberían, cuando más mejor. La cámara municipal en este momento nos está ayudando. Estamos muy condicionados por las actuaciones, porque necesitamos que nos puedan llevar con algún medio de transporte para poder hacer la actuación" "Mis compañeros de clase me dicen que cómo es que tengo tanta paciencia, y es porque llevo el cante alentejano en mi corazón, y cuando los alentejanos hacemos una cosa que nos gusta no nos cuesta.

5. CONCLUSIONES

Como hemos podido observar en el análisis de la entrevista, mediante ella podemos conocer diversos aspectos de como la música, y en este caso el Cante Alentejano, es una excelente para fomentar la inclusión. Asimismo, la música se convierte en un instrumento que contribuye a transmitir valores sociales que constituirán una determinada cultura y sociedad.

Podemos concluir, que mediante la utilización de la técnica de la entrevista somos capaces de aproximar una realidad social de una determinada cultura para poder facilitar y contribuir a la inclusión social en entornos desfavorecidos y con elevados niveles de población inmigrante.

Por lo tanto, somos conscientes que la utilización de la técnica de la entrevista como instrumento metodológico cualitativo adquiere una singular relevancia para conocer una determinada realidad social y cultural, con la intención de conocer como la música, y en nuestro caso el Cante Alentejano, puede facilitar los procesos de inclusión social desde el entorno escolar.

REFERENCIAS

- Arraut, E. M., y Vielliard, J. M. (2004). The song of the Brazilian population of Humpback Whale *Megaptera novaeangliae*, in the year 2000: individual song variations and possible implications. *Anais da Academia Brasileira de Ciências*, 76(2), 373-380.
- Bolaños, P. (2016). El estudio socio-histórico de las emociones y los sentimientos en las Ciencias Sociales del siglo XX. *Revista de Estudios Sociales*, (55), 178-191.
- Bodei, R. (2006). *Destinos personales*. Buenos Aires: El Cuenco de Plata.
- Blood, A., Zatorre, R., Bermudez, P., y Evans, A. (1999). Emotional responses to pleasant and unpleasant music correlate with activity in paralimbic regions. *Nature Neuroscience* 2(4), 382-387.
- Brito, J. P. de (1999). O fado: etnografia na cidade. In: VELHO, G. (org.). *Antropologia urbana: cultura e sociedade no Brasil e em Portugal*. Rio de Janeiro: Zahar, p. 24-42.
- Carvalho, P. (1903). *História do Fado* (com ilustrações), ed. Facsimilada, Lisboa: Empresa da História de Portugal, Sociedade Editora.
- Carou, M. (2013). Tudo Isto É Fado. El Fado Lisboaeta y Su Relación con la Lírica Galaicoportuguesa. *Gramma*, 23 (49), 394-410.
- Castañón, L. G. (2002). El fado vadío. *Anaquel de estudios árabes*, 13, 33.
- Castelo-Branco, S. (2000). *Voces de Portugal*. Madrid: Akal
- Delgado, L. (2012). *Psicanálise e Criatividade. Estudo psicodinâmico dos processos criativos artísticos*. Lisboa: Edições Ispa.
- Fazio, D. (2016). Corazón, canta y no llores, no llores que los dolores hay que espantarlos bailando. *Revista de Estudios Sociales*, (59), 151-161.
- Felisberto, F. J. D. (2013). *Fado, um estado de alma* (Tesis Doctoral), ISPA-Instituto Universitário de Ciencias Psicológicas, Sociales y de Vida. Lisboa. Portugal.
- Fischerman, D. (2005). *Escrito sobre música*. Buenos Aires: Paidós.
- Gomes, J. C. (2010). Matriz de identidade e mudança: o caso português. *Revista de psicanálise, psicoterapia psicanalítica e desenvolvimento humano*, 1, 49-66.
- Halpern, M. (2004). *O Futuro da Saudade: O novo fado e os novos fadistas*. Lisboa: Dom Quixote.

- Hinshelwood, R. D. (1992). *Dicionário do pensamento Kleiniano*. Brasil: Artes Médicas.
- Holton, K. D. (2006). Fado Historiography: Old Myths and New Frontiers. *Portuguese Cultural Studies*, (1), 1-17.
- Levitin, D. (2000). In search of the musical mind. *Cerebrum*, 2(4), 1-24.
- Levitin, D. (2008). *Tu cerebro y la música*. Barcelona: RBA.
- Levitin, D. J., Cole, K., Chiles, M., Lai, Z., Lincoln, A., y Bellugi, U. (2004). Characterizing the musical phenotype in individuals with Williams syndrome. *Child Neuropsychology*, 10(4), 223-247.
- Lopes, S. (2011). *Fado Portugal. 200 Anos de fado*. Seven Muses Music Books.
- Lourenço, E. (1988). *Nós e a Europa ou as Duas Razões* (2ª Edição). Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- Luiz, L. (2005). *Vitrola Psicanalítica: canções que tocam na análise*. São Paulo: Via Lettera.
- Mazzarino, J. M., Morigi, V. J., Kaufmann, C., Farias, A., y Fernandes, D. A. (2011). Daily practices, consumption and citizenship. *Anais da Academia Brasileira de Ciências*, 83 (4), 1481-1492.
- Mendes, E. D., y Próchno, C. C. (2006). A ficção e a narrativa na literatura e na psicanálise. *Revista de Psicanálise*, 19(185), 43-51.
- Mortaigne, V. (2003). *El Fado*. Barcelona: Océano.
- Nery, R. V. (2004). *Para uma história do fado*. Lisboa: Público: Corda Seca.
- Nery, R. V. (2005). *Para uma história do fado*. Lisboa: Maia Douro.
- Pereira, S. (2008). *Circuito Museológico in Museu do Fado 1998-2008*, Lisboa: EGEAC/Museu do Fado.
- Pimentel, A. (1904). *A Triste Canção do Sul: Subsídios para a história do fado*. Facsimilada, Lisboa: Livraria Central.
- Ramírez, B. (2017). La identidad como construcción de sentido. *Andamios*, 14 (33), 195-216.
- Ribeiro, Á. (1937). Doutrina Fadista. (excerto da colectânea *Portas do Conhecimento*).
- Romero, R. (2003). El fado lisboeta, sus orígenes y sus pasiones. Recuperado de: <http://www.babab.com/no18/fado.php>.
- Sáez-González, J. M. (2007). Fados (Carlos Saura). *Vivat Academia*, 91, 16-17.
- Salimpoor, V. N., Van den Bosch, I., Kovacevic, N., McIntosh, A. R., Dagher, A., y Zatorre, R. J. (2013). Interactions between the nucleus accumbens and auditory

cortices predict music reward value. *Science*, 340(6129), 216-219. DOI: 10.1126/science.1231059.

Sergl, M. J. (2007). O fado: características melódicas, rítmicas e de performance. In:

Anais do 3º Congresso de Música e Mídia. Santos: Realejo Livros & Edições.

Souroujon, G. (2011). Reflexiones en torno a la relación entre memoria, identidad e imaginación. *Andamios*, 8(17), 233-257.

Smith, A. D. (1997). *Identidade Nacional*. Lisboa: Gradiva.

Valverde, P. (1999). O Fado é o coração: O corpo, as emoções e a performance no fado. *Etnográfica*, 3(1), 5-20.

CAPÍTULO 48

CAMBIOS PARA LA MEJORA DEL MÁSTER DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA EN ESPAÑA

Juan García-Rubio

1. INTRODUCCIÓN

La aparición del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria supuso una indudable mejoría en la formación inicial del futuro docente en España, tras casi cuarenta años de implantación del CAP –Certificado de Aptitud Pedagógica– que dotaba de una insignificante preparación para el ejercicio de la profesión. En España, se dice que no hay nada más permanente que algo provisional, y esa expresión popular podría resumir la larga historia del CAP. Al menos, este Máster que habilita para ser profesor de secundaria tiene una duración de un año y posibilita que durante algo más de dos meses el alumnado esté en los centros de prácticas conviviendo con la realidad escolar desde otro prisma que el que tenía cuando era un alumno más en esas clases (Gutiérrez González, 2011).

¿Resulta suficiente esta formación inicial que posibilita el Máster? Aunque ninguna formación recibida podría conseguir que el profesor principiante fuese absolutamente competente en el ejercicio de la profesión en un momento inicial, sí que existe un consenso en que hay muchos aspectos a mejorar en esta primera formación. Hay quienes defienden la posibilidad de implementar un MIR educativo que fuese parecido al que se sigue para ser médico, y que tanto éxito ha tenido en España en la formación de excelentes profesionales (López Rupérez, 2013). Hay casi unanimidad en la mayoría de partidos políticos con una importante representación parlamentaria en defender esta opción. Se ponen de acuerdo en que es necesario ese MIR docente, pero discrepan en la manera concreta de llevarlo a cabo. Por otra parte existen numerosas voces que cuestionan la presencia del Máster desde su misma raíz, pues son partidarios no de un modelo de formación inicial consecutiva sino de un modelo simultáneo o concurrente como en una buena parte de países europeos se produce (Senent, 2011). Aunque este modelo no está en la tradición española, sí que posibilitaría una mejor formación pedagógica del docente

de secundaria y también incrementaría considerablemente la probabilidad de que el profesorado principiante hubiese deseado ejercer la profesión desde un primer momento y como su primera opción. No olvidemos que la vocación, la pasión por enseñar, es una condición inherente al profesorado de mejor desempeño (Day, 2006).

Aunque tal vez sería este modelo simultáneo la mejor solución posible, sabemos que no sería fácil llegar a ella. Es por eso, que desde una perspectiva realista y de corto plazo, tenemos que poner todos los esfuerzos en encontrar e implementar las mejoras que tras más de una década de Máster se hacen necesarias (Serrano, 2013; Escudero, Campillo y Sáez, 2019).

El profesor es el elemento primordial en cualquier proceso de aprendizaje por parte del alumno. No hay aspecto más decisivo en una escuela (Gimeno, 2013). Puede que un colegio tenga unos recursos enormemente escasos, pero si la competencia de sus profesores es alta, el nivel de aprendizaje también lo será (Mourshed, Chijioke y Barber, 2010). Y no cabe duda que una excelente formación del profesorado revertirá en mejores clases y en más aprendizaje. La formación permanente del profesorado es necesaria para que el docente no se quede anclado en el pasado, puesto que los alumnos y alumnas con los que empezó a dar clase son muy distintos que los que tendrá en un futuro (Ros-Garrido y García-Rubio, 2017). No podemos pedir a todos los trabajadores una formación continua a lo largo de la vida y no exigírsela al profesorado. Aun así, todavía es más importante su formación inicial, dado que es sobre la que se sientan las bases de su futuro desarrollo profesional (Imbernón, 2019).

2. MÉTODO

La investigación realizada tuvo como propósito conocer las mejoras que desde la perspectiva del alumnado que cursa el Máster habilitante para la docencia en la etapa de educación secundaria se deberían implementar, así como también, según su criterio, averiguar qué contenidos resultarían esenciales para ser impartidos en las clases. Para ello, se les efectuó casi a la finalización del Máster, y una vez ya habían realizado el periodo de prácticas en centros educativos, estas dos cuestiones: ¿Qué cambiarías del Máster de formación del profesorado de secundaria? ¿Qué contenidos resultan ser los más importantes para tratar en las clases?

Participaron 80 alumnos y alumnas del Máster del Profesorado de Secundaria de la Universidad de Valencia, de dos especialidades diferentes y en el curso 2019-20. Se llevó a cabo una investigación de tipo cualitativo mediante un enfoque biográfico-narrativo. Como señalan Bolívar y Domingo (2019), los relatos en primera persona de los estudiantes, de las personas que más están relacionados con el hecho educativo, nos permiten acceder a sus vivencias y pensamientos, que tal vez con otros tipos de instrumentos como por ejemplo un cuestionario, no se podrían obtener.

El alumnado de ambos grupos se expresó abiertamente sobre las cuestiones planteadas y sus narraciones fueron analizadas pormenorizadamente de manera que tras un análisis exploratorio se fueron descubriendo los aspectos que necesitaban ser mejorados en el Máster, así como también los contenidos en donde más énfasis se tenía que poner (Domingo y Simas, 2018). Contaban ya con la experiencia de haber realizado las prácticas en los centros docentes y por lo tanto, habían comprobado no desde el punto de vista de estudiantes sino ya de futuros profesores, qué aspectos eran imprescindibles para incorporarse al ejercicio inicial de la docencia.

3. RESULTADOS

Fruto de la investigación realizada, se han obtenido los siguientes resultados acerca de las preguntas que nos habíamos planteado en la investigación. En la tabla 1, se presenta la síntesis de los resultados globales sobre las distintas cuestiones a establecer cambios en el Máster.

Tabla 1.

Aspectos a mejorar en el Máster de Secundaria

Aspectos de mejora	Frecuencia
Se da mucha teoría con escasa aplicación a la práctica del aula escolar.	40
Existe una escasa coordinación entre el profesorado.	36
Se precisa dedicar más tiempo al periodo de prácticas.	32
Exceso de trabajos de poca calidad y reflexión a realizar en las clases	25
Un número excesivo de profesores en una misma materia	20
Poca profesionalidad del profesorado y escasa preparación de las clases	14
Presencialidad no obligatoria por las obligaciones laborales del alumnado	10

Ausencia de feedback en un tiempo razonable a los trabajos presentados	9
Preparación de muy baja calidad para la docencia	8
Únicamente de un requerimiento legal para presentarse a las oposiciones	7
Se agradece la presencia de profesorado de institutos de secundaria	7
Otros	9

Del análisis de los datos se desprende que los estudiantes universitarios destacan en las aulas la presencia de excesivos contenidos teóricos, que como han podido comprobar durante su estancia en el Practicum tienen escasa aplicación en la realidad de las aulas. De hecho recalcan que esta fase del Máster tendría que tener más tiempo, pues para ellos es donde más aprende.

“Cambiaría el hecho de que muchas clases deberían ser más prácticas y se basan únicamente en teoría y más teoría” S18.

“Las prácticas resultan enormemente fructíferas y pedagógicamente interesantes para la formación, por lo cual aumentaría el tiempo de las mismas a 3 o 4 meses” S45.

Otra de las cuestiones también más repetidas es la falta de coordinación entre el profesorado del Máster. De hecho, algunas materias las imparten varios profesores del mismo departamento y aun así se repiten de forma continuada contenidos, y sin embargo otros o no se dan o se hace de una forma poco profunda. También esta falta de coordinación se explicita en el excesivo número de trabajos –a veces repetidos- a los que se ven sometidos, siendo a juicio del alumnado muchos de ellos superficiales.

“Hay seis profesores dando la misma asignatura y no hablan entre ellos, por lo que muchos contenidos y trabajos son los mismos” S16.

“No puede ser que hagamos exactamente lo mismo con tres profesores diferentes porque ninguno sabe lo que está haciendo el otro. Teníamos muchísima carga de trabajo y eran tareas en muchas ocasiones sencillas e irrelevantes, pero que ocupaban mucho tiempo” S15.

También agradecen la presencia de profesorado asociado proveniente de los Institutos de Enseñanza Secundaria que le pueden contar de primera mano su experiencia

actual como docentes en las aulas. Hay cuestiones que los textos no pueden explicar. Por último, en el apartado de otros, el futuro profesorado de secundaria ha reseñado aspectos tales como la excesiva duración del Máster, la mejoría en las tutorías del Practicum y del Trabajo de Final de Máster, las diferencias de contenidos impartidos de una misma materia entre las distintas especialidades, así como la excesiva duración de cada una de las clases.

En la tabla 2 se explicitan los contenidos que para el alumnado del Máster resultarían imprescindibles en la docencia, y en los que sin duda habrá que incidir más y en mayor profundidad.

Tabla 2

Contenidos imprescindibles a tratar en profundidad en el Máster

Contenidos fundamentales desde la perspectiva del alumnado	Frecuencia
Gestión del aula. Estrategias para ganar autoridad	21
Atención a la diversidad en el aula. Alumnado con dificultades educativas	20
Programaciones de unidades didácticas	18
Variedad de metodologías a aplicar en las clases	14
Supuestos de casos reales o simulados sobre los que reflexionar	11
Preparación de la oposición	10
Conocer en profundidad la ley de educación vigente	3
Motivación del alumnado	3
Trabajar con alumnado con dificultades sociales	2
Conocer la organización del centro	3
Realizar charlas con gente experta sobre temas de actualidad	3
Otros	11

La cuestión que más le preocupa al alumnado, especialmente cuando regresa de las prácticas, es la gestión del aula. Es donde ellos ven más dificultades y el tema en el que ellos consideran que más se debe incidir en la fase de docencia del Máster

“Nos enseñan mucho sobre qué enseñar, pero no sobre cómo controlar una clase. Mantener el orden de una clase es la condición para poder dar el contenido” S31.

También han podido comprobar la enorme diversidad que hay en las aulas, especialmente en la Educación Secundaria Obligatoria, donde las motivaciones, las capacidades y los intereses del alumnado son tan variados.

“Lo difícil es poder llevar toda la clase a la vez con la gran variedad de alumnado que hay dentro de ella. Necesitaríamos más instrumentos para poderlo hacer” S49.

Asimismo, se refieren a aspectos que después tendrán que llevar a cabo cuando se enfrenten a una oposición para obtener una plaza de profesor en la educación pública, como por ejemplo la realización de una programación didáctica.

“Otra de las características del Máster que a mí me impacta es la absoluta ausencia de contenido relacionado con las oposiciones que tendremos que realizar una vez terminados los estudios. No estoy planteando que el Máster se convierta en una academia de oposiciones” S74.

La matización es importante y oportuna, porque en ningún momento el Máster puede tener como finalidad la preparación de una oposición, sino que debe darles las herramientas necesarias para poderse enfrentar a sus primeras clases y salir airosos de ellas, con ganas de continuar en el ejercicio de la profesión que han elegido.

Por último, en el apartado de otros hemos introducido diversas cuestiones que el alumnado ha señalado como la de enseñar a hablar en público, el de conocer más sobre la mediación escolar, el tratamiento del absentismo escolar y la necesaria coordinación con las familias.

4. DISCUSIÓN

El todavía alumno, pero futuro profesor en ciernes, ha apuntado diversos aspectos del Máster que se deberían de cambiar para la mejora de su formación inicial y para así acceder al ejercicio de la profesión docente con más posibilidades y herramientas para que los primeros años no supongan una experiencia negativa que pueda conducirle al abandono (Marcelo, 2009). En el informe TALIS se explicita que en países como Australia la deserción está en más del 30% y en el Reino Unido se llega hasta el 50%. También se señala que más de la mitad de los profesores noveles consideran que no están suficientemente preparados (OCDE, 2018).

Los futuros docentes que se encuentran en el Máster critican la poca aplicación práctica de muchos de los contenidos que reciben en las clases. A este respecto, Escudero,

Campillo y Sáez (2019, p. 175) indica que “una formación de calidad ha de suponer un enfoque teórico equilibrado y riguroso acerca de los contenidos de la enseñanza y las habilidades y experiencias prácticas que permitan a los sujetos relacionar la teoría con la práctica”.

Otro aspecto en el que señalan que puede haber un enorme margen de mejora es en el de la coordinación del profesorado. Gutiérrez González (2011) indica que debería haber una mayor interconexión entre las diferentes materias e incluso entre los diferentes profesores de una misma materia. Escudero, Campillo y Sáez (2019) critican el que enseñamos en las clases la importancia de la coordinación entre docentes, pero después entre los profesores universitarios no la llevamos a cabo. Las reuniones de coordinación son necesarias para no estar repitiendo los mismos contenidos en dos o más materias, así como para no dejar fuera del currículum contenidos clave para el alumnado (Imbernón, 2019).

También los estudiantes del Máster señalan la necesidad de ampliar el periodo de realización del Máster, pues para ellos es donde más formación importante reciben al estar en contacto con la realidad de las aulas de los centros escolares. Gutiérrez González (2011) indica que el Practicum ha de ser el eje vertebrador del curso, y en base a él se debe coordinar toda la propuesta de formación del Máster.

En cuanto a los contenidos indispensables que se deberían de tratar inexcusablemente en el Máster, el tema de la gestión del aula es el más señalado por el alumnado, dado que durante el periodo del Practicum se dan cuenta que la docencia dista mucho de ser fácil, y especialmente han visto la dificultad e importancia de mantener un cierto orden en la clase. Perciben que tener una buena conexión con el alumno y un buen clima de aula no es tarea sencilla. Se dan cuenta de que para conectar con el alumnado el profesor debe establecer relaciones basadas en el cariño y en el respeto, centrándose en sus necesidades académicas, pero muy especialmente en el conjunto de su bienestar (Domingo y Simas, 2018; Hunter, 2019). La pasión con la que el profesorado afronta las clases también es un elemento de enorme conexión con los alumnos y alumnas, pues ellos lo valoran y lo sienten como un hecho positivo. Perciben que al profesor le importa el aprendizaje de su alumnado y le gusta lo que está haciendo (Day, 2006). Esa pasión resulta ser un ingrediente poderoso en la motivación intrínseca del alumnado, y en el consiguiente buen

clima que se crea en la clase. (Alonso Tapia, 2005; Papavassiliou-Alexiou y Zourna, 2016).

El futuro docente que se encuentra formándose en la universidad podía pensar inicialmente que la docencia es una profesión fácil, dado que ha vivido cerca de un docente desde la infancia hasta la edad adulta, e incluso puede creer que con lo que sabe está ampliamente preparado y capacitado para hacerse cargo de cualquier clase (Serrano, 2013; Vaillant y Marcelo, 2015). Como señala Tardiff (2004) enseñar no es sólo arte, se necesitan muchos saberes y conocimientos.

El alumnado introduce como elemento importante a tratar en las aulas el dominio de una variedad de metodologías con las que poder atender la diversidad del alumnado presente en las aulas, en la línea que ya Freire (1975) habla de la necesidad de alejarse de la educación que denominaba bancaria, en la que los estudiantes se limitaban a escuchar mientras el profesorado impartía los contenidos curriculares. Se necesitan cambios pedagógicos que enganchen al alumnado diverso al aprendizaje (Núñez y León, 2019; Zyngier, 2007). El profesorado universitario que está formando a los futuros docentes de secundaria puede ayudarles utilizando una variedad de metodologías en sus clases. Como señala Imbernón (2019), estableciendo en el aula una metodología menos transmisora y más colaborativa y basada en casos, incidentes críticos o incluso en proyectos de innovación. A este respecto el uso de una gran variedad metodológica es esencial en la atención a la diversidad, aspecto que también es uno de los que más les preocupa. Saber cómo adaptar el plan de estudio oficial desarrollando tareas adecuadas y explicando las cosas de manera efectiva es fundamental en la profesión de profesor y en la inclusión de todo el alumnado en el aula (Berger y Levan, 2019). Especialmente en educación secundaria la integración de todos es fundamental, puesto que garantizar el derecho esencial a la educación es uno de los objetivos prioritarios de la etapa.

5. CONCLUSIONES

Después de una década del inicio del Máster de Formación del Profesorado en España debemos de centrarnos en perfeccionar las cuestiones que peor han funcionado en su desempeño. Entre muchos de los aspectos que se han destacado y que hay que mejorar según el criterio del alumnado, se ha de hacer especial hincapié en evitar el exceso de teoría con poca aplicación práctica en el ejercicio de la profesión docente, así como en

establecer un mayor número de reuniones para la coordinación absolutamente necesaria entre los formadores del nuevo profesorado.

También se han de tener muy claros los contenidos en los que más se tiene que tratar y profundizar en las clases. El poder impartir la docencia manteniendo un orden adecuado y el atender adecuadamente a la diversidad de intereses, capacidades y motivaciones presentes en la clase constituyen, entre otras, las principales preocupaciones de los que pronto se convertirán en profesorado principiante.

La adecuada formación inicial del docente de secundaria contribuirá a la mejora de la calidad del aprendizaje del alumnado que tendrá a su cargo, así como también a poder salvar las dificultades que se presentarán en el ejercicio de la profesión durante esos primeros años. Aunque es posible que en un futuro más o menos próximo se pueda producir un cambio en el modelo de formación del profesorado de secundaria, debemos implementar las medidas a corto plazo que su alumnado está demandando, y que contribuirán a la mejora de su formación y también de la docencia en el Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria.

REFERENCIAS

- Alonso Tapia, J. (2005). *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. Editorial Morata.
- Berger, J. L., & Lê Van, K. (2019). Teacher professional identity as multidimensional: mapping its components and examining their associations with general pedagogical beliefs. *Educational Studies*, 45(2), 163-181. <https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1446324>
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2019). *La investigación (auto) biográfica en educación*. Editorial Octaedro.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Editorial Narcea.
- Domingo, J. & Simas, V. (2018). Narrar o passado e pensar o futuro: possibilidades na formação inicial de professores através da escrita de si. *Conhecimento & Diversidade, Niterói*, 10(20), 62–83. <http://dx.doi.org/10.18316/rcd.v10i20.3357>.
- Escudero, J. M., Campillo, M., & Sáez, J. (2019). El Máster de Formación Inicial del Profesorado de Educación Secundaria: revisión, balances y propuestas de

- mejora. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 165-188. <http://dx.doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9409>.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Editorial Siglo XXI.
- Gimeno, J. (2013). *En busca del sentido de la educación*. Editorial Morata.
- Gutiérrez González, J. M. (2011). La formación inicial del profesorado de secundaria. Del CAP al máster. *Participación educativa*, 17, 96-107.
- Hunter, P. (2019). Problematised history pedagogy as action research in preservice secondary teacher education. *Educational Action Research*, 27(5), 742-757. <https://doi.org/10.1080/09650792.2018.1485590>.
- Imbernón Muñoz, F. (2019). La formación del profesorado de educación secundaria: la eterna pesadilla. *Profesorado. Revista del currículum y formación del profesorado*, 23 (3), 151-163. <http://dx.doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9302>.
- López Rupérez, F. (2013) “La formación del profesorado de educación secundaria. Reflexión, análisis y propuestas” en Congreso Internacional Euro-Iberoamericano. Madrid, 16-19 de julio.
- Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 1-25.
- Mourshed, M.; Chijioke, CH. & Barber, M. (2010) *How the world's most improved school systems keep getting better*. Editorial McKinsey & Company.
- Núñez, J. L. & León, J. (2019) Determinants of classroom engagement: a prospective test based on self-determination theory, *Teachers and Teaching: theory and practice*, 25:2, 147-159. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1542297>.
- Papavassiliou-Alexiou, I., & Zourna, C. (2016). Teachers' professional competences: what has Drama in Education to offer? An empirical study in Greece. *Professional Development in education*, 42(5), 767-786. <https://doi.org/10.1080/19415257.2015.1127270>
- Ros Garrido, A. & García Rubio, J. (2017). La inclusión y la exclusión en la sociedad de la información y el conocimiento. *Primeras noticias. Comunicación y pedagogía*, 297-298, 55-60.
- Senent, J. M. (2011). La formación inicial del profesorado de Educación Secundaria: una mirada comparativa en la Unión Europea. *Revista Edetania*, 39, 71-87.

- Serrano, R. (2013). Identidad profesional, necesidades formativas y desarrollo de competencias docentes en la formación inicial del profesorado de secundaria. Tesis doctoral. Universidad de Córdoba.
- Tardiff, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Editorial Narcea.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Editorial Narcea.
- Zyngier, D. (2007). Listening to teachers—listening to students: substantive conversations about resistance, empowerment and engagement, *Teachers and Teaching: theory and practice*, 13(4), 327-347. <https://doi.org/10.1080/13540600701391903>.

CAPÍTULO 49

DIDÁCTICA DE LA DANZA: DEL AULA EN LA UNIVERSIDAD AL AULA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Raquel Pastor Prada y Daiane Solange Stoeberl da Cunha
Universidad Autónoma de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

En base a diferentes estudios y autores (Barnnerman, 2014; Díaz, 2018; Haselbach, 2011; Herrera, 1994; Martín, 2005; Maschat, 2001; Richter & Ostovar, 2016; Vicente, 2013), no cabe duda alguna sobre la importancia de la danza en la enseñanza musical. Por medio del movimiento, de la consciencia corporal, del ritmo, de la coordinación espacio-temporal y del trabajo socioafectivo, se desarrollan innumerables competencias y habilidades para la formación integral del ser humano. Al igual que la música tiene un papel de suma importancia en el proceso de aprendizaje, la danza, así como la dramatización y las artes plásticas, desarrollan competencias específicas referentes a cada lenguaje artístico y, de igual modo, cuando se trabajan integradas, pueden favorecer una experiencia multisensorial y estética mucho más completa y significativa (Pastor, 2012), capaz de “desarrollar procesos educativos que implican varios objetivos, procedimentales, culturales y expresivos” (Botella & Adell, 2018, p. 114).

Diferentes autores de referencia en métodos activos de educación musical del pasado siglo proponen la integración de las artes en la enseñanza de la música desde un enfoque creativo; de ellos destacamos: Carl Orff, Emile Dalcroze, John Paynter, Murray Schafer. Al proponer esta investigación sobre la formación de maestros de música consideramos dos importantes aspectos: la didáctica de la danza en la integración de las artes y la enseñanza creativa en la formación de educadores musicales. Con ello, proponemos atender al desarrollo de competencias pedagógicas y artísticas en la formación de maestros que tengan en cuenta las nuevas perspectivas educativas. La universidad debe reflejar y adaptarse a los retos de la visión actual sobre la inclusión de la dimensión corporal en el aprendizaje en general, el cuerpo en la pedagogía, lo que actualmente se conoce como Pedagogías Sensibles o Pedagogías del Cuerpo (Planella, 2017; Prados,

Márquez & Padua, 2017), así como el valor educativo de la danza para favorecer la expresión creativa y la comprensión de la diversidad individual, social y cultural, dentro de espacios de aprendizaje inclusivos y colaborativos (Bernal, 2016; Díaz, 2017; Maschat, 2001, 2006; Matos-Duarte, Smith & Muñoz, 2020; Vicente, Mondéjar & Díaz, 2014).

Convenimos con Sánchez, Cañabate, Calbó & Viscarro (2014) en que “La consideración del cuerpo y del movimiento como medios de expresión y comprensión musical tendría que formar parte de una educación musical activa y vivencial” (p. 145). Sin embargo, diferentes estudios (Cañabate, Rodríguez & Zagalaz, 2016; Conesa & Angosto, 2017; Herrera, 2000; Lago & Espejo, 2007; López & Vicente, 2019; Troya & Cuéllar, 2013) señalan la escasa presencia y consideración de la danza en la escuela, debido a una inadecuada formación inicial de los futuros maestros. Una amplia mayoría del profesorado especialista de Educación Primaria reconoce el valor educativo de la danza, pero declara no tener la formación suficiente para implementarla de forma sistematizada y coherente en el aula (Cañabate, et al., 2016; Domínguez, 2012; Lago & Espejo, 2007; Troya & Cuéllar, 2013), visibilizando las incoherencias existentes entre la formación inicial de los futuros maestros y las necesidades que les exige el currículo de Educación Primaria (Cunha, 2020; García, 2002).

Consideramos la importante y necesaria presencia de la danza en la formación del maestro de música como nuestra motivación primaria. Este artículo trata de describir y evaluar la formación pedagógica en danza recibida por los futuros educadores musicales en la asignatura de Formación Rítmica y Danza del 4º curso del Grado de Maestro/a de Educación Primaria de la Mención en Música, de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Para ello, proponemos las siguientes cuestiones: (a) ¿Cuál es la visión personal de los futuros maestros de primaria en cuanto a su formación pedagógica en danza? (b) ¿Cómo evalúan los alumnos la metodología y los contenidos de la asignatura?

2. MÉTODO

Durante el desarrollo de la asignatura de Formación Rítmica y Danza realizada en el primer semestre del curso 2018-2019, en la Mención de Música del Grado de Maestro/a de Educación Primaria en la UAM, fueron realizadas observaciones participantes con registro en diario de campo, grabaciones de audio e imagen y, finalizado el semestre,

además de la entrega del diario de sesiones elaborado por todos los alumnos, fue aplicado un cuestionario con preguntas abiertas, con el fin de dar voz a los discentes y, así, evaluar el desarrollo de la asignatura y el nivel de comprensión de los estudiantes sobre la enseñanza impartida. Estos instrumentos, descritos por medio de procedimientos cuantitativos, nos proporcionaron la triangulación metodológica y teórica como estrategia de análisis (Hurtado, 2006; Palacios, 2014).

Durante las 26 sesiones, que sumaron un total de 45 horas en aula, observamos las prácticas docentes y discentes de la propuesta didáctica. En los diarios de los alumnos fue recogido por escrito el desarrollo de todas las actividades realizadas a lo largo de las sesiones, así como los objetivos de estas y las reflexiones, ideas, recomendaciones o aprendizajes clave. En el cuestionario, completado por catorce de los diecinueve alumnos que conformaban el grupo, verificamos la evaluación de los estudiantes acerca de los aspectos positivos y negativos de la materia, su deseo de profundización y la visión acerca de las competencias para el desarrollo de la función docente en la realidad educativa española. Dentro de los instrumentos de recogida de datos, el enfoque se situó en los diarios y cuestionarios, pues nos interesaba la percepción del alumno sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, como índice para evaluar el impacto de la asignatura de Danza en el currículo de formación de maestros en la Educación Primaria. Así, con esta investigación, nos planteamos detectar las necesidades de cambio y mejora en la programación didáctica de la asignatura y, por extensión, en los planes de estudios en la formación de maestros de música.

El cuestionario fue diseñado *ad hoc*, en base al utilizado por la maestra Barbara Haselbach en sus cursos de formación del profesorado, y se compone de cuatro preguntas de carácter abierto o discursivo. Para el proceso de análisis e interpretación de los datos, estos se transcribieron inicialmente en su totalidad, identificando los segmentos significativos del texto, y asignando una serie de códigos o constructos clave en relación a criterios temáticos, que más tarde fueron agrupados en categorías más amplias. Esta tarea fue revisada y redefinida de forma recurrente para cada una de las cuestiones, con el fin de poder codificar la información recogida y realizar un análisis cuanti-cualitativo de los datos obtenidos.

2.1. Descripción de la propuesta pedagógica

Los objetivos de la materia se centran en familiarizar a los estudiantes con las posibilidades pedagógicas que la asignatura de Formación Rítmica y Danza ofrece a los maestros en Educación Primaria. Se trabaja desde la perspectiva de la Danza Educativa y Creativa (Haselbach, 1978; Laban, 1975; Maschat, 2006, 2017) en base a tres ejes fundamentales: introducción a un repertorio básico de danzas tradicionales, sociales y etnográficas, introducción a la improvisación y composición creativa de movimiento, también en relación a otras artes, y, por último, la reflexión sobre los procesos didácticos necesarios para llevar al aula estos contenidos.

Nuestra intención es mostrar al alumnado los contenidos, pero también las estrategias y recursos metodológicos. Componentes como la praxis y la reflexión serán determinantes para el desarrollo de esta asignatura, otorgando una especial relevancia al aspecto experiencial del aprendizaje, en base al nuevo perfil de profesional reflexivo y crítico, capaz de dirimir y enjuiciar sus propias habilidades y estrategias docentes (García, 2002). Queremos que el estudiante aprenda desde el hacer, el experimentar y el reflexionar los procedimientos didácticos que más tarde tendrá que liderar. Porque “Sin duda, solo podemos enseñar con éxito algo que hemos vivido, disfrutado y reflexionado” (Maschat, 2017, p. 53). El disfrute es elemento clave asociado al aprendizaje, imprescindible para que los futuros maestros vivencien esta manera de aprender y puedan tenerla como ejemplo práctico para sus futuras clases

El objetivo es que asimilen, absorban y vivencien de manera personal toda una serie de contenidos didácticos, metodológicos y técnicos para que en una fase posterior de análisis y reflexión, se produzca la codificación de esa experiencia y la apropiación consciente del conocimiento didáctico, así como la vinculación a la Danza Educativa y Creativa desde la construcción personal y colectiva de los significados. Queremos que los futuros maestros de música comprendan la importancia de incorporar los contenidos relacionados con la danza de forma integrada al aprendizaje musical desde un enfoque interdisciplinar e integrador, y abrir caminos poco explorados dentro del arte en la escuela. La planificación temporal se estructura en tres grandes bloques temáticos:

Tabla 1*Descripción de los temas de la asignatura*

Bloques	1. La Danza en la	2. Repertorio	3. Integración de las
Temáticos	Educación Musical:	Multicultural:	Artes:
Temáticas de cada una de las clases	a) Bienvenida	a) De Inglaterra a Bolivia	a) Improvisación y
	b) Cantar, tocar y bailar, todo es empezar	b) De Argentina a Ghana	Composición con
	c) Canciones y creaciones	c) El Coquí de Puerto Rico	Elementos
	d) Forma, pulso, ritmo y compás	d) En el mercado de frutas: Naranja Dulce de México	b) Un material muy elástico
	e) Nombres con mucho Ritmo	e) Canta lo que bailas y baila lo que cantas	c) Trayectorias
		f) Danzas tradicionales e infantiles de España	d) Danzas Musicalmente Plásticas.
		g) Danzas infantiles con exploración creativa	

Nota. Elaboración propia (2020)

Tras una primera presentación de la asignatura, con sesiones en las que queremos introducir y evidenciar las posibilidades del movimiento corporal como vehículo para el aprendizaje y la expresión musical, capaz de facilitar la adquisición de conceptos musicales, la cual será retomada en diferentes momentos del semestre, iniciamos un segundo bloque temático en torno a las danzas folclóricas o tradicionales. Estas constituyen una forma adecuada y asequible de introducir al alumnado en la práctica de la danza, ya que no requieren de unas capacidades físicas especiales y contribuyen de forma lúdica al trabajo psicomotriz en relación al uso del espacio y el tiempo, y benefician el desarrollo sin prejuicios de nuestra propia expresividad y la relación con nuestros iguales (Muela & Señor, 1997). Además de toda la simbología y tradición que nos transmiten, son capaces de construir fuertes vínculos grupales incluso en grupos diversos. “Se trata de un patrimonio cultural que nos proporciona uno de los elementos más eficaces para una educación social y emocional” (Maschat, 2006, p. 8).

En el tercer momento, abordamos las formas abiertas o creativas de danza para promover el desarrollo de la creatividad, la integración de las artes y la profundización en el conocimiento del cuerpo y sus posibilidades expresivas y creativas, conscientes de que estas actividades no gozan de una presencia amplia dentro del trabajo musical en la escuela (Sánchez, et al., 2014). Se proponen actividades de improvisación y exploración

creativa en torno a la danza, la música y otras artes, como la pintura o la dramatización, en base a un concepto de integración artística que supera el mero carácter aditivo y propone un proceso de creación en el que todos los lenguajes artísticos se entrelazan y participan de manera indispensable en la forma final (Haselbach, 2004). Se vivencian procesos creativos desarrollados de forma grupal, abriendo espacios de cooperación, comunicación, negociación y consenso, desde la tolerancia y el respeto hacia los otros. Coincidimos con la educadora Maristela Mosca (2018) cuando afirma que la apreciación y el hacer artísticos no son reproducciones, sino creaciones colectivas o individuales basadas en la experiencia artística. Por tanto, el ejercicio creativo debe basarse en experiencias, permeado por la necesidad y el deseo de crear, guiado por el conocimiento de la producción y combinación de elementos artísticos.

De esta manera, queremos incorporar la creatividad en la formación del docente no solo en cuanto a contenidos, sino también respecto a estrategias didácticas y pensamiento divergente en el aula. Incorporar la creatividad al currículo, a las programaciones didácticas y al desarrollo de las sesiones es la concretización de las propuestas para que haya un cambio significativo en la formación de maestros respecto a la capacidad de planificar, desarrollar y evaluar los procesos didácticos de forma flexible y creativa (Díaz, 2017).

3. RESULTADOS

La evaluación de esta aportación didáctica fue realizada a través de la aplicación de una encuesta con cuatro preguntas de respuesta abierta que nos permiten evaluar las planificaciones y conocer el grado de comprensión, satisfacción y deseo de seguir profundizando en los temas vividos, de los catorce participantes del estudio. Se presenta a continuación el análisis de los datos obtenidos para cada una de las preguntas.

En la primera cuestión: “¿*Qué te pareció lo más interesante de esta materia? ¿Por qué?*”, identificamos en las respuestas de los discentes encuestados distintos aspectos positivos de la asignatura. El aspecto más repetido fue el “Énfasis en el aprendizaje desde la práctica y la didáctica” apuntado por 9 estudiantes; seguido por el tema del “Repertorio multicultural” declarado por 5 estudiantes; y otros como el “Disfrute asociado al aprendizaje”, la “Enseñanza y evaluación procesual” y la “Experiencia didáctica aplicable a otras enseñanzas” que fueron destacados por 4 alumnos diferentes en cada caso.

Algunas categorías fueron indicadas por otros 2 estudiantes distintos: “Didáctica de la danza creativa: improvisación y composición de movimiento”; “Danza como herramienta para el desarrollo integral”; “Repertorio, recursos y materiales variados” y “Organización progresiva de la asignatura”. Además de estos temas, solamente 1 estudiante escribe sobre la “Práctica y repertorio tradicional de España” como tema positivo en su aprendizaje.

Figura 1

Los Aspectos Positivos de la Asignatura

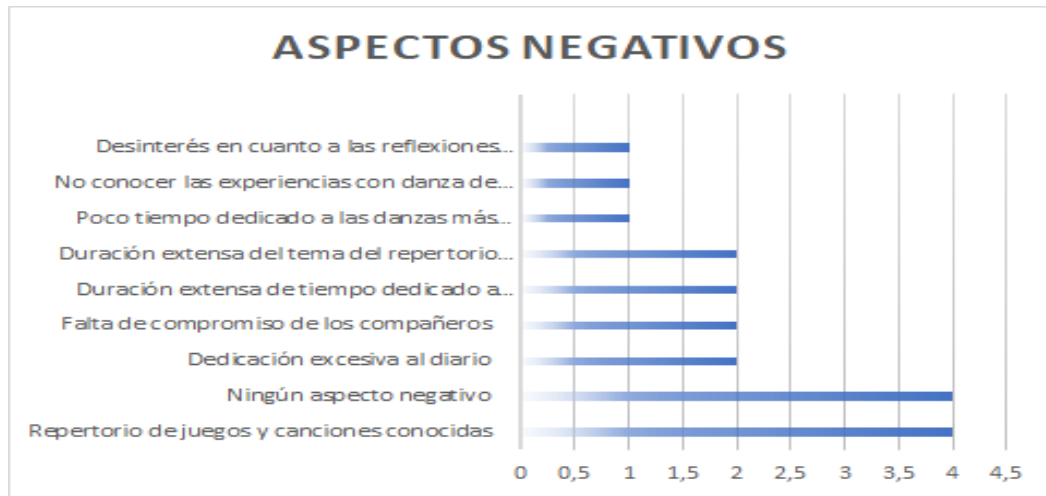


Nota. Elaboración Propia (2020)

Respecto a la segunda cuestión: “¿Qué ha sido lo menos interesante de esta materia? ¿Por qué?”, los estudiantes muestran una multiplicidad de respuestas respecto a los aspectos negativos más reseñables. Dos de ellos fueron señalados por 4 discentes diferentes en cada caso, los que consideraron que no existía “ningún aspecto negativo” que señalar y aquellos que destacaron el trabajo sobre “repertorio de juegos y canciones conocidas”. A continuación, observamos una serie de categorías referentes a diversos aspectos sobre la organización de la materia, todas ellas señaladas por 2 alumnos diferentes en cada caso: “Dedicación excesiva al diario de clase”, “Falta de compromiso de los compañeros”, “Duración extensa de tiempo dedicado a una sola danza” y “Duración extensa del tema del repertorio tradicional”. Por último, se pueden apreciar tres cuestiones más apuntadas por 1 solo estudiante del grupo: “Poco tiempo dedicado a las danzas más complejas”, “Desinterés en cuanto a las reflexiones didácticas y/o teóricas”, y una propuesta de mejora en cuanto a “No conocer las experiencias con danza de algunas compañeras”.

Figura 2

Los Aspectos Negativos de la Asignatura

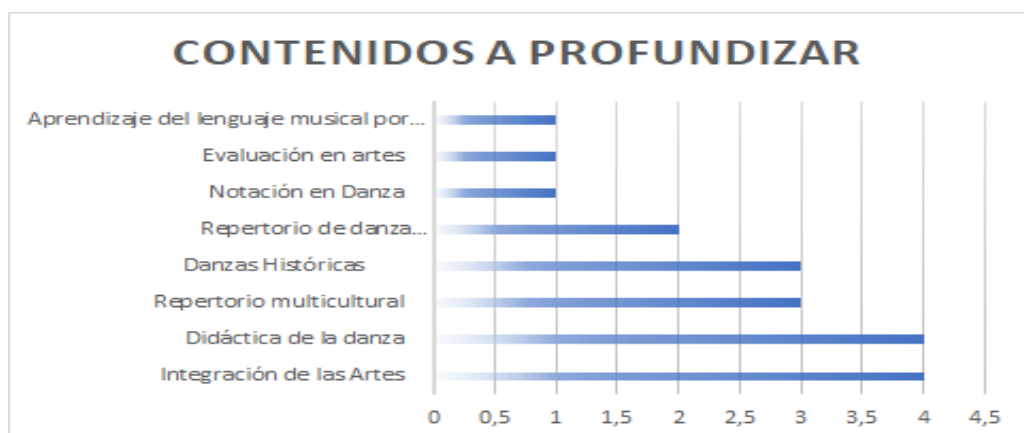


Nota. Elaboración Propia (2020)

En la tercera cuestión: “¿En qué te gustaría profundizar?” podemos discernir las respuestas que resultaron más numerosas: la “Didáctica de la danza” y la “Integración de las artes” fueron señaladas por 4 alumnos cada una como las preferidas para continuar con su estudio, seguidas del “Repertorio multicultural” y el estudio de “Danzas Históricas” elegidas por 3 estudiantes diferentes en cada caso. Otras respuestas indicadas por 2 discentes fueron: “Repertorio de danza popular/contemporánea” y “Desarrollo de la inteligencia emocional”. Finalmente, aparecen temas propuestos por 1 solo estudiante: “Evaluación en artes”, “Aprendizaje del lenguaje musical por medio de la danza”, “Notación en Danza” y “Trabajo intergeneracional”.

Figura 3

Contenidos a profundizar



Nota. Elaboración Propia (2020)

Finalmente, en referencia a la cuarta cuestión: *“Atendiendo a la realidad de la Educación musical en España. ¿Te sientes capacitado para aplicar esta formación? ¿Por qué?”*, una amplia mayoría formada por 11 de los 14 discentes afirman sentirse lo suficientemente capacitados para implementar en un futuro esta materia en el aula de Educación Primaria.

4. DISCUSIÓN

Los resultados expuestos evidencian que un 64,2% de los discentes consideran como el valor más positivo de la asignatura el aprendizaje a través de la práctica y el conocimiento de la didáctica específica estudiada, destacando aspectos relacionados con la programación y secuenciación de las sesiones, y con los desarrollos didácticos abordados para cada actividad. En sus respuestas enfatizan la importancia del conocimiento vivencial y didáctico, paralelamente al estudio técnico de contenidos y repertorio: *“He aprendido no solo el repertorio nuevo, sino didáctica de las danzas”, “Lo más interesante de la materia ha sido trabajar danzas, juegos, es decir, el contenido de manera práctica, ya que nos sirve de ayuda para ver cómo se haría en una clase real”*. Al tiempo, manifiestan haber vivido un proceso personal de autoconocimiento y descubrimiento de la danza, que podrán transmitir a sus futuros alumnos: *“la danza y el movimiento es fundamental para los niños y para nosotros”*.

Estos datos muestran cómo a través de la percepción de los alumnos llegamos a la comprensión de que hay relación entre la profundización en ciertos temas y la valoración positiva sobre ellos. Cuánto más conoces un tema, tienes más condiciones y criterios para valorarlo.

Algo más de un tercio de los discentes, un 35,7%, destacan aspectos vinculados con el disfrute asociado al aprendizaje; *“La danza tiene la capacidad de facilitar nuestro aprendizaje al mismo tiempo que disfrutamos de este proceso”*. Y lo conectan a un clima relajado, lúdico, positivo y productivo en el aula, *“agradable y sonriente a todo un conjunto de personas”*. Y algo menos del tercio de estudiantes, un 28,5% del total, inciden en elementos relacionados con la perspectiva multicultural que la música y la danza tradicional, pueden aportar al aula, para que los niños *“recuerden siempre que el*

resto del mundo es diferente a su pequeña burbuja y que esto es maravilloso”, así como con las posibilidades de aplicar los contenidos didácticos a otras materias del currículo.

Aunque casi un tercio del alumnado afirma no poder reseñar ningún aspecto negativo relevante respecto a la asignatura, otro 28,5% de los encuestados señalan como aspecto negativo el trabajo alrededor de canciones y juegos ya conocidos por ellos. Esto nos lleva a plantear la dicotomía entre trabajar el repertorio popular de nuestro país que, aunque muy difundido, como educadores comprometidos con la transmisión del patrimonio tradicional nos resulta de interesante proyección didáctica para los futuros docentes, o solo introducir aquellos contenidos más desconocidos o internacionales.

Respecto a los temas sobre los que les gustaría seguir aprendiendo, los más elegidos fueron “Didáctica de la danza”, “Integración de las artes” y “Repertorio multicultural”. Observamos de nuevo cómo existe una relación entre la profundización en ciertos temas, la valoración positiva sobre ellos y el interés sobre la ampliación de su estudio. Sobre el trabajo de artes integradas, dos de los discentes lo señalan como novedoso dentro de sus estudios de Grado, y ven posibilidades de integrar otras materias del currículo con *“ventajosos beneficios sobre el proceso de aprendizaje”*.

Finalmente, los datos recogidos sobre la autopercepción acerca de la formación pedagógica en danza adquirida, muestran que una amplia mayoría de los discentes, un 78,5% del total, se sienten *“preparados y capacitados”* para aplicar los conocimientos adquiridos en su futuro docente, pues consideran que han adquirido *“contenidos muy completos”*, *“recursos suficientes”*, *“cantidad de información, técnicas y enfoques”*, o *“modelos y pautas”* para saber adaptarlos a los diferentes contextos y edades de la Educación Primaria, destacando algunos casos que contemplan esta formación como una *“buena base para poder ampliar”* en un futuro. Resulta llamativo que del 21,4% que ha contestado de forma negativa, dos tercios manifiestan que se debería dedicar más tiempo para profundizar en esta materia dentro de los estudios de Grado.

5. CONCLUSIONES

Para concluir damos respuesta al propósito inicial de nuestra investigación: comprender la formación y valoración de los futuros educadores musicales en la asignatura que aborda la didáctica de la danza, a través de las cuestiones planteadas:

(a) “¿Cuál es la visión personal de los futuros maestros de primaria en cuanto a su formación pedagógica en danza?” Una amplia mayoría de los alumnos que han cursado la asignatura de Formación Rítmica y Danza, dentro de la mención de Música del Grado de Maestro/a de Educación Primaria, afirman sentirse capacitados y preparados para implementar esta materia en su futuro docente. Algunos puntualizan que es una buena base de formación sobre la que profundizar a través de la formación continua. Si bien este dato contradice los resultados de estudios anteriormente citados (Cañabate, et al., 2016; Domínguez, 2012; Lago & Espejo, 2007; Troya & Cuéllar, 2013), debemos tener en cuenta que valoraban la autopercepción de docentes especialistas en activo. No se hallaron estudios sobre la visión de estudiantes universitarios respecto a su formación en danza, aunque sí sobre materias como psicomotricidad o expresión corporal.

(b) “¿Cómo evalúan los alumnos la metodología y los contenidos de la asignatura?” La mayoría de los discentes consideran como el mejor aspecto de la enseñanza recibida el “Énfasis en el aprendizaje desde la práctica y la didáctica” y tres de los cuatro siguientes aspectos positivos más valorados, hacen referencia a contenidos didácticos: “Disfrute asociado al aprendizaje”, “Enseñanza y evaluación procesual” y “Experiencia didáctica aplicable a otras enseñanzas”. Esto nos lleva a concluir que las clases de formación inicial de maestros pueden ser, en sí mismas, buenos modelos para que el futuro docente aprenda vivenciando todo lo que estudia teóricamente. El aula de la universidad puede constituirse en un interesante reflejo metodológico, donde vivenciar, comprender y reflexionar sobre los procesos didácticos que ocurren en el aula de Educación Primaria.

A la luz de los resultados obtenidos, se muestran indicadores de mejora, así como posibles modificaciones que debemos valorar para la reprogramación futura de la materia. Por otro lado, se hace necesario continuar con este proceso de investigación, analizando las evaluaciones de sucesivos cursos, para estudiar comparativamente y en profundidad a partir de una muestra más amplia. Así mismo, durante el proceso se abrieron nuevas líneas de investigación que, según los datos recogidos a través de los diferentes instrumentos, podríamos desarrollar en torno a dos cuestiones: ¿Cuáles son los fundamentos y principios didácticos adoptados en la asignatura de Formación Rítmica y Danza en la Mención en Música de Educación Primaria? ¿De qué manera se ha trabajado la integración de las artes y la enseñanza creativa en la asignatura?

La enseñanza en el siglo XXI se caracteriza por ser pluralista y masiva, la asignatura de Música no está exenta de esa realidad. Esto implica la necesidad de ampliar la formación del profesor en distintas competencias para dar una orientación a todos los nuevos requerimientos educativos. La formación inicial que proporcionan las universidades debe estar en correcta relación con los saberes experienciales del profesorado en la práctica educativa, mientras menos brecha haya entre estas dos dimensiones, más asertivo será el desempeño docente.

REFERENCIAS

- Bannerman, H. (2014). Is Dance a Language? Movement, Meaning and Communication. *Dance Research*, 32 (1), 65-80.
- Bernal, A. M. (2016). La importancia de la danza inclusiva en la formación docente. *Revista Horizontes Pedagógicos*, 18 (2), 134-148.
- Botella, A., & Adell, J. (2018). La integración de las artes a través de una propuesta didáctica en Educación Secundaria Obligatoria: Música, Plástica y Expresión Corporal. *Vivat Academia*, 142, 109-123.
- Cañabate, D., Rodríguez, D. & Zalagaz, M. L. (2016). Educación física y danza: valoración de su integración en las escuelas de primaria de las comarcas de Girona. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 125, 53-62.
- Conesa, E. & Angosto, S. (2017). La expresión corporal y danza en la educación física de secundaria y bachillerato. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 17, 2, 111-120.
- Cunha, D. S. S. (2020) *A Integração das Artes na Formação Docente para a Educação Básica no Brasil e na Espanha* [tesis de doctorado, Universidade Estadual Paulista]. Repositorio Institucional UNESP. <http://hdl.handle.net/11449/192599>.
- Díaz, A. M. (2017). La danza tradicional como herramienta de integración social y cultural en la Educación Secundaria. En B. Martínez del Fresno y A. M. Díaz Olaya (Coord.), *Danza, género y sociedad* (pp. 319-348). Málaga: UAM Editorial.
- Díaz, A. M. (2018). Adquisición de conceptos musicales a través de la danza. *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, 13, 109-119.
- Domínguez, M. (2012). Opinión de los docentes de música sobre la praxis del movimiento y la danza en Educación Primaria. En P. Miralles & A. B. Mirete (Eds.).

- La formación del profesorado en Educación Infantil y Educación Primaria*. (pp. 143-149). Murcia: Servicio de publicaciones de la Universidad de Murcia.
- García, H. (2002). La danza en la escuela y la formación de maestros. *Contextos educativos*, 5, 173-184.
- Haselbach, B. (1978). *Dance Education*. London: Schott.
- Haselbach, B. (2004). Integrating the arts through body experience. *The Orff Echo*, 36 (2), 20-23.
- Haselbach, B. (2011). Reflections on the Dance Educational Aspects of Orff-Schulwerk. En B. Haselbach (Edit.). *Texts on Theory and Practice of Orff-Schulwerk* (pp. 196-218). Mainz: Schott. (1ª ed. 1984)
- Herrera, S. (1994). La importancia del movimiento en la Educación Musical. En *Aula de innovación educativa*, 24, 17-21.
- Herrera, S. (2000). Ver la música, escuchar el movimiento. *Leeme (Revista Electrónica Europea de Música en la Educación)*, 5, 1-4.
- Hurtado, T. J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Laban, R. (1975). *Danza educativa moderna*. (3ra. Edición). Barcelona: Paidós.
- Lago, P. & Espejo, A. (2007). El movimiento y la danza: su importancia dentro del curriculum de primaria. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 17, 149-164.
- López, M. & Vicente, G. (2019). Movimiento y danza en Educación Secundaria. ¿Un fraude curricular o un currículo fraudulento? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 94 (33.3), 213-234.
- Martín, M. J. (2005). Del movimiento a la danza en la educación musical. *Educatio*, 23, 125-139.
- Maschat, V. (2001). Música y Danza para desarrollar la expresión creativa del niño. En Oriol de Alarcón, Nicolás (dir.). *La educación artística, clave para el desarrollo de la creatividad* (pp.57-62). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Maschat, V. (2006). El efecto social y emocional de la danza coral. *Revista Orff-España*, 9, 7-9.
- Maschat, V. (2017). *La Danza al alcance de todos*. En M. Rodríguez (Coord.), *1er Encuentro Salud en Movimiento* (pp.47-57). Madrid: Esteban Sanz.

- Matos-Duarte, M., Smith, E. & Muñoz, A. (2020). Danzas folclóricas: una forma de aprender y educar desde la perspectiva sociocultural. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 38, 739-744.
- Mosca, M. O. (2018) *Currículo como Jazz: Perspectivas inclusivas e interdisciplinares na construção curricular do ensino de Música em uma escola de educação básica brasileira* [tesis de doctorado. Universidade do Minho]. Repositorio Institucional <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/58945>
- Muela, F. J. & Señor, D. (1997). Danzas del Mundo. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 6, 45-52. Barcelona: Ed. Grau.
- Palacios, S. P. H. (2014). *Manual de investigación Cualitativa*. México: Fontamara.
- Pastor, R. (2012). *Artes Plásticas y Danza: Propuesta para una didáctica interdisciplinar* [tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio Institucional <https://eprints.ucm.es/16759/>
- Planella, J. (2017). *Pedagogías sensibles. Sabores y saberes del cuerpo y la educación*. Barcelona: Pedagogies UB.
- Prados, M. E., Márquez, M. J. & Padua, D. (2017). El cuerpo experiencia. Una propuesta narrativa expresiva corporal en la formación inicial del profesorado. En M. Pérez y J. R. Rodríguez (coords.). *Buenas prácticas docentes del profesorado universitario* (pp.125-138). Barcelona: Octaedro.
- Richter, J. & Ostovar, R. (2016). "It don't mean a thing if it ain't got that swing"— an Alternative Concept for Understanding the Evolution of Dance and Music in Human Beings. *Frontiers in Human Neuroscience*, 10, 1-13.
- Sánchez, S., Cañabate, D., Calbó, M. & Viscarro, I. (2014). Música, movimiento y danza: un enfoque integrador para la formación inicial del profesorado. *Educatio Siglo XXI*, 32 (3), 145-158.
- Troya, Y. & Cuéllar, M. J. (2013). Formación docente y tratamiento de la danza en Canarias: evaluación desde la Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 24, 165-170.
- Vicente, G. (2013). Educación musical desde una perspectiva del movimiento. *Educatio Siglo XXI*, 31 (2), 149-170.
- Vicente, G., Mondéjar, A. & Díaz, A. (2014). La danza y música tradicional en el aula de educación primaria: opinión del alumnado. En C. J. Gómez & A. Escarbajal (Eds.),

Calidad e Innovación en Educación Primaria (pp. 433-445). Murcia: Ediciones Universidad de Murcia.

CAPÍTULO 50

DOCENTES Y ESCUELAS POR LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL

Ana Cristina Blasco Serrano, Natalia Gracia Muñoz, Olga Lázaro Latorre y Natalia Sobradíel Sierra

1. INTRODUCCIÓN

La Educación para la Ciudadanía Global (ECG) se centra en preparar personas críticas que se comprometan en favor de una sociedad más justa, equitativa y sostenible. La escuela es un espacio privilegiado para la formación de futuros ciudadanos y ciudadanas, críticos, cooperativos, solidarios y responsables con su entorno local y global para transformar una sociedad cada vez más compleja (Boni-Aristizabal et al., 2012). Todo ello supone asumir que necesitamos un replanteamiento de nuestras prácticas educativas, reflexionar sobre los objetivos que pretendemos que consiga el alumnado, buscando alternativas y generando nuevas propuestas (Blasco-Serrano et al., 2019).

La colaboración entre docentes y la generación de sinergias favorecen el intercambio de experiencias, la reflexión conjunta y la apertura a nuevas alternativas que favorezcan proyectos conjuntos y participativos. En este sentido, los y las docentes pueden ejercer como dinamizadores del cambio, analizando el currículo y las propuestas didácticas del aula que vinculan las áreas académicas con la ECG (Kopish, 2017).

1.1. Proyecto Docentes y Escuelas por la Ciudadanía Global

De acuerdo con la Agenda 2030 (ONU, 2015), el Proyecto Docentes y Escuelas por la Educación para la Ciudadanía Global (ECG) se centra en la inclusión de la ECG y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en los proyectos educativos de los centros, así como en la vinculación de los ODS con el currículo y con el quehacer profesional de maestros y maestras.

El conjunto de actuaciones del proyecto se organiza en cinco áreas de trabajo, características de la ECG (Ortega Carpio, 2008), que dan lugar a diferentes actividades:

1. Sensibilización en ECG y ODS, con acciones para formar y sensibilizar a la comunidad.
2. Formación activa en ECG y ODS a través del desarrollo de procesos en la que los docentes puedan crear sus propios recursos y generen contenidos educativos compartidos.
3. Asesoramiento y orientación a docentes y equipos directivos para la inclusión de la ECG y los ODS en el currículo y en los proyectos de centro.
4. Intercambio de experiencias de ODS y ECG, generando alianzas, sinergias, nuevas ideas a desarrollar en los centros, así como en proyectos compartidos.
5. Investigación y difusión de experiencias, con el objetivo de compartir los aprendizajes y sensibilizar a la comunidad educativa y el entorno social.

Como una de las actuaciones iniciales, en este caso, de sensibilización, se impartió la formación “La inclusión de los ODS en la Educación formal” destinada a profesorado de Educación Infantil, Primaria, Secundaria, Formación Profesional y Superior. La formación pretendía sensibilizar al profesorado sobre la ECG y los ODS y profundizar en su relación con los contenidos curriculares, las competencias y sus aplicaciones en el aula.

Con el fin de satisfacer las necesidades e intereses de los centros y docentes participantes, se llevó a cabo una formación activa a través de Talleres de Creación de Materiales. En los talleres se combinó teoría y práctica, vivenciando diferentes situaciones sobre las temáticas trabajadas. Asimismo, a través de estos talleres se pretendía fomentar la creación de redes de aprendizaje compartido entre el profesorado.

De esta forma, surgieron cuatro talleres relacionados con diferentes ODS. Uno de los talleres giró en torno al ODS5-Igualdad de género y al ODS4-Educación de Calidad, donde se trató de analizar, compartir y descubrir estrategias desde un enfoque de igualdad de género, para crear escenarios favorecedores del desarrollo de actitudes inclusivas en las aulas. Dinámicas participativas y de reflexión, como el juego desde la perspectiva holística o el teatro-foro facilitaron la vivencia de la formación por parte del profesorado.

El siguiente taller se centró en los ODS4-Educación de Calidad y ODS16-Paz, justicia e instituciones sólidas. Siguiendo la teoría de conflictos de Galtung (2003), se tomó el punto de partida de que los conflictos forman parte de la vida y son previsibles. Los conflictos se deberían trabajar desde la prevención y la cooperación, como una fuente

de crecimiento personal (Percy Calderón, 2009). Así, los objetivos fueron identificar posibles posturas frente al conflicto, reflexionar sobre modos de resolución e identificar los ejes centrales sobre los cuales se gestan y cuestionarse el rol de los agentes implicados en el proceso de negociación. Los docentes participaron en exposiciones, dinámicas de autoevaluación, dinámicas de cooperación (Roseth et al., 2008), de reflexión colaborativa de creencias, y estrategias de desarrollo de la creatividad para la resolución de conflictos.

Se llevó también a cabo, un taller focalizado en los ODS3-Salud y Bienestar, ODS12-Producción y consumo responsables y ODS13-Acción por el clima. Se fomentó la generación de sinergias para crear mercados de consumo de proximidad, potenciar la toma de conciencia sobre el consumo, su producción y los efectos en el entorno. Entre todos los participantes se compartieron herramientas y alternativas con el fin de favorecer el sentimiento de pertenencia a la comunidad local y global, vinculándolo al cuidado del huerto escolar y al currículo de CC. Naturales y CC. Sociales.

Por último, se organizó un taller sobre los ODS4-Educación de calidad, ODS6-Agua limpia y saneamiento, ODS7-Energía asequible y no contaminante, ODS13-Acción por el Clima y ODS15-Vida de ecosistemas terrestres. Se trabajaron recursos y metodologías didácticas que favorecieran la inclusión de los ODS en el currículo, desde el pensamiento inductivo, la creatividad, la reflexión y el trabajo colaborativo (Mazas Gil et al., 2018).

De acuerdo a las necesidades de los docentes, a través de un proceso colaborativo (Fernández Blázquez y Echeita Sarrionda, 2018), se proporcionó asesoramiento a varios centros por parte de especialistas del Dpto. de CC. de la Educación de la Universidad de Zaragoza y especialistas en Desarrollo Sostenible de diferentes ONGs. Se ha asesorado al equipo docente de 10 centros educativos. Varias han sido las temáticas y competencias elegidas por los docentes para incluir en el currículo.

La igualdad de género ha sido uno de los ODS que ha suscitado mayor interés. Tres han sido los centros con los que se ha colaborado para incluir esta temática en su proyecto de centro, principalmente materializado en el Plan de Igualdad.

El huerto escolar ha sido considerado en tres centros educativos como eje vertebrador para incluir los ODS de manera transversal en el currículo. El cuidado del huerto ha facilitado la creación de propuestas didácticas en torno a los ODS3-Salud y bienestar, ODS4-Educación de calidad, ODS11-Ciudades y comunidades sostenibles, ODS12-

Producción y consumo responsables, ODS13-Acción por el Clima y ODS15-Vida de ecosistemas terrestres vinculadas a las diferentes áreas curriculares.

El cuidado del medio ambiente provoca, también, un gran interés entre la comunidad educativa. Además del trabajo con el huerto, otros dos centros han diseñado diferentes propuestas colaborativas con el alumnado para incluir los ODS13-Acción por el Clima y ODS15-Vida de ecosistemas terrestres en el currículo y en el proyecto de centro.

La importancia de un sistema sanitario accesible a toda la población, así como a la disponibilidad y el uso de medicamentos y su mal uso y la transmisión de enfermedades y sus canales de contagio es un tema que uno de los centros decidió incorporar en sus propuestas didácticas de Ciencias Naturales, favoreciendo así el ODS 3 Salud y bienestar.

Finalmente, un centro focalizó su atención en los ODS4-Educación de calidad y ODS10-Reducción de desigualdades, mediante la reflexión conjunta de profesorado, familias y alumnado, trabajando cada grupo de población sus propias necesidades.

En un marco de educación para la transformación social, la colaboración y las alianzas vertebran las actuaciones educativas. Por ello, para finalizar el proyecto se organizó una reunión de trabajo para los docentes y centros en la que compartir experiencias y discutir los procesos de educación para la ciudadanía global vividos.

2. MÉTODO

El presente estudio se basa en una investigación evaluativa, puesto que gira en torno a la mejora de la inclusión de la ECG en los procesos de enseñanza aprendizaje, donde los participantes proporcionan su valoración acerca del programa (Simons, 2011).

2.1. Objetivos

Los objetivos del proyecto son los siguientes:

- Favorecer la inclusión de la ECG y los ODS en los proyectos educativos, vinculándolos al currículo.
- Facilitar la generación de relaciones colaborativas y sinergias entre docentes y con el resto de agentes de la comunidad educativa.

2.2. Participantes

En el proyecto, han participado 12 centros de Educación Infantil y Primaria, 7 son de ámbito urbano y 5 de ámbito rural. Todos ellos de la provincia de Zaragoza. De los 5 situados en el ámbito rural, 3 son Centros Rurales Agrupados.

2.3. Procedimiento

Previo al inicio del proyecto se organizó un grupo de discusión, con 10 participantes, todos ellos maestros y maestras de Educación Infantil y Primaria en el que se indagó sobre las necesidades e intereses del profesorado en torno a la Educación para la Ciudadanía Global y los ODS propuestos en la Agenda 2030.

A partir de este grupo de discusión, los maestros y maestras mostraron interés por incrementar su conocimiento en la Agenda 2030, en ODS y en cómo profundizar en la inclusión de estos aspectos en los proyectos educativos de centro y en el currículo. Destacaron, asimismo, la necesidad de contextualizar las actuaciones a los contextos particulares de cada centro y aula. Además, expresaron el interés por generar nuevas ideas, propuestas y materiales que les fueran útiles para su propia formación, y poder acercar los ODS a su alumnado. De esta manera, las actuaciones propuestas en el proyecto, surgen a partir de los resultados obtenidos en el grupo de discusión.

Tras la realización de las actividades, que se detallan en el punto siguiente se llevó a cabo una evaluación. La evaluación de programas educativos proporciona información sobre la calidad de las actuaciones pedagógicas y educativas que permite la mejora y perfeccionamiento de los planteamientos y las actuaciones mismas (Pérez Juste, 2006).

En un marco de Ciudadanía Global, la participación e implicación de los centros emerge como un requisito en la evaluación del proyecto Docentes y Escuelas por la Ciudadanía Global (Cabrera Rodríguez, 2007). De acuerdo a ello, la evaluación se realizó a través de un cuestionario autoadministrado (Gómez González et al., 2012) enviado al equipo directivo de los centros participantes a través de la aplicación *google forms*.

El cuestionario está organizado en dos secciones. La primera, compuesta por seis preguntas, versa sobre los datos demográficos de los y las profesionales que responden al cuestionario. En la segunda sección, hay doce preguntas de elección múltiple sobre las actuaciones realizadas en el proyecto y dos preguntas abiertas, que profundizan sobre la aportación del proyecto a la formación de los docentes participantes, y en torno a posibles

alternativas que mejoren las actuaciones del proyecto. De esta manera, la evaluación del programa abre puertas a nuevas propuestas viables, coherentes y adaptadas a cada uno de los contextos. Se recogió información de un total de once centros educativos.

3. RESULTADOS

Los resultados de la evaluación muestran cómo el proyecto ha permitido a los docentes profundizar en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Figura 1).

Figura 1.

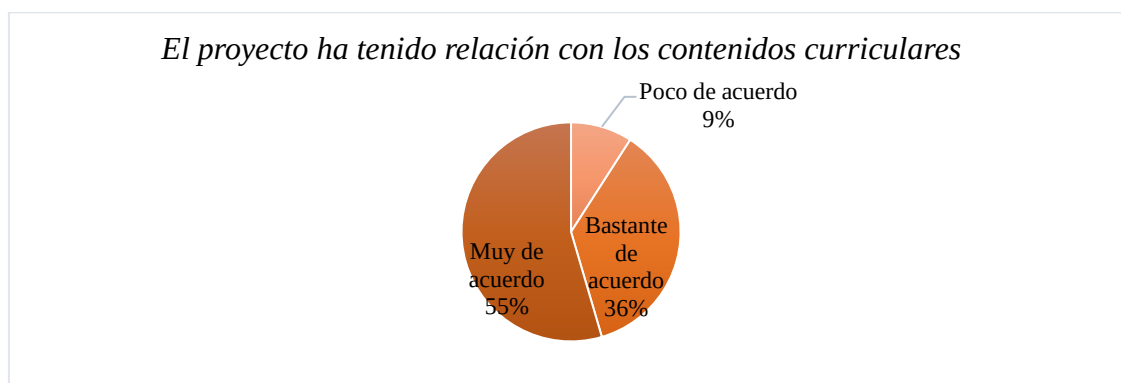
Profundización de los y las docentes en los ODS.



La mayoría de los docentes están bastante o muy de acuerdo en que las actuaciones del proyecto están vinculadas con el currículo (Figura 2).

Figura 2.

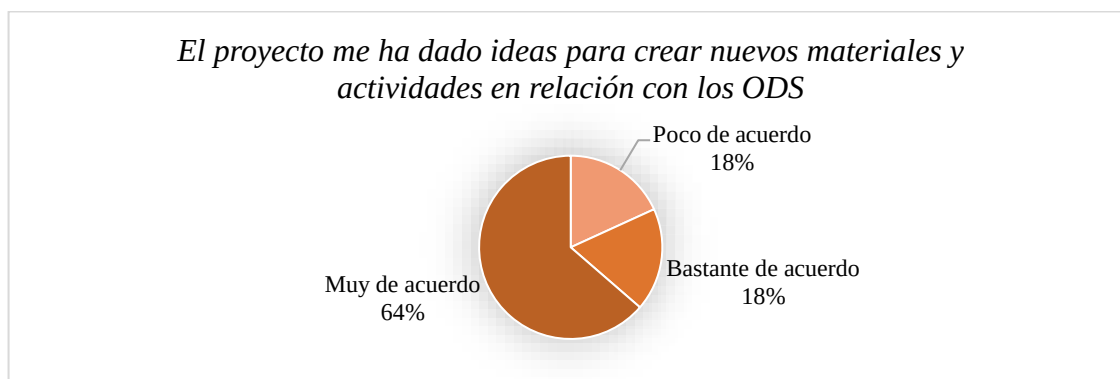
Relación de las actividades con los contenidos curriculares



Asimismo, la mayoría de docentes afirman que el proyecto les ha facilitado la generación de ideas para nuevas propuestas de actividades o materiales vinculados a los ODS y al currículo (Figura 3).

Figura 3.

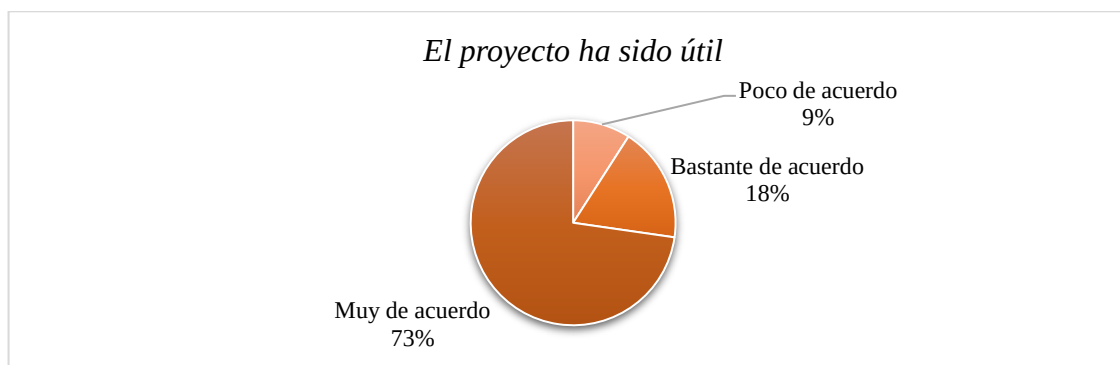
Creación de nuevos materiales y actividades vinculadas a los ODS.



La participación en el proyecto ha favorecido la vinculación de los ODS con el currículo y generado nuevos materiales, así, los y las docentes confirman la utilidad del proyecto para su quehacer profesional (Figura 4).

Figura 4.

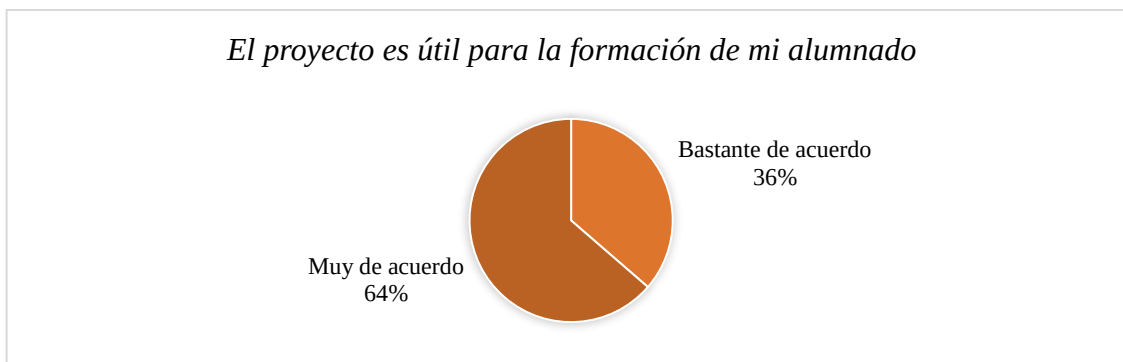
El proyecto ha sido útil para mi labor docente.



De la misma forma que los y las docentes expresan la funcionalidad del proyecto en su práctica profesional, consideran que las actuaciones vinculadas a los ODS y a la ECG son interesantes para la formación de su alumnado (Figura 5).

Figura 5.

Utilidad del proyecto para la formación del alumnado.



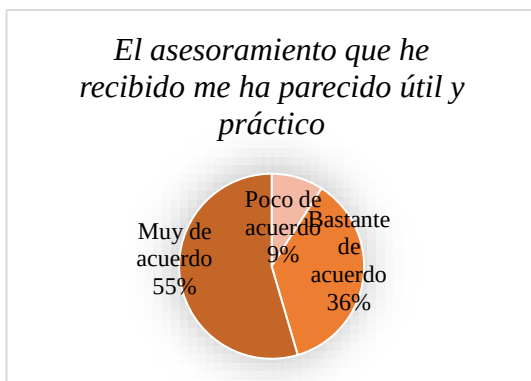
Una de las actuaciones del proyecto ha sido la participación de investigadoras de la Universidad y expertos de ONGs en el asesoramiento y apoyo colaborativo para incluir los ODS y la ECG en actividades y/o proyectos contextualizados en cada centro. Respecto a esta actuación, los docentes opinan, en su mayoría, que este apoyo les ha resultado pertinente y funcional en su quehacer diario docente, pudiendo incluir los ODS en las actividades de centro y aula de manera adecuada y pertinente (Figura 6 y Figura 7).

Figura 6.

El asesoramiento que he recibido me ha parecido útil y práctico.

Figura 7.

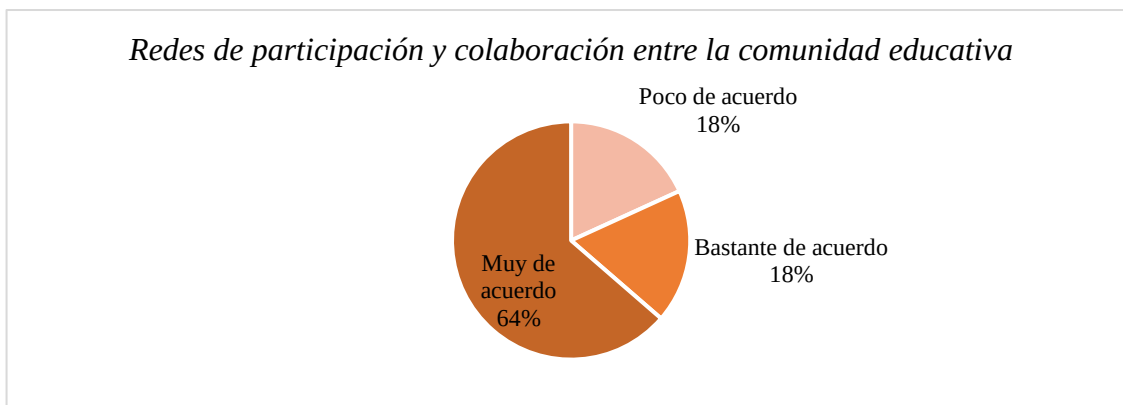
Utilidad del asesoramiento de especialistas en las temáticas.



Las intervenciones de ECG han sido realizadas en colaboración con distintos agentes de la comunidad, como asociaciones, familias y otras entidades. Los y las docentes confirman que la participación en el proyecto ha generado el aumento de redes de participación y colaboración entre los diferentes agentes de la comunidad (Figura 8).

Figura 8.

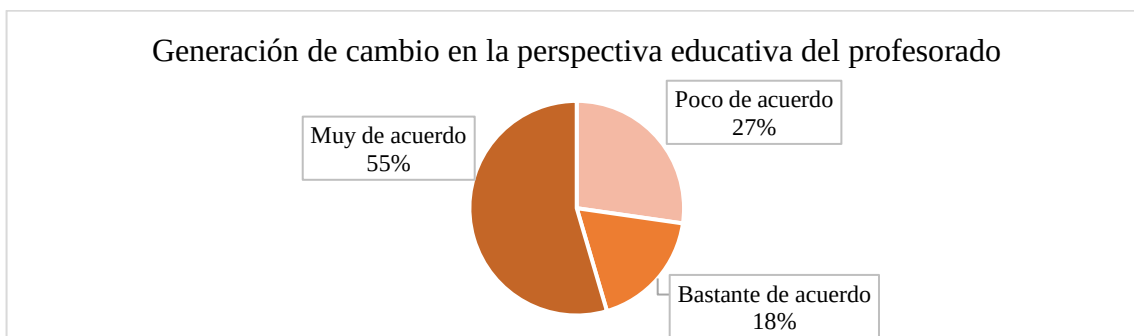
Incremento de redes de participación y colaboración en la comunidad educativa.



Como se ha podido comprobar en los datos previos, la oportunidad de participar en las actividades de educación para la ciudadanía global y con relación a los ODS, ha permitido profundizar en estos temas. De la misma manera, esto ha generado cambios, en la mayoría de los docentes, en la perspectiva educativa del profesorado, orientados a una educación desde la justicia y la equidad, en lo local y lo global (Figura 9).

Figura 9.

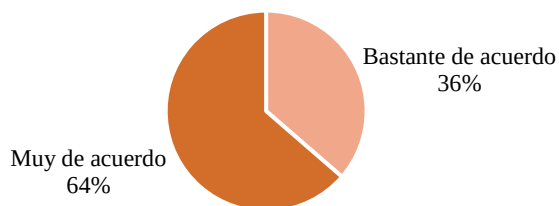
Cambio en perspectiva educativa del profesorado hacia la ECG.



Con el fin de conocer el nivel de satisfacción general de los centros educativos con el proyecto se les preguntó si “Recomendaría repetir esta metodología de trabajo para cursos posteriores”, a lo que todos los centros respondieron positivamente (Figura 10).

Figura 10.

Interés por continuar en el proyecto en cursos posteriores

Recomendaría esta metodología de proyecto

Las respuestas a las preguntas *¿Qué te ha aportado o has aprendido al realizar este proyecto?* y *Señala aspectos para mejorar la calidad de este tipo de propuestas*, están muy vinculadas. Se observa en los datos un interés por favorecer y profundizar en la perspectiva de una ciudadanía global, con el fin de poner en práctica intervenciones dirigidas a educar ciudadanos comprometidos y activos en la sociedad. Así, el docente 9 explica “me ha aportado mucha más conciencia global y la importancia que tenemos los docentes para llevarlos a cabo”. En la misma línea, el docente 2 comenta: “Me gustaría lograr mayor implicación de la comunidad”.

Asimismo, los maestros y maestras destacan la necesidad de que las actividades propuestas en el proyecto sean funcionales y viables, vinculadas al currículo. La docente 5 explica que le gustaría recibir “Más formación práctica a nivel pedagógico de Infantil y Primaria”. Finalmente otro de los aspectos que solicitan los y las docentes es la participación colaborativa, el establecimiento de redes entre los diferentes agentes educativos. En esta línea el docente 9 sugiere como propuesta de mejora “generar grupos de trabajo por intereses y por sectores, con la misma naturaleza y objetivos”

4. DISCUSIÓN

Tal y como nos indican los resultados, los proyectos educativos se han de organizar en torno a la contextualización y atención a las necesidades y a los intereses de alumnado y docentes (Ainscow, 2020). Contextualizar ha sido la clave en este proyecto, por lo que la actuación ha girado en torno a la escucha de lo que los y las profesionales profesionales necesitan y priorizan en su centro educativo (Parrilla Latas et al., 2018).

Los docentes muestran un alto interés por vincular los contenidos del currículo con la Agenda 2030 (ONU, 2015) y la ECG. Así, este estudio se encuentra en la línea de estudios previos (Dieste et al., 2019; Goren y Yemini, 2017), que afirman que los y las

profesiones docentes están dando un giro hacia una visión educativa centrada en la justicia social, la equidad, la solidaridad y la búsqueda de un planeta más sostenible.

De acuerdo a las tesis de Boni (2011) y Marco Stieff (2003), el apoyo entre docentes del mismo centro y con otros centros, originando redes de participación y sinergias colaborativas, también con la comunidad es un dato que destaca en el estudio.

La funcionalidad y pertinencia de las actividades con respecto al currículo es otro de los aspectos a destacar en el presente estudio. Así, el proyecto educativo y el proyecto curricular han de estar atentamente planificados, de manera sistemática, teniendo presente una educación para la ciudadanía global que favorezca la participación y la implicación de docentes y estudiantes de cara a lograr una sociedad más justa y solidaria (Coma Roselló et al., 2020).

5. CONCLUSIONES

El presente estudio muestra la importancia de la inclusión de la Educación para la Ciudadanía Global en las propuestas didácticas del aula, en estrecha vinculación con las áreas, competencia y contenidos del currículo. Para ello, resulta clave el compromiso y la implicación docente.

Asimismo, destaca la formación colaborativa y la participación en proyectos conjuntos diseñados por los y las docentes, de manera contextualizada, por un lado, ajustada a las necesidades del alumnado y por otro, orientada a la preparación de una ciudadanía crítica, comprometida e implicada en una sociedad más sostenible, solidaria y justa.

Se ha comprobado que la formación del profesorado es un medio para la reflexión y el cuestionamiento de las prácticas educativas en el aula y en el centro educativo.

El proceso de acompañamiento y orientación para incluir los ODS en el currículo ha sido considerado muy favorable tanto para la formación continua del profesorado como para el desarrollo integral del alumnado. De la misma manera, este proceso ha generado el intercambio de conocimiento y de experiencias, dando origen a reflexiones o cuestionamientos sobre el quehacer diario de los y las docentes.

Finalmente, merece la pena destacar el interés del profesorado en continuar participando en este proyecto, lo que indica el cada vez mayor interés de los y las docentes por incluir la ECG y los ODS en el currículo.

REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2020). Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. *Prospects*. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09506-w>
- Blasco-Serrano, A.C., Dieste, B., & Coma, T. (2019). Actitudes en Centros Educativos respecto a la Educación para la Ciudadanía Global. *REICE*, 17(3), 79-98. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.3.005>
- Boni, A. (2011). Educación para la ciudadanía global. Significados y espacios para un cosmopolitismo transformador. *Revista Española Educación Comparada*, 17, 65-85.
- Boni-Aristizabal, A., Hofmann-Pinilla, A. & Sow-Paino, J. (2012). Educando para la ciudadanía global. Una experiencia de investigación cooperativa entre docentes y profesionales de las ONGD. *Estudios sobre Educación*, 23, 63-81.
- Cabrera Rodríguez, F. A. (2007). Elaboración y evaluación de programas de educación para la ciudadanía. *Bordón. Revista de pedagogía*, 59(2), 375-400.
- Coma Roselló, T., Blasco-Serrano, A. C., y Dieste, B. (2020). Sentido y significado de la Educación para la Ciudadanía Global. Percepciones del profesorado y retos actuales en centros educativos de la provincia de Zaragoza. *Iberoamerican Journal of Development Studies*, 9 (2), 6-28. DOI: 10.26754/ojs_ried/ijds.352
- Dieste, B., Coma, T., & Blasco-Serrano, A. C. (2019). Inclusión de los objetivos de desarrollo sostenible en el currículo de educación primaria y secundaria en escuelas rurales de Zaragoza. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 8(1), 97-115, <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.006>
- Fernández-Blázquez, M. L. D. L. M., & Echeita Sarrionanda, G. (2018). Un departamento de Orientación singular en un Centro Educativo que tiene la colaboración como señal de identidad. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(2), 61-183. <http://hdl.handle.net/10486/686650>
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Gernika Gogoratuz.
- Gómez González, F.J., Domenech Llorente E., & Carracedo Bustamante, M. (2012). Propuesta metodológica para hacer un diagnóstico de la Educación para el Desarrollo. *REIFOP*, 41(15,2), 37-46

- Goren, H. & Yemini, M. (2017). The global citizenship education gap: Teacher perceptions of the relationship between global citizenship education and students' socio-economic status. *Teaching and Teacher Education*, 67, 9-22. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.009>
- Kopish, M. A. (2017). Global Citizenship education and the development of globally competent teacher candidates. *Journal of International Social Studies*, 7(2), 20-59. <https://www.iajiss.org/index.php/iajiss/article/view/302/265>
- Mazas Gil, B., Gil Quílez, M. J., Martínez Peña, M. B., Hervás, A., & Muñoz, A. (2018). Los niños y las niñas de infantil piensan, actúan y hablan sobre el comportamiento del aire y del agua. *Enseñanza de las Ciencias*, 36(1), 163-180, <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2320>
- Marco Stiefel, B. (2003). Educación para la ciudadanía en el ámbito escolar. *Revista de Educación (extra)*, 339-358.
- ONU (2015). *Transformar nuestro mundo: La agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/70/1>.
- Ortega Carpio, M. L. (2008). La Educación para el Desarrollo: dimensión estratégica de la cooperación española. *Cuadernos Internacionales de Tecnología para el Desarrollo Humano*, 7, 15-23.
- Parrilla Latas, Á., Sierra Martínez, S., & Fiuza Asorey, M. (2018). Lecciones esenciales sobre el trabajo en red inter-escolar. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22 (2), 51 – 69, <http://hdl.handle.net/10481/53078>
- Percy Calderón, C. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista de paz y conflictos*, (2), 60-81.
- Pérez Juste, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Editorial La Muralla.
- Roseth C., Johnson D. y Johnson R. (2008): Promoting early adolescents' achievement and peer relationships: the effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures. *Psychological Bulletin*, 134.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso. Teoría y práctica*. Ed. Morata.

Financiación

Trabajo financiado por el Convenio de Colaboración 2019 entre la Diputación Provincial de Zaragoza, la Universidad de Zaragoza y la Federación Aragonesa de Solidaridad para la realización de actuaciones en materia de cooperación.

Cofinanciado con el programa operativo FEDER (Fondo Europeo de Desarrollo Regional) 2014-2020 "Construyendo Europa desde Aragón" Grupo EDI (S49_20R. EDI).

Agradecimientos

Las autoras de este estudio agradecen la participación en el proyecto de todos los centros educativos participantes, así como la colaboración de las ONGs de la Federación Aragonesa de Solidaridad en el asesoramiento y apoyo a los centros educativos.

CAPÍTULO 51

UN MODELO PARA LA FORMACIÓN DE LOS FUTUROS DOCENTES DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE EN PRIMARIA: EL CASO DE SCIENCEPROLAB

Esther Sanz de la Cal y Ileana M. Greca

1. INTRODUCCIÓN

Las instituciones europeas han venido recomendando a los responsables educativos la necesidad de mejorar las competencias lingüísticas de los ciudadanos y, en particular, mediante el desarrollo del enfoque AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) o CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) en sus sistemas educativos (Eurydice, 2006; Guillén Díaz y Sanz de la Cal, 2009; Moliner Bernabé y Fernández Mateos, 2013). En España, las comunidades autónomas han liderado la puesta en práctica de dicho enfoque, y así, en las últimas décadas se ha experimentado un incremento significativo de este tipo de enseñanzas en el sistema educativo (Fernández Fontecha, 2009; Huguet, Lasagabaster y Vila, 2008; Muñoz y Navés, 2007; Ortega Martín y Hughes, 2017; Ruiz de Zarobe y Lasagabaster, 2010). Aunque la educación bilingüe ha adquirido cada vez más importancia en la sociedad, ha generado, al mismo tiempo, una elevada controversia sobre el modo de afrontar el aprendizaje integrado de contenidos y de la lengua extranjera (Ortega Martín y Hughes, 2017). Por ejemplo, resultados recientes en Castilla y León (Sanz de la Cal, Casado Muñoz y Portnova, 2018) evidencian las percepciones de los profesores de las áreas lingüísticas en cuanto a que los alumnos adquieren una mejora sustancial del nivel de competencia lingüística en inglés, sin embargo autores como Anghel, Cabrales y Carro (2016) muestran que los alumnos, en este contexto, aprenden peor los contenidos de las asignaturas de las áreas no lingüísticas, en particular los de las asignaturas de ciencias. En estas no se trabaja la comprensión o el razonamiento del entorno que nos rodea, pues se limitan a la memorización, en inglés, de términos aislados como pueden ser las partes de una planta, etc (De la Nuez, 2015). Así, la adquisición de una nueva lengua y el

aprendizaje de los contenidos propios de las asignaturas se presenta como una de las grandes dicotomías.

En la búsqueda por superar dicha dicotomía en el área de Ciencias Naturales parece promisor aunar dos enfoques: por una parte, CLIL –propio de la enseñanza de asignaturas en lengua extranjera– y por otra el IBSE (*Inquiry based Science Education*) –propio de la enseñanza del área de Ciencias Naturales. El primero, se trata de un enfoque educativo en el que la lengua extranjera es el idioma empleado para la enseñanza de contenidos, habilidades y destrezas no lingüísticas, entre otros aspectos (Mata, Greca y Sanz de la Cal, 2018). La unidad de las áreas lingüísticas y no lingüísticas se presenta como un todo inseparable en la educación bilingüe en contraposición a la situación actual donde los contenidos se presentan en asignaturas diferentes (Halbach, 2008). De ahí que un índice de calidad que puede asegurar el buen funcionamiento de los programas bilingües con éxito radica en que se produzca un alto grado de coordinación entre los docentes de las áreas lingüísticas y no lingüísticas (Lova Mellado y Bolarín Martínez, 2015; Sanz de la Cal, Casado Muñoz y Portnova, 2018).

Por ello, en este trabajo presentamos las potencialidades del modelo *ScienceProLab* de formación docente, basado en la hibridación de los anteriores enfoques CLIL y IBSE y desarrollado en la Facultad de Educación de la Universidad de Burgos donde el alumnado en formación inicial se presenta como motor para la innovación educativa en la educación bilingüe en Primaria.

2.- HACIA UN MODELO INTEGRADO PARA LA EDUCACIÓN BILINGÜE

La indagación, aprendizaje por indagación, o IBSE son términos que aluden a un mismo concepto. Surge como uno de los enfoques más promisoros para la enseñanza de las ciencias (EU, 2015). Minner et al. (2010), después de sintetizar los resultados obtenidos entre 1984 y 2002 relativos al impacto de la enseñanza basada en la indagación en estudiantes entre 5 y 12 años, concluyen que: “las estrategias de enseñanza que comprometen al estudiante activamente en el proceso de aprendizaje a través de investigaciones científicas, incrementan la comprensión conceptual mejor que las estrategias que se basan en técnicas pasivas” (p.474). Sin embargo, la presencia de la metodología de la indagación es muy discreta –casi inexistente– en las aulas de ciencias en España (Arlegui de Pablos et al. 2010; Confederación de Sociedades Científicas de

España 2011; Cortés et al., 2012). La insuficiente utilización de esta metodología se debe principalmente a que los maestros no saben cómo llevar a cabo en el aula los procesos y métodos que utilizan habitualmente los científicos y tienen, muchas veces, concepciones inapropiadas sobre lo que es la metodología de la indagación, como desviarse de la planificación curricular como símil de indagar o confundir estar involucrado y activo físicamente con estar motivado y activo intelectualmente (Couso-Lagarón, 2014). Esta metodología fomenta actitudes positivas hacia la ciencia por parte de los niños, así como un aumento en la motivación y en el aprendizaje de contenidos científicos (Toma y Greca, 2018; Postigo Fernández y Greca, 2015; Greca y Jerez-Herrero, 2017). Cabe destacar, además, que el currículo español prevé que al terminar la enseñanza obligatoria una de las competencias clave que los ciudadanos deben haber adquirido es la ‘competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología científica’, que incorpora la habilidad para progresivamente poner en práctica los procesos y actitudes propios del análisis sistemático y de la indagación científica. Es más: el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, que establece el currículo básico vigente de la etapa de Educación Primaria, en el área troncal de Ciencias Naturales, postula para todos los cursos un nuevo bloque, el número 1, llamado “Iniciación a la actividad científica”. Además, en las orientaciones generales de la asignatura, también se hace referencia al necesario carácter científico de la misma.

Por otra parte, desde las políticas educativas europeas, el aprendizaje de otras lenguas se ha erigido en un eje educativo relevante. Así, las instituciones europeas han intentado promover el desarrollo de la calidad de los enfoques de la enseñanza de las lenguas. En este contexto, surge CLIL, enfoque que propone la enseñanza de una asignatura en una lengua extranjera, de manera que simultáneamente se tratan de conseguir dos objetivos: el aprendizaje de los contenidos y de la lengua (Eurydice, 2006). Así pues, aunar la enseñanza de un idioma con el aprendizaje de una asignatura en la lengua extranjera proporciona un contexto significativo donde los alumnos desarrollan un conjunto de conceptos, estrategias y habilidades que son transferibles al resto de las áreas (Mata, Greca y Sanz de la Cal, 2018). De esta forma, se tratan los contenidos interdisciplinariamente, lo que conlleva mayor motivación en los alumnos y desarrollo de un pensamiento crítico (Darn, 2006; Lasagabaster y López Beloqui, 2015). La esencia del currículo integrado se basa en una fuerte dependencia entre la lengua y los contenidos

que se sustenta en la coordinación y el trabajo en equipo de los docentes implicados en dichas enseñanzas (Lova Mellado y Bolarín Martínez, 2015).

Por sus características, la metodología IBSE puede ser no solamente efectiva para la enseñanza de las Ciencias Naturales en primaria, como destacan diversos informes europeos (EU, 2015; Rocard, 2006) sino que, al proporcionar un gran número de oportunidades en situaciones reales para la interacción comunicativa (entre los niños y con el maestro) favorece que los niños desarrollen habilidades, estrategias y competencias en la segunda lengua, en este caso el inglés, según los principios del enfoque CLIL.

Señalamos que no hay prácticamente estudios en la literatura que incidan sobre cómo enseñar Ciencias Naturales por el método IBSE en un contexto bilingüe. De los escasos estudios, destacamos los trabajos de Valdés-Sánchez y Espinet Blanch (2013), Valdés-Sánchez, Espinet, Aguas y Dallari (2013), Espinet et al. (2017), Espinet, Valdés-Sánchez y Hernández (2018), en los que se utiliza y estudia la efectividad del *co-teaching*, entre los docentes de inglés y de Ciencias Naturales como herramienta de formación y construcción de secuencias didácticas CLIL y el proyecto SciencePro (Barranco, Sanz Trigueros, Calderón Quindós y Alario Trigueros, 2016), que procura la mejora del conocimiento, aptitudes y actitudes de los futuros maestros para la enseñanza de la asignatura de Ciencias Naturales en una lengua extranjera.

3.- MODELO PARA LA FORMACIÓN DE LOS FUTUROS DOCENTES DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE: SCIENCEPROLAB

3.1.- Antecedentes

El proyecto “Entrenamiento en competencias específicas para la asignatura de “Science” en secciones bilingües y currículum integrado de la Educación Primaria” (SciencePro) surge en el 2014 como una iniciativa del Grupo de Innovación Docente (GID) SciencePro de la Universidad de Valladolid (España), ante la necesidad de dar respuesta a la demanda de los docentes en ejercicio por la falta de formación específica de los futuros docentes en la educación bilingüe, en particular en la asignatura de Natural Science (Barranco, Sanz Trigueros, Calderón Quindós y Alario Trigueros, 2016). Este proyecto se construye desde una perspectiva interdisciplinar e interinstitucional entre los

docentes de la formación inicial y de los maestros encargados de la educación bilingüe en Primaria. En 2017, fue galardonado con un accésit Premio del Innovación Educativa del Consejo Social de la Universidad de Valladolid.

La Universidad de Burgos se unió a este Grupo de Innovación Docente en el curso 2017-2018 para, conjuntamente, trabajar para la mejora de la formación de los futuros docentes en la educación bilingüe de Castilla y León. En particular, los profesores de las Áreas de Didáctica de las Ciencias Experimentales, Didáctica de la Ciencias Sociales, Filología Inglesa y Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Facultad de Educación de la Universidad de Burgos con docencia en la Mención de Lengua Inglesa del Grado en Maestro de Educación Primaria, se han incorporado a este GID para aunar esfuerzos en la mejora de la calidad de la formación inicial de los maestros de los centros bilingües de Burgos.

3.2- Configuración del modelo

Fruto de esta colaboración mencionada anteriormente, el modelo denominado *ScienceProLab* se crea en la Facultad de Educación de la Universidad de Burgos ante la necesidad de formar a los futuros maestros en las competencias necesarias para la impartición de las materias lingüísticas y no lingüísticas en las secciones bilingües, en particular en el área de *Science*. Estos futuros maestros necesitan una formación específica, no sólo en el dominio de la lengua extranjera, sino que implica además tener unas competencias en el dominio del contenido científico y en las metodologías adecuadas para la impartición de dichos contenidos en una lengua extranjera en Primaria.

El objetivo de *ScienceProLab* es configurar un espacio de aprendizaje y formación compartido entre toda la comunidad educativa: docentes de secciones bilingües, docentes universitarios encargados de la formación inicial, alumnos en formación inicial, así como la asesora técnica del Centro de Formación del Profesorado e Innovación Educativa (CFIE) de Burgos para compartir, experimentar e investigar conjuntamente sobre buenas prácticas basadas en la metodología combinada de CLIL&IBSE en Primaria. Además, el alumno en formación se sitúa como principal agente para la reflexión e investigación sobre la planificación, implementación y evaluación de los proyectos CLIL& IBSE en los colegios de Primaria con sección bilingüe en el contexto de las asignaturas *Prácticum II* y *Trabajo de Fin de Grado* (TFG) del Grado en Maestro de Educación Primaria (mención

lengua inglesa), así como en el contexto de la actividad extracurricular *Saturdays of Science*, que describimos más adelante.

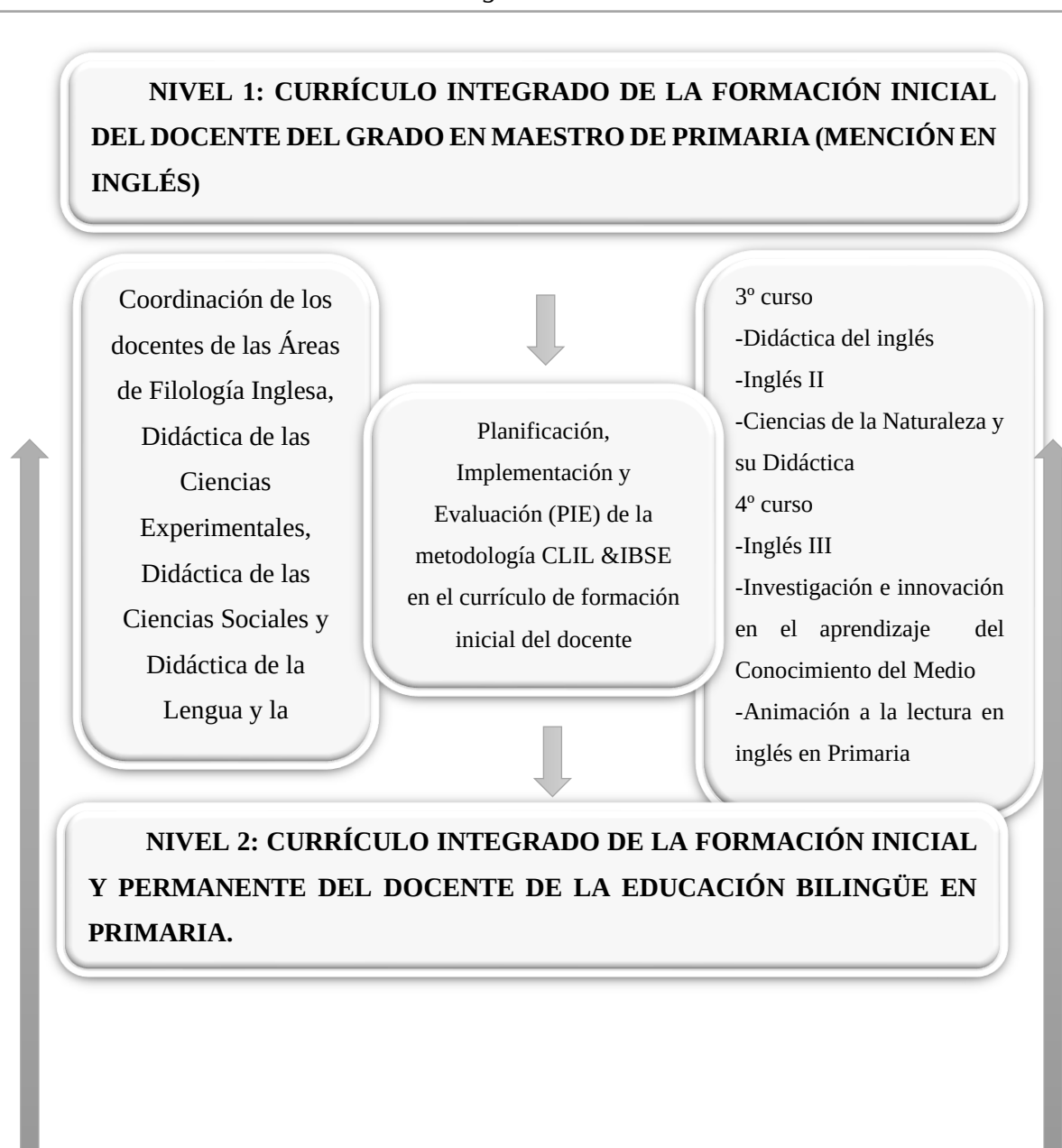
En relación a la metodología didáctica del modelo *ScienceProLab* se ha optado por la combinación de los enfoques CLIL&IBSE para la enseñanza de las materias lingüísticas y no lingüísticas en Primaria dados los beneficios que ambas reportan individualmente, así como la potencial aptitud de metodología de la indagación para combinar con el enfoque CLIL.

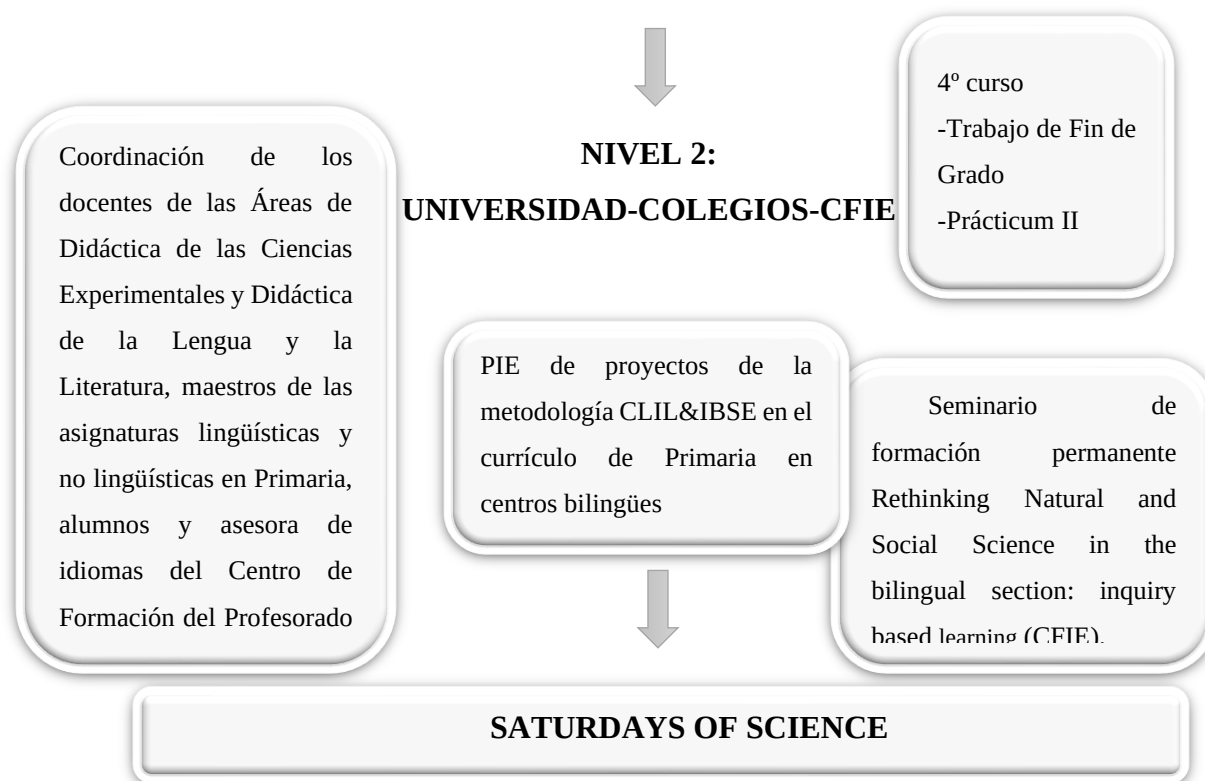
3.3.- Niveles y criterios para el desarrollo del modelo *ScienceProLab*

El modelo se vertebra en los siguientes niveles interrelacionados, tal y como quedan reflejados en la Figura 1:

Figura 1.

Modelo para la formación inicial en la metodología combinada CLIL&IBSE: el caso de ScienceProLab en la Universidad de Burgos





-Nivel 1: El nivel 1 del modelo *ScienceProLab* corresponde a la intervención en las asignaturas del curso 3º y 4º del Grado de Maestro en Educación (mención en Lengua Inglesa) con el objetivo de aplicar la metodología CLIL& IBSE en el currículo de la formación inicial de los alumnos, desde la búsqueda de una mayor coherencia interdisciplinar de las asignaturas implicadas en la Mención de Lengua Inglesa, en concreto: Inglés II, Didáctica del Inglés, Ciencias de la Naturaleza y su Didáctica II, Inglés III, Animación a la lectura en inglés e Investigación e Innovación en el Aprendizaje del Conocimiento del Medio. Así, este nivel implica una readaptación de los contenidos y actividades de cada asignatura mediante un trabajo conjunto de coordinación entre los docentes para llevar a cabo proyectos integrados de innovación docente basados en la metodología CLIL&IBSE entre todas las asignaturas mencionadas y, además, conlleva que todas las asignaturas se impartan en inglés.

-Nivel 2: El nivel 2 de la implementación del modelo *ScienceProLab* pone además su objeto de atención en las asignaturas del Prácticum II y en el Trabajo de Fin de Grado (TFG) para completar el modelo de formación inicial de los docentes en Primaria. Para ello, desde la Facultad de Educación se publica la convocatoria Prácticum II: *ScienceProLab* con el objeto seleccionar a aquellos alumnos matriculados en el Prácticum II (mención de Lengua Inglesa) que les interese vincular su TFG y el Prácticum II para

desarrollar sus competencias docentes en las secciones bilingües poniendo en práctica la metodología combinada de CLIL&IBSE en Primaria.

Este nivel 2 cuenta con la colaboración de la asesoría de Idiomas del Centro de Formación del Profesorado e Innovación Educativo (CFIE) de Burgos quien para este modelo organiza un seminario formativo denominado *Rethinking Natural and Social Science in the bilingual section: inquiry based learning*, destinado a maestros de las secciones bilingües que impartan las asignaturas *Natural Science* y *English* en Primaria. Estos docentes además tienen que cumplir el requisito de estar acreditados como tutores de prácticas por la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León ya que ellos mismos serán los tutores de prácticas de los alumnos seleccionados en la Convocatoria Prácticum II: *ScienceProLab*. Maestros participantes en el seminario, docentes de las áreas de Didáctica de la Lengua y la Literatura y Didáctica de las Ciencias Experimentales y la Asesora Técnica de Idiomas del CFIE forman un equipo de trabajo para coordinar y tutorizar a los alumnos en el Prácticum: *ScienceProLab* en el proceso de planificación, implementación y evaluación de los proyectos de la metodología combinada CLIL IBSE, en un centro con sección bilingüe de Primaria. Los alumnos desarrollarán sus proyectos en colaboración con los docentes de los colegios y los docentes universidad dentro del marco de la acción formativa del CFIE. Para ello, se lleva a cabo las siguientes fases durante el curso académico:

1. Reunión inicial con los docentes del seminario, docentes universitarios y la asesora técnica del CFIE. El objetivo de esta reunión es crear un contexto compartido del concepto de la metodología combinada de CLIL & IBSE y detectar las fortalezas y debilidades de los docentes en el desarrollo de la educación bilingüe en Primaria.
2. Reunión conjunta con alumnos, docentes del seminario, docentes universitarios y la asesora técnica del CFIE. El objetivo de esta reunión es crear grupos de trabajo compartidos para elegir el tema, asignaturas que se van a coordinar, temporalidad, recursos para la realización de los proyectos CLIL&IBSE...
3. La tutorización de la planificación de los proyectos CLIL&IBSE se realiza a través de la enseñanza compartida de las docentes de las áreas de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Didáctica de la Lengua y la Literatura.

4. Implementación y evaluación de los proyectos CLIL&IBSE en las aulas de Educación Primaria de los centros con educación bilingüe.
5. Los alumnos redactan sus TFG dando cuenta de la metodología y de la evaluación de sus interacciones en el aula bilingüe de Primaria.
6. Reunión final con los docentes del seminario, docentes universitarios y la asesora técnica del CFIE para evaluar las fortalezas y debilidades del modelo formativo compartido *ScienceProLab*.

Las evidencias de todo este proceso junto con los resultados de las investigaciones de la evaluación de la implementación de los proyectos en las aulas quedan plasmadas en los Trabajos de Fin de Grado de dichos alumnos.

Por último, cabe destacar como parte integrante del modelo *ScienceProLab* la creación de los *Saturdays of Science* que se configuran como una actividad extracurricular en la Facultad de Educación de la Universidad de Burgos, un sábado cada mes, con un doble objetivo; por un lado fomentar el desarrollo de las vocaciones científicas-tecnológicas en los niños de Primaria de los colegios bilingües de Burgos y, por otro, contribuir a la mejora de la formación de los futuros docentes en la combinación de CLIL&IBSE, metodología que se aplica para el desarrollo de dichos talleres (Mata, Greca y Sanz de la Cal, 2018).

4. - CONCLUSIONES

Este trabajo presenta el caso del modelo *ScienceProLab* para la formación inicial de los futuros docentes de la educación bilingüe en Primaria basado en la hibridación de los enfoques CLIL y IBSE para dar respuesta a la necesidad de mejorar la enseñanza bilingüe en Primaria, en particular, de la asignatura de *Science*. El desarrollo de este modelo que se ha iniciado en la Facultad de Educación de la Universidad de Burgos desde el curso 2017-2018, fruto de la colaboración con los miembros del GID SciencePro de la Universidad de Valladolid, ha dado lugar a nuevas maneras de colaboración conjunta entre los formadores de la formación inicial y permanente de los docentes de la educación bilingüe en Primaria impulsando una visión interdisciplinar de los contenidos y actividades de las asignaturas del Grado en Maestro de Educación Primaria (mención en Lengua Inglesa). Además, se ha creado un contexto de aprendizaje compartido sobre la mejora de la educación bilingüe entre las personas encargadas de la formación inicial y

permanente de los docentes de las secciones bilingües en Primaria junto con los futuros docentes (Barranco Izquierdo, Sanz Trigueros, Calderón Quindós y Alario Trigueros, 2016; Espinet, et al., 2017). Destacamos como resultado de la aplicación del modelo *ScienceProLab*, los beneficios de la actividad extraescolar *Saturdays of Science*, en la mejora de la formación de los futuros docentes encargados del desarrollo de dichos talleres, tanto en el aprendizaje de los contenidos de *Science*, como de la propia lengua extranjera (Mata, Greca y Sanz de la Cal, 2018). Los buenos resultados obtenidos de la aplicación del modelo *ScienceProLab* en los Practicum II y TFG en el curso 2018-2019 serán objeto de próximos trabajos. Finalmente, resaltamos que en 2020 el modelo *ScienceProLab* ha adquirido una dimensión internacional al aprobarse el proyecto europeo nº 2020-1-ES01-KA201-081850: *Selfie – Steam Education and Foreign Language in Europe*, liderado por la Universidad de Burgos, y que trabajará conjuntamente con los socios del International Trilingual School of Warsaw (Polonia), Centro de Formación del Profesorado e Innovación Educativa de Burgos (España), Università ta Malta (Malta), Senior Europa Sociedad Limitada (España) y la Universidad de Granada (España) en la mejora de las competencias CLIL en los docentes de Primaria desde una perspectiva integradora CLIL&IBSE, así como de sus formadores.

REFERENCIAS

- Anghel, B., Cabrales, A. & Carro, J.M. (2016). Evaluating a Bilingual Education Program in Spain: The Impact beyond Foreign Language Learning. *Economic Inquiry*. 54, 2, 1202–1223.
- Arlegui de Pablos, J., Ibarra Murillo, J., Wilhelmi, M. R. & Gil Quílez, M. J. (2010). Experimental activity in primary education: restrictions and challenges. In M. F. Tasar y G. Çakmakc (eds.). *Contemporary science education research: pre service and in service teacher education* (pp. 287-293). Ankara: Pegem Akademi.
- Barranco Izquierdo, N., Sanz Trigueros, F.J., Calderón Quindós, M.T. & Alario Trigueros, A.I. (2016). SciencePro: Towards Excellent in Bilingual Education. *Estudios sobre Educación*, 31, 159-175.
- Confederación de Sociedades Científicas de España (2011). *Informe ENCIENDE Enseñanza de las Ciencias en la Didáctica Escolar para edades tempranas en España*.

- Cortes, A.L., Gándara, M., Calvo, J.M, Martínez, M.B., Ibarra, M. Arlegui, J. & Gil, M. (2012). Expectativas, necesidades y oportunidades de los maestros en formación ante la enseñanza de las ciencias en la educación primaria. *Enseñanza de las Ciencias*, 30 (3), 155-176.
- Couso-Lagarón, D. (2014). De la moda de “aprender indagando” a la indagación para modelizar una reflexión crítica. Conferencia Inaugural, 26 *Encuentros en Didáctica de las Ciencias Experimentales*: Huelva, España.
- Darn, S. (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL): A European Overview*. ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED490775>
- De la Nuez, S. (2015). El timo de la enseñanza bilingüe en la Comunidad de Madrid. Madrid, España: *Hay Derecho*. <https://goo.gl/1KCcPL>.
- Espinet, M., Valdés-Sánchez, L., Carrillo Monsó, N., Farró Gràcia, L., Martínez Vila, R., López Rebollal, N. & Castellón Pascual, A. (2017). Promoting the Integration of Inquiry Based Science and English Learning in Primary Education Through Triadic Partnerships. In A. Oliveira, M. Weinburgh (eds), *Science Teacher Preparation in Content-Based Second Language Acquisition. ASTE Series in Science Education*. Springer, Cham.
- Espinet, M., Valdés-Sánchez, L., & Hernández, M. (2018). Science and Language Experience Narratives of Pre-Service Primary Teachers Learning to Teach Science in Multilingual Contexts. In K.S. Tang, & K. Danielsson, (eds.), *Global Developments in Literacy Research for Science Education* (pp.321-337). Springer, Cham.
- EU (2015). *SCIENCE EDUCATION for Responsible Citizenship. Informe de la Unión Europea*.
- Eurydice (2006). *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE) en el contexto escolar europeo*. Madrid: MECD.
- Fernández Fontecha, A. (2009). Spanish CLIL: Research and Official Actions. In Y. Ruiz de Zarobe & R.M. Jiménez Catalán (eds.), *Content and Language Integrated Learning. Evidence from Research in Europe* (pp. 3-21). Bristol: Multilingual Matters.

- Greca I. M., & Jerez-Herrero E. (2017). Propuesta para la enseñanza de Ciencias Naturales en Educación Primaria en un aula inclusiva. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias* 14 (2), 385–397.
- Guillén Díaz, C. & Sanz de la Cal, E. (2009). Líneas de actuación para el fomento de las enseñanzas de lenguas extranjeras en la Comunidad Autónoma de Castilla y León. [*Lenguaje y Textos*](#), 29, 75-90.
- Halbach, A. (2008). Una metodología para la enseñanza bilingüe en la etapa de Primaria. *Revista de Educación*, 346, 455-466.
- Huguet, Á., Lasagabaster, D. & Vila, I. (2008). Bilingual education in Spain: present realities and future challenges. In J. Cummins y N.H. Hornberger (eds.), *Encyclopedia of Language and Education*, Vol. 5 – *Bilingual Education* (pp. 225-235). [New York: Springer Science+Business Media LLC](#).
- Lasagabaster, D. & López Belouqui, R. (2015). The Impact of Type of Approach (CLIL Versus EFL) and Methodology (Book-Based Versus Project Work) on Motivation. *Porta Linguarum*, 23, 41-57.
- Lova Mellado, M. & Bolarín Martínez, Mª J. (2015). La coordinación en programas bilingües: las voces del profesorado. *Aula Abierta*, 43, 2, 102-109.
- Mata, S., Greca, I.M. & Sanz de la Cal, E. (2018). Aplicación científica en inglés. 28 *Encuentros de Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 733- 738.
- Minner, D. D., Jurist, A. & Century, J. (2010). Inquiry-based science instruction—what is it and does it matter? Results from a research synthesis years 1984 to 2002. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(4), 474-496.
- Moliner Bernabé, M. & Fernández Mateos, L.M. (2013). The effects of CLIL from the perspective of In-service in Salamanca (Castilla y León). *Educação & Formação*, 8, 200- 217.
- Muñoz, C. & Navés, T. (2007). CLIL in Spain. In Marsh, D. & Wolff, D., *Windows on CLIL. Content and Language Integrated Learning in the European Spotlight* (pp. 160-165). European Centre for Modern Languages.
- Ortega Martín, J.L. & Hughes, S.P. (2017). Key Issues in the Management of Bilingual Education. En M.E. Gómez Parra y R. Johnstone (coords), *Educación bilingüe: tendencias educativas y conceptos claves. Bilingual educational: trends and key concepts*. (pp. 117-128). Universidad de Granada.

- Postigo Fernández, D. & Greca, I. M. (2014). Uso de la metodología de la indagación para la enseñanza de nociones sobre fuerzas en primer ciclo de la escuela primaria. *Revista de Enseñanza de la Física*, 26, 265-273.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, que establece el currículo básico vigente de la etapa de Educación Primaria. (B.O.E. nº 52 de 1 de marzo de 2014).
- Rocard, M. (2006). *Informe sobre la enseñanza científica en Europa*. Publicación electrónica en <http://www.ec.europa.eu/research/science-society>
- Ruiz de Zarobe, Y. & Lasagabaster, D. (2010). The emergence of CLIL in Spain. In D. Lasagabaster & Y. Ruiz de Zarobe (eds.), *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training* (pp. ix-xvii).UK. Cambridge Scholars Publishing.
- Sanz de la Cal, E. Casado Muñoz, R. & Portnova, T. (2018). Evaluación de los programas bilingües de Secundaria de Castilla y León. En J.L. Ortega-Martín, S.P. Hughes, y D. Madrid, *Influencia de la política educativa de centro en la enseñanza bilingüe en España*. (pp.79-90). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Toma, R. B. & Greca, I. M. (2016). Modelo interdisciplinar de educación STEM para la etapa de Educación Primaria. *III Simposio Internacional de Enseñanza de las Ciencias*, SIEC.
- Valdés-Sánchez, L. & Espinet Blanch, M. (2013). Ensenyar ciències i anglès a través de la docència compartida. *Ciències. Revista del professorat de Ciències d'Infantil, Primària i Secundària*, 25, 26-34.
- Valdés-Sánchez, L., Espinet, M. Aguas, M. & Dallari, L. (2013). La evolución de la co-enseñanza de las ciencias y del inglés en educación primaria a partir del análisis de las preguntas de las maestras. *Enseñanza de las Ciencias. N° Extra* (2013), 3588–3594.

CAPÍTULO 52

EL PROCESO DE PROGRAMACIÓN DE LAS COMPETENCIAS CLAVE: ACUERDOS A TRAVÉS DE UN MÉTODO DELPHI

Carlos Heras Bernardino, Ángel Pérez Pueyo, David Hortigüela Alcalá y Óscar
Casado Berrocal

1. INTRODUCCIÓN

Las competencias clave son el elemento sobre el cual se ha construido el proceso de convergencia europea en materia de educación, y tiene su principal referente en las recomendaciones aportadas por el Parlamento Europeo y el Consejo de Europa (Consejo de la Unión Europea, 2004; 2018). En España, la convergencia europea en el contexto de la educación básica comienza con la promulgación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (LOE). Atendiendo a las recomendaciones europeas, la LOE (2006) enmarca las competencias dentro de un modelo de aprendizaje permanente, y las incluye en la nueva definición de currículo¹⁰ como elemento curricular básico. El recorrido de las competencias en la educación básica tiene su continuidad con la aprobación de la Ley Educativa para la mejora de la Educación (LOMCE, 2013).

La aparición de las competencias implica un cambio de paradigma educativo, e con ello una nueva manera de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje, repercutiendo de manera especial en los planteamientos metodológicos, evaluativos y en el diseño de tareas (Ballester & Sánchez, 2010). De esta manera, las competencias clave suponen un avance hacia un tipo de aprendizajes en el que el alumno pueda demostrar que es capaz de movilizar todos sus conocimientos, habilidades, actitudes, y otros componentes sociales para dar soluciones eficaces a situaciones contextualizadas a la vida real (Egido, 2011).

¹⁰ La LOE define currículo como “[...] el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente Ley” (art. 6.1).

Sin embargo, la integración de este nuevo elemento curricular ha encontrado como principal problema la ausencia de un modelo definido por la administración (Pérez-Pueyo, et al., 2013b). Esto ha propiciado que sean los propios centros educativos los que hayan tenido que tomar la decisión de que línea seguir para su tratamiento, bien a partir del diseño de sus propias propuestas, o a partir de las desarrolladas por investigadores y expertos. En este sentido, de la mano de especialistas en la materia, han ido apareciendo numerosas propuestas extraoficiales (Escamilla, 2008; Gómez-Pimpollo, Pérez-Pintado & Arreaza, 2007; Moya & Luengo, 2011; Pérez-Pueyo, coord., 2013; Sarramona, 2004; Zabala & Arnau, 2007,...), que parten de la interpretación de las escuetas y en determinados casos confusas orientaciones de la legislación, lo que ha dado lugar a un sinnúmero de formas y maneras de actuar diferentes en torno a las competencias clave.

Sin embargo, no todas ellas gozan de la misma coherencia para su aplicación práctica. Así lo evidencia la investigación realizada por Heras (2012)¹¹, que ha dado lugar a diferentes publicaciones (Heras, 2018; Heras, Pérez-Pueyo & Casado, 2013; Hortigüela, 2014), y en la que se analiza si las principales propuestas de desarrollo de las competencias clave de nuestro país son coherentes con el planteamiento normativo de la educación básica.

Sobre la base de este estudio se ha desarrollado la presente investigación, en la que han participado expertos universitarios y docentes de educación básica para desarrollar acuerdos y desacuerdos sobre el concepto, programación y evaluación de las competencias clave. En el presente artículo nos centraremos en una parte de esta investigación, aportándose [los resultados](#) más relevantes en relación al proceso de programación de las competencias

2. MÉTODO

Para el desarrollo de la presente investigación se ha optado por emplear la técnica Delphi. Esta técnica permite recoger y decantar el conocimiento de un grupo de expertos sobre el tema complejo, obteniendo el máximo grado de consenso (Gordon & Pease, 2006). En el campo de la investigación educativa, encontramos un notable número de evidencias que muestran la funcionalidad y variedad en la aplicación del método Delphi

¹¹ Esta investigación se realizó para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados, y supone la base sobre la que se asienta la presente investigación.

(Green, 2014; García-Ruiz & Lena-Acebo, 2018). En nuestro caso nos ha permitido profundizar en una realidad educativa sobre la que se ha desarrollado escasa investigación, como es el proceso de programación de las competencias clave desde la opinión de diferentes agentes implicados en el proceso educativo.

2.1. Participantes

La población de estudio ha estado conformada por 19 expertos, distribuidos en dos paneles: un primer panel conformado por 9 expertos universitarios, y un segundo panel conformado por 9 expertos docentes en educación básica. La utilización de dos paneles de expertos atendió a la necesidad de realizar un estudio comparado de la opinión de ambos colectivos en relación a la temática de estudio: (1) Expertos universitarios que desarrollan su labor principal en la investigación, y por tanto en la creación de modelos teóricos de desarrollo de las competencias; (2) Expertos docentes que cuentan con la experiencia práctica y directa de su implementación en los centros educativos.

La selección y configuración de participantes se realizó bajo las directrices aportadas por expertos en la técnica Delphi (Brummer, 2005; Cabrero y Barroso, 2013). Se diseñó un perfil de experto para cada uno de los paneles, atendiendo a dos tipos de criterios: (1) Generales: p.e. *respetar el principio de paridad, representación variada de instituciones universitarias, o representación equilibrada de docentes de las diferentes etapas de la educación obligatoria*; y (2) Específicos: p.e. *ejercer labor investigadora en áreas vinculadas al tema de estudio, o contar con más de 8 años de experiencia docente en la educación básica*.

2.2. Instrumentos

Se ha empleado el cuestionario como instrumento de recogida de información. Se realizaron dos rondas de consulta, aplicando en cada una de ellas un cuestionario. El diseño de los cuestionarios se ha realizado en base al tema de estudio, y su contenido fue validado por 4 expertos en el ámbito de la metodología cualitativa y la didáctica general. Para la validación se envió el cuestionario junto a un formulario en el que los expertos pudieron indicar la idoneidad de las preguntas.

El primer cuestionario se confeccionó con cuatro preguntas abiertas: 1. *¿En qué han mejorado las competencias la educación obligatoria?*; 2. *¿En qué han mejorado las competencias la educación obligatoria?*; 3. *¿Cómo debe desarrollarse el proceso de programación y concreción de las competencias para su aplicación práctica en los centros educativos?*; 4. *¿Qué características definen al proceso de evaluación de las competencias?*. Este carácter abierto permitió a los expertos razonar y argumentar su discurso aportando información relevante (Bowleg, 2017). Tras la elaboración del primer informe de resultados, se diseñó el segundo cuestionario, que se compuso de un total de 13 preguntas objetivas y de respuesta corta, organizados en cuatro bloques: (1) *definición del concepto de competencia*, (2) *valoración de las competencias en la mejora educativa*, (3) *el proceso de programación y concreción de las competencias*, y (4) *proceso de evaluación de las competencias*.

Los cuestionarios fueron enviados de forma individual a cada experto. Se optó por el uso de formularios online utilizando la aplicación de Google Drive, lo que permitió garantizar el anonimato y dar tiempo suficiente para la reflexión y argumentación.

2.3. Diseño y Procedimiento

La investigación se ha desarrollado en tres fases diferenciadas (Aponte, Cardozo & Melo, 2012): 1- *Fase Preliminar*: se delimitaron el tema de investigación y la metodología. Se configuraron los paneles de expertos y se diseñó el primer cuestionario. 2- *Fase exploratoria*: se realizó la primera ronda de consulta, el análisis de resultados y elaboración del primer informe de resultados. Esto dio paso al diseño del segundo cuestionario y su posterior análisis. 3- *Fase Final*: se trianguló y saturó la información de ambos paneles de expertos, procediendo a la discusión de resultados y elaboración de conclusiones. A los dos expertos participantes se les garantizó el anonimato, destacando que sus aportaciones únicamente serían utilizadas con fines científicos.

2.4. Análisis de datos

Se ha empleado el análisis del discurso, buscando las interacciones en las respuestas y dando importancia a la reflexión crítica que realizan los expertos en base a su experiencia y conocimiento sobre la temática (Pérez-Pueyo, Pedraz & Hortigüela, 2019).

Se empleó una codificación de las respuestas, realizándose un análisis de los resultados obtenidos y garantizando la confiabilidad, transferibilidad y credibilidad.

Se ha establecido un sistema de categorías para presentar y analizar los resultados, empujándose la aplicación WeftQDA. Estas categorías se relacionan con el objeto de estudio, y ha permitido identificar y analizar todas las variables implicadas en el proceso de integración de las competencias en los centros educativos. Las categorías empleadas han sido las siguientes: *1- Las competencias: concepto y clasificaciones; 2- Modelo educativo asociado a la aparición de las competencias; 3- Las competencias y el cambio educativo; 4- El proceso de programación de las competencias; y 5- El proceso de evaluación de las competencias.*

Para facilitar la comprensión y manejo de los datos, se ha empujado un sistema de acrónimos basado en 3 códigos: el primero identifica el panel (P1 ó P2), el segundo el cuestionario (C1 ó C2), y el tercero identifica el experto (numerado de E1 a E9).

En el presente artículo se presentan los resultados más relevantes obtenidos de la categoría *4- El proceso de programación de las competencias*, donde se integran aspectos relativos a la influencia del proceso de programación en el mismo.

3. RESULTADOS

El análisis de resultados de la categoría señalada anteriormente arrojó un acuerdo mayoritario sobre la importancia e influencia decisiva de la fase de programación dentro del marco general de integración y desarrollo de las competencias en los centros educativos. Profundizando en esta idea, se establecieron cuatro subcategorías que facilitaron el análisis de los acuerdos en relación al tipo de decisiones y las fases a seguir en su proceso de programación. Dichos acuerdos se basan en la reiteración de ideas aportadas por los expertos de ambos paneles, y la coincidencia de argumentos.

2.1. Punto de partida para el desarrollo de las competencias

Una de las opiniones en la que mayor grado de consenso se ha observado, con un 90% de coincidencia en los expertos, hace referencia a que el desarrollo de las competencias debe tomar como punto de partida una reflexión y decisión consensuada,

siendo imprescindible potenciar la colaboración entre todos los sectores de la comunidad educativa.

“En primer lugar, todo el centro educativo debe implicarse (directamente o a través de comisiones de coordinación) para decidir qué áreas van a focalizar sobre qué competencias concretas [...]” (P1C1E2).

“El proceso de programación y concreción de las competencias debería pasar en primer lugar por la sensibilización e identificación consensuada (por parte del cuerpo docente) de las competencias que se van a trabajar” (P1C1E6).

Más concretamente, se destaca la importancia de definir unas dimensiones esenciales de cada una de las competencias. Estas dimensiones deben funcionar como *referente común a todas las materias para su desarrollo y evaluación*, determinando qué aprendizajes se asocian a cada competencia.

“Una decisión que creo imprescindible es definir por parte de todos qué aspectos se podrían trabajar de manera concreta en relación a cada competencia” (P2C2E3).

“Paralelamente a esta selección de aspectos competenciales comunes para todas las materias, se deberían diseñar unas dinámicas de evaluación que permitieran medir el progreso conseguido” (P2C1E3).

2.2. Implicación de las materias

Otra de las características fundamentales del proceso de programación de las competencias, destacado por un 75% de los expertos, hace referencia a la implicación y coordinación de todas las materias. Así, concretar a través de dimensiones los aspectos que han decidido desarrollarse de cada competencia es garantía de que todas las materias programan su desarrollo en relación a los mismos parámetros. Además, también supone un marco importante para la programación de proyectos globales, de carácter interdisciplinar, que resultan especialmente importantes en el desarrollo competencial.

“Lo ideal es trabajarlas con proyectos globalizados, donde se trabajen varias competencias, dentro de un mismo contenido” (P2C1E10).

“Esta línea de trabajo, podría derivar, en cuanto la experiencia de los docentes fuera mayor, en la puesta en práctica de proyectos interdisciplinares que se acercan a las orientaciones metodológicas oficiales de la actualidad” (P2C1E3).

Pero además de esta necesaria coordinación interdisciplinar, también se desataca de forma mayoritaria la importancia de la *toma de decisiones consensuada por parte del profesorado que imparte una misma materia*. Estas decisiones hacen referencia a dos tipos de acuerdos básicos: a) la selección de competencias a las cuales va a contribuir la materia, y en qué medida se va a contribuir a cada una de ellas; y b) cómo se va a abordar el tratamiento de cada una de las competencias a partir de las directrices generales marcadas por el centro.

Estos acuerdos intranivel e internivel dentro de la misma materia son esenciales para establecer una coherencia horizontal y vertical en los aprendizajes competenciales, e implican un importante trabajo conjunto de los docentes para establecer relaciones entre los elementos curriculares de la materia, en especial los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje, y las propias competencias.

“En primer lugar se trataría de identificar cuáles son los aprendizajes imprescindibles, ligados a cada una de las competencias clave [...], y plantear la relación integradora entre los distintos elementos del currículum (criterios de evaluación contenidos y objetivos) y las propias competencias” (P1C1E9).

2.3. Importancia de los métodos pedagógicos

Se ha encontrado un acuerdo unánime en considerar que el método pedagógico se convierte en un elemento esencial desde el punto de vista curricular, y por tanto también a nivel programático.

“El método pedagógico es fundamental a la hora de trabajar y tratar las competencias” (P2C2E10).

“[...] si queremos hacer un buen tratamiento de las CCBB, necesitamos variedad y flexibilidad en los métodos pedagógicos que utilizamos en el aula” (P2C2E7).

Un auténtico modelo educativo ligado al desarrollo de las competencias, implica de manera inherente la aplicación nuevas formas de actuación en el aula. El modelo competencial debe ir de la mano de un cambio en los métodos pedagógicos, y ello implica cambios en el rol del profesor y de los alumnos, nuevas estrategias metodológicas, y la apuesta por situaciones de aprendizaje contextualizadas.

“El trabajo por competencias implica modelos pedagógicos actuales en los que el contexto, el contenido, el docente y el discente deben ser tenidos en cuenta, en los que docente y discente actúan como co-aprendices” (E1C2E2).

Únicamente se ha recogido una opinión de un experto que no posiciona el método pedagógico en el eje del proceso de desarrollo de las competencias. En este sentido, considera que el aprendizaje competencial depende en mayor medida de la variedad de contextos de aprendizaje que se ofrezcan a los alumnos, y las interacciones que generen en cada uno de ellos.

2.4. Secuenciación de las competencias.

Uno de los acuerdos de mayor relevancia, y que se asocia con la idea de la identificación de dimensiones de cada competencia, es la graduación de las mismas para determinar el nivel de aprendizaje que debe alcanzar el alumno en cada uno de los cursos que conforman la educación obligatoria. En este sentido, se ha identificado un acuerdo mayoritario por parte de los expertos en considerar la secuenciación de las competencias como estrategia necesaria para determinar el nivel de desarrollo competencial.

“Básicamente sería diseñar una secuenciación de aquellos elementos transversales inherentes a cada competencia definiendo los niveles esperables para cada uno de los niveles de las distintas etapas” (P2C1E3).

La secuenciación de las competencias aporta un referente a los docentes a la hora de programar y evaluar, lo que se traduce en una doble coherencia: una vertical, al establecer una progresión en los aprendizajes competenciales a lo largo de los cursos; y una coherencia horizontal, ya que todos los profesores que imparten clase a un mismo curso pueden incidir en los mismos aspectos y con el mismo nivel de exigencia para cada competencia.

“Todos los profesores del centro deben saber qué indicadores evaluar de cada competencia en cada curso o ciclo educativo para que haya una coordinación vertical, para que este desarrollo sea paulatino y para que todos los profesores trabajen las competencias en sus áreas” (P2C2E4).

Por tanto, el diseño consensuado de una secuenciación de cada competencia como parte del proceso de programación de las mismas, ofrece una coherencia a las propuestas que se presentan a los alumnos evitando situaciones de aprendizaje contradictorias y facilitando en gran medida la evaluación conjunta por parte de todas las materias.

4. DISCUSIÓN

El objetivo general del estudio era desarrollar acuerdos y desacuerdos sobre el concepto, programación y evaluación de las competencias clave. Hemos centrado la atención en este artículo en uno de los objetivos específicos de la misma, que pretende conocer y analizar el rol que tiene el proceso de programación en el desarrollo de las competencias. Ha quedado constatada la unanimidad existente entre los expertos de ambos paneles en relación a la relevancia del proceso de programación en la integración de las competencias en los centros escolares (Fernández-Salineró, 2006; Tardif, 2008).

En relación a la primera subcategoría, relativa al punto de partida del proceso de integración de las competencias, ha quedado evidenciada la importancia que se concede al proceso de programación, siendo necesario que se desarrolle bajo parámetros de consenso entre todos los miembros de la comunidad educativa. (Ballester & Sánchez, 2011). Resulta clave la definición de una serie de dimensiones de cada competencia, que sirvan como eje para el tratamiento de las mismas desde las materias (Marchena, 2008). Este resultado pone en valor el carácter deductivo del proceso de programación de las competencias, entre las que se incluyen algunas propuestas como el Proyecto Atlántida (Bolívar & Moya, 2007; Moya & Luengo, 2011), el Proyecto iCOBAE (Trujillo, Ariza, Redondo & Ferreros, 2008), o el Proyecto Incoba (Pérez-Pueyo et al., 2013).

Respecto a la segunda subcategoría de análisis, referida a la implicación de las materias, queda claramente reflejada la necesidad de una adecuada coordinación interdisciplinar e intradisciplinar. El desarrollo de proyectos globales coordinados entre diferentes materias se presenta como una línea destacada para dotar de funcionalidad y coherencia a los aprendizajes competenciales (Quevedo-Blasco, Quevedo-Blasco, Téllez & Buela-Casal, 2011). Por su parte, la intradisciplinariedad aporta coherencia en el tratamiento de las competencias dentro de la materia, convirtiéndose en el eje que aporta relación y orden entre todos los elementos curriculares para el diseño de tareas competenciales auténticas (Bolívar, 2008; Ballester & Sánchez, 2010)

La tercera subcategoría ha aportado resultados relacionados con la importancia del método pedagógico. La consideración de las competencias como motor de transformación del paradigma educativo, lleva asociado un importante cambio en la manera de entender y desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje (Fernández-Salineró, 2006). En este sentido, el método pedagógico juega un papel esencial, siendo un criterio fundamental para su selección el fomento de aprendizajes contextualizados (Moya & Luengo, 2011).

Finalmente, en relación a la cuarta subcategoría, se destaca el acuerdo unánime en la necesidad de establecer una secuenciación que gradúe el tipo y grado de aprendizaje de cada competencia (Guarro, 2008). Esta secuenciación, además de ofrecer coherencia al tratamiento de las competencias a lo largo de toda la escolarización obligatoria, aporta un referente para la programación y evaluación de las mismas por parte de las materias. (Pérez-Pueyo et al., 2013).

5. CONCLUSIONES

Tras casi 15 años de incorporación de las competencias a los currículos de la educación básica en España, los centros educativos y el profesorado se siguen enfrentando a una serie de problemáticas que siguen sin ser resueltas. Una de ellas, y quizá la que más determina el proceso de integración de las competencias, está relacionada con el *proceso de programación*. La presente investigación ofrece resultados relevantes sobre la temática, entre los que podemos destacar: (1) El carácter deductivo del proceso de desarrollo de las competencias, lo que implica establecer acuerdos a nivel de centro para dar coherencia a la programación y desarrollo de las mismas desde las materias; (2) la necesaria secuenciación de las competencias, que sirvan como referente para su programación y evaluación, y que garantice un aprendizaje gradual de las mismas a lo largo de toda la escolarización obligatoria.

Consideramos que la presente investigación puede resultar de interés para docentes y responsables de la elaboración del currículo. Además, sería relevante dar continuidad a este estudio realizando un análisis comparado entre la opinión de expertos sobre el proceso de programación y evaluación de las competencias clave, y las directrices aportadas por la legislación educativa al respecto.

REFERENCIAS

- Aponte, G., Cardozo, M.A., & Melo, R.M. (2012). Método Delphi: aplicaciones y posibilidades en la gestión prospectiva de la investigación y desarrollo. *Revista Venezolana de Análisis de Coyuntura*, XVIII(1), 41-52.
- Ballester, A., & Sánchez, J. (2011). La dimensión pedagógica del enfoque de competencias en educación obligatoria. *Ensayos*, 26, 17-34. Recuperado de <http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos>.
- Ballester, A., & Sánchez, J. (2010). *Competencias básicas y currículo integrado: la estructura de tareas y trabajo por proyectos*. Cartagena: CPR Cartagena.
- Bolívar, A. (2008). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. *Revista de docencia Universitaria (RedU)*, 6(2). doi: 10.4995/redu.2008.6268
- Bolívar, A. & Moya, J. (2007). *Las Competencias Básicas: Cultura imprescindible para la ciudadanía*. Madrid: Proyecto Atlántida.
- Bowleg, L. (2017). Towards a Critical Health Equity Research Stance: Why Epistemology and Methodology Matter More than Qualitative Methods. *Health Education & Behavior*, 44(5), 677-684. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/1090198117728760>
- Bravo Estévez, M. de L., & Arrieta Gallastegui, J. J. (2005). El método Delphi. Su implementación en una estrategia didáctica para la enseñanza de las demostraciones geométricas. *Revista Iberoamericana De Educación*, 36(7), 1-10. <https://doi.org/10.35362/rie3672962>
- Brummer, J. (2005). A Delphi Method of Teaching Applied Philosophy. *Teaching Philosophy*, 8(3), 207-220.
- Cabero, J. y Barroso, J. (2013). La utilización del juicio de experto para la evaluación de TIC: el Coeficiente de competencia experta. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 65(2), 25-38.
- Consejo de la Unión Europea (2004). *Educación y Formación 2010. Urgen las reformas para coronar con éxito la estrategia de Lisboa*. Bruselas. Recuperado de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/ALL/?uri=celex%3A52003DC0685>
- Consejo de la Unión Europea (2018). Recomendación del Consejo relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. En *Diario Oficial de la Unión*

- Europea* (2018/C 189/01). Recuperado de [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=ES](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=ES)
- Egido, I. (2011). Las competencias clave como elemento central del currículo de la enseñanza obligatoria: un repaso a las experiencias educativas. *Revista Española de Educación Comparada*, 17, 239-262. Doi:10.5944/reec.17.2011.7552
- Escamilla, A. (2008). *Las competencias básicas: Claves y Propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Grao.
- Fernández-Salinero, M. (2006). Las competencias en el marco de la convergencia europea: Un nuevo concepto para el diseño de programas educativos. *Encounters on Education*, 7, 131-151.
- García, R. M. E., & Lena, A. F. J. (2018). Aplicación del método Delphi en el diseño de una investigación cuantitativa sobre el fenómeno FABLAB. *EMPIRIA, Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 40, 129–166. Doi: [10.5944 / empiria.40.2018.22014](https://doi.org/10.5944/empiria.40.2018.22014)
- Gómez-Pimpollo, N., Pérez-Pintado, M. & Arreaza, F. (2007). *Programación, desarrollo y evaluación de las Competencias Básicas*. Consejería de Educación de la Junta de Castilla La Mancha.
- Gordon, T. & Pease, A. (2006). RT Delphi: An efficient, «round-less» almost real time Delphi method. *Technological Forecasting and Social Change*, 73(4), 321-333.
- Green, R. A. (2014). The Delphi technique in educational research. *SAGE Open*, 4, 1-8.
- Guarro, A. (2008). Competencias básicas: currículum integrado y aprendizaje cooperativo. *Revista de Investigación en la Escuela*, 66, 29-42. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/60836>.
- Heras, C. (2012). *Las competencias básicas como resultado de la convergencia europea. Análisis documental de su programación y evaluación* [Diploma de Estudios Avanzados, Universidad de Valladolid]. Valladolid.
- Heras, C. (2018). Estudio de las competencias clave en el ámbito educativo a través de un método Delphi. En J. Díaz-Cuesta (coord.), *Proyecciones de la investigación actual universitaria* (pp. 227-241). Madrid: Tecnos
- Heras, C., Pérez-Pueyo, A. & Casado, O.M. (2013). Estudio sobre las propuestas de desarrollo de las competencias básicas en la Educación Obligatoria. Análisis del grupo de trabajo internivelar e interdisciplinar “Actitudes”. En S. Castillo (coord.),

Reflexiones, análisis y propuestas sobre la formación del profesorado en Educación Secundaria. Madrid: Universidad Nacional de Educación a distancia.

[Hortigüela, D. \(2014\).](#) *Estudio sobre el proceso de implantación y seguimiento de las competencias básicas en los centros educativos de educación secundaria de la ciudad de Burgos. Análisis desde la perspectiva de los equipos directivos y de los docentes de educación física*. (Tesis doctoral). Burgos: Universidad de Burgos. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=44307>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Boletín Oficial del Estado (BOE) de 4 de mayo de 2006.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Boletín Oficial del Estado (BOE) de 10 de diciembre de 2013.

Marchena, C. (2008). *¿Cómo trabajar las competencias básicas?* Sevilla: Fundación ECOEM

Moya, J. & Luengo, F. (2011). *Teoría y Práctica de las Competencias básicas*. Barcelona: Graó.

Pérez-Pueyo, A. et al. (2013). *Programar y evaluar competencias en 15 pasos*. Barcelona: Graó.

Pérez-Pueyo, A., Pedraz, M.V., & Hortigüela, D. (2019). ¿Por qué y para qué de las competencias clave en educación física: análisis de dos posturas contrapuestas. *Retos*, 35, 7-12

Quevedo-Blasco, R., Quevedo-Blasco, V.J., Téllez, M. & Buela-Casal, G. (2011). La tarea integrada como herramienta para mejorar los procesos cognitivos en tareas de aprendizaje. En Quevedo-Blasco, R. y Quevedo-Blasco, V.J.(compiladores). *IX Congreso Nacional de Psicología Clínica. Situación actual de la psicología clínica*. Granada: Asociación Española de Psicología Conductual.

Sarramona, J. (2004). *Las Competencias Básicas en la Educación Obligatoria*. Barcelona: CEAC

Tardif, J. (2008). Desarrollo de un programa por competencias: de la intención a su implementación. Profesorado: *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 12(3)

Trujillo, F., Ariza, M.A., Redondo, M. y Ferreros, J. (2008). Proyecto iCOBAE (innovación en competencias básicas). Recuperado de <http://edu.jccm.es/cpr/competenciascuca/documentos/icobae/innovacion.pdf>

CAPÍTULO 53

¿QUÉ CONOCIMIENTO ESPECIALIZADO MOVILIZA UN PROFESOR DE INFANTIL A TRAVÉS DE UNA TAREA DE ESTAMPACIÓN DE FIGURAS GEOMÉTRICAS?

Ana María Escudero-Domínguez, María de la Cinta Muñoz-Catalán y Myriam Codes

1. INTRODUCCIÓN

En el ámbito de la investigación en Educación Matemática existen pocos trabajos que ahonden en el conocimiento del profesor de Educación Infantil (Anders y Roszbach, 2015; Parks y Wager, 2015). Esto contrasta con resultados de otros estudios que dan cuenta de la importancia de la figura del profesor de Educación Infantil en los resultados de aprendizaje de su alumnado (Gasteiger y Benz, 2018; Lee, 2017). Se puede encontrar una explicación a este hecho en la creencia extendida de que el contenido matemático que se debe enseñar en esta etapa educativa es sencillo y cualquiera puede hacerlo (Castro y Castro, 2016), pero nada más lejos de la realidad. El conocimiento matemático que cimienta el aprendizaje futuro se adquiere en las primeras edades (Charalambous y Pitta-Pantazi, 2016) y para facilitar su construcción es necesario que el profesor posea un conocimiento matemático sólido y cohesionado (Muñoz-Catalán, Liñán y Ribeiro, 2017).

El aprendizaje de la Geometría contribuye al desarrollo cognitivo del alumnado de Educación Infantil desde dos perspectivas. Por un lado, promueve el desarrollo de habilidades para generar razonamiento y justificación (NCTM, 2000) y, por otro, ayuda a entender y a desenvolverse en el mundo físico que le rodea (Clements y Sarama, 2011). Una parte importante del trabajo del profesor de Educación Infantil en el aula es facilitar ese desarrollo y, por ello, es relevante ahondar en el conocimiento que el profesor moviliza en el aula de Educación Infantil cuando enseña Geometría. Sin embargo, en el ámbito de la Educación Infantil no se le presta la atención que merece a la didáctica de la Geometría (Clements y Sarama, 2011).

En este trabajo caracterizamos el conocimiento especializado que moviliza un profesor de Educación Infantil cuando enseña Geometría a través de una tarea de estampación. Utilizamos el modelo analítico *Mathematics Teacher's Specialised Knowledge* (en adelante MTSK) (Carrillo et al., 2018), para responder a la pregunta que guía esta investigación: ¿Qué conocimiento especializado pone en acción un profesor de Educación Infantil cuando enseña una tarea de estampación?

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

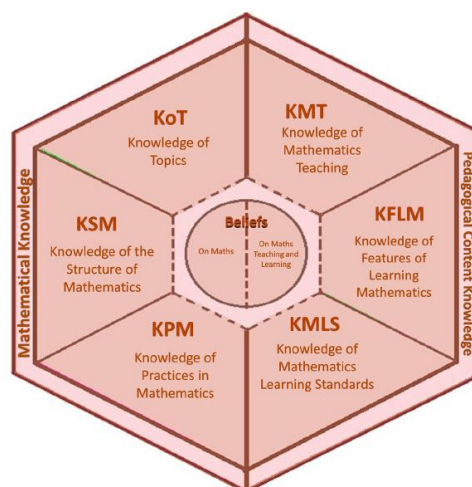
Al preguntarnos por el conocimiento especializado de un profesor de Educación Infantil cuando enseña matemáticas no podemos perder de vista que en esta etapa educativa el desarrollo evolutivo del alumnado determina una didáctica específica (Lee, 2017; Muñoz-Catalán et al., 2017).

Para analizar este conocimiento se han desarrollado diferentes modelos a partir de la caracterización del conocimiento profesional del profesor elaborada por Shulman (1986). En este trabajo empleamos el modelo analítico MTSK (Carrillo et al., 2018) que ya se ha revelado pertinente para indagar el conocimiento del profesor de Educación Infantil (Muñoz-Catalán et al., 2017; Muñoz-Catalán et al., 2019).

El modelo MTSK se presenta como modelo teórico y analítico para estudiar el conocimiento especializado del profesor que enseña matemáticas en su quehacer educativo (Carrillo et al., 2018). Asume la noción de conocimiento de Schoenfeld (2010) como la información disponible para resolver problemas o realizar tareas, el cual no tiene que ser necesariamente correcto. Aunque el modelo enfoca el conocimiento del profesor de forma integrada, para su trabajo pormenorizado se divide en tres dominios: *Conocimiento Matemático* (MK), *Conocimiento Didáctico del Contenido* (PCK) y *Creencias del Profesor* (Figura 1). Este último no es objeto de estudio en este trabajo. Tanto el dominio MK como el PCK se subdividen en 3 subdominios en los que se definen categorías para facilitar su caracterización (Carrillo et al., 2018).

Figura 1.

Dominios y subdominios del MTSK (Carrillo et al., 2018).



El dominio del *Conocimiento matemático* (MK) engloba los subdominios:

Conocimiento de los temas (KoT) que incluye el conocimiento (profundo) del contenido matemático. Contiene el conocimiento de los procedimientos, distintos registros de representación, definiciones, propiedades y los fundamentos que definen un tema y el conocimiento de usos y sus aplicaciones. Un ejemplo de KoT es conocer las distintas formas en las que se puede representar la descomposición plana de un cubo, o conocer las propiedades relevantes e irrelevantes de los cuerpos para elaborar una clasificación.

Conocimiento de la estructura matemática (KSM) formado por el conocimiento de relaciones interconceptuales (conexiones de complejización, simplificación, auxiliares y transversales). En la etapa de Educación Infantil se identifican conexiones de complejización-simplificación que permiten considerar tanto el conocimiento elemental desde un punto de vista avanzado, como el conocimiento avanzado desde una perspectiva elemental. Sin embargo, hay que explorar las conexiones auxiliares y transversales (Muñoz-Catalán et al., 2019). Un ejemplo de KSM sería el conocimiento que tiene el profesor de que la tarea de ordenar por tamaños en Educación Infantil ayudará al trabajo con escalas (Flores-Medrano, Escudero-Ávila, Montes, Aguilar y Carrillo, 2014).

Conocimiento de la práctica matemática (KPM) está formado por el conocimiento que tiene el profesor sobre cómo se produce y procede en matemáticas, la lógica proposicional y la síntesis propia de las matemáticas. Incluye el conocimiento de prácticas

como comparar, definir, comprobar, planificar y resolver problemas, entre otras. Un ejemplo de KPM es saber que la comparación de cuerpos geométricos es un proceso matemático que sirve para resaltar sus propiedades.

Por la otra parte, el dominio del *Conocimiento Didáctico del Contenido* (PCK) incluye:

Conocimiento de la enseñanza de las matemáticas (KMT) que comprende el conocimiento sobre cómo enseñar un contenido matemático. Incluye el conocimiento acerca de distintas herramientas para enseñar matemáticas, teorías sobre enseñanza, estrategias, técnicas, tareas y ejemplos. Un ejemplo de KMT es conocer el potencial y/o la limitación del recurso utilizado para trabajar los cuerpos geométricos.

Conocimiento de las características de aprendizaje de las matemáticas (KFLM) está formado por el conocimiento de cómo se aprende un determinado contenido matemático. Contiene el conocimiento acerca de teorías sobre aprendizaje, formas de interacción con un contenido matemático, dificultades o facilidades que pueden presentar los estudiantes e intereses y expectativas de estos. Sería elemento de KFLM el conocimiento sobre la dificultad de los estudiantes a la hora de comprender conceptos matemáticos sin apoyo visual (Muñoz-Catalán, Ramírez-García, Joglar-Prieto y Carrillo, en prensa).

Conocimiento de los estándares de aprendizaje de las matemáticas (KMLS) que abarca el conocimiento acerca del currículo y de los expertos en la materia. Incluye el conocimiento acerca de las expectativas de aprendizaje, nivel de desarrollo conceptual o procedimental y secuenciación con temas anteriores posteriores. Un ejemplo de KMLS en la etapa de Educación Infantil sería conocer qué características de los cuerpos geométricos pueden entenderse en ese ciclo educativo.

3. METODOLOGÍA

Con este trabajo nos planteamos comprender el conocimiento especializado que pone en juego un profesor de Educación Infantil en una tarea de estampación. Abordamos dicho objetivo desde un enfoque interpretativo (Bassey, 1999) y consecuentemente consideramos pertinente realizar una investigación de carácter cualitativo. Para alcanzar nuestro objetivo hemos decidido utilizar un estudio de caso instrumental (Stake, 2005), definiendo el caso como algunos aspectos del conocimiento especializado del profesor de matemáticas de Educación Infantil sobre geometría. El informante es José (seudónimo),

un docente con más de 10 años de experiencia que imparte clase en un colegio público en España a un grupo de 25 estudiantes de 3 años, implicado en mejorar su docencia en matemáticas. Este docente ha recibido formación específica de Didáctica de la Matemática que trata de implementar en su aula, como la sugerida por Grace Chisholm Young (Salvador y Molero, 2019) de anteponer el aprendizaje de la geometría de tres dimensiones a la geometría plana.

Este estudio se realiza a partir de la última sesión sobre geometría en la que el profesor sintetizó algunos aspectos que consideraba relevantes del contenido geométrico que había abordado. De esta clase hemos tomado distintos episodios (Ribeiro, Monteiro y Carrillo, 2009) en los que trabaja la estampación con la finalidad de que proporcionen propiedades de los cuerpos manipulativos utilizados: el prisma, el cilindro y la esfera.

Las fuentes de obtención de los datos son la videograbación de esta sesión de clase y las entrevistas semiestructuradas previa a la clase y posterior a ella, que sirvieron para complementar la información que aporta la videograbación.

El análisis de la información se realiza sobre la transcripción de la videograbación de la clase, donde aplicamos el enfoque interpretativo (Kvale, 1996) en el que los datos son recontextualizados sobre la base del modelo MTSK. Con la ayuda de los subdominios y categorías del modelo y los constructos evidencia e indicio (Carrillo et al, 2018), se han interpretado los datos explicando las decisiones docentes y la gestión del profesor sobre la base del conocimiento especializado que los sustenta.

4. ANÁLISIS Y RESULTADOS

Presentamos el análisis de la sesión centrándonos en los elementos de conocimiento especializado de José que consideramos más significativos cuando trabaja contenidos geométricos mediante la estampación. En las clases previas a la sesión de síntesis que se analiza, el profesor empleó sólidos de madera para trabajar algunos elementos de los cuerpos geométricos como caras, aristas, y vértices, además del nombre de algunos de ellos, como cubo, prisma, cilindro, y esfera. Entre el material del que disponía no se encontraba la esfera, por lo que él empleó un trozo de plastilina para formar una bola que se asemejara a ella. El estudio de estos cuerpos lo realizó aplicando distintas estrategias de enseñanza, como la manipulación de los cuerpos por parte de los estudiantes y la estampación de alguna cara impregnándola con pintura.

El objetivo de la sesión era mostrar un resumen de lo trabajado sobre geometría durante el curso. En este trabajo analizamos la primera parte en la que trabaja solo con los dos prismas, que eran un cubo y un prisma cuadrangular regular cualquiera. José considera que a esta edad los niños son capaces de proporcionar características de los cuerpos geométricos (KMLS, expectativas de aprendizaje); este conocimiento lo declaró en una entrevista inicial cuando narraba que durante el curso habían trabajado libremente con los cuerpos geométricos, manipulándolos (haciéndolos rodar), comparándolos y estampando alguna de sus caras impregnándolas con pintura.

José conoce la importancia que posee la manipulación de los cuerpos geométricos para poder construir su imagen de los conceptos (KFLM, formas de interacción), por ello se apoya en material manipulativo, en este caso las piezas de madera y plastilina, para que los estudiantes observen sus propiedades (KMT, estrategias). Al emplear este material específico, ayuda al alumnado a evocar imágenes mentales de los objetos (KMT, recursos). Además, conoce la ventaja de abordar la Geometría en las primeras edades desde las tres dimensiones, y derivar de ella la geometría plana (KMT, teorías sobre enseñanza), dado que el mundo que rodea a los niños y niñas y con el que interactúan, está formado, principalmente, por cuerpos más que por superficies planas (KFLM, formas de interacción con un contenido matemático). Por otro lado, con la estampación tenemos indicios de que el profesor trata las figuras planas como parte de los cuerpos geométricos, conocedor de que es una característica clave en el proceso de construcción de la definición de cuerpo (KPM, proceso de construcción de definición). Este indicio deriva de la respuesta en la entrevista posterior a la sesión, en la que se le pedía definir cada cuerpo con el que trabajó, en la que proporcionó una suma de propiedades: *“Un prisma puede tener todas las caras rectangulares o dos cuadradas y el resto rectangulares. Y tiene vértices y aristas también”*.

El profesor comienza la sesión tomando cada pieza, de entre las piezas manipulativas que posee, y pidiendo que proporcionen el nombre.

1. P (Profesor) [Extracto 1]: Un cubo, muy bien. Los cubos tienen todos sus lados iguales [Le da vueltas al cubo en su mano, para que observen que todas sus caras son iguales]. Si yo le pongo pinturita [señalando sobre una de las caras del cubo] tikitikiti y hago paf, [golpeando la cara del cubo sobre su mano], la estampo en un papel, ¿Qué es lo que me sale?

2. Es (Estudiantes): un cuadrado
3. P: un cuadrado, muy bien. Si yo cojo pinturita y la pongo por aquí o por aquí, por cualquier cara del cubo, y lo estampo, sale un cuadrado.

Esta acción la repite con un prisma cuadrangular regular cualquiera y con un cilindro. José pretende que vayan fijando su atención en las caras de estos cuerpos geométricos ya que considera que reconocer las caras de un cuerpo geométrico es un contenido a desarrollar a esta edad (KMLS, expectativas de aprendizaje). El empleo de la estampación de la cara más representativa de cada cuerpo (KMT, estrategias; tareas) deriva de su conocimiento sobre la dificultad que supone al alumnado fijarse en las caras de los cuerpos (KFLM, dificultades). Además, José conoce el papel que tiene la proyección ortogonal para evidenciar las figuras que conforman las caras de los cuerpos (KoT, propiedades) y lo usa como procedimiento matemático para obtener las caras (KoT, procedimientos).

Después de estampar una de las caras del prisma no cubo, reflexiona sobre el rectángulo obtenido y su relación con el cuadrado anterior y, de forma análoga, sobre la relación entre el cubo y un prisma cuadrangular regular cualquiera:

4. P [Extracto 2]: Pero si yo lo que cojo es un prisma y le pongo pinturita por aquí [señalando una de las caras laterales del prisma de base cuadrada] (...) Los prismas se parecen a los cubos, pero no son iguales. Acordarse de que los rectángulos [señalando una de las caras del prisma] son más largos que los cuadrados, tienen un lado más largo que otro, es por lo que se diferencian de los cubos.

El profesor conoce que un contenido geométrico se puede abordar desde distintos enfoques geométricos (KoT, definiciones; propiedades). Mientras que en el extracto 1 trabaja desde un enfoque proyectivo, en el extracto 2 lo hace desde el euclídeo, mostrando su conocimiento acerca de la clasificación disjunta resultante de caracterizar los paralelogramos rectangulares según las dimensiones de sus lados (KoT, propiedades). Por lo que José sabe que trabajar en el aula desde distintos enfoques promueve un mejor conocimiento de un cuerpo geométrico (KMT, teoría de enseñanza). José promueve la comparación de los cuerpos, identificando diferencias y similitudes, favoreciendo el conocimiento de estos cuerpos a través de sus propiedades (KPM, forma de génesis epistemológica, Muñoz-Catalán et al., 2019). José conoce que para los estudiantes es más

fácil partir de un objeto que ellos ya conocen, en este caso el cubo, sacando diferencias y similitudes con el nuevo, un prisma cuadrangular regular cualquiera (KFLM, formas de interacción). El profesor les indica que los rectángulos son más largos que los cuadrados, por tanto, utiliza la cantidad de longitud de los lados de sus caras para diferenciar el cubo de un prisma cuadrangular regular (KMT, estrategias). Por otro lado, lo anterior nos hace pensar en el conocimiento acerca de la dificultad que el alumnado tiene con el rectángulo, por la diferencia de cantidad de longitud de sus lados. Tras la entrevista posterior a la sesión de clase, este indicio se transformó en evidencia cuando afirmó que *“les suele costar más trabajo el rectángulo...porque ellos no ven que este lado es más largo que éste...no discriminan aún el tamaño de los lados”* (KFLM, dificultades).

La tarea que implementa refleja su conocimiento acerca de distintos sistemas de representación sobre cuerpos geométricos y figuras planas: manipulativo (piezas de madera y plastilina, gráfico (resultado de las estampaciones) y lenguaje verbal) (Lesh, Post y Behr, 1987), y la complementariedad entre ellos (KoT, registros de representación). Usa estos sistemas como vehículo para el desarrollo de la sesión, promoviendo la conversión entre sistemas (KMT, estrategias). Además, trabaja la conversión del registro manipulativo al gráfico, ayudándose del lenguaje natural, para que los alumnos expliciten una propiedad de esos cuerpos (KMT, estrategias) y como ayuda para solventar las posibles dificultades en esas conversiones (KFLM, dificultades).

José viene trabajando en sus clases con el cubo, el prisma cuadrangular regular, el cilindro y la esfera, ya que considera que son los cuerpos que deben aprender en esta etapa (KMLS, expectativas de aprendizaje). José conoce el concepto de prisma restringido a los dos tipos con los que trabaja, como declaró en la entrevista posterior, por lo que considera que solo el cuadrado y el rectángulo pueden formar parte de las caras de estas figuras (KoT, definiciones; propiedades). El modo en que José se refiere a ellos, con su nombre particular en el caso de cubo y con el nombre genérico de la clase que representa, prisma, para el caso del prisma cuadrangular regular, es un indicio de que destaca más las diferencias entre ambos cuerpos que las semejanzas (KoT, propiedades). Esta manera de nombrarlos refleja un uso de una definición exclusiva en sus clases (KMT, estrategias) que puede justificarse por el conocimiento de José de que las definiciones inclusivas requieren de un desarrollo cognitivo que a esta edad aún no se ha alcanzado (KMLS, expectativas de aprendizaje).

5. CONCLUSIONES

Para trabajar la estampación en Educación Infantil es importante que el profesor conozca correctamente las figuras geométricas y la existencia de distintos enfoques desde los que abordarlos. En particular, supone conocer el procedimiento de proyección ortogonal y la relación que existe entre la figura proyectada y la imagen resultante. Asimismo, parece importante conocer y usar distintos registros de representación. Todos estos elementos de conocimiento son propios del subdominio KoT. Sobre la base de este conocimiento, el profesor ha desplegado un amplio y rico conjunto de elementos de conocimiento pertenecientes al dominio didáctico del contenido, los cuales están íntimamente ligados a aquel. En este sentido, podemos destacar cómo a partir del conocimiento de que la estampación integra distintos enfoques geométricos (KoT) se promueve un mejor conocimiento del cuerpo geométrico en el aula mediante el trabajo desde distintas perspectivas (KMT). También, cómo el conocimiento de los registros de representación (KoT) se ha mostrado como un sustento del conocimiento de estrategias de enseñanza (KMT) y de las dificultades del aprendizaje (KFLM), a la vez que el conocimiento de expectativas de aprendizaje (KMLS) también soporta el conocimiento de algunas de esas estrategias de enseñanza (KMT).

Por otro lado, ahondar en el conocimiento que José pone en juego en su práctica docente nos ha permitido comprobar cómo se realimenta el conocimiento de las características de la enseñanza (KMT), tanto de las teorías como de las estrategias de enseñanza, con el conocimiento de cómo interactúa el alumnado con recursos manipulativos (KFLM). Además, el conocimiento de distintos cuerpos geométricos a través de la comparación de sus propiedades (KPM), soporta el conocimiento de que para el alumnado sea más sencillo partir de un objeto conocido, sacando diferencias y similitudes con el nuevo dado (KFLM). Estas relaciones entre los distintos dominios del conocimiento matemático (MK) y el conocimiento didáctico del contenido (PCK) y entre subdominios del mismo dominio de conocimiento, respaldan la naturaleza compleja e integral del conocimiento especializado.

Este análisis refleja evidencias e indicios de todos los subdominios de conocimiento excepto de KSM, que ya se ha mostrado difícil de encontrar en una clase de Educación Infantil (Escudero-Domínguez, Escudero-Ávila, Aguilar-González, y Vasco-Mora,

2019). En el análisis hemos observado cómo el conocimiento matemático del profesor respalda las decisiones tomadas en el aula. Asimismo, hemos examinado el potencial del KPM en la etapa, con prácticas como la comparación que puede ser considerada como precursora de otras, como la definición o la clasificación (Muñoz-Catalán et al., en prensa), al tiempo que hemos visto indicios de conocimiento de alguna característica del proceso de construcción de una definición. Se hace necesario un estudio más profundo para contrastar si detrás de ese indicio hay una evidencia de conocimiento.

Estos resultados en torno a la estampación nos permiten extraer conclusiones que respaldan y concretan el conocimiento especializado de un profesor de Educación Infantil en la enseñanza de la Geometría y ponen de relieve lo que venimos constatando en trabajos anteriores: la necesidad de un sólido conocimiento del contenido matemático que estos profesionales enseñan (Muñoz-Catalán, et al., 2017).

El uso de distintas herramientas metodológicas simultáneas como subdominios, categorías de MTSK y los constructos evidencia e indicio nos han servido para mejorar nuestra comprensión sobre el conocimiento especializado de este profesor.

Todavía queda un largo camino por recorrer a la hora de caracterizar el conocimiento especializado del profesor de Educación Infantil en la enseñanza de la geometría. Como prospectiva planteamos profundizar a través de otros instrumentos de recogida de información que nos permita refutar o confirmar los indicios de conocimiento encontrados, así como seguir ahondando en las relaciones entre subdominios.

REFERENCIAS

- Anders, Y. y Rossbach, H. (2015) Preschool Teachers' Sensitivity to Mathematics in Children's Play: The Influence of Math-Related School Experiences, Emotional Attitudes, and Pedagogical Beliefs. *Journal of Research in Childhood Education*, 29(3), 305-322. <https://doi.org/10.1080/02568543.2015.1040564>
- Bassey, M. (1999). *Case study research in educational settings*. Open University Press.
- Carrillo, J., Climent, N., Montes, M., Contreras, L. C., Flores-Medrano, E., Escudero-Ávila, D., Vasco, D., Rojas, N., Flores, P., Aguilar-González, A., Ribeiro, M. y Muñoz-Catalán, M. C. (2018). The Mathematics Teacher's Specialised Knowledge (MTSK) model. *Research in Mathematics Education*, 20 (3), 236-253.

- Castro, E. y Castro, E. (Coords.) (2016). *Enseñanza y aprendizaje de las matemáticas en Educación Infantil*. Pirámide.
- Charalambous, C. y Pitta-Pantazi, D. (2016). Perspectives on Priority Mathematics Education: Unpacking and Understanding a Complex Relationship Linking Teacher Knowledge, Teaching, and Learning. In L.D. English y D. Kirshner (Eds.), *Handbook of International Research in Mathematics Education* (pp. 19-59). Routledge.
- Clements, D. H. y Sarama, J. (2011). Early childhood teacher education: the case of geometry. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 14, 133-148. <https://doi.org/10.1007/s10857-011-9173-0>
- Escudero-Domínguez, A., Escudero-Ávila, D., Aguilar-González, A. y Vasco-Mora, D. (2019). El conocimiento especializado del profesor de matemáticas en Educación Infantil para la enseñanza de Geometría. En J. Carrillo, M. Codes y L. C. Contreras (Eds.), *IV Congreso Iberoamericano sobre Conocimiento Especializado del Profesor de Matemáticas* (219-227). Universidad de Huelva Publicaciones.
- Flores-Medrano, E., Escudero-Ávila, D., Montes, M., Aguilar, A., y Carrillo, J. (2014). Nuestra modelación del conocimiento especializado del profesor de matemáticas, el MTSK. En J. Carrillo, L.C. Contreras, N. Climent, D. Escudero-Ávila, E. Flores-Medrano, y M.A. Montes (Eds.), *Un marco teórico para el conocimiento especializado del profesor de matemáticas* (pp. 57-72). Universidad de Huelva Publicaciones.
- Gasteiger, H., y Benz, C. (2018). Enhancing and analyzing kindergarten teachers' professional knowledge for early mathematics education. *The Journal of Mathematical Behavior*, 51, 109-117. <https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2018.01.002>
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. SAGE.
- Lee, J. E. (2017). Preschool Teachers' Pedagogical Content Knowledge in Mathematics. *International Journal of Early Childhood*, 49, 229-243. <https://doi.org/10.1007/s13158-017-0189-1>
- Lesh, R., Post, T. y Behr, M. (1987). Representations and translations among representations in mathematics learning and problem solving. En C. Janvier (Ed.),

Problems of representation in the teaching and learning of mathematics (pp. 33–40).

Lawrence Erlbaum

- Muñoz-Catalán, C., Joglar, N., Ramírez, M., Escudero, A. M., Aguilar, A. y Ribeiro, M. (2019). El conocimiento especializado del profesor de infantil desde el aula de matemáticas. En E. Badillo, N. Climent, C. Fernández y M. T. González (Eds.), *Investigación sobre el profesor de matemáticas: formación, práctica de aula, conocimiento y competencia profesional* (pp. 63-84). Ediciones Universidad Salamanca.
- Muñoz-Catalán, M. C., Liñán-García, M. M. y Ribeiro, M. (2017). El conocimiento especializado para enseñar la operación de resta en Educación Infantil. *Cadernos de Pesquisa*, 24, 4-19.
- Muñoz-Catalán, M. C., Ramírez-García, M., Joglar-Prieto N. y Carrillo J. (en prensa). Mathematics Teacher's Specialised Knowledge to promote Algebraic Reasoning in Early Childhood Education as from a task of additive decomposition. *Infancia y Aprendizaje Journal for the Study of Education and Development*.
- National Council of Teachers of Mathematics (2000). Principles and standards for school mathematics. Reston, VA: NCTM (Trad. Castellana, Principios y estándares para la educación matemática. Sociedad Andaluza de Educación Matemática Thales.
- Parks, A. N. y Wager, A.A. (2015). What Knowledge is Shaping Teacher Preparation in Early Childhood Mathematics? *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 36(2), 124-141.
- Perry, B. y Dockett, S. (2002). Young children's access to powerful mathematical ideas. En L. D. English (Ed.), *Handbook of international research in mathematics education* (pp. 81-112). Lawrence Erlbaum Associates.
- Ribeiro, C. M., Monteiro, R. y Carrillo, J. (2009). ¿De qué nos informan los objetivos del profesor sobre su práctica? Análisis e influencia en la práctica de una maestra. En M. J. González y J. Murillo (Eds.), *Investigación en Educación Matemática XIII* (pp. 415- 423). SEIEM
- Salvador, A. y Molero, M. (2019). La enseñanza de la geometría vista por Grace Chisholm Young. *Números. Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 100, 175-179.
- Schoenfeld, A. (2010). How we think. New York: Routledge.

Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.

Stake, R. E. (2005). *Multiple Case Study Analysis*. Guilford Press.

CAPÍTULO 54

PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO SOBRE LA ORIENTACIÓN PERSONAL DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO

Antonio Pantoja Vallejo, Cristina Arazola Ruano y Beatriz Berrios Aguayo

1. INTRODUCCIÓN

Los cambios producidos en Europa en relación con la Educación Superior llevados a cabo por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), son determinantes en el campo de la orientación y la tutoría universitaria. La preocupación de las instituciones, así como de los propios docentes universitarios en relación a esos cambios y a la forma de adaptarse a ellos (Álvarez y González, 2008; Grañeras y Parras, 2009), cada vez es más evidente, promoviéndose de ese modo propuestas de intervención que mejoran el asesoramiento de una nueva generación de estudiantes más exigentes. Ante esta situación, autores como Cano (2009), pone de manifiesto la necesidad de desarrollar modelos de acción tutorial que faciliten la puesta en marcha de determinadas herramientas necesarias para poder desarrollar un aprendizaje permanente y de calidad, además de un desarrollo personal.

Actualmente, se identifica la orientación y la tutoría universitaria como un elemento inherente a la función docente, además de ser considerado como una de los principales servicios ofertados a la comunidad universitaria. La orientación universitaria trata de que promover el desarrollo integral de los estudiantes atendiendo a su dimensión académica, profesional y personal (Álvarez Pérez, 2012). Sin embargo, llevar a cabo una orientación completa, atendiendo a todas las dimensiones, y a través de nuevas herramientas digitales que permiten la adaptación a los nuevos tiempos, no es una tarea sencilla (Slezak et al., 2011).

Nuevas evidencias han puesto de manifiesto que la orientación personal tiene un impacto en los resultados de los estudiantes en términos de su eficacia personal, desarrollo profesional, preparación y resultados educativos (Everitt et al., 2018). Musset y Mytna Kurekova (2018) expresan como la orientación puede tener un impacto formativo en

resultados educativos, sociales y económicos para los jóvenes. Estas mejoras son generalmente modestas, pero están impulsados por una mayor motivación de los estudiantes vinculada a una comprensión más profunda de la relación entre los beneficios educativos y laborales. Los resultados de una orientación personal en el ámbito universitario pueden manifestarse a largo y corto plazo (Reid et al., 2016).

Los planes de acción tutorial deben presentar el contenido con intención de contribuir al alumnado universitario, a través de procesos que permitan establecer su crecimiento en permanente superación, convirtiéndose así, en un motor de cambio hacia el progreso de la sociedad. Por lo tanto, el equipo de tutores, profesorado y orientadores deben ser capaces de favorecer el singular pensamiento del alumnado desde una actitud reflexiva y crítica en ellos, orientarlos personalmente hacia el bienestar general en las formas de vida (Aguilera, 2019). Estos planes de acción tutorial deben estar acompañados y apoyar la formación de los estudiantes desde su llegada a la universidad, ayudándolos en las tareas académicas, recorriendo con ellos los itinerarios profesionales y formativos, tareas académicas, para así evitar el fracaso académico, el abandono y otros posibles riesgos que puedan derivar (López, 2016).

Gran parte del alumnado universitario han expresado su punto de vista en lo referente a los planes de acción tutorial universitarios, determinando que estos contribuyen a su desarrollo personal, así como a favorecer su autoestima y motivación, ayudando a detectar y prevenir situaciones de abandono de sus estudios, a superar determinadas asignaturas y facilitar sus competencias sociales y posibilidades de inserción laboral (Amor & Dios, 2017), coincidiendo con otros estudios como (Álvarez, 2012; Saiz & Payo, 2014), que afirman que un plan de acción tutorial va más allá de lo académico y tradicional, enfatizando la importancia de la orientación personal. Entre las funciones de la acción tutorial en la dimensión personal está la de orientar y aportar herramientas para el autoconocimiento y orientar para la construcción del proyecto vital, lo que implica una orientación en la toma de decisiones, itinerario formativo, desarrollo del perfil profesional y de las competencias generales y específicas, realizar seguimientos académicos adaptados a sus capacidades personales y proporcionarles un desarrollo coherente de la carrera con los intereses del estudiante (Venegas y Gairín, 2020). En este sentido, la universidad del siglo XXI debe abordar y dar respuesta a las necesidades de desarrollo integral de su alumnado. La educación universitaria debe abordar el resto de

ámbitos de la persona, de modo que se prepare al alumnado para aportar soluciones a los problemas sociales desde su profesión. Los planes de acción tutorial se convierten en una estrategia privilegiada para permitir una individualización de la atención en las aulas universitarias (Martínez et al., 2019).

La detección de buenas prácticas en orientación es una acción primordial para el correcto desarrollo estudiantil. En primer lugar, es idóneo definir lo que se entiende por buenas prácticas para después poder identificarlas en la orientación dentro de la dimensión personal (Pantoja, 2020). Estudios como el de Martín et al. (2020), ponen de manifiesto a través de un análisis de necesidades del profesorado y alumnado en términos de orientación y tutoría, que las buenas prácticas consisten en adaptar la enseñanza a las características del alumnado y sus necesidades. Es por ello, que la atención debe estar en identificar a aquellos docentes capaces de proporcionar a sus alumnos una enseñanza adaptada, así como proporcionarles herramientas para su desarrollo académico, personal y profesional. En términos de orientación personal, es relevante que el profesado disponga de competencias principalmente de escucha activa y conocimiento de los diferentes servicios ofertados por la universidad que den respuesta a las necesidades del alumnado de carácter intra e interpersonal (Betanzos, 2017).

Por otro lado, para determinar buenas prácticas en relación a la orientación personal, se debe atender al propio compromiso estudiantil siendo este un fenómeno que requiere de orientaciones concretas, formadas por una serie de actuaciones reflexivas que guían tanto al éxito académico, como al desarrollo personal-integral de los estudiantes o al desarrollo ciudadano. Estos ámbitos a su vez, se interrelacionan para conseguir un desarrollo académico del alumnado. Entender al compromiso estudiantil permite avanzar hacia una mayor comprensión de cómo debe desarrollarse la acción orientadora para alcanzar resultados positivos.

Como se ha dicho, la orientación para ese desarrollo personal del alumnado, ha sido poco estudiada hasta el momento; las investigaciones se han centrando en el estudio de las dimensiones académicas y profesionales, olvidando otra de las dimensiones claves como es la personal. Por este motivo, se centra la atención en la misma en las líneas que siguen, en base a un amplio estudio llevado a cabo dentro del Proyecto I+D de Excelencia

TIMONEL XXXXXX (Ref. EDU20XX-XXXX-X)¹², cuyo fin último es la creación de un Sistema de Recomendación que responda a las necesidades de orientación y tutoría de estudiantes, tutores y egresados universitarios. Como primera fase del proyecto, se llevó a cabo la detección de las necesidades percibidas por alumnado y profesorado, para poder definir así lo que se entiende por buenas prácticas que pudieran servir de referencia a TIMONEL. La propuesta que hacemos se enclava en esta fase inicial del Proyecto.

En relación a lo expuesto anteriormente, los objetivos de la presente investigación son: a) conocer las necesidades percibidas por el profesorado universitario en relación a la orientación personal que proporcionan a los estudiantes; b) detectar buenas prácticas en lo referente a este tipo de orientación.

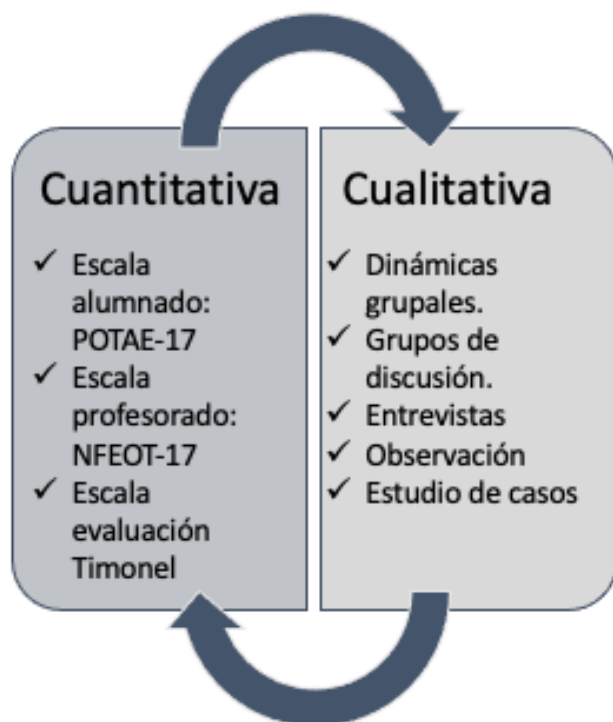
2. MÉTODO

El estudio realizado tiene un enfoque mixto siguiendo la técnica de triangulación de recogida de datos (figura 1). Este tipo de abordaje supera las debilidades que presenta cada uno de los métodos cuantitativos y cualitativos por separado, además de permitir inferencias de la información recolectada (Creswell, 2009). La parte cualitativa, desde una perspectiva fenomenológica, se basó en grupos de discusión, grupo nominal, técnica DAFO y entrevistas. La fase cuantitativa sigue un diseño descriptivo-exploratorio para lo cual se utilizaron dos cuestionarios validados ad hoc, para estudiantes y profesores, respectivamente.

Figura 1

Diseño mixto de la investigación del Proyecto TIMONEL.

¹² El Proyecto TIMONEL, cuenta con una versión, actualmente en fase de evaluación, disponible en la dirección www.timonel.net.



2.1. Participantes

La complejidad del estudio conlleva diferentes muestras en función de las fases por las que ha ido pasando el proyecto, siendo la fase 1 en la que más sujetos han participado y la de mayor diversidad. La representatividad se ha garantizado mediante el manejo de indicadores y la distribución que se muestran en la tabla 1.

Al tratarse de una metodología mixta, se han seleccionado dos muestras: la muestra de la parte cuantitativa y la de la parte cualitativa. La investigación cuantitativa está conformada por un conjunto de participantes obtenidos mediante muestreo aleatorio proporcional estratificado con un error calculado del 5%. Las universidades participantes en este estudio son la de Jaén (UJA) y la de Granada (UGR), al compartir un perfil similar en la tipología de profesorado y alumnado, además de aportar la muestra más significativa al estudio. Motivo este que ha facilitado el análisis de titulaciones comunes en ambas universidades. En total, la muestra participante ha sido de 887 docentes.

La decisión sobre las variables se ha realizado en función de estudios cualitativos previos en los que los sujetos participantes han expresado su opinión sobre la idoneidad de quienes deben representar a la población para completar las escalas. Se indicó como

prioridad conocer la opinión sobre la experiencia docente (docentes sustitutos interinos de baja experiencia con – de 5 años y docentes de experiencia consolidada de 15 o más años). Además, se atendió a la pertenencia o no al PAT (Tabla 1).

Tabla 1

Selección muestral del profesorado

MUESTRA DEL ESTUDIO CUANTITATIVO				
			UJA	UGR
Sexo	Hombre		208	268
	Mujer		156	207
Experiencia	- 5 años		141	169
	+ de 15 años		225	306
Total: 841				
MUESTRA DEL ESTUDIO CUALITATIVO				
			UJA	UGR
Grupo de discusión	- 5 años		4	7
	+ de 15 años		-	7
Grupo nominal	PAT		4	12
Técnica DAFO			4	12
Total: 46				

2.2. Instrumentos

Para la evaluación de la perspectiva de los profesores, se utilizó la escala “Necesidades Formativas en Estrategias de Orientación y Tutorial (NFEOT-17)”. El alfa de Cronbach fue .79, KMO = .939, y en la prueba de esfericidad de Bartlett, $\chi^2 = 28169.969$, $p = .000$. Se realizó un análisis factorial exploratorio a través de componentes principales y rotación Varimax extrayendo 4 factores mediante los criterios de Kaiser, que coinciden con el modelo teórico propuesto en el análisis factorial confirmatorio. La escala tiene un formato tipo Likert con 5 opciones de respuesta (de totalmente en desacuerdo a totalmente de acuerdo). El cuestionario está formado por 61 ítems repartidos en las dimensiones de orientación académica, personal, profesional y en TIC. Para este estudio se analizó la dimensión de orientación personal (14 ítems).

Los diferentes instrumentos cualitativos fueron elaborados por el equipo multidisciplinario que conforma el equipo de investigación, formado por profesores y tutores PAT con experiencia. Se utilizaron técnicas de grupo de discusión, grupo nominal y técnica DAFO con diferentes profesores en cada uno de ellos.

2.3. Procedimiento

En primer lugar, se realizó el cálculo de la muestra del profesorado de las diferentes universidades. Una vez establecido el número de profesores para el estudio cualitativo y cuantitativo, se les administró la escala y de forma simultánea se aplicaron las técnicas cualitativas. El profesorado que no pudo responder físicamente a la escala, se le facilitó acceso a la misma en línea. Por último, los datos cuantitativos y cualitativos se analizaron de forma independiente para posteriormente llegar a conclusiones comunes.

2.4. Análisis de datos

Se ha utilizado el programa SPSS v.21. para el análisis del estudio cuantitativo. Se ha realizado un análisis descriptivo de los datos de la dimensión personal de la escala suministrada, calculando diferencias significativas de medias mediante la prueba t. Para el análisis cualitativo se utilizó el programa N-Vivo con el que se analizaron las transcripciones de las diferentes técnicas de recogida de datos aplicadas.

3. RESULTADOS

En el ámbito personal se aprecia una gran igualdad en la opinión y el conocimiento de todos los aspectos consultados al profesorado de ambas universidades, siendo, tal y como se aprecia en la Tabla 2, la variable referida al conocimiento del protocolo para actuar ante cualquier situación de acoso, la que marca diferencias significativas a favor de la UGR: $t(839)=-5.463$ $p\leq.000$.

Tabla 2

Diferencias de medias entre las principales variables personales

UJA		UGR		p
M	DT	M	DT	

1. Desarrollo las competencias interpersonales entre mis estudiantes.	3.55	.991	3.43	1.047	.076
2. Fomento el respeto mutuo en el grupo-clase.	4.57	.713	4.57	.730	.968
3. Atiendo personalmente al alumnado cuando lo necesita.	4.84	4.79	.46	.57	.086
4. Ayudo a resolver conflictos en el aula.	3.86	1.159	3.96	1.038	.123
5. Conozco los servicios que ofrece la universidad para el apoyo y orientación a nivel personal y/ o social.	3.08	1.199	3.12	1.225	.658
6. Asesoro a mi alumnado sobre los servicios especializados existentes.	2.80	1.235	2.87	1.252	.411
7. Conozco el protocolo para actuar ante cualquier situación de acoso.	2.36	1.261	2.86	1.378	.000
8. Fomento la igualdad por razón de género.	4.48	.894	4.49	.896	.938
9. Genero un clima de respeto a la diversidad en el aula.	4.67	.724	4.63	.742	.418
10. Estimulo la participación en actividades universitarias complementarias.	3.72	1.148	3.80	1.181	.323
11. Facilito el autoconocimiento de mi alumnado.	3.50	1.198	3.60	1.187	.241
12. Fomento el desarrollo de habilidades sociales.	3.63	1.122	3.74	1.125	.148
13. Estimulo el desarrollo de hábitos saludables.	3.26	1.283	3.24	1.295	.804
14. Facilito el desarrollo de competencias emocionales.	3.09	1.228	3.23	1.267	.104

Nota: $p < .05$

Con respecto a la experiencia docente del profesorado, la prueba t señala diferencias en “Desarrollo las competencias interpersonales entre mis estudiantes” a favor del profesorado con menos experiencia ($M=3,64$; $DE=.920$) frente al más experimentado ($M=3,39$; $DE=1,071$): $t(839)=3,446$ $p \leq .000$; “Facilito el autoconocimiento de mi alumnado” ($M=3,82$; $DE=1,043$) vs ($M=3,40$; $DE=1,247$): $t(839)=5,167$ $p \leq .000$; “Fomento el desarrollo de habilidades sociales” ($M= 3,87$; $DE=1,037$) vs ($M=3,58$; $DE=1,160$): $t(705)=3,773$ $p \leq .000$; y “Facilito el desarrollo de competencias emocionales” ($M=3,36$; $DE=1,2,12$) vs ($M=3,06$; $DE=1,261$): $t(839)=3,467$ $p \leq .001$. Se

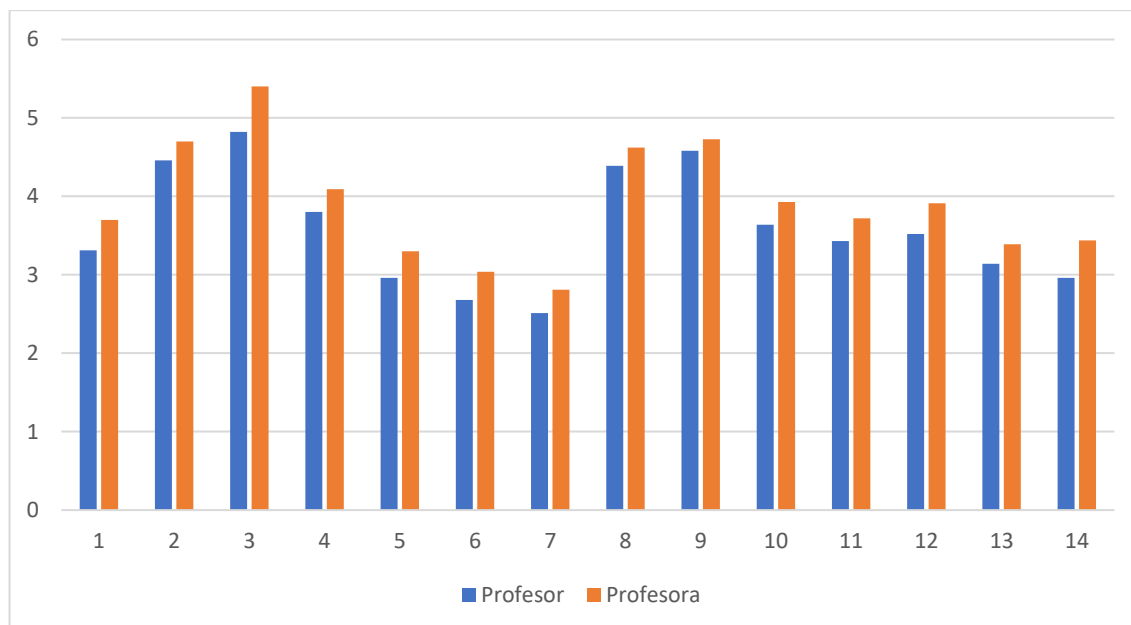
aprecia con claridad ya mayor sensibilidad del profesorado novel hacia cuestiones vinculadas con la parte interpersonal, afectiva, social y emocional de los estudiantes.

Estos valores se invierten en el caso de los items siguientes, donde las diferencias son a favor del profesorado con más de 15 años de experiencia: “Atiendo personalmente al alumnado cuando lo necesita” ($M=4.84$; $DE=.489$) vs ($M=4.76$; $DE=.548$): $t(839)=-2.223$ $p \leq .022$; “Conozco los servicios que ofrece la universidad para el apoyo y orientación a nivel personal y/ o social” ($M=2.93$; $DE=1.175$) vs ($M=3.21$; $DE=1.224$): $t(668)=-3.293$ $p \leq .001$. En estos casos, se trata más de una prestación de servicio de ayuda al alumnado, tanto en los aspectos de su vida personal como en otros que ofrece la propia universidad.

De igual forma, se toma en consideración la variable sexo del profesorado, con la finalidad de comprobar la posible existencia de diferencias en la forma de entender y actuar como tutores. La Figura 1 muestra con claridad una mayor puntuación en todos los items por parte de las profesoras, siendo el de atención personal al alumnado en el que mayores diferencias se constatan (3), seguidos del fomento del desarrollo de habilidades sociales (12) y de competencias (14). Entre la UJA y la UGR se mantienen valores similares, si bien en esta última hay más igualdad entre hombres y mujeres.

Figura 2

Percepciones del profesorado en función del sexo.



Finalmente, se consulta en el estudio cuantitativo por la valoración global que cada profesor hace de sí mismo, en una escala de 0 a 10, en relación con la orientación personal que ha llevado a cabo con sus alumnos. Las respuestas se sitúan en un nivel medio-alto y similar en la UJA (6,95) y la UGR (6,97).

En relación al análisis cualitativo de los datos, en primer lugar, se trató de determinar cuáles son las necesidades más evidentes percibidas por los propios profesores en lo referente a la orientación personal proporcionada. Uno de los aspectos más destacados atiende a la falta de competencias a nivel interpersonal (OPe_Comp). Los profesores consideran que se trata de una práctica esencial en la orientación personal, pero que pocas veces se tiene dado que requiere de una actitud y competencias personales diferentes a las que se ponen en marcha en la docencia. Los propios docentes enfatizan la necesidad de "tener un buen trato humano" (GN_UJA), y un interés por el alumnado, "sobre todo tener interés por el alumno, no tanto nuestros intereses personales, como pasa algunas veces en temas de horarios que se ajustan más a nuestros intereses que al alumno" (GN_UJA). También se destaca la necesidad de habilidades sociales (OPe_Hab): "la empatía, la comunicación, la comprensión" (GN_UJA), "cercanía" (GN_UJA). Por último, se atiende a la necesidad de conocimientos específicos (OPe_Con), de "técnicas de relación", a lo que añaden "conocer servicios especializados para derivar al alumnado cuando se encuentra ante algún problema": "Yo hace dos años tuve un problema con un alumno acosado, el hombre venía a mí, y yo realmente no sabía qué hacer" (GN_UGR).

En lo referente a las buenas prácticas, se destacaron las siguientes categorías: atender al alumnado, conocer características, motivaciones del alumnado, incluir al alumnado en la universidad y grupo e informar al alumnado de los servicios especializados que existen en la universidad. Dentro de esas categorías los puntos más valorados por parte del profesorado sobre lo que definiría a un docente con buena praxis en orientación personal son las siguientes:

- Establecimiento de buenas relaciones sociales y personales con el alumnado.
- Orientación personal cuando el alumnado lo necesite incluso fuera de tutoría.
- Mostrar interés o incidir en el ámbito personal del alumnado.
- Establecimiento de distancia crítica entre la dimensión personal y académica sin llegar a confundir sus categorías internas.

- Empleo de encuestas y entrevistas para diagnosticar necesidades en el alumnado.
- Realización de charlas o jornadas informativas sobre la organización de la universidad.
- Disponibilidad para recibir e integrar al alumnado en la universidad y en el grupo clase.
- Realización de dinámicas grupales de comunicación e interacción en el aula
- Identificación de necesidades específicas de apoyo educativo o psicosocial y su posterior derivación a servicios especializados en caso de ser necesario.

4. CONCLUSIONES

Se observa cómo hay algunas diferencias en cuestión de sexo y experiencia en las respuestas del profesorado. Las mujeres tienen más altas puntuaciones que los hombres, suponiendo una mayor dedicación en lo referente a la orientación personal proporcionada al alumnado. En consideración a la experiencia, los profesores más noveles presentan mayor sensibilidad hacia cuestiones vinculadas con la parte interpersonal, afectiva, social y emocional, mientras que los más veteranos, se centran en la atención al alumnado con un mayor conocimiento antes los servicios que les pueden ofrecer. La parte cualitativa, siguiendo las líneas de los resultados cuantitativos, pone de manifiesto necesidades en la calidad de la atención que recibe el alumnado, así como una evidente falta de conocimiento sobre los servicios que se pueden ofertar.

En consideración a las buenas prácticas, se comprueba la existencia de docentes que establecen buenas relaciones sociales, atienden al alumnado en el momento que lo necesita y potencian sus características y desarrollo personal. De igual forma, tienen un conocimiento amplio de los servicios de la universidad, derivando a los estudiantes a los mismos en los casos de que sea necesario.

REFERENCIAS

Aguilera, J.L. (2019). University tutoring as a teaching practice: basis and methods for the development of tutorial actions plans at the university. *Pro-Posições*, 30, 1-17. <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0038>

- Álvarez, P. y González, M. (2008). *Los planes de tutoría en la Universidad: una guía para su implantación*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.
- Álvarez Pérez, P. (2012). *Tutoría universitaria inclusiva. Guía de buenas prácticas para la orientación de estudiantes con necesidades educativas específicas*. Narcea.
- Amor, M^a.I. & Dios, I. (2017). La tutoría universitaria: un espacio para la orientación personal, académica y profesional en la formación inicial del profesorado. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 119-130. <http://www.uco.es/educacion/>
- Aspeé, J. E., González, J. A., & Cavieres-Fernández, E. A. (2018). El compromiso estudiantil en educación superior como agencia compleja. *Formación universitaria*, 11(4), 95-108. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000400095>
- Betanzos, A. R. (2017). Buenas prácticas como procesos y tendencias innovadoras en la educación superior. *Revista Panamericana de Pedagogía. Saberes y Quehaceres del Pedagogo*, 22, 55-75.
- Cano, R. (2009). Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias. ¿Cómo lograrlo? *Revista Electrónica de Investigación y Formación del Profesorado*, 12(1), 181-204. <http://www.aufop.com/>
- Martínez, P., Pérez, F.J. y González, N. (2019). ¿Qué necesita el alumnado de la tutoría universitaria? Validación de un instrument de medida a través de un análisis multivariante. *Educación XXI*, 22(1), 189-213. 10.5944/educXX1.21302.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed-methods approaches*. Sage.
- Everitt, J., Neary, S., Delgado, M. A., & Clark, L. (2018). *Personal guidance. What works?* The Careers and Enterprise Company
- Grañeras, M. y Parras, A. (coord.). (2009). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. MEPSYD.
- López, E. (2016). La tutoría universitaria como relación de ayuda. *Opción*, 9(32), 1007-1024.
- Martín, A.; Berrios, B., y Pantoja, A. (2020). Factores y elementos de calidad percibidos por el profesorado participante en el plan de acción tutorial de universidades europeas. *Educación XXI*, 23(1), 349-371, <http://dx.doi.org/10.5944/educXX1.23874>

- Musset, P. & L. Mytna Kurekova (2018). Working it out: Career guidance and employer engagement. In *OECD Education* (Working Papers). OECD Publishing
- Pantoja, A. (Coord.) (2020). *Buenas practicas en la tutoría universitaria*. Síntesis.
- Reid, H., Bimrose, J., & Brown, A. (2016). Prompting reflection and learning in career construction counseling. *Journal of Vocational Behavior*, 97, 51-59.
<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.07.013>
- Saiz, M.C. y Payo, R. (2014). Validación de una escala de evaluación de tareas de tutoría en la Universidad. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(3), 835-852. <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.34.14027>
- Slezak, C., Koenig, K.M., Endorf, R. J. y Braun, G. A. (2011). Investigating the effectiveness of the tutorials in introductory physics in multiple instructional settings. *Physical Review Special Topics-Physics Education Research*, 7, 1-8.
<http://dx.doi.org/10.1103/PhysRevSTPER.7.020116>
- Venegas, L. y Gairín, J. (2020). Aproximación al estado de la acción tutorial en universidades chilenas. *Perfiles educativos*, 24(167), 30-45.
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.167.59002>

CAPÍTULO 55

PERCEPCIONES DE LAS COMUNIDADES EDUCATIVAS SOBRE EL USO DE HERRAMIENTAS DIGITALES(CACEHEDI).

María Dolores Díaz-Noguera, Mapkoy, Παρασκευή y Ana Belen López-Cámara

1. INTRODUCCIÓN

Nuestra investigación es el resultado de un trabajo conjunto entre las Universidades de Sevilla, Córdoba y la colaboración de centros educativos en Grecia (Díaz-Noguera, Παρασκευή y López-Cámara, 2020).

El objetivo es, analizar las características psicométricas validadas de una versión reducida del cuestionario “Percepciones de la Comunidad Educativa sobre el uso de las herramientas digitales”(CACEHEDI). Este instrumento pretende evaluar las herramientas digitales utilizadas en las organizaciones e-inclusivas durante el período de confinamiento causado por el COVID-19.

El mundo se enfrenta a una transformacional digital en todos sus ámbitos económico, social, sanitario debido a la pandemia que estamos sufriendo. Ahora bien, la cuarta revolución 4.0 se está desarrollando en una de las ramas de conocimiento que más están investigando es la de Ciencias Sociales. En nuestro caso, el foco es la educación inclusiva. Observamos que la e-inclusión en las organizaciones educativas es clave para conseguir los Objetivos de Desarrollo Sostenible. En los centros educativos la llave de la transformación tecnológica la encontramos en el desarrollo de las capacidades digitales de las personas que forman parte de la comunidad educativa y la modificación de su cultura organizativa. Sin duda, nos encontramos en un momento donde hay que, replantearse la educación y la organización, tal y como la conocíamos.

Los ámbitos de transformación vienen de la mano de la identificación de las competencias digitales, accesibilidad, pedagogías, recursos y empoderamiento de todos los miembros de la comunidad educativa.

En estos momentos los investigadores de todo el mundo se afanan por revisar los factores que permitan la transición digital en todas las esferas de nuestra vida cotidiana. Los centros educativos no escapan a esta imperiosa necesidad, sin duda la pandemia ha precipitado esta transformación. Los investigadores educativos llevan años investigando sobre competencias digitales, lo más novedoso en nuestra comunidad educativa de Andalucía ha sido El Informe Global del Test de Competencia Digital Docente (2020). La propuesta de investigación viene de la mano de los ocho Competencias Clave para el aprendizaje Permanente de la Unión Europea. Esta contextualización de Transformación Digital Educativa (#TDE) incluye el conjunto de actuaciones orientadas a la mejora y modernización de los procesos, los procedimientos, los hábitos y comportamientos de las organizaciones educativas.

La educación entendida como movimiento y transformación social. Según los expertos de la UNESCO la educación nos proporcionará las capacidades necesarias para enfrentarnos a problemáticas nunca antes conocidas. Por tanto, la educación como motor de desarrollo social, con calidad y equitativa.

En Europa, se ha diseñado un camino digital a través de herramientas como SELFIE, esta herramienta diagnóstica la situación en que se encuentran las personas del centro escolar, y se dirige, a la dirección del centro, al profesorado y el alumnado. Las cuestiones abarcan aspectos de la vida escolar. La herramienta es modular y cada centro la configura según sus necesidades. Los centros son dueños del DAFO obtenido quedando expuestas las fortalezas y debilidades. ¿Qué importancia tiene esta actuación en los centros educativos? Los centros educativos tienen la información necesaria para poder diseñar su proceso de planificación. En Andalucía SELFIE, se propone como una herramienta de autorreflexión a la hora de utilizar el programa PRODIG.

En nuestro caso, focalizamos nuestra atención en el Área número 5, denominada “Empoderamiento del alumnado (accesibilidad e inclusión; diferenciación y personalización; participación activa del alumnado). Siendo estos descriptores parte de las 22 Competencias Específicas del profesorado en el Marco para la Competencia

Digital Docente (DigCompEdu). En relación a esta temática, se están realizando investigaciones (Cabero, 2019)

En esta área de trabajo se inscribe nuestra investigación, en los últimos meses, dada la situación excepcional en la que nos ha tocado vivir, los centros educativos que se enfrentaban a escenarios inclusivos, se han visto forzados a incorporar procesos de aprendizaje donde el carácter personalizado del seguimiento del alumnado, la integración del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), y los recursos digitales específicos para cada tipo de Diversidad Funcional han configurado un escenario híbrido, donde ahora más que nunca, la consigna iba dirigida a no dejar a nadie atrás.

En el intercambio realizado entre las universidades andaluzas que trabajamos de forma colaborativa con organizaciones educativas en Grecia, hemos encontrado investigación que subrayan la importancia del DUA (Chita-Tegmark, Gravel, Serpa, Domings & Rose, 2012). Ahondando en concreto en Educación Secundaria (Crevecoeur, Sorenson, Mayorga & Gonzalez, 2014).

Nuestro objetivo es:

- Analizar las características psicométricas validadas de una versión reducida del cuestionario “Percepciones de la Comunidad Educativa sobre el uso de las herramientas digitales” (CACEHEDI) para evaluar los recursos digitales utilizados en las organizaciones e-inclusivas (en centros españoles y centros educativos griegos).

Se nos ha presentado una situación inaudita, desconocida, nunca vista durante este siglo, hemos permanecido en confinamiento y los hogares se han convertido en improvisadas escuelas. En el lado positivo de una situación tan dramática, se encuentran con la oportunidad de experimentar y “vivir” la enseñanza virtual en todas sus dimensiones. De igual forma, también se les abre la oportunidad de observar, diseñar y evaluar proyectos innovadores en sus prácticas profesionales (Yu, Ndumu, Liu y Fan, 2016). En estos momentos, de incertidumbre generada por una pandemia de características desconocidas en el mundo, la digitalización de la educación se convierte en una necesidad imprescindible, identificando la brecha digital existente y valorando esta opción como un bien único como ciudadano. La sociedad se caracterizaba por su

complejidad y su liquidez en esos momentos se amplifica en proporciones desmesuradas. Se abren nuevos tiempos y espacios educativos en la red.

Repitiendo su eco podemos seguir en el camino de la equidad teniendo como eje vertebrador la diversidad. En nuestras manos está el seguir buscando nuevas formas de actuación docente que inspiren el cambio en las comunidades educativas.

2. MÉTODO

Esta investigación es el resultado de un trabajo conjunto entre las Universidades de Sevilla, Córdoba y la colaboración de centros educativos en Grecia. El objetivo es, analizar las características psicométricas validadas de una versión reducida del cuestionario “Percepciones de la Comunidad Educativa sobre el uso de las herramientas digitales”(CACEHEDI). Este instrumento pretende evaluar las herramientas digitales utilizadas en las organizaciones e-inclusivas durante el período de confinamiento causado por el COVID-19.

En su diseño hemos superado diferentes etapas: la primera de ellas se ha realizado una revisión de los instrumentos que en relación a la educación inclusiva y atención a la diversidad se habían diseñado con anterioridad.

2.1. Instrumentos.

Este instrumento, denominado “Percepciones de la Comunidad Educativa sobre el uso de las herramientas digitales” (CACEHEDI) tiene una estructura de diseño cuatro factores latentes, obtenidos a través del análisis factorial exploratorio (AFE). Los factores son las competencias digitales, la accesibilidad, la pedagogía digital, los recursos y el empoderamiento.

2.2.1. Procedimiento.

El cuestionario se administro a una muestra de 159 docentes en España y Grecia.

El cuestionario se realizó en formato digital, a través de la plataforma “Google Forms”. La recolección de datos se realizó en las plataformas digitales institucionales en los centros de secundaria en Grecia y centros educativos de la comunidad andaluza.

Se realizaron análisis descriptivos basados en tendencia central y dispersión (O1, O3). Además, se aplicaron estadísticas de contraste para realizar una comparación de las puntuaciones obtenidas (O2, O3). Específicamente, se utilizaron la prueba U de Mann-Whitney y el tamaño del efecto d de Cohen para evaluar la magnitud de las diferencias entre la prueba previa y la prueba posterior (O2). También se aplicó la prueba Kruskal-Wallis H para comparar los perfiles de competencias propuestos que fueron objeto de estudio (O3). Paralelamente, se verificó que los datos no se distribuyeron normalmente mediante el estudio de asimetría y curtosis. La prueba de Kolmogorov-Smirnov confirmó esta comprobación, con una significancia (valor p) igual a 0,000 para todos los ítems (distribución no normal). Los datos obtenidos se analizaron con el software SPSS (v.23).

3. RESULTADOS

El alfa de Cronbach en el pretest es de .72 y en el posttest, de .73.

La Tabla 1 muestra los coeficientes de alfa de Cronbach para cada una de las dimensiones en las dos pruebas. Estos conforman la fiabilidad del instrumento; así como, el análisis de las comunalidades, la medida de adecuación de KMO y la prueba de Esfericidad de Bartlett en cada dimensión confirman la validez interna del instrumento. Por tanto, se comprueba que la muestra es adecuada al instrumento y existe asociación entre los ítems de las dimensiones.

Tabla 2.

Medidas de fiabilidad de la prueba

	<i>α de Cronbach</i>	
	Pretest	Posttest
Competencias digitales	.67	.71
Accesibilidad	.76	.74
Pedagogía	.65	.62
Empoderamiento	.69	.75

4. DISCUSIÓN

La competencia digital es una habilidad básica para los ciudadanos y debe evaluarse de forma sistemática, teniendo en cuenta características como conocimientos, habilidades y actitudes. Sin embargo, medir e identificar la competencia digital de los estudiantes sigue siendo un gran desafío. El Marco de las Competencias Digitales (Cabero-Almenara, J, Barroso-Osuna, Palacios-Rodríguez, & Llorente-Cejudo, 2020). Para ello, se ha desarrollado y validado el modelo de indicadores (INCODIES) siguiendo la estructura del modelo DIGCOMP, que puede utilizarse para crear pruebas de evaluación que midan la competencia digital del alumno una vez finalizada la educación obligatoria (García-Valcárcel Muñoz-Repiso, Casillas Martín & Basilotta Gómez-Pablos, 2020). Este modelo nos ha servido como estructura y base para el diseño de la prueba de evaluación específica (CACEHEDI). Es muy importante señalar su alta validez de contenido.

5. CONCLUSIONES

En este escrito presentamos algunos datos sobre la validación del cuestionario CACEHEDI. En esta fase podemos concluir que este cuestionario es válido y fiable, que incorpora los siguientes factores: competencias digitales, accesibilidad, pedagogía digital, recursos y empoderamiento.

Confirmando por investigaciones anteriores donde se investigaban o se pretendían objetivos de investigación similares (Batanero, Román y Homrani, 2017), estamos de acuerdo con ellos en relación con la siguiente idea: los centros educativos deben diseñar su propio “atrezzo” analógico y digital coherente con su proyecto educativo que facilite la educación para todos los alumnos.

REFERENCIAS

- Cabero-Almenara, J. ; Palacios-Rodríguez, A. Marco Europeo de Competencia Digital Docente «DigCompEdu». Traducción y adaptación del cuestionario «DigCompEdu Check-In». *EDMETIC* **2019**, 9, 213–234.
- Cabero-Almenara, J., Barroso-Osuna, J., Palacios-Rodríguez, A., & Llorente-Cejudo, C. (2020). Marcos de Competencias Digitales para docentes universitarios: su evaluación a través del coeficiente competencia experta. *Revista Electrónica*

Interuniversitaria De Formación Del Profesorado, 23(2).
<https://doi.org/10.6018/reifop.413601>

- Crevecœur, Y. C., Sorenson, S. E., Mayorga, V., & Gonzalez, A. P. (2014). Universal Design for Learning in K-12 educational settings. A review of group comparison and single-subject intervention studies. *The Journal of Special Education Apprenticeship*, 3(2), 1-23.
- Chita-Tegmark, M, M., Gravel, J, J. W., Serpa, M. B., Domings, Y., & Rose, D. H. (2012). Using the Universal Design for learning framework to support culturally diverse learners. *Journal of Education*, 192(1), 17-22.
- Díaz-Noguera, M., Παρασκευη, M. & López-Cámara., A. (2020). Organizaciones E-inclusivas: Nuevos Escenarios Coronavirus. En E. Colomo Magaña. E. Sánchez-Rivas, J. Ruíz-Palmero, J. Sánchez-Rodríguez (Coords.). La tecnología como eje del cambio metodológico . Libro de resúmenes del XXIII Congreso Internacional EDUTEC, (pp. 1458-1461).UMA editorial. ISBN: 978-84-1335-052-3.
- Dieste, B ., Coma, T .,Blasco-Serrano, AC Inclusión de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en el Currículum de Educación Primaria y Secundaria en Escuelas Rurales de Zaragoza. *Rev. Int. Educ. Justicia Soc.* 2019 , 8 , 97–115.
- Fernández-Batanero. , JM., Román-Graván, P. & El-Honrami, M., (2017). TIC y discapacidad. Conocimiento del profesorado de educación primaria en Andalucía. *Aula Abierta*. 42 (2). <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.65-72>
- García-Valcárcel-Muñoz-Repiso, A., Casillas-Martín, S., & Basilotta-Gómez-Pablos, V. (2020).Validación de un modelo de indicador (INCODIES) para evaluar la competencia digital del estudiante en la educación básica.Diario de nuevos Enfoques en la Investigación Educativa, 9 (1), 110-125.doi: 10.7821 / naer.2020.1.459110
- Naciones Unidas (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe (CEPAL)*. Naciones Unidas, Santiago.
- UNESCO. Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Objetivos de aprendizaje. 2017. Disponible en línea: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444> (consultado el 11 de Octubre de 2020).

- World Health Organization (WHO). (2020). *Coronavirus disease (COVID-2019) situation reports*. Recuperado de: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/situation-reports>.
- Yu, B., Ndumu, A., Liu, J., y Fan, Z. (2016). E-inclusion or digital divide: An integrated model of digital inequality. *Proceedings of the Association for Information Science and Technology*, 53(1), 1-5. [http: doi: 10.1002/pa2.2016.14505301099](http://doi.org/10.1002/pa2.2016.14505301099).

CAPÍTULO 56

PERCEPCIÓN DE LA ASIGNATURA DE EDUCACIÓN FÍSICA EN MODALIDAD DE ENSEÑANZA A DISTANCIA POR ESCOLARES EN PERIODO DE PANDEMIA

Gustavo Muñoz Ortiz, Gabriel Leuenberger Cortes, Luis Espinoza Espinoza y
Bryan Alfaro Castillo

1. INTRODUCCIÓN

La falta de actividad física (AF) en el siglo XXI, tanto en niños como en adultos, se ha convertido en un tema de interés a nivel mundial, más cuando las conductas sedentarias y la inactividad física incrementan la prevalencia de contraer enfermedades no transmisibles (Rodulfo, 2019; Sánchez et al., 2013; Wang y Lobstein, 2006). Siendo esta la cuarta causa principal de muerte en todo el mundo (OMS, 2010). Actualmente, es un hecho reconocido que la práctica habitual de AF mejora la salud, el bienestar y la calidad de vida. Cuesta creer que, a pesar de ser conocidos los grandes beneficios de la práctica de AF, los datos que maneja la OMS (2018) indican que, en los últimos estudios globales, el 81% de los adolescentes entre 11 y 17 años, no se mantienen físicamente activos, siendo más inactivas las chicas (84%) que los chicos (78%). En Chile la situación es similar, Según el Ministerio de Salud (2017) el 86% de la población es sedentaria, mientras que un 46% de los escolares presenta sobrepeso u obesidad (Junta Nacional de Auxilios y Becas, 2017).

La pandemia mundial Covid-19, ha afectado a todo el planeta, con la finalidad de reducir los contagios, el confinamiento ha sido una de las medidas que ha dado mayores frutos para disminuir la carga viral circulante y por ende el número de contagios en la población (Sjödin et al., 2020), reduciendo significativamente el patrón de movilidad de sus habitantes (Badr et al, 2020). Ante esta situación el aumento de conductas sedentarias y obesidad es un riesgo real.

La promoción de la AF, es una tarea transcendental, la cual, según Donovan et al (2105), se debe desarrollar en la escuela, porque es un espacio idóneo para aprender sobre prácticas saludables y establecer comportamientos físicos activos. Entendiéndose así, el entorno escolar como un lugar ideal para facilitar la práctica de AF (Story et al.,2009).

La emergencia sanitaria, significó una modificación completa de la estructura y metodología de la educación formal en Chile, teniendo la obligación de adecuar las acciones pedagógicas cotidianas previamente establecidas, dando paso a una innovación en la atención al estudiantado. Ante este panorama, la Educación Física (EF), adquiere una relevancia aún mayor, ya que es la única asignatura dentro del currículo escolar que se preocupa del aprendizaje del alumnado a través de la experiencia corporal (Araya, 2011), por lo tanto es importante tener en cuenta que, dependiendo de cómo los escolares perciban estas vivencias, se irán generando determinadas creencias o valoraciones, las que influirán en la actitud para enfrentar estas experiencias corporales cada vez que se presenten, ya sea dentro o fuera de la escuela (Silverman & Subramaniam, 1999).

En esta lógica resultan apremiante atender las clases de EF en todo lo que implica calidad en sus procesos, ya que, la clase de EF constituye el único tiempo en el que la mitad de la población infantil realiza algún tipo de AF (Moreno et al., 2012). Más en la actualidad, cuando las condiciones y limitaciones espaciales debido al confinamiento aumentan, en este sentido la relevancia del docente de EF es transcendental, desde antes de la pandemia, se consideraba uno de los principales agentes de cambio para facilitar la adopción de hábitos saludables (Romero, 2020). Pensado que el enfoque pedagógico que los profesores generen en los centros educativos deben incentivar y demostrar una actitud prometedora como forma de adquirir hábitos saludables. Sin embargo, en la mayoría de los casos, un buen número de clases de EF no tienen tal énfasis (Davó et al.,2008). En este sentido y con las limitaciones existentes en la población, la clase de EF es quizás la única oportunidad que existe para generar hábitos de vida saludable asociados a la práctica de regular de AF.

Actualmente no existe precedente sobre la valoración de esta asignatura de EF en modalidad a distancia, por lo tanto, el poder conocer la mirada de los educandos puede

significar una oportunidad para poder intervenir y mejorar los procesos, entendiendo que el escenario actual no va a cambiar al corto plazo

Apoyándonos en los antecedentes presentados, el objetivo en la presente investigación es poder determinar valoración de la clase de educación física realizada a distancia en tiempos de pandemia en estudiantes de la Región de Atacama

2. MÉTODO

2.1. Diseño y Participantes

La presente investigación es de naturaleza descriptiva y transversal. Hasta el momento han participado un total de 139 estudiantes que refirieron tener entre 11 y 17 años ($M = 12.9$ años; $DT = 1.2$). La muestra incluyó 60 (43,2%) hombres y 79 (56,8%) mujeres. Todos los participantes estaban matriculados en la escuela primaria o educación secundaria obligatoria en la Región de Atacama. La selección de la muestra se realizó mediante un muestreo no probabilística de sujetos voluntarios (Hernández et al., 2010), la cual se refiere a un tipo de muestreo por conveniencia, los sujetos participantes en el estudio corresponden a aquellos que estuvieran más disponibles para los investigadores. Se escogió este tipo de muestreo de modo de hacer más flexible la selección de los sujetos participantes en la investigación y por la facilidad y rapidez del método. Esto permite aceptar a todo aquel sujeto que, cumpliendo con las características señaladas, acepta ser parte del estudio. Todos los participantes contaban con el consentimiento informado de sus padres o tutores legales y no padecían ningún tipo de patología que impidiera su participación en la investigación. Esto formó los criterios de inclusión y exclusión. La muestra se obtuvo de 9 comunas que comprenden de la Región de Atacama, solicitándose la participación de todos los centros que voluntariamente aceptaron participar. Es necesario indicar que se excluyeron 2 cuestionarios luego de que se detectó que habían sido llenados incorrectamente o faltaban datos.

2.2. Instrumento

Cuestionario ad hoc: Para la selección de variables descriptivas se consideraron diversos aspectos que podrían establecer diferencias en alguna etapa del proceso de

investigación. Estos incluyeron sexo, edad, nivel educacional, sexo profesor, tipo de establecimiento educacional y metodología de la clase de educación física realizada en el periodo de pandemia.

Cuestionario de actitudes hacia la educación física (CAEF): Se utilizó el cuestionario original de Moreno, Rodríguez y Gutiérrez (2003). El cual, comprende 56 ítems calificados según una escala tipo Likert de cuatro puntos, donde 1 = en desacuerdo y 4 = totalmente de acuerdo. Este instrumento se compone de siete dimensiones diferentes: Valoración de la asignatura y del profesor de EF, dificultad de la EF, utilidad de la EF, empatía con el profesor y la asignatura, acuerdo con la gestión de la asignatura, preferencia por la EF y el deporte y la EF como deporte. De estas solo se utilizaron las dimensiones de valoración de la asignatura y del profesor de EF y la Utilidad de la EF. Para este instrumento se obtuvo hasta el momento un valor de consistencia de $\alpha = 0,85$ Este valor es aceptable y ligeramente superior al obtenido por Moreno et al. (2003) en su estudio original ($\alpha = 0,73$).

2.3. Procedimiento

Se contactó con los Directores de los Establecimientos Educacionales de la Región de Atacama para informarles sobre la naturaleza del estudio, siendo seleccionados los centros que voluntariamente accedieron a participar en la investigación. Se entregaron los documentos de consentimiento informado a los estudiantes del centro, solicitando la colaboración de sus padres o tutores legales. A continuación, se administraron cuestionarios a los estudiantes durante el tiempo de las clases de educación física, enviando el link con el cuestionario, o en algunos casos, mediante correo electrónico, llamadas telefónicas o mensajería de redes sociales. Se garantizó el anonimato de los participantes, aclarando que los datos recopilados se utilizarían únicamente con fines científicos. Los investigadores estuvieron presentes durante la recolección de datos con el fin de garantizar el correcto desarrollo de los procesos y resolver cualquier duda.

2.4. Análisis de los datos

El software estadístico IBM SPSS ® en su versión 23.0 (SPSS Inc., Chicago, IL, EE.UU.) para Windows Para el análisis estadístico de los parámetros descriptivos se utilizarán frecuencias, porcentajes, media $\pm$ desviación estándar, en su caso, para describir todas las variables del estudio. Se utilizará la prueba de Kolgomorov-Smirnov con el objetivo de examinar la normalidad. De manera similar, para el análisis comparativo se utilizará la prueba t de Student de muestras independientes o la U de Mann Winney.

3. RESULTADOS

Los datos finales aún no se pueden entregar, ya que el trabajo aún está en proceso de tabulación de datos, a modo referencial se pueden indicar una comparación de sexo respect a la apreciación de la clase de educación física

Tabla 1, comparación según sexo

	Hombre			Mujer			Total			
	n	M	DT	n	M	DT	n	M	DT	p
Valoración de la Clase y Profesor de Educación Física	60	3,15	0,66	79	2,95	0,61	139	3,04	0,64	0,04*
Utilidad de la Educación Física	60	2,92	0,36	79	2,94	0,34	139	2,93	0,35	0,74

* Diferencias significativas al nivel de $p \leq 0.05$

4. DISCUSIÓN

El objetivo de la presente investigación fue conocer la percepción de los estudiantes sobre la clase de EF en modalidad de enseñanza a distancia durante el periodo de pandemia, en este sentido, podemos destacar primeramente que se cumplió con el objetivo mediante la aplicación del CAEF, instrumento validado por Moreno et al. (2003). Y que en nuestra muestra indicó una excelente fiabilidad (0.868). Dentro de los hallazgos más importantes primero se puede indicar que la percepción en la dimensión de utilidad de la clase de EF es positiva (2.93), al igual que la valoración de la asignatura y el profesor de EF (3.04). Estos datos son similares a los obtenidos por Hormigón (2018) los cuales indican que el alumnado encuestado presenta una percepción y actitudes positivas hacia la EF. Estos hallazgos resultan importantes considerando el contexto actual y entendiendo

que puede ser considerada la EF como una herramienta trascendental para combatir efectos colaterales del confinamiento, ya que según Romero (2020), la EF es uno de los principales agentes de cambio para facilitar la adopción de hábitos saludables. A nivel comparativo, primeramente, podemos indicar respecto al sexo de los estudiantes, los hallazgos indican que los hombres demostraron una mejor valoración de asignatura y del profesor de educación física ($p=0,04$) en comparación a las damas, estos datos se contraponen a las investigaciones de Hormigón (2018) y Moreno y Rodríguez (2003) la cual infiere que “los varones valoran menos la asignatura y al profesor de educación física que las mujeres”. Podemos indicar que quizás el contexto actual esta apreciación parece haber modificado, afectando la percepción de forma más negativa en las mujeres que en los varones, situación que nos parece también preocupante, más entendiendo que según Jaffe y Richer (1993), Douthitt (1994), Torre (1998) y Paul y Cols (2005) afirman que el fenómeno de abandono de la practica físico-deportiva es superior entre las mujeres que entre los varones.

5. CONCLUSIONES

Resultados no habían sido redactados/ favor agregar: A pesar de las limitaciones educacionales existente por el escenario actual de la pandemia, la asignatura de Educación Física dictada a distancia demuestra tener una positiva percepción de los estudiantes, lo cual puede ser una herramienta importante en la promoción de hábitos de vida saludable para los estudiantes durante el confinamiento. Aunque también resulta importante señalar que las mujeres presentan una menor valoración de la asignatura, situación que puede repercutir en su vida físico-deportiva.

REFERENCIAS

- Carcamo-Oyarzun, J., Wydra, G., Hernandez-Mosqueira, C., & Martinez-Salazar, C. (2017). Actitudes hacia la educación física: Grados de importancia y conformidad según escolares de Chile y Alemania. Una mirada intercultural. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (32), 158-162.
- Davó, M. C., Gil-González, D., Vives-Cases, C., Álvarez-Dardet, C., & La Parra, D. (2008). Las investigaciones sobre promoción y educación para la salud en las etapas

- de infantil y primaria de la escuela española: una revisión de los estudios publicados entre 1995 y 2005. *Gaceta Sanitaria*, 22(1), 58-64.
- Donovan, C. B., Mercier, K., & Phillips, S. R. (2015). Investigating Attitudes Toward Physical Education: Validation Across Two Instruments. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 19, 91-98)
<https://doi.org/10.1080/1091367X.2015.1012511>
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. Ciudad de México: Mc Graw Hill, 12, 20.
- Junta Nacional de Auxilios y Becas. (2017). Mapa Nutricional
<https://www.junaeb.cl/wp-content/uploads/2013/03/Informe-Mapa-Nutricional-2017-FINAL.pdf>
- Lopez-Belmonte, J., Marin-Marin, J., Soler-Costa, R., & Moreno-Guerrero, A. (2020). Arduino Advances in Web of Science. A Scientific Mapping of Literary Production. *IEEE Access*, 8, 128674-128682. <https://doi.org/10.1109/access.2020.3008572>
- Ministerio de Salud. (2017). Encuesta nacional de salud 2016-2017 primeros resultados.
https://www.minsal.cl/wp-content/uploads/2017/11/ENS-2016-17_PRIMEROS-RESULTADOS.pdf
- Moreno, L., Concha, F., & Kain, J. (2012). Intensidad de movimiento de escolares durante clases de educación física de colegios municipales: resultados según el profesional que efectúa las clases. *Revista chilena de nutrición*, 39(4), 123-128.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0717-75182012000400003>
- Moreno, J. A., Rodríguez, P. L., & Gutiérrez, M. (2003). Intereses y actitudes hacia la Educación Física. *Revista Española de Educación Física*, 11(2), 14-28.
- Rodulfo, J. I. A. (2019). Sedentarismo, la enfermedad del siglo xxi. *Clínica e Investigación en Arteriosclerosis*, 31(5), 233-240.
<https://doi.org/10.1016/j.arteri.2019.04.004>
- Romero-Pérez, E. M., Núñez Enríquez, O., Gastélum-Cuadras, G., Horta-Gim, M. A., González-Bernal, J. J., & de Paz, J. A. (2020). Assessment of Attitudes Toward Physical Education by the Implementation of an Extracurricular Program for Obese Children. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(15), 5300.

- Sánchez-Cruz, J. J., Jiménez-Moleón, J. J., Fernández-Quesada, F., y Sánchez, M. J. (2013). Prevalencia de obesidad infantil y juvenil en España en 2012. *Revista española de cardiología*, 66(5), 371-376. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2012.10.016>
- Silverman, S., & Subramaniam, P. R. (1999). Student attitude toward physical education and physical activity: A review of measurement issues and outcomes. *Journal of teaching in physical education*, 19(1), 97-125. <https://doi.org/10.1123/jtpe.19.1.97>
- Sjödin Henrik , Wilder-Smith Annelies , Osman Sarah , Farooq Zia , Rocklöv Joacim . Only strict quarantine measures can curb the coronavirus disease (COVID-19) outbreak in Italy, 2020. *Euro Surveill.* 2020;25(13):pii=2000280. <https://doi.org/10.2807/1560-7917.ES.2020.25.13.2000280>
- Story, M., Nannery, M. S., & Schwartz, M. B. (2009). Schools and obesity prevention: creating school environments and policies to promote healthy eating and physical activity. *The Milbank Quarterly*, 87(1), 71-100. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0009.2009.00548.x>
- Wang, Y. y Lobstein, T. (2006). Worldwide trends in childhood overweight and obesity. *International Journal of Pediatric Obesity*, 1(1), 11-25. <https://doi.org/10.1080/17477160600586747>
- World Health Organization. (2010). *Global recommendations on physical activity for health*. World Health Organization.

CAPÍTULO 57

EMPODERAMIENTO Y LIDERAZGO DOCENTE: EDUCACIÓN COMUNITARIA INDÍGENA EMBERÁ-CHAMÍ

Luz Dary Cruz Forero

1. INTRODUCCIÓN

La finalidad de este artículo es dar a conocer cómo se ha direccionado, desde la investigación acción en colabor (Leiva y Speed, 2008; Ballena y Unamuno, 2017), el liderazgo docente -y de los líderes indígenas- que propició un cambio educativo en una comunidad minoritaria de Colombia, la Embera-chamí. De acuerdo con Sichra, “la escuela, como institución, ha sido casi la única instancia estatal que ha hecho presencia en las regiones rurales (2006:10)”. Por ello, es preciso que los docentes y los líderes de las comunidades rurales indígenas tengan la capacidad de hacer frente a los retos que se plantean dentro del territorio. Esto requiere un plan educativo ejercido con liderazgo adecuado capaz de formar competencialmente a los docentes y que permita a los pueblos indígenas ser incluidos como ciudadanos indígenas. Sólo así se consigue que los grupos étnicos se apropien de sus procesos, los lideren comunitariamente e impacten en la estructura educativa y organizacional del territorio (York-Barr y Duke, 2004).

La investigación-acción (Lewin, 1946), como forma de indagación colectiva, permite a los participantes comprender sus prácticas educativas y mejorarlas y, con ello, contribuye a diluir la frontera entre los avances teóricos y los cambios sociales (Nussbaum, 2017). La investigación en co-labor (Leyva y Speed, 2008), por otra parte, rompe la jerarquía existente entre quien investiga y quien es investigado, puesto que “parte de un trabajo colectivo entre personas que se reconocen como miembros de diversos grupos sociales y profesionales que se proponen, conjuntamente, construir un conocimiento situado sobre los fenómenos que estudian” (Masats, et al., 2020). La investigación en co-labor es especialmente importante para las comunidades indígenas puesto que las empodera y aleja de las prácticas intrusivas que tradicionalmente se han desarrollado por investigadores externos a ellas desde posiciones asimétricas de poder

(Ballena y Unamuno, 2017; Ballena, et al., 2020). El equipo de investigación en co-labor tuvo en cuenta las cuatro dimensiones del papel del liderazgo docente de Muijs y Harris (2003), donde los docentes y líderes deben realizar: a) la articulación de la práctica de mejoramiento con el proceso de enseñanza -aprendizaje, b) la participación conjunta c) la mediación entre los conocimientos, informaciones, experiencias y otros miembros de la comunidad, y d) la generación de confianza entre los participantes.

El proceso de investigación partió del liderazgo distribuido (Senge, 1992) y transformacional como vía al mejoramiento educativo (York-Barr y Duke, 2004), es decir, simétricamente, a partir de la toma de la iniciativa desde lo individual, para que como lo plantea Nappi (2014), los recursos individuales enriquezcan y refuercen los colectivos, lo que para Supovitz y Christman (2005), es una oportunidad para desarrollar las habilidades de cada uno de los miembros del equipo; el logro de objetivos en común y la oportunidad de crecimiento mediante el compartir saberes, que en nuestro caso, son también los saberes de los sabios mayores, que sirvieron de insumos para el currículo transversal. Esto revalorizó el saber colectivo y dio validez y legitimidad a los conocimientos ancestrales y prácticas culturales dentro del currículo (Smith, 1999).

Para la innovación, se planteó construir e implementar en co-labor, con el liderazgo docente, el Proyecto Educativo Comunitario y proyectos didácticos desde conocimientos ancestrales, un aporte que genera una transformación en la enseñanza (Seitz y Capaul, 2007) y nuevos aprendizajes para los docentes y líderes quienes pueden relacionar liderazgo con desarrollo de procesos y con la adquisición de nuevos conocimientos, lo que según York-Barr y Duke (2004), es la creación de espacios de interacción con los recursos propios del territorio. El proyecto de aula piloto, “Tejiendo la vida, tejiendo pensamiento” fue elaborado conjuntamente entre el equipo investigador, y se extrajo de esta práctica, los conocimientos que conllevan, en las diversas áreas del conocimiento. La implementación fue liderada por el gobernador (líder emberá de tejidos) y el equipo de investigación con trabajo cooperativo.

Así pues, la comunidad recuperó el liderazgo en el aspecto educativo y lo apropió para proteger la herencia cultural y étnica, de manera transversal e intercultural (Mendoza, 2010). El respeto por los liderazgos promovido por la investigación acción en co-labor permitió que cada participante liderara procesos alrededor de un eje común -educación territorial-, lo que para Helterbran (2010) consiste en un liderazgo que conoce las

necesidades, identifica problemas y toma las riendas de la solución por sus propios medios. El estudio propició mejoras educativas y fortaleció la participación en equipo de los docentes como líderes dinamizadores en la investigación, diseño, formulación y ejecución de su plan de vida o plan educativo, porque cada participante “aporta activa y significativamente a éstas, fomenta el trabajo en equipo; influye en otros promoviendo la mejora; estableciendo relaciones constructivas y de confianza (York-Barr y Duke, 2004; Seitz y Capaul, 2007; Katzenmeyer y Moller, 2001; Muijs y Harris, 2003) respetando la autonomía y los valores culturales emberá.

2. MÉTODO

Nuestro estudio tomó como referencia algunas de las investigaciones más importantes sobre el tema etnoeducativo en comunidades indígenas de Colombia y algunos países de Latinoamérica. Esta investigación acción (Lewin, 1946) “pretende mejorar la práctica docente a través del empoderamiento de los participantes, por lo que necesita de los instrumentos que proporciona la etnografía” (Nussbaum, 2017:25), tales como el diario de campo, la observación participante, las charlas informales, documentos oficiales y entrevistas. La población participante que a su vez conformó el equipo investigador estaba compuesto por: los profesores indígenas y el director del centro educativo; los líderes y personas de la comunidad indígena emberá-chamí del resguardo Altomira; un profesor indígena universitario y otras personas vinculadas a la educación del territorio emberá-chamí, del departamento de Risaralda, Colombia. El corpus lo conforman los datos provenientes de: a) documentos -notas de campo, dos documentos oficiales- y b) transcripciones de audios y videos provenientes de entrevistas semiestructuradas (preguntas abiertas) y en profundidad, sobre planeación de la investigación, de proyectos de aula y de educación propia; y de charlas informales con los participantes. El proceso de investigación acción se llevó a cabo atendiendo las nueve fases de Nussbaum (2017):

2.1. Fases de la investigación

La investigación se realizó desde el año 2016, durante tres años, donde en sus visitas periódicas, la investigadora pudo interactuar y conformar el equipo de investigación.

2.1.1. Observación e identificación del problema: Toma de contacto

Se estableció contacto con el director de la escuela indígena La Bordadita y el gobernador de la reserva indígena Altomira, de Marsella, Risaralda, Colombia, para tramitar el permiso para la investigación. El punto de partida para el acercamiento, fueron cuatro proyectos interdisciplinarios, diseñados como estrategia por la investigadora, unilateralmente, los cuales fueron sometidos a consideración de los docentes del centro para abrir la discusión y definir el plan de investigación conjunta.

2.1.2. Identificación del problema, búsqueda de respuestas, programación de una intervención, aplicación de la propuesta y recogida de datos.

Con el conocimiento adquirido sobre la comunidad durante la primera fase, la investigadora y un grupo de docentes y de líderes de la comunidad Embera-chamí se aliaron con el objetivo de elaborar un plan de indagación sobre las propias representaciones de la comunidad sobre la educación territorial y generar el empoderamiento de la comunidad respecto a su sistema educativo, para ayudarles a liderar el desarrollo del PEC. Simultáneamente y con el fin de priorizar la experiencia, la práctica y el aprendizaje centrado en el estudiante a través de actividades transversales (Markham, et al., 2003), se implementó un proyecto piloto planeado y elaborado con los docentes (fase 3 -búsqueda de soluciones- y fase 4 -diseño de una intervención- de nuestra investigación-acción). En esta misma fase, se recogieron los datos para nuestro estudio, los cuales constituyen el corpus del trabajo (fase 5 del trabajo de investigación-acción) y se empezaron a analizar los datos (fase 6 del trabajo de investigación acción).

2.1.3. Organización del corpus, evaluación de la intervención, análisis de los datos, difusión y planteamiento de nuevos problemas

En esta etapa se trabajó en la organización del corpus, el tratamiento y análisis de los datos, mediante el Análisis del Discurso -AC-, definido por Berelson como "una técnica de investigación para la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de las comunicaciones" (1952: 18). Para ello: se visionaron, transcribieron y analizaron los segmentos con información relevante de los videos y audios y se

analizaron los datos relevantes del diario de campo y de dos documentos oficiales, relacionados con la visión que tiene el Estado sobre el proceso educativo en la escuela indígena La Bordadita y currículo propio -fases 7,8 y 9-

3. RESULTADOS

Desde del Análisis del Discurso, los datos evidenciaron liderazgo y empoderamiento, de manera colectiva, así como rasgos del liderazgo transformacional y distribuido. Los resultados se resumen y presentan teniendo en cuenta las dimensiones del liderazgo docente propuestas por Muijs y Harris (2003).

3.1. Articulación de la práctica de mejoramiento con el proceso de enseñanza - aprendizaje

Los líderes emberá llevan el proceso de mejora escolar a la práctica educativa, proponen y tienen claro su objetivo para su camino al cambio (Delgado, 2004); se apropiaron de su educación y poseen un liderazgo que genera la transformación conjunta entre los líderes, el proceso y el contexto (Avolio y Bass, 1995). El pensamiento sistémico (Uribe, 2005) del gobernador y del director de la escuela, permite observar la necesidad como un todo y con un interés global y un trabajo inclusivo, en equipo, claves en la vía al mejoramiento o la transformación del contexto educativo (Steel y Craig, 2006).

(...) lo que se busca es trabajar lo práctico y lo académico, entonces es algo que nosotros estamos empezando a trabajar para un mejor vivir (.) y se está buscando complementar estas dos partes sin dejar las raíces. (...) si bien es cierto y se está hablando sobre la educación propia, yo creo que nosotros le estamos apuntando a esa parte, (.) si claro porque de hecho nosotros vemos la necesidad de (.) de hacer escuela con la educación propia (Gobernador -profesor de tejidos)

La información obtenida les ayudó a definir las necesidades del territorio y llevó a los líderes a empoderarse de su educación y a asumir diferentes roles según los retos planteados, en su camino al mejoramiento, como lo proponen Ash y Persall (2000).

Es una necesidad muy sentida, una necesidad de que esta comunidad cree su propia forma de enseñanza-aprendizaje, su propia forma de adquirir las competencias (Dir. escuela)

El aprendizaje e innovación propuestos con sus propios recursos, comunitaria y participativamente, son características del empoderamiento de los líderes emberá.

Las ideas que se salen de la comunidad indígena es que nosotros tengamos nuestra educación propia, a nuestro modelo, a nuestro ideas. (Profesor emberá)

La comunidad emberá, desde su cosmovisión, cree en la colectivización de los procesos y la colectivización de los saberes, por lo que conciben un diseño educativo, conjuntamente.

3.2. Participación conjunta y confianza entre los participantes

Los líderes se sienten parte activa del proceso de mejora y se apropian de él y establecen relaciones estrechas entre los participantes para generar el aprendizaje mutuo.

Con ello se asegura el liderazgo participativo, en el que todos los miembros del equipo de investigación son fundamentales dentro de la construcción colectiva del Proyecto Educativo Comunitario. El director de la escuela y el gobernador indígena, se presentaron como motivadores, e involucraron a los participantes y compartieron el liderazgo con los demás actores del proceso atendiendo la propuesta de Nappi, (2014):

vamos a hacer nuestra propia (::) nuestro propio(::) nuestra propia enseñanza en nuestro propio idioma y con lo que queremos nosotros. (...)nosotros con los docentes con los (:) líderes y con los profesores ps vemos ah(:) eh(:) cómo podemos hacer el proyecto educativo comunitario o el proyecto de currículum propio. (Gobernador indígena)

Se evidencia un liderazgo distribuido con decisiones colectivas, la confianza y respeto por el pensamiento individual, en busca del bienestar comunitario y del sentido de pertenencia que se origina a partir de la valoración de sus aportes y sus habilidades en los diferentes aspectos (Helterbran, 2010).

(...) desde la escuela, lo que queremos es eso, que los niños, y (:) entre todos veamos qué clase de niño queremos del resguardo la Bordadita (Director de la escuela)

Igualmente, se presenta lo que Senge (1992) llama un enfoque de “comunidad de liderazgo” ya que se invita a la participación comunitaria, a la reflexión y definición del perfil del estudiante, lo que para Bolívar (2011) es el inicio del cambio en el proceso educativo. El empoderamiento y liderazgo del gobernador -profesor de tejidos- emberá, se evidencia en la apropiación del proceso, el conocimiento del contexto y en la forma

como involucra e invita a la población del resguardo a planear el trabajo de mejoramiento en la comunidad, conjuntamente.

° ° trabajar y conocer más del contexto, de cómo está nuestra comunidad, mirar las necesidades, buscar una visión de cómo trabajar no solo en lo interno, sino en la parte externa (Gobernador)

Vamos a rescatar lo que (..), lo que ancestralmente se ha perdido (.) lo otro es que fuera del rescate es concienciar a la juventud, a los niños (.) que día tras día va cambiando y nos toca que prepararnos para eso porque todo cambia (Gobernador)

Los líderes proponen lo que plantean McLaren, et al. (2010), “el cambio educativo debe darse dentro de un orden social, que promueva reformas educativas donde el liderazgo docente logre mediante la participación consciente y crítica, cambios en su realidad social”.

3.3. Mediación entre los conocimientos, informaciones, experiencias y otros miembros de la comunidad.

Los líderes cumplen un rol mediador -y dinamizador-, mediante el cual transfieren los conocimientos, informaciones y experiencias con las que cuentan ellos y otros miembros de la comunidad, y las llevan al aula de clase.

(Proyecto de tejidos) es una enseñanza donde cada niño teje su visión y su pensamiento en los colores, en el momento que está trabajando, eh(:) en el dialogo con los compañeros en clase; el diálogo con los mayores sabios. (Profesor de tejidos)

Este rol dinamizador implica la valoración y difusión de los conocimientos de otros miembros de la comunidad (Muijs y Harris, 2003) y el aprovechamiento de los recursos propios, con lo que contextualizan su educación y empoderan a otros de su proceso.

Es importante la implementación de los tejidos, es porque desde allí tejemos, crecemos, (..) y (::) que quede eso de generación en generación para no perder el llamado (..) emberá, entonces desde allí es que (.) tenemos la certeza, la buena implementación y eso para nosotros es muy importante, porque trabaja el simbólico, el espiritual, el significado (..)

Los participantes emberá consideran lo que propone Crawford (2005), “el compartir conocimientos para lograr el objetivo”, aunque eso implique interrelacionar conocimientos emberá con los occidentales, ya que la comunidad necesita construir un proyecto educativo intercultural para visibilizarse frente a la cultura mayoritaria; poder sobrevivir étnicamente, y mejorar sus condiciones y calidad de vida.

Los emberás siempre va a estar en el marco de la transversalización, porque si vamos a tocar el tema de los tejidos tiene que ver mucho con el tema ciencias, si, ciencias sociales, ciencias naturales, ética, cultura (...). (Profesor indígena)

“(XX) a través de proyecto de tejidos, pues considero que aprendieron a (:) dibujar, a contabilizar (.) a (:::) hacer figuras (.) eh(::) y se puede trasverzar con artística, con matemáticas...” (Profesora líder dinamizadora)

Se evidencia un elemento clave del liderazgo transformacional como lo es la visión y la consideración individual (Murillo, 2006; Bolívar, 2010), ya que el profesor participa con su aporte, su visión sobre cómo debe ser la educación territorial y conocimiento del entorno, como se puede leer:

(...) y es bueno de que eso sea al 100% del conocimiento (..) occidental y al 100% el conocimiento emberá, para no encerrarnos, para no enfrascarnos en un solo tema, en una sola (:) área o en un solo conocimiento y en el otro va a haber un vacío profundo y no somos, no vamos a ser capaz de defendernos como pueblo indígena y la pervivencia” (Profesor indígena)

Los participantes se adjudicaron el compromiso de identificar las necesidades e intereses de su contexto como un aspecto fundamental para propiciar cambios efectivos (Helterbran, 2010; Bolívar, 2010; Maureira, 2004).

4. DISCUSIÓN

La observación inicial en el territorio emberá llevó a plantear la necesidad de empoderar a los docentes y líderes indígenas de su educación. La comunidad toma las decisiones conjuntamente, ejerce el poder simétricamente y practican liderazgos que se utilizan para gestionar y dinamizar algunos procesos dentro del territorio. Por lo anterior, la función que ejerció la investigación, fue canalizar el espíritu solidario y cooperativo de los indígenas, y llevarlos a hacerse cargo de su educación territorial sin intermediarios occidentales que llevan los programas educativos desde la visión estatal. Por otro lado, la investigación acción fortaleció el liderazgo docente ya que los participantes propiciaron cambios efectivos en el ámbito educativo dentro una comunidad minoritaria, donde los datos fueron los insumos para elaborar el Proyecto Educativo Comunitario -PEC- y diseñar cinco proyectos de aula transversales. En consecuencia, la interpretación de los resultados se ajusta a los objetivos propuestos y a la metodología planteada, y han dado respuesta a nuestras preguntas de investigación por lo que se puede afirmar que el método de investigación fue el conector entre los liderazgos existentes y las necesidades del

contexto, y aunque se llevó al mejoramiento de algunos aspectos, aún queda mucho por resolver en materia educativa.

Las limitaciones del estudio se han presentado con respecto al idioma, el cronograma de trabajo y la burocracia estatal. Algunos líderes sabios mayores -jaibaná o médico y partera-, no tienen plena competencia del castellano, por lo que se hizo necesario un traductor. La cancelación o cambios en el cronograma acordado para la investigación fue frecuente ya que los líderes emberá, son agricultores y deben atender sus parcelas, por lo que los tiempos para investigar se redujeron. La ausencia del Estado colombiano y la burocracia han dificultado oficializar el Proyecto Educativo Comunitario para su implementación en la escuela La Bordadita, lo que, a mi juicio, podría desmotivar y revertir el empoderamiento que ha ganado la comunidad.

Las investigaciones analizadas y la nuestra, coinciden en que la educación planteada por el Estado, para las etnias, no cumple la función de preservación e inclusión, establecidos por la legislación colombiana, ya que ni fomenta ni propicia los liderazgos al interior de las comunidades, como camino al mejoramiento de los contextos. También hay coincidencia en materia de necesidades educativas, ya que como se evidenció, las comunidades necesitan formación y gestión por parte de las autoridades, para ejercer sus liderazgos y empoderarse de la educación territorial. En Este sentido, los documentos oficiales no coinciden con los datos arrojados en esta investigación, ya que oficialmente conceden autonomía a las comunidades minoritarias, pero no les proporcionan las herramientas para hacerlo, ni financiera ni formativamente, y el plan de estudios está diseñado desde y para la comunidad occidental rural, por lo que los emberá, son simples espectadores de su proceso. Por lo tanto, los hallazgos del proceso investigativo se constituyen en un referente para los indígenas emberá de diferentes reservas de la región, avalados por el Consejo Regional Indígena de Risaralda -CRIR-. Esto, porque se pudieron conocer las representaciones de la comunidad indígena emberá, mediante la investigación en colaboración desde posiciones simétricas, empoderando a la comunidad y direccionando los liderazgos ya existentes en la cosmovisión emberá.

Los hallazgos nos hacen reflexionar sobre la importancia de investigar en las comunidades minoritarias, las cuales, dadas sus particularidades, requieren llevar sus propios procesos y contextualizarlos desde su visión y sus liderazgos, en todos sus aspectos, no solamente en el educativo. Los resultados indican que se pueden transformar

los aspectos esenciales de una comunidad, apropiándose de los mismos recursos del entorno y la valoración de los saberes de los mismos participantes.

5. CONCLUSIONES

El liderazgo transformacional y el liderazgo distribuido, son rasgos que favorecen los cambios en una comunidad étnica, con idiosincrasia e intereses particulares. Este estudio condensó los liderazgos ya existentes y propició la transformación de aspectos importantes de la educación emberá. Esta comunidad, ancestralmente, tiene una organización sociopolítica que respeta el aporte de cada uno de sus miembros y el liderazgo se da desde posiciones simétricas de poder. Al inicio de la investigación se evidenció más énfasis en el liderazgo distribuido, y el liderazgo transformacional fue cobrando fuerza durante el proceso de construcción de la educación territorial o Proyecto Educativo Comunitario -PEC-.

El empoderamiento y liderazgo evidenciado en la investigación, ha permitido establecer que existe una especie de vacío en el aprendizaje en general y el contexto, así como un descuido del Estado cuya única intervención se realiza a través del plan de estudios, diseñado desde y para la población mayoritaria, que desconoce la lengua materna y los saberes ancestrales de la población embera-chamí y ha relegado el liderazgo emberá. La investigación acción en colabor, fue un acierto porque acentuó el liderazgo, propició el empoderamiento de la comunidad y permitió recoger insumos para el PEC y a dar respuesta a las preguntas de investigación, conjuntamente para la conservación y fortalecimiento de la cultura a partir de la valoración propia y occidental.

REFERENCIAS

- Ash R. y Persall J. (2000). The Principal as Chief Learning Officer: Developing Teacher Leaders. *NASSP Bulletin*, 84(616), 15-22. doi:10.1177/019263650008461604
- Avolio, B., y Bass, B. (1995). Individual consideration viewed at multiple level of analysis Individual consideration viewed at multiple levels of analysis: A multilevel framework for examining the diffusion of transformational leadership. *The Leadership Quarterly*, 6, 199-218. doi.org/10.1016/1048-9843(95)90035-7.

- Ballena, C., Masats, D. y Unamuno, V. (2020). The transformation of language practices: Notes from the Wichi community of Los Lotes (Chaco, Argentina). In E. Moore, J. Bradley & J. Simpson (Eds.), *Translanguaging as transformation: The collaborative construction of new linguistic realities*, (76-9). Multilingual Matters.
- Ballena, C., y Unamuno, V. (2017). Challenge from the margins: New uses and meanings of written practices in Wichi. *AILA Review* 30, 120-143.
- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communications research*. Glencoe: The Free Press.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2- fulltext-112>
- Bolívar, A. (2011). Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. *Educación*, 47(2), 253-275. DOI: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.50>
- Crawford, L. (2005). Senior Management Perceptions of Project Management Competence. *International Journal of Project Management*, 23, 7-16. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijproman.2004.06.005>
- Delgado, M. (2004). La función de liderazgo de la dirección escolar: una competencia transversal. *Enseñanza and Teaching*, 22. Recuperado de http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/70773/1/La_funcion_de_liderazgo_de_la_direccion_.pdf
- Helterbran, V. (2010). Teacher leadership: overcoming "I'm just a teacher" syndrome. *Education*, 131(2), 363-371. Recuperado de <https://www.questia.com/library/journal/1G1-251534611/teacher-leadership-overcoming-i-am-just-a-teacher>
- Katzenmeyer, M. y Moller, G. (2001). *Awakening the Sleeping Giant*.
- Leyva, X. y Speed, Sh. (2008). Hacia la investigación descolonizada: nuestra experiencia de co-labor. In X. Leyva, A. Burguete & Sha Speed (Coords.), *Gobernar (en) la diversidad: Experiencias indígenas desde América Latina. Hacia la investigación de colabor* (pp.34-59). México D.F.: CIESAS, FLACSO Ecuador y FLACSO Guatemala.

- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34- 46. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>
- Masats, D., Dooly, M., Juanhuix, M., Moore, E., y Vallejo, C. (forthcoming, 2021). Treballem junt(e)s per innovar: col·laboració entre professorat i investigador(e)s en entorns plurilingües. In D. Masats & C. Pratginestós (eds.), *L'aula com a àmbit d'investigació sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua* / Bern: Peter Lang.
- Maureira, O. (2004). El liderazgo factor de eficacia escolar, hacia un modelo causal. *Reice. Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 2, (1). Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=904494>
- McLaren, P., Huerta, C., y Rodríguez, M. (2010). ¿En qué dirección(es) se orientará la investigación sobre cambio educativo en los próximos diez años?. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15 (47), 1093-1145. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662010000400006#a6
- Markham, T., Larmer, J., y Ravitz, J. (2003). *Project based learning handbook: A guide to standards-focused project-based learning for middle and high school teachers*. Novato, CA: Buck Institute for Education.
- Mendoza, Clemente. (2010). Investigación sobre la “Educación Indígena e Interculturalidad en Colombia”. *Revista Educación y Humanismo*, Vol. 12(19), 148-176. Universidad Simón Bolívar - Barranquilla, Colombia - ISSN:0124-2121 <http://portal.unisimonbolivar.edu.co:82/rdigital/educacion/index.php/educacion>
- Muijs, D. y Harris, A. (2003). Teacher Leadership-Improvement through Empowerment? An overview of the literature. *Educational Management & Administration*, 31, 437-448. <http://dx.doi.org/10.1177/0263211X030314007>
- Murillo, F. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4),11-24. Recuperado de http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art2_hm.htm
- Nappi, J. (2014). The teacher leader: improving schools by building social capital through shared leadership. *Revista Delta Kappa Gamma Bulletin*, 80(4), 29-34. Recuperado

de <https://www.questia.com/library/journal/1P3-3399899341/the-teacher-leader-improving-schools-by-building>

- Nussbaum, L. (2017). Investigar con docentes. En Emilee Moore y Melinda Dooly (Eds), *Qualitative approaches to research on plurilingual education / Enfocaments qualitatius per a la recerca en educació plurilingüe / Enfoques cualitativos para la investigación en educación plurilingüe* (p. 23-45). Dublín, Irlanda/Voillans, França: Research-publishing.net. DOI:<https://doi.org/10.14705/rpnet.2017.emmd2016.620>
- Sichra, I. (2006). *Investigación para Programa de formación intercultural Bilingüe para los países andinos sobre la enseñanza de la lengua indígena e interculturalidad*. PROEIB, Cochabamba.
- Senge, P. (1992). *La quinta disciplina*. Recuperado de <http://gerenciaestrategica.pbworks.com/w/file/55691078/la%20quinta%20disciplina%20-%20peter%20senge.pdf>
- Seitz, H., y Capaul, R. (2007). *Schulführung und Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen und Empfehlungen für die Praxis*. Berna, Stuttgart y Viena: Haupt.
- Smith, L. (1999). *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples*. London: Zed Books.
- Steel, C., y Craig, E. (2006). Reworking industrial models, exploring contemporary ideas, and fostering teacher leadership. *Phi Delta Kappan*, 87(9), 676-680. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/218531849?accountid=150554>.
- Supovitz, J, y Christman J. (2005). Small Learning Communities That Actually Learn: Lessons for School Leaders. *Phi Delta Kappan*, 86(9), 649-651. doi:10.1177/003172170508600905
- Uribe, M. (2005). *El liderazgo docente en la construcción de la cultura escolar de calidad: un desafío de orden superior*. Paris: PREALC-UNESCO. Recuperado de <http://www.pro-eda.cl/biblioeda/gestion-directiva/08-el-liderazgo-docente-en-la-construccion-de-la-cultura-escolar-de-calidad.pdf>.
- York-Barr, J., y Duke, K. (2004). What Do We Know About Teacher Leadership? Findings From Two Decades of Scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255–316. <https://doi.org/10.3102/00346543074003255>

CAPÍTULO 58
CENTROS DE MENORES: HISTORIA DE VIDA DE UNA JOVEN
MALAGUEÑA

Modesto Delgado Casco

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, cada vez somos más conocedores de la existencia de Centros de Protección de Menores, algo que hasta hace unos años no era tan escuchado y que cada vez es más sonado tanto en las conversaciones cotidianas como en los medios de comunicación. La existencia de estos centros supone una serie de reflexiones importantes sobre las razones que justifican la necesidad de los mismos. Además, con el fin de desestigmatizar a las personas que son y han sido usuarias, es más que conveniente acercarnos a la realidad concreta de cada historia, de cada vida. Y es que, aunque los centros de menores, según su tipología, comparten una serie de características, las personas que en ellos encuentran protección se adaptan de muy diversas formas a la vida en los mismos centros y a la sociedad que, según el tipo de centro, les espera a los 18 años o antes.

En primer lugar, es necesario señalar que existen distintos tipos de Centros de Menores, que se procede a describir a grandes rasgos, descripción que proviene de las referencias consultadas así como del conocimiento directo proveniente de la experiencia profesional del investigador que plantea este trabajo: los Centros de Reforma y los Centros de Protección (de hospicio y terapéuticos). Los primeros acogen a menores que han cometido un delito y los segundos no implican una decisión judicial. Los dos tipos de centro albergan menores en exclusión social. Se trata de un recurso que ofrecen las diferentes comunidades para jóvenes en situación de desamparo, es decir, el perfil del menor que sufre un internamiento y de la familia de éste se caracteriza por sus escasos ingresos económicos y/o conflictividad familiar y/o condiciones de vida precarias. Además, estos centros pueden tener un carácter abierto o cerrado, en función de su contacto con la sociedad externa al centro.

Las principales razones que van a condicionar la adaptación de estas personas a la vida social, suelen ser: la vida social y familiar anterior a la entrada en el centro, las enfermedades mentales, los problemas de conducta, el tratamiento recibido en dichos centros, el tipo de centro en el que ingrese y las posibilidades o apoyos que se encuentren al cumplir la mayoría de edad.

En el presente trabajo se narra la historia de vida de una adolescente malagueña, de 18 años, que ha pasado la mayor parte de su infancia en centros de menores. Esta joven nos muestra una visión optimista sobre su futuro y sobre la vida. Con respecto al pasado, agradece la protección del Estado pero ha echado en falta el cariño familiar.

Actualmente vive con su abuela pero está intentando emanciparse y formar una familia con la que tener una vida estable. Le tranquiliza pensar que, cuando consiga formar su familia, sus hijos sí tendrán el cariño y la atención que ella no ha tenido de su familia. Acepta con madurez y resignación las dificultades que se ha encontrado y que se sigue encontrando en la vida, afronta el presente con valentía y ansía un futuro estable.

2. MÉTODO

Para el acercamiento a dichas realidades vitales, se propone una investigación biográfica en la que el investigador se acerca a la realidad que un informante clave aporta descriptivamente. Se plantea desde una propuesta de investigación cualitativa planteando la historia de vida, disponiendo de una entrevista semiestructurada en la que a las cuestiones del diseño previo se unen otras cuestiones emergentes que contribuyen a dar el protagonismo al informante y permiten aportar información relevante para la construcción del relato.

El enfoque narrativo tiene su foco en el relato o narración como elemento eje generador del discurso por el que las personas expresan, organizan y reconstruyen sus experiencias recurriendo a una secuencia argumental o cronológica y, *“... se producen con una intención: elaborar y transmitir una memoria, personal o colectiva, que hace referencia a las formas de vida de una comunidad en un período histórico concreto”*. (Marinas y Santamarina (1993).

En esta propuesta metodológica, el investigador solicita que se le “cuenten historias”, a partir de lo que se produce un análisis y comprensión del contenido y posteriormente se

reconstruye una nueva historia o relato. Siguiendo a Bruner (1991), *“nuestro interés está en lo que la persona piensa que hizo, por qué piensa que lo hizo, en qué tipo de situación creía que se encontraba, etc.”*. Como afirma Connelly y Clandinin (1995), la narrativa puede emplearse en un triple sentido: a) el fenómeno que se investiga, b) el método de la investigación y c) el uso que se puede hacer de la narrativa con diferentes fines.

La investigación biográfico-narrativa en el ámbito educativo, considera a todas las personas que en él confluyen de tal manera que, siguiendo a Bolívar (1996) permite:

- Entender los fenómenos educativos como “textos” susceptibles de análisis.
- “Dar la voz” a quienes la tienen negada, o hacer historia desde sus protagonistas.
- Indagar sobre el conocimiento que de la enseñanza tienen los diversos agentes educativos y cómo sus experiencias vitales (docentes o privadas) condicionan aquélla.
- Articular procesos formativos y de transformación; a su vez, el relato de vida puede tener efectos formativos sobre los propios narradores.

La investigación se ha centrado en acercarse a la informante clave, la joven malagueña, y realizar entrevista semiestructurada que ha permitido incorporar cuestiones emergentes conforme se iban planteando las inicialmente preparadas. Ello ha permitido profundizar en algunas cuestiones inicialmente no contempladas y que han ido surgiendo a lo largo de la misma. El investigador, conocedor del contexto de los centros de menores dada su experiencia profesional, se ha acercado al relato con el aporte de lo que pueden ser factores que condicionan la vida en estos centros, pero manteniendo la objetividad en el análisis del relato en aras de presentar el contenido respetando la literalidad de lo aportado y tan sólo realizando la introducción y comentarios en aquellos aspectos que son especialmente destacables.

3. HISTORIA DE VIDA DE UNA JOVEN MALAGUEÑA: RESULTADO DESCRIPTIVO

Si bien este apartado en el proceso de la investigación está destinado a incorporar los resultados de la misma, se ha considerado centrarlo en la propia descripción del proceso de análisis de la información aportada en la entrevista organizado en torno al proceso de categorización que se ha realizado.

Retomando la presentación realizada en la introducción, la vida de la joven puede establecerse en varias etapas, que serán descritas en base a cuestiones de la historia de vida. Cuando tenía un año, su padre abandonó su casa. Desde que nació hasta los 5 años vivió en su casa. Desde los 5 hasta los 10 años los pasó en un centro de menores. Desde los 10 hasta los 11 volvió a su casa. A los 11 años decidió ingresar voluntariamente a vivir de nuevo en un centro de menores, hasta la mayoría de edad, cuando volvería a vivir con su abuela y su tío.

Las razones directas que llevan a todos estos cambios son: el abandono de su padre, el maltrato recibido de su madre y el rechazo de esta joven a vivir con su madre y su padrastro en otra casa.

La información se ha organizado en base a la categorización del contenido de la entrevista para lo que se ha procedido a analizar las dimensiones de análisis e ilustrarlo con los contenidos literales aportados. Se presentan a continuación las nueve categorías de análisis y concretando el contenido más relevante. Sería el siguiente:

a) Descripción de la familia y proceso decisorio para la entrada en el Centro de Menores.

Este apartado nos aporta la información necesaria para poder contextualizar el momento, el lugar y la situación que llevan a la joven a necesitar la protección del Estado: “Hasta los 5 años viví en casa con mis padres, mis abuelos y un tío. La razón por la que vivíamos todos juntos era que mi madre se encargaría de cuidar a mi tío, que tiene discapacidad. Actualmente tengo una hermana de 27 años y un hermano de 13. A los 5 años ingresé por primera vez en un centro de menores, hasta los 10 años que volví con mis padres. Fue mi madre la que tomó el primer paso de este primer ingreso, recurriendo a asuntos sociales, supuestamente porque no aguantaba más a mi hermana y los asuntos sociales decidieron ingresarnos a las dos en un centro de menores. Mi madre no tenía la capacidad de cuidarnos. Mi hermana tenía dieciséis años y yo cinco. Estuvimos juntas dos años, hasta que ella cumplió los dieciocho años.

Mi padre vivió conmigo hasta que tuve un año, mi madre lo echó de mi casa, supuestamente por maltratos. Cuando yo tenía 2 años y medio, mi madre conoció a mi padrastro, hasta día de hoy, que acaban de dejarlo.

Ahora vivo con mi abuela y con mi tío. La relación con mi abuela es buena a ratos, depende de cómo ella esté. Y con mi tío no tengo ningún tipo de relación, no nos

soportamos y no nos caemos bien, pero de todas formas me da igual porque yo me meto en mi cuarto y de ahí no salgo si no tengo que ir al baño o a comer, así que por lo demás todo bien”.

b) Recuerdos de su infancia hasta los 10 años.

En esta etapa de su vida, la que fuera menor de edad en aquel momento, vivió los cambios que más marcarían su vida, ya que incluyen la primera entrada en un centro de menores y la primera salida para una posible vuelta a la vida familiar. Así nos describe sus recuerdos: “Los recuerdos que guardo en los Centros de Menores son muy valiosos, con educadores y educadoras que siempre estaban ayudándonos, pendientes de nosotros, querían que fuéramos felices fuera como fuera.

“Guardo bastantes recuerdos de mi infancia, sobre todo de una Navidad en la que mi hermana no paraba de decirme que los reyes no existían y de repente aparecieron las educadoras disfrazadas de los reyes magos. Pero lo más importante fue la compañía y lo que nos estuvimos riendo. También recuerdo que aquello para mí era como un campamento y después me enteré de que era un centro de menores.”

“Fuera de los centros de menores, los sentimientos que más me afloran aparecen al recordar cuando mi abuelo estaba vivo, me gustaba pasar tiempo con él”.

c) Razón por la que entra en un Centro de Menores y actitud/reacción de la familia.

La razón por la que se ingresa en un centro de menores es la que justifica el tipo de centro de menores asignado, en función de la necesidad de control, de los problemas psico-sociales o de la situación de su familia. Esta joven, ha pasado por diferentes tipos de centros de menores en las distintas etapas de su vida. A continuación, describe la razón por la que ingresa por primera vez en un centro: “La verdadera razón por la que ingresamos en el centro de menores fue porque mi madre no se hacía cargo de mi hermana y de mí y nos maltrataba física y psicológicamente. Creo que lo hacía porque tiene un trastorno psicológico, no estaba bien, se veía agobiada, sola, estresada y pagaba su frustración con nosotras. No tenía paciencia para estar con nosotros ni nada.

Esto, lógicamente supuso distintas reacciones por parte del resto de familiares. Mi tío nunca hizo nada, mi padrastro llegó a ponerle la mano encima a mi madre y mis abuelos quisieron echarle de casa en varias ocasiones”.

d) Experiencia en los Centros de Menores. Trayectoria y percepción de su paso por cada uno.

Como ya se ha mencionado, existen diferentes tipos de Centros de Protección de Menores. Esto influye directamente en el ambiente y en la calidad educativa recibida. En un centro de menores residencial de carácter abierto con 8 menores, éstos recibirán una atención más personal y un mayor número de recursos fuera del centro, como por ejemplo cursos de formación. Por el contrario, en un centro de modificación de conducta, se vivirán más situaciones violentas y la atención será menos personal, ya que la conflictividad es mayor:

“Mi experiencia en los centros de menores en los que he estado es muy buena, me enseñaron muchísimas cosas, el respeto a todo el mundo, valorar las cosas, saber lo que era la vida, tener los pies sobre la tierra. Y lo más importante y valioso fue que me enseñaron a quererme a mí misma antes de querer a los demás, a respetarme y a ser una mujer, independiente. Eso fue lo más importante y valioso que me han podido enseñar.

Aunque, como es lógico, también he echado muchas cosas en falta. Lo que más he echado en falta ha sido a mi familia, su cariño, su atención y poco más. Siempre sueles echar en falta esas cosas, sobre todo cuando estás en un centro de menores y te ves sola realmente, porque te ves sola. Pero en fin, eso no lo podemos mejorar nosotros.

“La primera etapa, entre los 5 los 10 años, estuve en un centro de menores que se llama La Fanega, estuve hasta los 8 años, si no recuerdo mal. Ya después, desde los 8 hasta los 10, los pasé en el Los Ángeles Custodio, en el Palo (Málaga). Y desde allí, cuando tenía 10 años, me volví con mis padres. La razón por la que volví casa fue porque asuntos sociales percibió a mi madre más centrada y decidió que debería estar con mis padres. Mi madre comenzó a ir al psicólogo y se comprometió a seguir yendo para controlar su energía y su rabia. También porque mi abuela le dijo a menores que ella se hacía cargo de nosotras.”

“A los pocos meses de volver a mi casa, mi madre se fue a vivir a otra casa con mi padrastro y mi hermano y me llevó a mí también. Yo no lo acepté, para mí, mi casa era

donde yo me había criado, donde estaban mis abuelos. Mi madre nos obligó a irnos, me fui con ellos a vivir y la relación con ella, que ya de por sí no era buena, fue muy mal, muchísimo peor. Llegamos a pegarnos, mi padrastro tenía que meterse por medio, iban a la policía y me echaron miles de veces de mi casa, hasta un día que decidí que no aguantaría más peleas ni que me pegaran e hicieran daño psicológico. No quería ir más a la policía a decirles que mis padres me habían echado de casa, mis abuelos siempre preocupados. Por esto, decidí voluntariamente volver a los centros de menores. Fui a Menores una mañana y les dije que quería meterme otra vez en el centro y no me preguntaron por qué. Sin embargo, el mismo día que me ingresaron en el centro, me preguntaron que por qué me quería ir de mi casa, les expliqué la situación, lo entendieron y ya está.”

“Con 13 años me llevaron a Purchena, a un centro de trastorno de conducta, para gente que tenía problemas psicológicos y de conducta. Yo entré por mi conducta, porque cuando mi abuelo murió, una parte de mí no lo aceptó y se me fue la cabeza. Los recuerdos que tengo de allí son todos muy buenos, estuve 3 años y 8 meses, la verdad que fue uno de los mejores centros en los que yo pude estar de Andalucía y le agradezco muchísimas cosas a ellos, la verdad. Los recuerdos que tengo son geniales, era feliz, me querían, me cuidaban y nunca tuve problema allí, ellos me hicieron ver la mejor parte de mí, que yo no sabía ni que existía, la verdad que lo valoro mucho”.

e) Sensación y percepción de la protección por el Estado en la fase de permanencia en Centro de menores y en la mayoría de edad (actualmente).

El sentimiento de protección por parte de los menores, en este caso de mano del Estado, mediante sus Administraciones y materializado en recursos materiales y humanos, no siempre es percibido de forma positiva por las personas usuarias de estos centros. Muchas veces por la falta de recursos materiales en la que han vivido y otras por la dureza psicológica que supone para un menor de edad aceptar algo tan abstracto y desalentador. En el caso de la adolescente a la que se entrevista, le queda una percepción positiva: “Con respecto al sentimiento de protección, tengo que decir que sí lo he tenido, más de lo que yo esperaba, porque yo no pensaba que iba a ser así, que me iban a dar ese cariño, esa atención y todo lo que me han podido dar. Sinceramente agradezco muchísimo todo lo que han hecho y lo que me han enseñado”.

“Desde que soy mayor de edad, he recibido muchísimo apoyo del Estado, me han ayudado a buscar cursos, a saber manejar yo sola a la hora de hacerme un currículum, a saber moverme a un sitio y a otro, a que sea independiente en definitiva. También me han estado ayudando en el tema económico, me han sabido enseñar cómo tengo que administrarme. Le agradezco mucho todo el apoyo que me están dando a pesar de ser mayor de edad y no tener ellos ninguna responsabilidad sobre mí”.

f) Sugerencia de mejora al rol del Estado.

Si bien se debe partir de la necesidad de corregir, en la medida de lo posible, las causas que llevan a la necesidad de la existencia de estos centros, es igual de necesario aceptar esta realidad, conocerla y construir su mejor versión. Para ello, es necesario conocer tanto la opinión de los trabajadores y trabajadoras, como de las personas usuarias.

En este caso, le pregunto que en qué tendría que mejorar el Estado al tutelar, mediante los Centros de Menores, a las personas que como ella, han necesitado un hogar, un apoyo, una educación, un sustento económico y material. Su respuesta es la siguiente: “Deberían escucharnos más algunas veces, porque por ejemplo, en mi situación, yo nunca me he llevado bien con mi madre y el Estado siempre ha defendido a mi madre. Siempre ha querido que yo me llevara bien con ella y cosas que ellos nunca han podido conseguir. Deberían escuchar más al menor que al padre, pero en fin, eso no lo podemos hacer nosotros, tiene que darse cuenta el Estado y poco a poco ir mejorando. También deberían tener más atención a nuestras necesidades y a nuestros sentimientos”.

g) Formación recibida.

Una de las luchas e intenciones más potentes que tienen los educadores y educadoras de los Centros de Menores es conseguir que se formen y que estudien, ya que de ello dependerá la adaptación futura a la sociedad, cuando dejen de ser menores de edad. Esta joven, en el último centro donde estuvo, pudo estudiar un curso de camarera de piso. Nos resume así: “Tengo varios títulos, de primeros auxilios, de manipulación de alimentos, de camarera de piso. Lo que no tengo es la E.S.O., que me ayudaría a defenderme más en la vida. Pero por lo demás, tengo muchos recursos”.

h) Proyectos de futuro y experiencia laboral.

No siempre, las personas que pasan por estos centros tienen recursos acumulados para afrontar las necesidades materiales del futuro. En este caso, esta joven sí que tiene intención y ganas de seguir luchando y hacerse un futuro. A continuación nos cuenta un poco de lo que quiere en el futuro: “Desde que he cumplido los dieciocho años, ha habido de todo tipo de momentos, pero siempre he sabido salir hacia delante. He hecho un curso pero lo dejé antes de terminar. He estado trabajando de niñera. He intentado mantenerme yo sola. Ha sido muy dura para mí, una situación muy difícil. Pero en fin, de todo se sale y si tienes fe y fuerza , es lo mejor para tirar para delante.

En el futuro, me gustaría estudiar Educación Especial, porque me gustan mucho los niños con Síndrome de Down y Autismo, y con cualquier tipo de discapacidad. Me gustaría estudiar eso porque me trae mucha tranquilidad. También quiero independizarme, tener un trabajo, montar mi familia y tener una vida perfecta, o por lo menos intentarlo. Y el día que yo tenga mis hijos, me gustaría darle la educación y el cariño que yo no recibí de mis padres”.

i) Percepción de la sociedad al conocer la situación que ha vivido.

Como se mencionaba antes, aún hay estigmatización y muchísima desinformación sobre la realidad que nos ocupa. Por ello, es necesario darla a conocer, criticarla, reformarla y potenciar la inclusión en la sociedad de las personas que viven en estos centros.

En la respuesta a esta pregunta, se reconoce tanto el dolor añadido como la resignación a aceptar que el resto de personas, desconocedoras en su mayoría, necesitan una explicación y un tiempo para aceptarlo: “Cuando las personas se enteran de que he crecido en varios centros de menores, su reacción es extraña, piensan que he matado a alguien o he robado algo. Supone un poco de impacto para estas personas, pero cuando ya les explicas de qué van los centros y todo, más o menos entienden y te aceptan como eres. La primera impresión es mala, ya después cuando le explicas ya no es tan mala para ellos. Hay personas que, por estar en centros de menores, te tachan, ya eres mala persona por eso. Y eso duele, porque pienso que no he hecho nada para que me traten como un bicho raro o una mala persona, sólo he tenido una época de mi vida que no ha sido buena, tanto por mi familia como por mí. Toda la culpa no la tiene la familia, también tenemos

culpa nosotros, pero hay que ponerse en el pellejo de la otra persona para comprender muchísimas cosas”.

4. CONCLUSIONES

El campo de los centros de menores es tan diverso como el tipo de problema que origina el ingreso en el mismo. Como realidad creciente en la sociedad actual, es necesario acercarnos y crear un ambiente en el que fluya la información y en el que el funcionamiento de los mismos sea objeto de estudio.

Al mismo tiempo, se hace indispensable la reflexión sobre el papel del Estado como responsable directo de las condiciones materiales de estas personas. La sensación de protección, si es fuerte, conlleva en muchos casos la mejora del optimismo con el que se afronta esta estancia.

La Historia de Vida de esta joven malagueña nos ayuda a conocer mejor lo que pasa dentro de estos centros, lo que sienten estas personas y las condiciones de vida que han tenido tanto fuera como dentro de los centros.

A pesar del optimismo o de la fuerza para encarar el futuro, esta joven ha pasado en su infancia por una serie de situaciones dramáticas que le han llevado a una inestabilidad emocional casi permanente y a la necesidad de apoyo psicológico en todas las etapas. El aprovechamiento de los recursos humanos y materiales serán, posiblemente, los que lleven a conseguir un futuro digno. Es por ello, que no se debe subestimar la labor de las Administraciones, al mismo tiempo que deben ser observadas y analizadas para mejorar su funcionamiento.

REFERENCIAS

- Bolívar, A. (1996). La investigación biográfico-narrativa en educación: guía bibliográfica. Granada: FORCE/Universidad de Granada.
- Connelly, F.M., y Clandinin, D.J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En Larrosa, J. y otros. Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación Barcelona: Laertes.
- Consejería de Igualdad, Políticas Sociales y Conciliación. (s.f.). Los Centros de Protección de Menores. Consultado el 10 de noviembre de 2020.

<https://www.juntadeandalucia.es/organismos/igualdadpoliticassocialesyconciliacion/areas/infanciafamilias/separacion-familia/paginas/acogimiento-residencial.html>

DECRETO 355/2003, de 16 de diciembre, del Acogimiento Residencial de Menores.

Fernández del Valle, Jorge y Fuertes Zurita, Jesús (2000). Elacogimiento residencial en la protección a la infancia. Madrid: Pirámide.

Marinas, J. M. y Santamarina, C. (eds.) (1993): La historia oral: métodos y experiencias. Madrid. Debate

ORDEN de 13 de julio de 2005, por la que se aprueba el Proyecto Educativo Marco para los centros de protección de menores en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

Tavares, A.; González, C. Bravo, A. y Fernández del Valle, J. (2019). Evaluación de necesidades de jóvenes en acogimiento residencial en Portugal International Journal of Social Psychology, Revista de Psicología Social, Vol. 34, Nº 2, 2019, págs. 367-382

CAPÍTULO 59

LA EVALUACIÓN DURANTE EL COVID19: EXPERIENCIA EN LA ASIGNATURA "DESARROLLO DEL PENSAMIENTO MATEMÁTICO Y SU DIDÁCTICA"

Sara Álvarez Morán

1. INTRODUCCIÓN

La evaluación en educación tiene como propósitos principales la responsabilidad y la mejora, operando tales propósitos en diferentes niveles educativos, el primero de ellos se basa en la rendición de cuentas principalmente a través de evaluaciones sumativas y, el segundo se apoya en la mejora mediante las evaluaciones formativas (Mathison, 2010).

Son muchos los autores que consideran que la evaluación formativa tiene más eficacia que la sumativa, planteándola incluso para el aprendizaje de determinadas asignaturas, como las matemáticas, como una estrategia eficiente (Sajadi, 2013).

La colaboración de los y las estudiantes y el profesorado en los procesos de aprendizaje - enseñanza es básico para la adquisición y desarrollo de las competencias que se propugnan en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y tales procesos pasan por la promoción de un aprendizaje activo, reflexivo y crítico. En este sentido las tipologías evaluativas de autoevaluación y coevaluación, junto con la tradicional heteroevaluación, cada vez más frecuentemente, dejan de considerarse prácticas de innovación y forman parte de los procedimientos habituales de aprendizaje-enseñanza. Núñez-Barriopedro, Cuesta-Valiño y Penelas-Leguía (2018) indican que este tipo de acciones ayudan al alumnado a promover la responsabilidad y la ética, aceptar críticas y elogios no solo de docentes, también del resto de estudiantes que participan en los procesos de evaluación, específicamente en heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación.

Estas tres formas principales de evaluación implican la participación de los estudiantes entendida como proceso eficaz de interacción, donde lo externo está representado por la coevaluación y la heteroevaluación y lo interno por la autoevaluación.

Se entiende la *autoevaluación* cuando una persona, grupo o institución se evalúa a sí mismo y en el caso de los estudiantes, cuando son capaces de valorar, a partir de la reflexión, su labor y la satisfacción que le produce, desarrollando su capacidad de autocrítica, autoestima y el autoreconocimiento de sus cualidades preparándolos al respecto y especificando los aspectos a evaluar (Tamayo 2011, citado por Fernández y Vanga, 2015). La *coevaluación*, es la evaluación entre pares o iguales, donde los roles se intercambian entre evaluadores y evaluados alternativamente (Jiménez, 2006), así todos los estudiantes participantes son conscientes de sus aprendizajes al ser simultáneamente sujeto y objeto de evaluación. La *heteroevaluación*, podría también denominarse evaluación externa, pues se produce cuando una persona evalúa a otra u otras, diferenciándose de la coevaluación porque el evaluado o evaluada y quien evalúa corresponden a diferentes niveles jerárquicos que lleva a que cumplan diferentes funciones (Fernández y Vanga, 2015).

La triangulación de información como metodología de trabajo es un procedimiento que dota de objetividad la evaluación al proporcionarle una mayor garantía de validez, credibilidad y rigor en los resultados que se obtienen tras la aplicación de procedimientos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación (Aguilar y Barroso, 2015).

En una situación de crisis sanitaria mundial cobra más sentido que nunca la publicación de la UNESCO "*La educación hoy para el mundo del mañana*" donde se indica que el concepto de la educación presupone una nueva pedagogía adaptada a las necesidades de nuestra época. En un período caracterizado por transformaciones tan rápidas como profundas y en el cual las ciencias y la tecnología progresan a un ritmo cada vez más acelerado, la enseñanza no puede seguir limitándose a una simple transmisión de conocimientos; la pedagogía encuentra sus verdaderas dimensiones (Hummel, 1997, p. 40).

Por otro lado, esta crisis ha estimulado la innovación dentro del sector educativo. Las soluciones de aprendizaje se desarrollaron gracias a respuestas rápidas de quienes, a nivel mundial, tienen responsabilidades educativas a la vez que se mostró el papel esencial del profesorado para dar una respuesta lo más adaptada posible a sus estudiantes (United Nations, 2020).

Asumiendo como punto de partida el problema de poder continuar desarrollando la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación en la asignatura de Desarrollo del

Pensamiento Matemático y su didáctica se desarrolló la experiencia que aquí se presenta. La exposición se hace desde un punto de vista predominantemente descriptivo y explicativo, con integración de elementos cualitativos y cuantitativos.

2. MÉTODO

En el curso 2016/2017 se inicia una innovación educativa donde se les pide a los estudiantes que, de forma grupal, elaboren materiales didácticos no estructurados y presenten la metodología de trabajo para su utilización en el aula del segundo ciclo de Educación Infantil. La calificación a esta tarea se deriva de los procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación llevados a cabo por parte de docentes y estudiantes, siguiendo los indicadores establecidos y conocidos por todas las personas implicadas. En los cursos académicos posteriores se continuó con esta metodología de aprendizaje-enseñanza, muy valorada por parte del alumnado pues les permite conocer de primera mano el éxito o fracaso de sus propuestas educativas a través de los Prácticum que cursan en las Escuelas de Infantil.

En el pasado curso 2019/2020 la supresión de las clases presenciales debido a la pandemia del COVID19 interrumpió el procedimiento de desarrollo habitual de la tarea.

En este estudio se quiere conocer en qué medida la adaptación de tal tarea y su evaluación a la metodología online afectó a los resultados. Para ello se hace una comparación con los de los cursos previos.

2.1. Definición de la tarea: su evaluación y calificación

Partiendo de que el material didáctico se refiere a aquellos medios y recursos que facilitan la enseñanza y el aprendizaje, dentro de un contexto educativo, estimulando la función de los sentidos para acceder de manera fácil a la adquisición de conceptos habilidades, actitudes o destrezas, todo maestro o maestra de Infantil a la hora de enfrentarse a la impartición de una clase debe seleccionar los recursos y materiales didácticos que tiene pensado utilizar y es fundamental el elegirlos adecuadamente porque constituyen herramientas fundamentales para el desarrollo y enriquecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de los infantes.

Los materiales didácticos elaborados con recursos del medio proporcionan experiencias que los niños pueden aprovechar para identificar propiedades, clasificar, establecer semejanzas y diferencias, resolver problemas, entre otras y, al mismo tiempo, sirve para que los docentes se interrelacionen de mejor manera con los aprendices.

El uso de materiales didácticos específicos, desde los primeros años, ofrece a los infantes la posibilidad de manipular, indagar, descubrir, observar, al mismo tiempo que se ejercita la práctica de normas de convivencia y el desarrollo de valores como por ejemplo: la cooperación, solidaridad, respeto, tolerancia, la protección del medioambiente, entre otros.

Así pues, los materiales son elementos indispensables en educación infantil por la influencia que ejercen en el proceso de aprendizaje - enseñanza en los niños y niñas, de ahí que, como recursos didácticos, son los elementos sobre los que se pide que desarrollen los estudiantes el trabajo grupal que se les plantea, señalando además su uso metodológico en el aula de infantil.

La definición de la tarea se concreta en: **la elaboración de un material no estructurado para utilizar en el aula con el alumnado de infantil** y en su posterior **presentación**, donde **el grupo** de estudiantes implicado en la tarea **ha de señalar cómo utilizarlo, elaborando** a tal fin **una programación sobre la forma de realizar el trabajo con los infantes y cómo evaluar tal acción educativa**. La exposición del trabajo se hace en las agrupaciones docentes de Prácticas de Aula (PA) de la asignatura en que se lleva a cabo la experiencia: Desarrollo del Pensamiento Matemático y su Didáctica del 2º curso de Educación Infantil

2.2.1. Directrices para la realización de la tarea

Los grupos de trabajo se constituyen con un mínimo de dos personas y un máximo de cuatro que estén en la misma PA y se comunican a la profesora, quien asigna a cada uno de ellos la temática de trabajo y el horario concreto en que realizarán la exposición ante sus compañeros.

Además de los materiales los estudiantes han de presentar una programación esquematizada en la que figuren las actividades a realizar con los materiales elaborados, indicando claramente como pretenden que incida en el proceso de aprendizaje de los niños y niñas del curso del segundo ciclo de educación infantil al que se dirige.

Un posible guión que se proporciona a los estudiantes es el siguiente:

1. Título de la Propuesta pedagógica que se plantea con los materiales elaborados.
2. Justificación del porqué de tal Propuesta (marco normativo, relación con el currículo de Educación Infantil, parte de proyecto de centro, etc.).
3. Características del centro y del aula dónde se va a desarrollar la Propuesta Pedagógica.
4. Organización del aula y recursos de que se dispone (aparte de los materiales que se hayan elaborado).
5. Objetivos a lograr y habilidades que se pretenden que desarrollen los aprendices.
6. Contenidos a trabajar para el logro de objetivos.
7. Descripción de las actividades y metodologías de trabajo y temporalización de las mismas.
8. Procedimientos e instrumentos de evaluación que se utilizan, con ejemplificaciones.
9. Adaptaciones posibles para alumnado de necesidades específicas.
10. Conclusiones donde se podrá señalar cómo se revisaría la Propuesta Didáctica.

También se les indica que las estrategias metodológicas que planteen han de ser *metodologías activas*, tales como: trabajo cooperativo, trabajo por proyectos, rincones de trabajo o bien otras propuestas pedagógicas que conlleven enfoques en que el aprendiz sea el protagonista (pedagogía Montessori, enfoque Reggio Emilia, Pedagogía Waldorf, Pedagogía Pikler, Método Aucouturier, etc); justificando el porqué de la adecuación de la elección en base a los contenidos a trabajar y objetivos a lograr.

Tanto la programación como la presentación que utilizan para la exposición han de subirse al campus en las fechas que señala la profesora.

La exposición de cada trabajo tiene una duración máxima de 20 minutos: aproximadamente 10 para la presentación y otros 10 para preguntas de la docente y los compañeros y para cumplimentar la autoevaluación por parte del grupo que expone, así como la coevaluación por parte de los grupos asistentes a la presentación.

2.2.2. La evaluación y calificación del trabajo grupal

La calificación del trabajo grupal se obtiene como nota ponderada de la autoevaluación y coevaluación realizada por los propios estudiantes así como la heteroevaluación de la docente.

Autoevaluación del trabajo grupal: Supone una parte de la nota y corresponde a la aportación de cada componente del grupo a la elaboración del trabajo. Tiene la siguiente escala de aplicación: 0) Contribución inapreciable, 1) Contribución muy baja, 2) Contribución baja, 3) Contribución media, 4) Contribución alta y 5) Contribución muy alta.

Los aspectos que se valoran se refieren a la *Producción* (búsqueda de información, aportación de ideas, estructuración del trabajo y elaboración de los materiales); a la *Redacción* (intervención del estudiante evaluado en la construcción unificada del trabajo, con sentido de equipo, y a su traslación a la programación para el uso de los materiales) y *Preparación* (contribución a las tareas de planificación de la exposición del grupo, en el que se incluye la presentación que pudiese utilizarse como apoyo).

La tabla de valoración que ha de cumplimentar cada equipo tiene una apariencia como la siguiente:

Tabla 1.

Rejilla para la autoevaluación.

PA__ Grupo nº__ Día y hora de la Presentación:_____

Título de la propuesta pedagógica:_____

Estudiante evaluado	A				B				C				D			
(Apellidos, nombre)	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
Estudiante evaluador	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D
Producción																
Redacción																
Preparación																
TOTAL																

Elaboración propia.

Coevaluación del trabajo grupal: Cada grupo valora, de forma conjunta, al resto de equipos teniendo en cuenta los materiales elaborados, la metodología con que se van a utilizar tales materiales en el aula, así como la presentación que se realice por el grupo en la hora de PA, para ello será la siguiente escala de valoración la referencia.

Tabla 2.

Rejilla para la coevaluación y heteroevaluación. Elaboración propia.

Pe PA_____ Evaluamos al Grupo nº:_____ Compuesto por:

Día y hora de su Presentación:

Título de su propuesta Pedagógica:

L Leyenda: 1) En ningún caso, 2) En alguna ocasión, 3) A menudo y 4) De manera habitual

Criterio	Indicadores	11	22	23	24
Materiales	Son originales y útiles				
	Sobre los Se ajustan a la edad a la que se presentan				
	desarrollados Se propone el uso metodológico más adecuado a los mismos				
	Exponen con claridad mostrando cuales son las ideas principales sobre las que se incide				
contenido	Están claros los objetivos				
	Sobre la planteados, así como la exposición: metodología de trabajo con los en cuanto a aprendices				
contenido	Desarrollan el tema utilizando ejemplos, aclarando conceptos e interactuando con los oyentes				
	Se hace una transición adecuada: de ponentes, apartados, etc				

Se desarrolla de manera ordenada
la presentación cerrando
adecuadamente la misma
mediante una conclusión
Se ajustan al tiempo señalado para
la presentación
Se utiliza el volumen y velocidad
de voz adecuados
Sobre la
exposición:
en cuanto a
forma
La pronunciación, entonación y
postura permiten una clara
interacción con los oyentes
Utilizan una variedad de
expresiones de manera natural

Somos el grupo N°_____ Compuesto por:

La **heteroevaluación** por parte de la profesora contempla dos aspectos: uno referido a elaboración de los materiales y presentación de los mismos, utilizando los mismos indicadores de la Tabla 2, y otro sobre la Programación sobre la metodología de la propuesta didáctica para llevar tales materiales al aula de Infantil.

2.2.3. Adaptaciones debidas al COVID19 en la presentación y evaluación del trabajo grupal

Desde el momento en que las clases presenciales pasaron a ser telemáticas se precisó readaptar la tarea anteriormente explicitada para que fuese viable en la nueva situación.

Se ha de indicar que previamente a esta situación la profesora y alumnado hacía uso habitual del Campus Virtual de la Universidad de Oviedo, de ahí que el paso a trabajar con la plataforma de comunicación Microsoft Teams, que se basa en la comunicación y colaboración, también puesta a disposición de la comunidad académica por parte de la Universidad, haya sido un proceso natural e inmediato.

De las dos partes, ya señaladas, establecidas para la presentación de los trabajos grupales: 1) Presentación en el aula (con coevaluación por parte del resto de los grupos del mismo PA y con autoevaluación del propio grupo que hace la presentación) y 2) Programación detallada en formato pdf (puede incluir fotos, links a audios, vídeos, etc.)

se mantuvo la segunda y se reprogramó la primera, sustituyéndose por una presentación en vídeo de los materiales elaborados, en la que debían de intervenir todos los miembros del equipo. Teniendo en cuenta las dificultades, de diferente índole, con que se encontraban los estudiantes se les indicó:

- Que la duración del vídeo no debía de exceder los 10 minutos, propugnando un esfuerzo de síntesis del trabajo realizado y tratando de evitar, en la medida de lo posible, problemas de tipo técnico.
- Que si el grupo no pudiese editar un único vídeo se aceptaría el envío de uno por cada una de las personas integrantes del equipo, siempre y cuando el total de los tiempos de los videos no excediese el máximo establecido.
- Que tratasen de elaborar los materiales con aquellos elementos de que dispusiesen en el hogar (se estaba en confinamiento) y en caso que no tuviesen a su alcance la materia prima para su elaboración se les animó a que lo sustituyesen por dibujos, fotos, etc., que mostrasen claramente lo que pretendían lograr.
- Que subiesen los vídeos a la Plataforma de Teams en el espacio habilitado al respecto puesto que el Campus Virtual permite un tamaño de archivos mucho menor.
- Como tenían que realizar la evaluación y la coevaluación. Mientras que los indicadores para la autoevaluación se mantuvieron, en el caso de la coevaluación hubo que reducir alguno y otros adaptarlos a la nueva situación.
- Que debían de realizar la coevaluación de los grupos de su misma PA a través de la herramienta de Microsoft Forms donde se elaboró y puso a su disposición un formulario creado ad hoc y que la autoevaluación se hacía en el modelo de Libro de Excel que facilitó la profesora y que cada equipo debía de enviar su valoración mediante correo electrónico.

3. RESULTADOS

En esta sección se presentan, en primer lugar, los resultados cuantitativos en relación con los obtenidos en los cursos previos y en segundo lugar los resultados cualitativos, en base a la opinión de los estudiantes.

El resultado de la cada modalidad evaluativa se tradujo a una calificación, sobre 10, correspondiéndose la máxima calificación con la valoración más alta posible a cada indicador de valoración. En la siguiente tabla se presentan las medias y las desviaciones típicas (entre paréntesis) de las calificaciones correspondientes a cada modalidad de evaluación, así como la calificación final resultante referidas a los tres últimos años académicos:

Tabla 3.

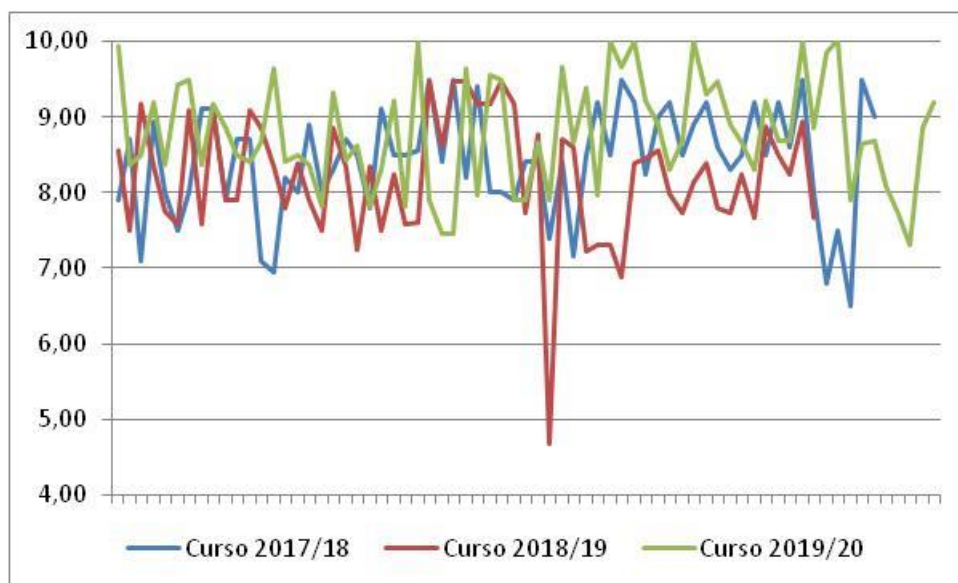
Medias y desviaciones típicas de las calificaciones, según tipología de evaluación.

Curso académico	Autoevaluación	Coevaluación	Heteroevaluación	Nota final de la tarea
	Media de las notas	Media de las notas	Media de las notas	Media de las notas
2017/2018	N estudiantes: 65	N equipos: 17		
	9,05 (0,63)	8,57 (0,82)	7,92 (0,74)	8,3 (0,72)
2018/2019	N estudiantes: 60	N equipos: 17		
	8,91 (1,12)	8,76 (0,84)	7,59 (1,51)	8,2 (0,81)
2019/2020	N estudiantes: 69	N equipos: 19		
	9,2 (0,87)	8,62 (0,59)	8,25 (0,99)	8,4 (0,84)

Elaboración propia.

A la vista de los datos se constata que no hay diferencias significativas entre los resultados de la evaluación en la modalidad virtual del pasado año académico con los dos anteriores con evaluación presencial. De hecho, tal y como puede verse en la gráfica siguiente es en el año académico 2018/2019 donde los resultados tienen una mayor variabilidad.

Gráfica 1.



Notas de la tarea "elaboración de materiales en Infantil" según curso académico.

En segundo lugar se han de mencionar las valoraciones cualitativas hechas por el alumnado referidas a la elaboración de materiales y presentación de la tarea en la situación de confinamiento vivida. Se obtuvo la información a través de cuestionario anónimo de Microsoft Forms al que respondió un 87% de los estudiantes.

Entre algunos de los aspectos positivos señalan el haber trabajado y adquirido conocimientos y competencias de forma grupal, tanto referidas a la propia asignatura como otras de carácter general, incluidas las de tipo técnico en el manejo de elementos tecnológicos (manejo de Microsoft Teams para seguir las clases virtuales, elaboración de presentaciones interactivas, edición de vídeos, etc.). Muestran asimismo un alto grado de satisfacción por haber podido proponer y elaborar materiales no estructurados utilizando únicamente elementos de uso cotidiano, para trabajar los contenidos de educación infantil propuestos: Para diferenciar ordenaciones y clasificaciones, para conocer las correspondencias cualitativas y cuantitativas, para interiorizar el conteo, las sumas o las restas mediante el método ABN, etc. También indican que han desarrollado un mayor grado de autonomía para el aprendizaje a la vez que se potenció la reflexión conjunta, especialmente cuando tuvieron que hacer la coevaluación de sus compañeros a través del visionado de los vídeos.

Entre los aspectos negativos señalan la carga de trabajo que les supuso el tener que aprender a desenvolverse en su día a día con elementos técnicos teniendo que autoformarse. También indicaron, en un porcentaje importante, los problemas de conexión a Internet pues vivieron el confinamiento en puntos muy diversos de la

geografía asturiana con acceso muy diferenciado. En lo que respecta a la evaluación y la coevaluación consideran que sería deseable el que cada uno de los grados de valoración tuviese una descripción detallada de su significado, puesto que previamente a la evaluación, en ocasiones, tuvieron que acordar lo que entendían para cada valor.

Tras las valoraciones, tanto cuantitativas como las cualitativas de los estudiantes que fueron sujeto y objeto de las diferentes modalidades de evaluación, quien suscribe esta experiencia la considera muy positiva y una fuente de aprendizaje para seguir mejorando uno de los elementos clave del aprendizaje: *La evaluación*, a la vez que fue una muy grata sorpresa en cuanto a la calidad y originalidad de los materiales que elaboraron.

4. DISCUSIÓN

No se evidencian en los resultados diferencias entre la heteroevaluación de la docente y la autoevaluación y la coevaluación de los estudiantes. Se muestra su autocrítica en la autoevaluación, especialmente si se analiza la desviación típica, lo que apunta a que realizaron una evaluación para la mejora, si bien no hay que perder de vista que la finalidad sumativa de las diferentes tipologías evaluativas que se muestran en esta experiencia. Con el apoyo de las TIC se pudo devolver retroalimentación previa a la entrega definitiva de los trabajos de elaboración de materiales mediante una línea de chat sobre preguntas frecuentes. En la modalidad presencial esto se llevaba a cabo de una forma ágil en las sesiones de clase pero en la modalidad virtual no se protocolizó inicialmente y eso incidió en multitud de consultas a la profesora, en muchos casos de cuestiones comunes, que la llevó a sistematizar la forma de recibir las preguntas y resolverlas. En cualquier caso, se podría decir que se perdió una parte significativa en la retroalimentación específica a cada equipo.

Esta situación de crisis sanitaria puso de manifiesto la necesidad de la actualización constante del trabajo de los docentes, cuestión ésta en la que puede incidirse con participación en proyectos colaborativos de investigación e innovación transversales, tanto en cuanto a los compañeros y compañeras como a otras instituciones relacionadas con la Universidad.

El presentar esta experiencia me ayuda a reflexionar sobre mi propio conocimiento y práctica. Así, por ejemplo, uno de los aspectos a mejorar se refiere a sustituir en los tres casos (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación) las escalas de valoración por

rúbricas, construyéndolas contando con la participación del alumnado que vivió en este pasado curso la experiencia.

5. CONCLUSIONES

Esta experiencia educativa, motivada por la situación de pandemia debida al COVID 19, muestra la gran potencialidad de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el EEES al fomentar la adquisición de competencias, el uso de diferentes recursos, el desarrollo del proceso de aprendizaje-enseñanza, de forma constructiva y colaborativa y la motivación hacia la utilización de diferentes formas de evaluación.

Los estudiantes muestran su satisfacción por el desarrollo de habilidades necesarias para su formación y desarrollo profesional, además de incrementar el nivel de conocimientos de una asignatura concreta y de sentirse protagonistas de su propio aprendizaje. Esta experiencia promueve la responsabilidad y la ética en todo conocimiento pues ayuda a la aceptación de críticas y elogios.

Se puede resumir la experiencia como una oportunidad de mejora de la evaluación como elemento clave del aprendizaje de los estudiantes.

REFERENCIAS

- Aguilar, S., Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en la investigación educativa. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*. Nº 47 (73-88). DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05>
- Fernández Sotelo, A. Vanga Arvelo, M. G. (2015). Proceso de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación para caracterizar el comportamiento estudiantil y mejorar su desempeño. *Revista San Gregorio*, No.9, Volumen 1, (6-15).
- Hummel, C. (1997). Education today for the world of tomorrow. *Studies and surveys in comparative education* (UNESCO)
- Jiménez, G. (2006). Obtención de notas individuales a partir de una nota de grupo mediante una evaluación cooperativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, Nº. 35.
- Mathison, S. (2010). The Purpose of Educational Evaluation. *International Encyclopedia of Education*. DOI: 10.1016/B978-0-08-044894-7.01592-X

- Núñez-Barriopedro, E., Cuesta-Valiño, P., Penelas-Leguía, A. (2018). *Co-evaluation, Hetero-evaluation and self-evaluation in the area of marketing and market research*. 10th International Conference on Education and New Learning Technologies. Palma (Spain). DOI: 10.21125/edulearn.2018.0891
- Sajadi, M. (2013). Formative Evaluation as Efficient Strategy for Learning Mathematics. *Education Trends and Research* 2013:1-7. DOI: 10.5899/2013/metr-00038
- Tamayo, Rafael (2011). La Autoevaluación, la Coevaluación y la Evaluación compartida en la evaluación de la integralidad en educandos del preuniversitario cubano. *Cuadernos de Educación y Desarrollo. Volumen 3, Nro. 28*.
- United Nations (2020). Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond (Edición de 4 de Agosto de 2020).

CAPÍTULO 60

EL SIGNIFICADO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA INFANCIA: CONCEPCIONES DOCENTES

Inmaculada Orozco

1. INTRODUCCIÓN

El oficio de ser docente en Educación Infantil supone cuidar y atender a cada niño y cada niña como merece, así como de todos a la vez (Díez, 2019; Tonnuci, 2017). Esto nos invita a hablar de un proceso de humanización; de compartir, aprender y vivir juntos en una escuela donde el conocimiento se construye de manera colectiva (López, 2012). Sin embargo, hay estudiantes que continúan estando en desventaja, estigmatizados y alejados de prácticas inclusivas (Andrews et al., 2015). De este modo, una idea clara sobre qué significa la educación inclusiva y cómo actuar en consecuencia, sigue siendo una tarea necesaria y pendiente (Forlin et al., 2013; UNESCO, 2017).

Expertos en esta materia como Ainscow et al. (2006), subrayan que suele haber definiciones amplias (centradas en los apoyos para todo el alumnado) y limitadas (focalizadas en un grupo específico, la discapacidad y las necesidades educativas). Del mismo modo, otros como Gorsansson y Nilhom (2014) explican que hay cuatro categorías en torno a este concepto: la colocación (lugar que ocupa el alumnado con necesidades educativas especiales), la individualización (satisfacción de las necesidades sociales/académicas del alumnado con discapacidad), la generalista e individualizada (respuesta de todo el alumnado) y la comunidad inclusiva (redes de apoyo entre todos los implicados).

Esta complejidad nos hace ver la relevancia de llegar a un consenso para que la inclusión no adopte diferentes interpretaciones (Florian, 2005). A partir de aquí, surge el marco que inspira la investigación que se presenta: la pedagogía inclusiva. Este enfoque alternativo se preocupa por explorar cómo el profesorado se compromete y ofrece oportunidades de aprendizaje para todo el alumnado, sin excepción (Florian y Black-Hawkins, 2011).

Por esta razón, el objetivo de esta comunicación radica en conocer qué piensa el profesorado de Educación Infantil inclusivo acerca del concepto de educación inclusiva.

2. MÉTODO

Este trabajo forma parte de la primera fase de una tesis doctoral actualmente en construcción. El objetivo de dicha investigación es describir, comprender y explicar las creencias, los conocimientos, los diseños y las acciones de docentes que desarrollan una pedagogía inclusiva en Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Universidad. Asimismo, este estudio se enmarca en un proyecto I+D+i financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España titulado “Pedagogía Inclusiva en la Universidad: Narrativas del Profesorado”.

Dada la extensión que se requiere para este congreso, esta comunicación se centra en explorar y narrar qué y cómo entiende la educación inclusiva el profesorado de infantil.

Esta investigación con un diseño de estudio multicaso (Stake, 2006) es cualitativa, inductiva, holística, reflexiva, naturalista y humanista (Taylor y Bodgan, 2010). Por ende, es una experiencia que da voz a los participantes, valora su subjetividad y entiende que la realidad es una construcción social, múltiple y divergente (Parrilla, 2009).

2.1. Participantes

Los protagonistas de esta primera fase de la investigación han sido seleccionados a conciencia, por accesibilidad y proximidad mediante la técnica de muestro no probabilístico por conveniencia (Hernández-Sampieri et al., 2014). Para ello, se han formulado seis criterios: 1) docentes de Educación Infantil que desarrollan una pedagogía inclusiva, 2) docentes de la provincia de Sevilla, 3) diversidad de edad, 4) diversidad de género, 5) diversidad de años de experiencia docente, y 6) disponibilidad en la participación y tiempo.

Para acceder a los participantes, previamente se contactó con asesores y asesoras de varios Centros de Profesorado (CEP) de la provincia de Sevilla para que recomendaran a docentes que implementaban una pedagogía inclusiva en dicha etapa. La información se obtuvo tras intercambiar información sobre los propósitos de la investigación y facilitando un listado de las características que tenían que cumplir dichos profesionales

para considerarse inclusivos (Forlin, 2001). Algunas de estas cualidades fueron las siguientes: confía en las capacidades y el éxito de todos, utiliza metodologías activas, hace que todos se sientan cómodos e importantes, etc.

Seguidamente, se empleó la técnica de muestro no probabilística “bola de nieve” (Cohen et al., 2000) de cara a obtener el contacto de colegas de aquellos participantes que ya habían sido entrevistados.

En total, participaron 100 docentes de todas las etapas, de los cuales 25 docentes eran del segundo ciclo de Educación Infantil (3-6 años) que apostaban una pedagogía inclusiva en 16 centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP) y dos Escuelas de Educación Infantil de la provincia de Sevilla. De estos 25 maestros y maestras, 22 fueron mujeres y 3 hombres. La edad media fue de 42,08 años y los años de experiencia diversos, ya que la experiencia menor fue de 7 años, pero también hubo participantes que tuvieron hasta 33 años. Gran parte de estos, habían elegido su profesión por vocación y habían experimentado su labor en zonas de difícil desempeño.

2.2.1. Instrumento de recogida de datos, análisis y cuestiones éticas de la investigación

Para conseguir que los datos fueran fruto del diálogo y el trato horizontal entre los participantes y la investigadora, se emplearon entrevistas semiestructuradas y en profundidad sobre creencias, conocimientos, diseños y acciones. La pregunta del guion de la entrevista que se expone en resultados pertenece a la dimensión de creencias: *¿Qué es para ti la educación inclusiva?*

Los encuentros con cada participante fueron prolongados en el tiempo y tuvieron una duración promedio de dos horas media, aunque también hubo ocasiones que fueron de tres horas y media. Cada reunión fue acordada, fijada y ajustada en función de las necesidades y decisiones que manifestaba cada persona. Casi todas fueron cara a cara (n=22), menos tres que tuvieron que llevarse a cabo por teléfono debido a circunstancias sobrevenidas de la pandemia y preferencias de los participantes.

Cada docente firmó un consentimiento informado de cara a conocer el propósito del estudio, sus derechos y compromisos en el mismo, y cómo se iba a realizar el tratamiento de la información y garantizar su privacidad. De esta manera, todas las entrevistas fueron grabadas, y posteriormente, transcritas. Con el fin de conseguir la emancipación de cada participante (Rodríguez et al., 1996), cada una de ellas fue devuelta

por correo electrónico para que los participantes reflexionaran sobre la experiencia, intercambiaran las narrativas con otros colegas, aclararan algunos aspectos que no quedaron resueltos o suprimieran información.

Los datos fueron analizados mediante un sistema de categorías y códigos inductivo (Miles & Huberman, 1994) que permitió dar sentido a la información. En última instancia, para un análisis riguroso y exhaustivo, todas las entrevistas fueron introducidas en el software cualitativo MAXQDA.

3. RESULTADOS

El profesorado de Educación Infantil concebía la educación inclusiva desde cuatro miradas distintas, pero íntimamente interrelacionadas: 1) una responsabilidad docente, 2) una acogida y riqueza para el grupo, 3) el reconocimiento de las potencialidades, y 4) un derecho.

Casi todos los participantes comprendieron que la educación inclusiva era una responsabilidad docente caracterizada por dar una respuesta adecuada a las necesidades cada niño y niña. En concreto, hicieron hincapié en la importancia de crear un espacio basado en la ética del cuidado y el respeto a la diferencia por encima de cualquier contenido puramente académico. Asimismo, mencionaron que todas las personas que conformaban el aula tenían que sentirse parte de ella, así como aprender juntas en un ambiente previamente preparado y accesible.

I17: Yo interpreto que la educación inclusiva es la dinámica que hace que cada niño se sienta parte del grupo, como uno más.

Otra gran mayoría de los maestros y maestras entendieron este concepto como una filosofía que aludía a la acogida de la idiosincrasia de cada uno. Además, reconocieron que las distintas formas de ser, sentir y actuar era una riqueza, un recurso valioso y una oportunidad para maximizar el aprendizaje.

I6: Es la educación que acoge a todos. No solamente acoge a todos, sino que todos pueden aportar; cada uno desde dónde está, de lo que tiene, de su experiencia, de ser pequeño o grande... Todo el mundo aporta lo diferente que tiene. Entonces, la educación inclusiva es una riqueza.

Por otra parte, la mitad del profesorado comprendieron que la educación inclusiva se relacionaba con la pedagogía de la escucha y la competencia docente en admirar las

potencialidades de cada niño y niña, en lugar de enfatizar en las debilidades o carencias a “reparar”. Se trata de un proceso de enseñanza-aprendizaje amable, que no estigmatiza al alumnado, sino que le pone en el centro y felicita sus diferencias.

I4: Mira, yo creo que se basa en el respeto, el cariño, el acogimiento, el entendimiento y en creer que todas las personas tienen una potencialidad de la que podemos partir y, esto, nos ayuda a crecer a todos.

Por último, una minoría hizo alusión a la educación inclusiva desde una perspectiva más amplia, entendiéndola como un derecho. Estos docentes supieron que este concepto va más allá de la presencia y reside en brindar las mismas oportunidades a todas las personas, independientemente de sus características.

I2: La educación inclusiva yo la comprendo como el derecho que tienen las personas a acceder no solamente al pupitre o al sitio físico, sino al contenido y al conocimiento.

4. DISCUSIÓN

Los resultados que aquí se muestran dejan ver la necesidad de desmontar prejuicios y trabajar sobre las creencias de los maestros y las maestras para que la educación inclusiva no sea un sueño, sino una realidad.

Partiendo de los estudios de Ainscow et al. (2006) y Gorsansson y Nilhom (2014), la mirada que adoptan estos participantes se caracteriza por una definición amplia del concepto de educación inclusiva y personalizada. Como se ha podido apreciar, en ningún momento hacen alusión a determinados grupos o estudiantes concretos, sino que sienten que su responsabilidad recae en cubrir las necesidades de todos y dar la mejor versión de sí mismos. Es más, sus narrativas alientan a transformar este concepto, a difundir y diseñar programas formativos que hagan ver al profesorado que la educación inclusiva no es una tarea añadida, sino un derecho que no se puede vulnerar (Moriña y Orozco, 2019).

En definitiva, siguiendo las contribuciones de López (2012) y Florian y Black-Hawkins, (2011) corroboramos como las concepciones inclusivas se basan en entender que todas las personas aportan valor al entorno de aprendizaje. De hecho, estos participantes añaden que la clave está en detenerse a descubrir los talentos de cada uno (Tonnuci, 2017), visibilizarlos y utilizarlos como recurso. Por tanto, cabe preguntarse:

¿realmente las necesidades están en el alumnado o son necesidades formativas del profesorado?

5. CONCLUSIONES

La pedagogía inclusiva que define el modo de ser, sentir y actuar de estos participantes desvela lecciones de interés que ayudan a tender puentes y consolidar el significado del término que se presenta. Aunque todas ellas apuntan al rol docente, estas pueden ser igualmente útiles para conversar en cualquier claustro, equipo de coordinación o diseño de una formación en los propios centros de profesorado.

Estas narrativas que emergen de docentes que se ocupan de la más tierna infancia tienen la esperanza de ser útiles para profesionales de la misma etapa educativa y cualquier otra. Por un lado, para repensar el sentido de la educación inclusiva y cuestionar las culturas, las políticas y las prácticas institucionales. Por otra parte, para sensibilizar, humanizar y hacer ver al profesorado que puede convertirse en una barrera o una ayuda para el aprendizaje, la felicidad y el éxito de su alumnado.

REFERENCIAS

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Routledge.
- Andrews, J.W., Drefs, M., Lupart, J., & Loreman, T. (2015). Foundations, Principles, and Student Diversity. En J.W. Andrews y J. Lupart (Coords.), *Diversity Education: Understanding and Addressing Student Diversity* (pp. 24–73). Nelson Education Limited.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*. Routledge/Falmer.
- Díez Navarro, M. C. (2019). *Caramelos de Violeta. Hacia la dulce metamorfosis de nuestras escuelas*. Graó
- Florian, L. (2005). Inclusive Practice: What, Why and How. En K. Tooping y S. Maloney (Coords.), *The Routledge Falmer Reader in Inclusive Education* (pp.29–30). Routledge.

- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring Inclusive Pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Forlin, C. (2001). Inclusion: Identifying potential stressors for regular class teachers”: *Educational Research*, 43(3), 235-245. <https://doi.org/10.1080/00131880110081017>
- Forlin, C. I., Chambers, D. J., Loreman, T., Deppler, J., & Sharma, U. (2013). *Inclusive education for students with disability: A review of the best evidence in relation to theory and practice*. The Australian Research Alliance for Children and Youth (ARACY), 1-67. <https://cutt.ly/3g3bESf>
- 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. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., y Batista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.
- López Melero, M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(2), 131-160. Universidad de Zaragoza.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Moriña, A., & Orozco, I. (2019). Understanding inclusive pedagogy in primary education: teachers’ perspectives. *Educational Studies*. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1670139>
- Parrilla, A. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfica-narrativa. *Revista de educación*, 349, 101-117. https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=19957
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Aljibe.
- Stake, R. (2006). *Multiple Case Study Analysis*. The Guilford.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (2010). *Introducción a los métodos cualitativos*. Book Print.
- Tonnuci, F. (2017). A modo de introducción...La diversidad como valor en una escuela que cambia. *Aula Abierta*, 46, 9-12. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.9-12>

UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la inclusión*.
UNESCO.

CAPÍTULO 61

COMPETENCIA DIGITAL EN DOCENTES: DIMENSIÓN DIDÁCTICA

Noelia Parejo – Jiménez y Ana Belén Pérez Pedregosa

1. INTRODUCCIÓN

Las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC, en adelante) juegan un papel crucial en nuestra sociedad, ya que cada vez están más presentes en la mayoría de los ámbitos de nuestra vida como, por ejemplo, en el plano social, cultural o económico (Tondeur et al., 2006). Por este motivo, la formación en TIC es algo imprescindible en los docentes de este siglo.

Para ello, se precisa de la obtención de nuevas competencias para enfrentarse a los cambios que sufre la sociedad con la integración de las tecnologías en los distintos ámbitos (Fernández de la Iglesia et al., 2016). Estas competencias que necesitan ser adquiridas por los docentes son las denominadas competencias digitales, y se definen como aquellas “que necesitan desarrollar los docentes del siglo XXI para la mejora de su práctica educativa y para el desarrollo profesional continuo” (INTEF, 2017). Como indica el Marco Común de Competencia Digital Docente, el profesorado necesita de estas competencias para poder evolucionar y progresar en el ámbito educativo.

Asimismo, otra de las preocupaciones que debemos tener en cuenta es la de educar a los discentes en el uso seguro, ético y responsable de las TIC. El docente debe conocer lo que está y no está permitido, a protegerse en términos de seguridad electrónica, a saber responder a problemáticas, así como distinguir sitios web de confianza (Shin, 2015) para lograr una enseñanza fiable de las TIC en sus alumnos. Se les debe preparar con planes de acción o estrategias concretas (Shin, 2015) para que puedan enfrentarse a los posibles problemas que les puedan surgir a lo largo de la vida.

Por todo lo expuesto, se precisa de una formación íntegra de todas las áreas que conforman las TIC que, según el Marco Común de Competencia Digital Docente (INTEF, 2017), serían las siguientes: “área de competencia 1. Información y alfabetización informacional; área de competencia 2. Comunicación y colaboración; área de

competencia 3. Creación de contenidos digitales; área de competencia 4. Seguridad; área de competencia 5. Resolución de problemas” (p. 1).

Sin embargo, no solo consiste en que los docentes obtengan las habilidades y conocimientos necesarios para el uso de las TIC, sino que tienen que tener la capacidad de llevarlas a la práctica de forma adecuada en los contextos educativos. La creación de un espacio integrador de las TIC debe ser uno de los requisitos esenciales en la formación del profesorado, puesto que como podemos observar en los resultados del estudio de Almerich et al. (2010), los docentes utilizan las TIC más en la programación de la enseñanza, que en la construcción de entornos educativos en el que verdaderamente estén integradas.

A pesar de la necesidad de la inclusión de las TIC en la formación del docente, muchos de ellos no muestran predisposición a estas, ya sea por la edad, interés, motivación, etc., aunque se les de la formación o recursos suficientes. Varios estudios (Almerich et al., 2010; Wilson et al., 2020) señalan que el profesorado presenta mayor predisposición en la incorporación de las TIC cuando mayor es su conocimiento sobre estas, siendo el saber un elemento clave para la integración plena de las TIC en la práctica educativa.

La preocupación de este estudio se centra en la investigación del conocimiento didáctico del profesorado, entendido este conocimiento como la capacidad que deben tener los docentes para utilizar las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como instrumento de evaluación del aprendizaje de los estudiantes, así como una herramienta de comunicación con fines educativos (Fernández de la Iglesia et al., 2016).

Para ello hemos realizado este estudio, en el que se analizan los conocimientos sobre el uso didáctico que poseen los docentes con respecto al manejo de las TIC. Este interés surge de la necesidad de llevar a cabo programas de formación específicos para las áreas (anteriormente nombradas) en las que los docentes muestren una menor competencia, así como talleres o cursos para aquellos profesores que quieran seguir actualizando su conocimiento sobre las TIC, ya que estas están en continuo cambio. Del mismo modo, debido a la situación que estamos viviendo en la actualidad con la pandemia, se demanda una mayor habilidad, manejo y utilización de las TIC en la educación.

2. OBJETIVOS

El estudio tiene como principal finalidad describir la competencia en TIC de docentes de distintos niveles educativos, así como de estudiantes de 3º y 4º curso de los grados universitarios en Educación Primaria y en Educación Infantil, los cuales están realizando la asignatura “Practicum” en centros educativos. En concreto, este capítulo tiene como objetivos específicos:

1. Describir la percepción que tienen los docentes sobre el uso didáctico que hacen de las TIC en las aulas.
2. Definir los puntos fuertes y débiles del uso didáctico de las TIC en el aula por parte de los docentes.
3. Detectar posibles necesidades que los docentes puedan tener sobre el uso didáctico de las TIC en el aula.

3. MÉTODO

Para el desarrollo del estudio hemos seguido un método cuantitativo. En primer lugar, hemos seleccionado el instrumento de recogida de datos titulado “Cuestionario de Competencias en TIC para Profesores de distintos Niveles Educativos” de los autores Fernández de la Iglesia et al. (2016). Este cuestionario está compuesto por 45 ítems divididos en tres dimensiones, que son: manejo técnico, uso didáctico y diseño de materiales y entornos de aprendizaje educativos digitales. Las opciones de respuesta es una escala tipo Likert en la que 1 es “nada competente”, 2 es “poco competente”, 3 es “competente medio”, 4 es “bastante competente” y 5 es “muy competente”.

En segundo lugar, digitalizamos el cuestionario con la herramienta de *Google Forms* y lo pasamos a docentes y futuros docentes de la provincia de Andalucía. Para ello, realizamos un muestreo no probabilístico en concreto el de conveniencia disponible.

La muestra ha estado compuesta por 102 sujetos, el 81.4% mujeres y el 18.6% hombres. De estos, el 72.5% tiene edades comprendidas entre los 18 y los 25 años, el 23.5% tiene edades comprendidas entre los 25 y los 35 años, el 1% de 35 a 45 años; y el 2.9% más de 45 años.

De estos sujetos el 66% son estudiantes de Grado (21.42% estudiantes de 3er curso del Grado en Educación Primaria, el 27.42% estudiantes del 4º curso del Grado en Educación Primaria y el 14.57% estudiantes del 3er curso del Grado en Educación

Infantil); el 28.2% docentes de Educación Primaria en activo; y el 5.8% docentes de Educación Infantil en activo.

De los docentes en activo, el 64.7% tienen de 1 a 5 años de experiencia; el 11.8% de 5 a 10 años de experiencia; el 5.9% de 10 a 15 años de experiencia; y el 17.6% más de 15 años de experiencia.

Por ultimo, hemos procedido al análisis de los datos. Para ello, hemos realizado un análisis descriptivo utilizando los *softwares* de análisis de datos *JASP v.0.14* y *Microsoft Excel*.

4. RESULTADOS

En este apartado exponemos los resultados encontrados en el estudio. Para ello, haremos un breve análisis de los porcentajes, medias y desviaciones típicas obtenidas en los ítems que tratan sobre la dimensión de uso didáctico (del 14 al 29). En la siguiente tabla se exponen los porcentajes de respuesta de cada ítem:

Tabla 1

Porcentajes de las respuestas dadas por los docentes sobre la dimensión de uso didáctico de las TIC en el aula

Ítems	1	2	3	4	5
Ítem 14	2%	8.8%	26.5%	32.4%	30.4%
Ítem 15	2%	12.7%	24.5%	35.3%	25.5%
Ítem 16	1%	15.7%	25.5%	34.3%	23.5%
Ítem 17	2%	13.7%	32.4%	26.5%	25.5%
Ítem 18	1%	8.8%	33.3%	30.4%	26.5%
Ítem 19	2%	5.9%	29.4%	30.4%	32.4%
Ítem 20	1%	7.8%	28.4%	35.3%	27.5%
Ítem 21	2%	7.8%	35.3%	30.4%	24.5%
Ítem 22	4.9%	10.8%	32.4%	31.4%	20.6%
Ítem 23	1%	9.8%	19.6%	38.2%	31.4%
Ítem 24	1%	12.7%	27.5%	28.4%	30.4%
Ítem 25	2.9%	9.8%	26.5%	38.2%	22.5%
Ítem 26	3.9%	8.8%	21.6%	42.2%	23.5%

Ítem 27	4.9%	5.9%	26.5%	40.2%	22.5%
Ítem 28	3.9%	17.6%	31.4%	28.4%	18.6%
Ítem 29	4.9%	15.7%	23.5%	39.2%	16.7%

Nota: las opciones de respuesta presentes en el cuestionario siguen una escala tipo Likert en la que 1 es “nada competente”, 2 es “poco competente”, 3 es “competente medio”, 4 es “bastante competente” y 5 es “muy competente”.

Tal y como se aprecia en la tabla 1, los ítems 14 (gestionar y organizar las TIC en el aula para promover su uso en los procesos de enseñanza-aprendizaje), 15 (aplicar diferentes metodologías y estrategias didácticas de uso de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje), 16 (seleccionar las TIC más adecuadas en función de los objetivos y modelos de enseñanza aplicados), 20 (utilizar diferentes TIC para facilitar el acceso por el alumno a más información/otros contextos), 23 (utilizar diferentes TIC para captar la atención y motivar a los alumnos), 25 (utilizar diferentes TIC para ofrecer *feedback* o retroalimentación al alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje), 26 (utilizar TIC para hacer el seguimiento/supervisar actividades de aprendizaje: trabajos de investigación, actividades de refuerzo educativo, etc.), 27 (utilizar diferentes TIC para evaluar conocimientos y habilidades de los estudiantes) y 29 (aplicar criterios didácticos de calidad en el diseño de contenidos educativos) han obtenido resultados similares.

En este sentido, la mayoría de los participantes han optado por la opción 4 considerándose bastante competentes. Además, la mayoría de los participantes se sitúan en las opciones de respuesta 3 (competente medio) y 5 (muy competente). En cambio, la opción de respuesta menos elegida ha sido la 1 (nada competente) y la 2 (poco competente). Podemos concluir que la mayoría de los participantes se perciben competentes medios, bastante competentes y muy competentes en esta dimensión de la competencia digital.

En lo que respecta a los ítems 17 (proponer usos diversificados de las TIC en función de los objetivos y modelos de enseñanza aplicados), 18 (utilizar diferentes TIC para facilitar el autoaprendizaje e individualizar la enseñanza), 21 (utilizar las TIC para facilitar el recuerdo de la información y reforzar los contenidos), 22 (utilizar las TIC para crear/modificar actitudes en los alumnos) y 28 (analizar las posibilidades expresivas y limitaciones de las diferentes TIC para el diseño de multimedia educativo), podemos decir que el mayor porcentaje de respuesta se corresponde con la opción número 3. Esto quiere

decir, que la mayoría de participantes considera que tiene una competencia media. Sin embargo, si comparamos las opciones de respuesta que se corresponden con las puntuaciones más altas en competencia (4 y 5) con las opciones de respuesta que se corresponden con las puntuaciones más bajas en competencia (1 y 2) se observa que el mayor porcentaje de puntuación está en las puntuaciones más altas en competencia. En definitiva, la mayoría de los participantes se perciben entre competentes medios, bastante competentes y muy competentes en estas cuestiones.

Finalmente, en cuanto a los ítems 19 (diseñar actividades que promuevan el uso de las TIC como recursos para el aprendizaje) y 24 (aplicar TIC para desarrollar la creatividad del alumnado), los participantes se han posicionado mayoritariamente en la opción de respuesta 5 (muy competentes). Asimismo, las opciones más elegidas han sido la 3 y la 4 con un rango de aproximadamente el 30% cada una, percibiéndose competentes medios y bastante competentes. Las puntuaciones más bajas las vemos en las opciones de respuesta 1 y 2, que no alcanzan ni un 15%. Así pues, en estos ítems los participantes se han percibido muy competentes, bastante competentes y competentes medios.

Si seguimos analizando los datos obtenidos, en la tabla 2 se expone la media y desviación típica de cada respuesta, la media total, así como las opciones de respuesta con el porcentaje más alto y más bajo:

Tabla 2

Análisis de las respuestas dadas por los docentes sobre la dimensión de uso didáctico de las TIC en el aula

Ítems	Media	Desviación Típica	Nº de la escala con % más alto	Nº de la escala con % más bajo
Ítem 14	3.804	1.034	4 (32.4%)	1 (2%)
Ítem 15	3.696	1.051	4 (35.3%)	1 (2%)
Ítem 16	3.637	1.042	4 (34.3%)	1 (1%)
Ítem 17	3.598	1.074	3 (32.4%)	1 (2%)
Ítem 18	3.725	0.987	3 (33.3%)	1 (1%)
Ítem 19	3.853	1.009	5 (32.4%)	1 (2%)
Ítem 20	3.804	0.965	4 (35.3%)	1 (1%)
Ítem 21	3.676	0.997	3 (35.3%)	1 (2%)
Ítem 22	3.520	1.088	3 (32.4%)	1 (4.9%)
Ítem 23	3.892	0.994	4 (38.2%)	1 (1%)
Ítem 24	3.745	1.059	5 (30.4%)	1 (1%)
Ítem 25	3.676	1.026	4 (38.2%)	1 (2.9%)
Ítem 26	3.725	1.045	4 (42.2%)	1 (3.9%)
Ítem 27	3.696	1.042	4 (40.2%)	1 (4.9%)
Ítem 28	3.402	1.101	3 (31.4%)	1 (3.9%)
Ítem 29	3.471	1.096	4 (39.2%)	1 (4.9%)
Media total de respuesta	3.683			

Tal y como podemos apreciar en la tabla 2, todos los participantes tienen una media de respuesta similar, siendo la más baja 3.402 y la más alta 3.892. La media total de respuesta es 3.683, por lo que los participantes se perciben entre competentes medios y bastante competentes. La mayoría de los participantes han elegido las opciones de respuesta 3 y 4. La minoría de los participantes han elegido las opciones de respuesta 1 y 2.

5. DISCUSIÓN

Actualmente vivimos en la sociedad de la información y del conocimiento en la que se hace necesaria una educación que forme a sus estudiantes en competencias digitales. Solo así, se podrá garantizar una plena inclusión de los ciudadanos en su entorno; y su éxito tanto en el ámbito personal como laboral a lo largo de la vida (Sá y Serpa, 2020). En todo esto los docentes son una pieza clave, ya que deben atender a las necesidades de un alumnado que ha crecido en un contexto digital, y por tanto deben tener competencias TIC para hacerlo (Viñals y Cuenca, 2016).

No obstante, a pesar de que a lo largo de los años se ha venido poniendo de manifiesto en numerosos estudios la necesidad de desarrollar la competencia digital de los docentes, en muchos casos aún es una asignatura pendiente. Actualmente, esto se ha hecho más presente debido a la pandemia del COVID-19, ya que tal y como afirma Ivárriz et al. (2020) los “profesores y las escuelas tuvieron que liderar esta repentina e inesperada transformación digital de la educación básica de los niños, sin estar bien preparados para ello” (p.5).

En el estudio realizado, hemos visto que alrededor del 13% de los participantes afirman ser “nada o poco competentes” en el uso de las TIC en la dimensión didáctica, mientras que aproximadamente el 27% afirma ser “competente medio” y el 50% afirma ser “bastante competente o muy competente”. Resultados parecidos obtuvo Esteve-Mon et al. (2016) en su estudio, en el que la mayoría de los futuros docentes se percibían como “bastante o muy capaz” en el desempeño de la competencia digital, aunque con valores más bajos en la dimensión didáctica. También, indica que los más jóvenes entre 20 y 24 años mostraron una autoeficacia percibida más alta que los docentes de mayor edad. El 72.5% de la muestra de nuestro estudio está formada por sujetos con una edad comprendida entre los 18 y 25 años, por lo que nos preocupa y pensamos que si ampliamos la muestra a docentes más veteranos la dimensión didáctica de la competencia digital obtendría resultados más bajos que los contrastados en este estudio.

Son muchos los estudios que también ponen de manifiesto la dimensión didáctica como uno de los componentes esenciales de la competencia digital docente. Así pues, Prendes et al. (2018) indica que la formación centrada en los aspectos técnicos de la tecnología hace que olvidemos la dimensión más importante referente a cómo usar de forma adecuada las TIC en los procesos de enseñanza- aprendizaje, la gestión y la

investigación. Además, afirma que las acciones formativas en TIC para docentes casi siempre están destinadas a la capacitación técnica quedando relegado a un segundo plano el uso de las tecnologías para la gestión de la información y la comunicación, el uso didáctico, las metodologías docentes, y los componentes analíticos y éticos. En esta misma línea Llamas-Salguero y Macías (2016) en su estudio ponen de manifiesto la necesidad de desarrollar una formación que ayude a los docentes a adquirir competencia digital en contextos didácticos.

Más específicamente otros estudios, al igual que el nuestro, muestran que los docentes:

Tienen ante sí el reto de adquirir conocimientos, habilidades y actitudes digitales que motiven al alumnado a hacer un uso crítico de la tecnología no solo en el aula, sino también en casa, en su vida social y en sus entornos de ocio (Viñals y Cuenca, 2016, p.113).

Además, Falcó (2017) afirma que son pocos los docentes que aprovechan el potencial de las tecnologías para enseñar a los alumnos a utilizarlas con una actitud ética, responsable y cooperativa.

Otro aspecto clave de la actual docencia, es la atención individualizada a través del uso de las TIC, las cuales amplían las potencialidades a la hora de dar a cada alumno lo que necesita para aprender. Esto queda reflejado en nuestro estudio en el ítem 18 donde la mayoría de los participantes afirman ser “competentes medios”. A conclusiones similares llegan Fernández y Rodríguez– Martín (2017), los cuales ponen de manifiesto:

La baja capacitación del profesorado respecto a la aplicación de las TIC para personas con diversidad funcional, a pesar de mostrar altos niveles a que las TIC constituyen un recurso de utilidad para la formación de las personas con discapacidad (p.171).

Por último, en lo que respecta a la evaluación del alumnado a través de las tecnologías, Díaz–Maroto y Cascales (2015) afirman que las herramientas TIC son poco utilizadas por los docentes para este aspecto manifestando la necesidad de promover una formación al respecto, con lo cual estamos totalmente de acuerdo en vista a los datos que hemos obtenido. No obstante, es importante destacar que la evaluación no solo se debe realizar a los alumnos sino también sobre los propios procesos de enseñanza - aprendizaje y las herramientas TIC que utilizamos, analizando sus diferentes potencialidades y limitaciones. Para ello, el diseño tecno-pedagógico como “procedimiento a la hora de tomar decisiones en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje” (Lorenzo–Lledó, 2018, p. 120), es algo esencial que debe ser tenido en cuenta por el docente.

6. CONCLUSIONES

La competencia digital docente es un aspecto esencial para llevar a cabo buenos procesos de enseñanza - aprendizaje y formar ciudadanos que sean capaces de integrarse plenamente en la sociedad del siglo XXI. Esta competencia digital docente, debe ser entendida de una forma holística, es decir debería suponer “la intersección tanto de cognición, percepción, metacognición, habilidades motoras, estrategias de aprendizaje, autoeficacia y aspectos pedagógico-didácticos” (Krumsvi, 2008, p.285).

Una dimensión fundamental de la competencia digital docente es la didáctica, sobre la cual hemos visto que es necesario mejorar la formación. Una vía de fortalecimiento, es la formación universitaria. Así pues, Domingo–Coscollola et al. (2020) destaca la necesidad de “conectar la universidad con la escuela y la sociedad” (p.173). En esta misma línea, Cabezas et al. (2014) afirman que para una plena inclusión de las TIC con criterios pedagógicos reales en los centros educativos, es necesario mejorar la formación inicial de los docentes. Incluso algunos autores como Roblizo et al. (2015), exponen la necesidad de reestructurar las asignaturas de las titulaciones universitarias para que se les conceda un mayor peso a la formación en competencia digital no dejando esto, en gran parte, en manos de la transversalidad.

No obstante, es importante destacar que no solo es fundamental la formación inicial en competencia digital docente sino también la continua (Peirats-Chacón et al., 2018) y más, si tenemos en cuenta la sociedad en continuo cambio en la que nos encontramos.

Por otra parte, aunque bien es cierto que la competencia digital docente es un aspecto esencial para llevar a cabo buenos procesos de enseñanza - aprendizaje; estamos de acuerdo con Viñals y Cuenca (2016) en que “sería ingenuo pensar que basta con asegurar la competencia digital de los docentes para adecuar la educación a los retos de la Era Digital”(p.109).

Así pues en un contexto educativo, el desarrollo de una competencia digital adecuada va a depender de otros factores como las características del contexto local, infraestructuras tecnológicas, docentes con un buen dominio en el diseño tecnopedagógico, formación continua del docente y comunicación y administración mediada por las TIC que funcione de forma adecuada (Olofsson et al., 2020), entre otros aspectos.

En lo que respecta a las limitaciones de este estudio resaltamos la dificultad de obtener una muestra mayor, por lo que nuestros resultados no podrían ser generalizables. Otra limitación que hemos tenido es que al estar la muestra formada en su mayoría por jóvenes de entre 18 y 25 años, estos tienden a ser más competentes digitalmente que otra población con más edad, ya que han nacido en la Era Digital.

Por último, en cuanto a las futuras líneas de trabajo se ampliará la muestra tanto de alumnos de grado, como, en especial, de docentes en activo. Asimismo, se elaborará una investigación con estadísticos inferenciales para poder observar las diferencias de competencias digitales en función de la edad, sexo o años de experiencia.

REFERENCIAS

- Almerich, G., Suárez, J.M., Orellana, N. y Díaz, M.I. (2010). La relación entre la integración de las tecnologías de la información y comunicación y su conocimiento. *Revista de Investigación Educativa*, 28 (1), 31-50. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283321938003>
- Cabezas González, M., Casillas Martín, S. y Pinto Llorente, A.M. (2014). Percepción de los alumnos de Educación Primaria de la Universidad de Salamanca sobre su competencia digital. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (48), 1-14. <https://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/156/21>
- Díaz-Maroto, I.T., Cascales Martínez, A. (2015). Las TIC y las necesidades específicas de apoyo educativo: análisis de las competencias TIC en los docentes. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 18(2), 355-383. <https://www.redalyc.org/pdf/3314/331439257015.pdf>
- Domingo-Coscollola, M., Bosco, A., Carrasco Segovia, S. y Sánchez Valero, J.A. (2020). Fomentando la competencia digital docente en la universidad: Percepción de estudiantes y docentes. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 167-182. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.340551>
- Esteve-Mon, F.M., Gisbert-Cervera, M., Lázaro-Cantabrana, J.L. (2016). La competencia digital de los futuros docentes: ¿Cómo se ven los actuales estudiantes de educación?. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 55(2), 38-54. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333346580004>

- Falcó Boudet, J.M. (2017). Evaluación de la competencia digital docente en la Comunidad Autónoma de Aragón. *Revista electrónica de investigación educativa*, 19(4), 73-83. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.4.1359>
- Fernández Batanero, J.M. y Rodríguez-Martín, A. (2017). TIC y diversidad funcional: conocimiento del profesorado. *European Journal of Investigation in Health*, 7(3), 157-175. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/69546/european%20journal.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- 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. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (48), 135-148. <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2016.i48.09>
- Iivari, N., Sharma, S. y Ventä-Olkkonen, L. (2020). Digital transformation of everyday life – How COVID-19 pandemic transformed the basic education of the young generation and why information management research should care?. *International Journal of Information Management*, 55, 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2020.102183>
- INTEF (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente*. MECD. https://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017_1020_Marco-Com%C3%BAn-de-Competencia-Digital-Docente.pdf
- Krumsvik, R. J. (2008). Situated learning and teachers' digital competence. *Education and Information Technologies*, 13(4), 279-290. <https://doi.org/10.1007/s10639-008-9069-5>
- Lorenzo-Lledó, A. (2018). Innovación en el aprendizaje desde el diseño tecnopedagógico. *International Studies on Law and Education*, 29/30, 119-130. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/70320/1/2018_Lorenzo_IntStudLawEdu.pdf
- Llamas-Salguero, F. y Macías Gómez, E. (2016). Formación inicial de docentes en educación básica para la generación de conocimiento con las Tecnologías de la Información y la Comunicación. *Revista Complutense de Educación*, 29(2), 577-593. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.53520>.

- Olofsson, A.D., Fransson, G. y Lindberg, J.O. (2020). A study of the use of digital technology and its conditions with a view to understanding what ‘adequate digital competence’ may mean in a national policy initiative. *Educational Studies*, 46(6), 727-743. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1651694>
- Peirats-Chacón, J., Gabaldón-Estevan, D. y Marín-Suelves, D. (2018). Percepciones sobre materiales didácticos y la formación en competencia digital. *@tic Revista d’Innovació Educativa*, (20), 54-62. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6477561>
- Prendes Espinosa, M.P., Gutiérrez Porlán, I. y Martínez Sánchez, F. (2018). Competencia digital: una necesidad del profesorado universitario en el siglo XXI. *RED: Revista de Educación a Distancia*, (56), Artículo 7. <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/7>
- Roblizo Colmenero, M., Sánchez Pérez, M.C. y Cózar Gutiérrez, R. (2015). El reto de la competencia digital en los futuros docentes de infantil, primaria y secundaria: los estudiantes de grado y máster de educación ante las TIC. *Prisma Social: Revista de Investigación Social*, (15), 254-295. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5427585>
- Sá, M.J. y Serpa, S. (2020). COVID-19 and the Promotion of Digital Competences in Education. *Universal Journal of Educational Research*, 8(10), 4520-4528. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.081020>
- Shin, S.-K. (2015). Teaching critical, ethical, and safe use of ICT in preserve teacher educación. *Language Learning & Technology*, 19(1), 181-197. https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/44408/1/19_01_shin.pdf
- Tondeur, J., Van, J. & Valcke, M. (2007). Curricula and the use of ICT in education: Two worlds apart?. *British Journal of Educational Technology*, 38(6), 962–976. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2006.00680.x>
- Viñals Blanco, A. y Cuenca Amigo, J. (2016). El rol del docente en la era digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(2), 103-114. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27447325008>
- Wilson, M.L., Ritzhaupt, A.D. y Cheng, L. (2020). The impact of teacher education courses for technology integration on pre-service teacher knowledge: A meta-analysis study. *Computers & Education*, 156, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103941>

CAPÍTULO 62

EL PROYECTO *DOCENTES VS COVID-19*. INNOVACIÓN EDUCATIVA, DESARROLLO SOSTENIBLE Y PROFESORADO-PROSUMER

Laura Triviño-Cabrera, Elisa-Isabel Chaves-Guerrero, Laura Alejo-Lozano

1. INTRODUCCIÓN

Docentes Versus COVID-19 es un proyecto de innovación educativa que surge en el contexto de la pandemia, ante la necesidad de una rápida adaptación a la modalidad de docencia virtual de la asignatura obligatoria presencial denominada “Didáctica de las Ciencias Sociales”, dirigida a N=240 estudiantes de tercer curso del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Málaga. El proyecto tenía como principal finalidad concienciar críticamente y promover el compromiso social y ciudadano activo del futuro profesorado, ante los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Naciones Unidas, 2015) desde la problemática de la pandemia COVID-19, a través de la creación de vídeos educativos dirigidos a niñas y a niños de educación primaria en confinamiento. Para un proyecto de tal magnitud, se recurrió al aprendizaje-servicio como método de enseñanza por ser el más idóneo para una formación ciudadana, responsable y comprometida para ser implementada en diferentes contextos (Fonseca, 2020). Así pues, al mismo tiempo que el alumnado del Grado en Educación Primaria aprendían a crear recursos educativos para la enseñanza de las Ciencias Sociales en Educación Primaria; se establecía un servicio a la comunidad educativa, ya que dichos vídeos educativos ayudarían a entender la realidad inmediata en la que estaban viviendo niñas y niños de entre 6 y 12 años de edad durante el Estado de Alarma. Los vídeos educativos resultantes fueron difundidos de forma gratuita y pública a través del canal de Youtube *Docentes Vs COVID-19* (2020).

Por tanto, el presente trabajo se suma a las líneas de investigación que indagan en el impacto de la pandemia en la educación y en la búsqueda de alternativas para la creación de oportunidades que repercutan en la mejora de la calidad educativa, pese a las circunstancias adversas. Se establecen dos preguntas fundamentales de investigación:

¿Cómo la pandemia COVID-19 constituyó una oportunidad para concienciar a futuras/os docentes en los Objetivos de Desarrollo Sostenible?

¿Cómo la figura del docente en formación inicial-prosumer mejoró la adaptación de la docencia presencial a virtual?

1.1. Desarrollo Sostenible en el contexto de la pandemia COVID-19 desde el enfoque de los problemas sociales relevantes

Ante la incertidumbre que suponía impartir la enseñanza de una materia durante el Estado de Alarma (Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática, 2020), tres profesoras nos propusimos plantear un proyecto que se presentase como una oportunidad real para explicar a qué nos referíamos cuando tratábamos la Didáctica de las Ciencias Sociales desde el enfoque de los problemas sociales relevantes, esto es, aquellos que pueden dar lugar a opiniones contrapuestas y pueden desembocar en confrontaciones (Kerr y Huddleston, 2015; y, López-Facal y Santidrián, 2011); o aquéllos que ocupan un escaso o nulo espacio en el currículum oficial de Ciencias Sociales (Alpe y Barthes, 2013). El enfoque de los problemas sociales relevantes contribuyen a que el alumnado adquiriera un papel activo en la construcción del futuro y esté comprometido tanto a nivel social como político; así como genera la formación del pensamiento crítico del alumnado (Pagès, 1998), a través de procesos de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales que fomenten la capacidad de valorar críticamente su entorno tanto local como global.

Así pues, decidimos plantear los Objetivos de Desarrollo Sostenible insertos en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y aprobados por la Asamblea General de las Naciones Unidas (12 de agosto de 2015) en un contexto pandémico, como problemas sociales relevantes desde los que enseñar Ciencias Sociales. Dichos objetivos tenían como propósito establecer un plan de acción en favor de las personas, el planeta y la prosperidad mediante el fortalecimiento de la paz universal y la erradicación de la pobreza que constituye el mayor desafío y requisito fundamental para un desarrollo sostenible que comprendía las dimensiones económica, social y ambiental que tendrían un alcance mundial

1.2. El futuro profesorado de Educación Primaria como *prosumer*

Dado que *Docentes Versus COVID-19* fue un proyecto que surgió desde una dimensión virtual, se establecieron, como soporte fundamental, las prácticas *produsage* en las redes sociales, entendidas como acciones llevadas a cabo por personas que asumen una doble condición de productores/as y usuarios/as (Bruns, 2008). Existe una brecha digital entre quienes enseñan y la generación más joven. Esta brecha es debida, en parte, a que la cultura que la juventud consume se concibe como algo inferior, popular en un sentido despectivo (Hall, 1981). Una de las premisas del proyecto fue que la cultura mediática debe ser entendida también como pedagogía (Walker, 2014), como la piedra angular de una educación mediática que hace protagonistas a quienes la experimentan. La producción audiovisual en las redes sociales puede ser trabajada en diferentes contextos educativos, preparando al alumnado para el *produsage* y dando sentido a estas prácticas también desde el aula virtual creada durante la pandemia. La cultura mediática como pedagogía preparaba al alumnado para la alfabetización crítica y la pedagogía crítica freiriana (Freire y Macedo, 1989), lo que permite reivindicar y cuestionar los productos de una cultura popular de la que participamos y consumimos, al tiempo la dimensión placentera y el sentido que otorgamos a los productos culturales también se tienen en consideración (Storey, 2012). Así pues, surgió la figura del alumnado del Grado en Educación Primaria como *profesorado-prosumer*, esto es, consumidor y productor de contenidos didácticos audiovisuales que explicaran a estudiantes de educación primaria su realidad y su propio presente histórico desde el currículum de Ciencias Sociales.

2. MÉTODO

Se procedió a una muestra por conveniencia de N = 240 estudiantes (155 alumnas y 85 alumnos), de edades comprendidas entre los 22 y 23 años que cursaban la asignatura obligatoria Didáctica de las Ciencias Sociales del Grado en Educación Primaria en la Universidad de Málaga, durante el segundo cuatrimestre del curso 2019 / 2020. En cuanto a la metodología, se ha desarrollado una investigación basada en el diseño – conocida como Design Based Research (en adelante, DBR) o Educational Design-Research (Barab y Squiere, 2004; McKenney y Reeves, 2018) – considerada un enfoque metodológico que aumenta la relevancia de las investigaciones especializadas, en términos de su utilidad, dirigida a la práctica que permita la resolución eficaz de los problemas educativos reales del profesorado y del alumnado en las aulas y la mejora de los procesos de enseñanza

(Cruz et al. 2020). Se aplicó el estudio de caso (Stake, 1998) puesto que permitió tener en cuenta las subjetividades tanto del profesorado investigador como del alumnado objeto del estudio ya que ambos forman parte del proceso de indagación (Flick, 2004). Por tanto, se ha procedido a la observación participante ya que como docente se adquiere “un papel activo en el desarrollo de los diversos eventos y mantiene una relación más o menos estable con los sujetos observados” (Anguera, 1986, p. 30). Entre las técnicas indirectas, nos basamos en el análisis de contenido definido como “una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que pueden aplicarse a su contexto” (Krippendorff, 1990, p. 28).

El proyecto *Docentes Versus COVID-19* se dividió en dos ciclos. El primer ciclo denominado *Alfabetización Crítica* comprendió explorar las ideas previas del alumnado para posteriormente; y decidir críticamente sobre los contenidos curriculares de Ciencias Sociales y la selección de problemas sociales relevantes vinculados a los Objetivos de Desarrollo Sostenible, siempre y cuando estuvieran contextualizados en el tiempo pandémico vivido, pudiendo ser conectados con el pasado y con el futuro. Bajo el segundo ciclo, *Práctica Performativa*, el alumnado, en grupos de 5 o 6 estudiantes (un total de 37 grupos), procedió a la producción de artefactos didácticos y audiovisuales que explicaran los contenidos previamente seleccionados. Asimismo, hay que incidir en una fase intermedia en la que confluyen ambos ciclos, al diseñar el storyboard y elegir la tipología de vídeo.

Tabla 1

Ciclos de la Investigación Basada en el Diseño de un Artefacto Didáctico Audiovisual

Ciclos	Momentos	Descripción del momento	Instrumentos de recogida de datos
	Pretest. Cuestionario de preguntas abiertas.	Cumplimentación individual del cuestionario de ideas previas sobre los planteamientos del proyecto	Cumplimentación del cuestionario. Campus Virtual.

Ciclo 1. Alfabetización Crítica	Curriculum de Ciencias Sociales en Educación Primaria y Problemática Social COVID-19	Actividad grupal basada en la elaboración de un listado de contenidos del Curriculum de Educación Primaria relacionados con la problemática del COVID-19 que se puedan abordar desde las Ciencias Sociales en todos los niveles y cursos de educación primaria	Tabla elaborada por el equipo docente.Campus Virtual de la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad de Málaga
Ciclo 1. Alfabetización Crítica	Guión Didáctico del Vídeo sobre Ciencias	Elaboración grupal del storyboard del video que abordará las temáticas expuestas en la tabla. Plantear un vídeo (mínimo 1 minuto y máximo 5 minutos) en diferentes formatos donde se explique la problemática COVID-19 a través de la enseñanza de las Ciencias Sociales. Para ello, se parte de la elección de uno de los contenidos que se ha elegido previamente del listado.	Plantilla elaborada por el equipo docente. Campus Virtual.
Ciclo 2. Práctica Performativa	Producción y Difusión de Vídeos Educativos	Producción grupal de un vídeo educativo y difundido a través del canal de Youtube del proyecto.	Canal Youtube Docentes Versus COVID-19
Ciclo 2. Práctica Performativa	Postest. Cuestionario de preguntas abiertas.	Cumplimentación del cuestionario final sobre la evaluación del proyecto	Cumplimentación del cuestionario. Campus Virtual.

3. RESULTADOS

Los resultados del proyecto *Docentes Versus COVID-19* se materializaron en la producción y la posterior difusión en el canal de Youtube (*Docentes Vs COVID-19*, 2020) de 37 vídeos educativos cuyas temáticas comprendían diferentes problemas sociales relevantes, vinculados con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (en adelante, ODS).

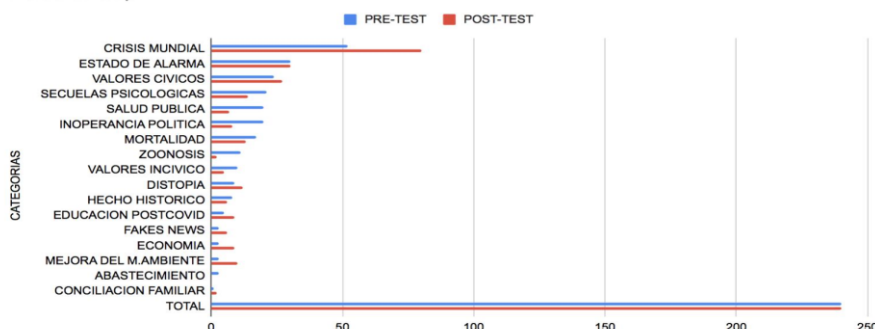
Para el análisis de los datos, hemos utilizado los programas de software Nvivo y el Microsoft Excel.

En primer lugar, recabamos información sobre qué entendía el alumnado por problemas sociales relevantes antes y después del inicio del proyecto; mediante la recogida de información del pretest y el postest (fig.1). Al inicio del Estado de Alarma el 33,3% del alumnado manifestó su preocupación por la situación vivida, única hasta la fecha, que provocaría una *Crisis Mundial*. Sin embargo, esta inquietud descendió al 21,6% tras el proyecto, coincidiendo con el final del confinamiento. El *Estado de Alarma* se presenta como la segunda preocupación, con un 12,5%, tanto en el pretest como en el postest. En tercer lugar, los *Valores Cívicos*, concretados en el respeto a las normas de prevención sanitaria y la solidaridad, preocupaban al 11,25%. Un 8,7% manifestó su preocupación por las *Secuelas Psicológicas* antes del inicio del proyecto, dato que desciende al 5,8% tras el mismo. Asimismo, tanto la *Salud Pública* 8,3% como la *Mortalidad* 7%, constituían un problema grave para el alumnado al inicio del proyecto, sin embargo, en el postest, sólo el 3% mantenía su inquietud con respecto a la *Salud Pública*, de lo que se desprende que el alumnado consideró la situación sanitaria mejorada. Un 8% consideraba al inicio del proyecto la *Inoperancia Política* como uno de los temas más preocupantes, bajando al 3% tras el mismo, al final del Estado de Alarma. Un 4,6% del alumnado consideraba aceptable la hipótesis de la *Zoonosis* por la que el virus habría sido manipulado genéticamente en un laboratorio, dato que disminuye al 0,8% tras el proyecto. Cada una de las siguientes categorías: los *Valores Incívicos* de la sociedad, la reflexión acerca de la realidad vivida, bien como una *Distopía*, bien como un *Hecho Histórico*, así como la *Educación Post Covid*, preocupaban al inicio a un 4% del alumnado, descendiendo tras el proyecto a un 2%. Cabe destacar que las *Fake News* y la *Economía*, señaladas al inicio del período por un 1,25%, se incrementaron como problemática para el 4% al final del proyecto. En un primer momento, sólo un 1,3% el alumnado manifestó que el periodo de confinamiento de la población tuvo como consecuencia la *Mejora del Medio Ambiente*; la reducción de los gases contaminantes provocados por los transportes aéreos, marítimos, terrestres e industriales y la aparición de animales en los hábitats humanos; porcentaje que aumentó hasta el 6% tras el proyecto.

Figura 1

Opinión del alumnado referente a la problemática social de la pandemia COVID 19.

REFLEXIONA SOBRE LA PROBLEMÁTICA SOCIAL DE LA COVID 19 (PRE-TEST y POST-TEST)



Una vez que tenemos conceptualizado qué entienden por problemas sociales relevantes, se procedió a conocer qué ODS (fig.2.) fueron elegidos por el alumnado para ser abordados en sus respectivos vídeos educativos:

- Mayor repercusión: Salud y Bienestar (89%), Alianzas para lograr los Objetivos (86,5%); le siguen, Producción y Consumo Responsables (70,2%) y Paz, Justicia e Instituciones Sólidas (65%).
- Repercusión media: Trabajo decente y Crecimiento Económico (59,5%), Industria, Innovación e Infraestructura (46%), Igualdad de Género (40,5%), Acción por el Clima (24,3%) y Vida de Ecosistemas Terrestres (21,6%).
- Menor repercusión: Agua limpia y Saneamiento y Hambre Cero (13,5%); Educación de Calidad, Fin de la Pobreza, Energía asequible y no contaminante y Reducción de las Desigualdades (10,8%); y Ciudades y Comunidades Sostenibles y Vida Submarina (8%).

Figura 2

Objetivos de Desarrollo Sostenible de los videos educativos del proyecto.



Por otra parte, Docentes Vs COVID-19 se diseñó para conseguir un papel más activo del alumnado en relación a la experiencia vivida durante el confinamiento. De tal modo que una de las preguntas básicas fue: *¿Piensas que como estudiante del Grado en Educación Primaria y futuro/a docente puedes tener un papel activo en la mejora de la*

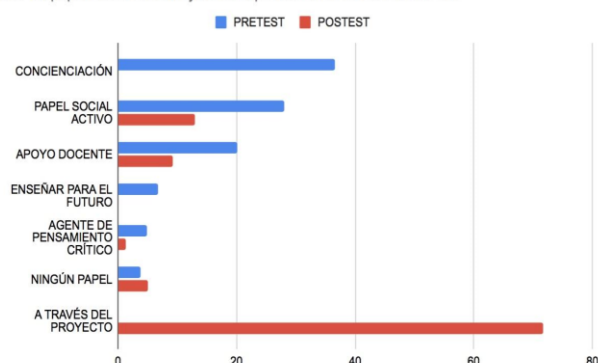
problemática social COVID-19? (fig. 3). El 37% del alumnado encontró que la manera en la que podía contribuir a esta mejora consistía en la concienciación a su entorno sobre las pautas de prevención sanitaria a seguir para frenar los contagios. El 28% entendía que su papel activo se canalizaba mediante el voluntariado y la asistencia a personas vulnerables de su familia y vecindario, mientras que el 20,1% lo desarrollaba a través del apoyo docente al alumnado de Educación Primaria de su más reciente periodo de Prácticum, o a niñas y niños de su entorno. El 6% consideraba que podía extraer un aprendizaje de esta experiencia muy útil para su enseñanza en el futuro, junto al 5% que entendía su aportación como agentes para el desarrollo de pensamiento crítico de la sociedad. Para finalizar, un 3,7% no consideraba poder desempeñar papel alguno en la mejora de la *problemática COVID-19*, labor que consideraban recaer en los/las profesionales del ámbito sanitario o en la política.

Tras el proyecto, un 31% continuaba enfocándolo hacia el voluntariado social, y un 22% entendía su participación social mediante el refuerzo pedagógico a niños y niñas de Primaria de su entorno próximo. Es interesante observar que aumenta ligeramente el porcentaje de alumnado que no contempla ninguna posibilidad para contribuir a la mejora de la *problemática*. Esto probablemente se deba al empeoramiento del estado anímico tras casi tres meses de confinamiento. En cuanto a la mayoría, el 73% definió que su aportación activa a la *problemática* se canalizaba en el diseño y creación del video educativo. Dentro de este porcentaje, el 72,8% manifestaba la utilidad del video educativo para desarrollar tanto la concienciación crítica en el alumnado de educación primaria, así como el aprendizaje de contenidos de Ciencias Sociales; el 24% destacaba los beneficios educativos de la difusión del video en redes sociales; y el 9,8%, señaló la dimensión innovadora del recurso como una nueva forma de enseñar Ciencias Sociales. Estas subcategorías de análisis de la respuesta del alumnado que considera el video educativo como el medio para la mejora de la *problemática*, explican que en la gráfica correspondiente al postest (fig. 3) hayan desaparecido las categorías *Concienciación* y *Enseñar para el futuro*, dado que quedan absorbidas por el alumnado que entiende el video educativo como el medio idóneo para desarrollarlas en el alumnado de educación primaria.

Figura 3

Opinión del alumnado acerca de su papel activo en la mejora de la problemática social de la Covid 19.

¿Piensas que como estudiante del Grado en Educación Primaria y futuro/a docente puedes tener un papel activo en la mejora de la problemática social COVID-19?



En cuanto a las tipologías de los artefactos, el alumnado decidió libremente el tipo de vídeo; siempre y cuando respetara la duración máxima de 5 minutos de proyección. Podemos decir la diversidad de formatos, siendo más elegidos los informativos, las animaciones narrativas e históricas, los reportajes y los videoclips. En cuanto los programas utilizados para la producción de los vídeos, podemos señalar los siguientes: Movie Maker, Powtoon, Imovie, Adobe Premiere, Filmora, Stopmotion, VideoScribe, Photoshop, Canva, Audacity, Minecraft, Goanimete y Camtasia.

Figura 4

Tipologías Vídeos Educativos Docentes Vs COVID-19



En relación a la difusión de los vídeos, el 52% del alumnado indicó haber difundido sus vídeos en los centros escolares de educación primaria en los que habían desarrollado sus respectivos períodos de prácticas (Prácticum I, Prácticum II y Prácticum III.1); 23,8%, en otros centros escolares; y el 24,2%, entre su entorno social (familias, amistades, vecindario...).

4. DISCUSIÓN

Como hemos explicado en la introducción de nuestro trabajo, el proyecto *Docentes Vs COVID-19* se inicia con la formulación de dos preguntas de investigación. En relación

a la primera pregunta, *¿Cómo la COVID-19 constituyó una oportunidad para concienciar a futuras/os docentes en los objetivos de desarrollo sostenible?*, a diferencia de otros cursos, el alumnado asimiló los ODS desde un compromiso activo con la problemática social que estaban experimentando. De hecho, como se observa en el contraste entre los resultados del pretest y del postest, el alumnado pasó de una escasa reflexión sobre su propio papel activo y comprometido con la sociedad como docentes en formación inicial a un aumento considerable, alcanzando los más de 180 estudiantes que pensaron que sí tenían un papel activo durante la pandemia. En este sentido, estos datos están relacionados directamente con la segunda pregunta de investigación en torno a *¿Cómo la figura del docente en formación inicial-prosumer mejoró la adaptación de la docencia presencial a virtual?* El alumnado pasó de consumidor a prosumidor, sintiendo que no era una figura docente pasiva sino un agente crítico creador de conocimiento.

Para configurar esa figura de *profesorado-prosumidor* fue fundamental el fomento de competencias digitales y el uso de las redes sociales. Como investigaciones previas han demostrado, las TIC pueden ser herramientas que potencien la creatividad de docentes en formación inicial (Sadio-Ramos et al., 2020); mejorando los procesos de enseñanza y constituyendo una de las competencias básicas para la ciudadanía (Artacho et al., 2020). El alumnado, en función de sus integrantes, sus intereses, sus habilidades y sus aficiones; de tal modo que los grupos realizaron vídeos basados en animaciones, videoclips, videojuegos, informativos, entrevistas...; y estudiantes que se atrevieron a cantar, componer, interpretar, informar, bailar, etc.

Cabe destacar que la adquisición de competencias digitales no sólo es un logro alcanzado por el alumnado del Grado en Educación Primaria; constituyó un reto para las profesoras universitarias. Se trataba de la primera vez que las docentes ideaban y producían un vídeo educativo propio (DocentesVsCOVID-19, 2020) que fue determinante para la comprensión y la difusión del proyecto, en su inicio, tanto para los grupos-clase como para la propia comunidad educativa de la provincia de Málaga; llegando a adquirir repercusión nacional (Europa Press, 2020). Como afirman García et al. (2019), no es frecuente el uso de las TIC en las universidades españolas debido a múltiples factores como el nivel de competencias tecnológicas, la edad y la experiencia; y justamente estos factores, explicaban la situación de las propias profesoras. De ahí que el proyecto fue un impulso para que las docentes pasaran de *inmigrantes digitales* a

nativas digitales (Prensky, 2001). Asimismo, quisiéramos enfatizar que, dado las limitaciones espaciales y siendo la igualdad de género uno de los ODS; sería interesante analizar el proyecto desde la variable género. Por último, conviene resaltar que más allá de unos objetivos comunes, *Docentes Versus COVID-19* se convirtió en un proyecto que nos unió emocionalmente como grupo en una situación incierta tanto para las docentes como para el alumnado de la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales.

5. CONCLUSIONES

En definitiva, este trabajo corrobora la importancia de las competencias digitales (Colomo et al., 2020) y de las competencias socio-emocionales (Hadar et al., 2020) en la adaptación de la enseñanza presencial a la virtual durante la pandemia; siendo fundamental para el reconocimiento del proyecto DocentesVsCOVID-19 como buenas prácticas docentes por parte de la Universidad de Málaga. Se generaron competencias empáticas que propiciaron el interés del alumnado por realizar vídeos inclusivos; llegando a participar profesionales intérpretes de lengua de signos. También, profesorado de otros niveles educativos participaron creando vídeos; así como se unieron al proyecto familiares del propio alumnado como figurantes y personajes de las producciones audiovisuales. La virtualidad y el sentido de responsabilidad del profesorado en formación inicial fueron fundamentales para el fortalecimiento de la concienciación sobre los ODS y la adquisición de un compromiso social y ciudadano con la comunidad educativa, en un momento, en el que niños y niñas de 6 a 12 años de edad asumían un proceso enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales en pleno confinamiento. En este sentido, fue trascendental que el alumnado desarrollara su capacidad para representar narrativas del pasado y su relación con su propio presente, alejados de la tradicional vinculación Historia-memorización del pasado; a favor del pensar históricamente (Gómez-Carrasco y Miralles-Martínez, 2015).

Debido al éxito del proyecto, nos encontramos desarrollando una segunda parte del mismo denominada *Docentes Vs PostCOVID-19: Un Proyecto educativo audiovisual e interdisciplinar para una pandemia*. Con el objetivo de sumarnos a la responsabilidad educativa, ciudadana y humana que como docentes tenemos ante el contexto de la pandemia COVID-19, el presente proyecto se amplía de manera interdisciplinar incluyendo varias titulaciones, y, dentro de ellas, sumando la mención bilingüe,

Practicum III y TFG, así como en niveles de Grado en Educación Infantil y Primaria; y Posgrado, concretamente, el Máster de Profesorado en Educación Secundaria y Bachillerato, de las especialidades de Ciencias Sociales y Dibujo, Artes Visuales y Plásticas. Del modelo *profesorado-prosumer*, se desprende un perfil profesional del profesorado como investigador en el aula virtual, al que añadimos los establecidos por Estepa (2012), como el profesorado práctico reflexivo, crítico y comprometido, que trabaja de forma colegiada y cooperativa y como educador para la participación ciudadana, más allá de un mero transmisor de materias. Por consiguiente, existe la necesidad de que la formación del profesorado adopte un componente crítico que permita desarrollar la capacidad de transitar y traspasar tales contenidos, prevaleciendo el profesorado como agente “crítico, comprometido y socialmente responsable” (Giroux, 2015, p. 17).

REFERENCIAS

- Alpe, Y., y Barthes, A. (2013). De la question socialement vive à l’objet d’enseignement: comment légitimer des savoirs incertains? *Les dossiers des sciences de l’éducation*, 29, 33-34. <https://doi.org/10.4000/dse.95>
- Anguera, M. T. (1986). La investigación cualitativa. *Educar*, 10, 23-50.
- Artacho, E., Martínez, T., Ortega Martín, J., Marín Marín, J., García, G. (2020). Teacher Training in Lifelong Learning-The Importance of Digital Competence in the Encouragement of Teaching Innovation. *Sustainability*, 12, 1-13. 10.3390/su12072852.
- Barab, S., y Squire, K. (2004). Design-Based Research: putting a stake in the ground. *The Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 1-14.
- Bruns, A. (2008). The Future is User-led: The Path Towards Widespread Producership. *The Fibreculture Journal*, 11.
- Colomo Magaña, E., Sánchez Rivas, E., Ruiz Palmero, J. y Sánchez Rodríguez, J. (Coords.) (2020). *La tecnología como eje del cambio metodológico*. UMA Editorial.
- Cruz, I.M., Acebal, M.C., Cebrián, D. y Blanco, A. (2020). El juego de rol como estrategia didáctica para el desarrollo de la conciencia ambiental. Una Investigación Basada en el Diseño. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 2 (1). 10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2020.v2.i1.1302

- Docentes Vs COVID-19. (2020, April 2). *DocentesVsCOVID-19* [Video]. https://www.youtube.com/watch?v=6C__okU9tgA&t=29s
- Estepa Giménez, J. (2012). La formación del profesorado para enseñar la participación en el Grado de Maestro y en el Máster en Profesorado de Secundario. En N. de-Alba-Fernández, F. García-Pérez y A. Santisteban Fernández (Coord.). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 211–220). Universidad de Huelva.
- Europa Press. (2020, May 3). Unos 300 estudiantes de la Universidad de Málaga explican la realidad de la pandemia a menores con vídeos educativos. Europa Press. <https://www.europapress.es/andalucia/malaga-00356/noticia-300-estudiantes-universidad-malaga-explican-realidad-pandemia-menores-videos-educativos-20200503110948.html>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Morata.
- Fonseca, J. (2020). Aprendizaje Servicio como método de enseñanza para la formación ciudadana y profesional responsable. Una propuesta de Responsabilidad Social Universitaria en la UNICACH. *DEDiCA Revista de Educação e Humanidades* (dreh). 10.30827/dreh.v0i17.9883.
- García, S., Aznar-Díaz, I., Cáceres- Reche, M. P., Torres, J. M., Romero-Rodríguez, J-M. (2019). Systematic Review of Good Teaching Practices with ICT in Spanish Higher Education Trends and Challenges for Sustainability. *Sustainability*, 11. 10.3390/su11247150.
- Giroux, H. y McLaren, P. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Miño y Dávila Editores.
- Gomez-Carrasco, C.; y Miralles-Martínez, P. (2015). ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 52-68.
- Hadan, L.L., Ergas, O., Alpert, B., y Ariav, T. (2020). Rethinking teacher education in a VUCA world: student teachers' social-emotional competencies during the Covid-19 crisis. *European Journal of Teacher Education*. doi: 10.1080/02619768.2020.1807513
- Hall, S. (1981). Notes on Deconstructing 'The Popular'. En R. Guins, O. Zaragoza Cruz. (Eds.), *Popular Culture. A Reader* (pp. 64-71). Sage.

- Kerr D., y Huddleston, T. (Eds.) (2015). *Living with Controversy. Teaching Controversial Issues Through Education for Democratic Citizenship and Human Rights (EDC/HRE). Training Pack for Teachers*. Council of Europe. European Union.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido: Teoría y práctica*. Paidós.
- López-Facal, R., Santidrián Arias, V. M. (2011). Los “conflictos sociales candentes” en el aula. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 69, 8-20.
- McKenney, S., y Reeves, T. C. (2018). *Conducting educational design research*. Routledge.
- Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática. (2020). *Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19* (BOE-A-2020-3692).
- Naciones Unidas, Asamblea General “Proyecto de documento final de la cumbre de las Naciones Unidas para la aprobación de la agenda para el desarrollo después de 2015”, A/69/L85 (12 de agosto de 2015), disponible en: <https://undocs.org/es/A/RES/69/315>.
- Pagès, J. (1998). La formación del pensamiento social. En P. Benejam y J. Pagès, J. (Coords.). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria* (pp. 152-164). ICE/Horsori.
- Prensky, Marc (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, Vol. 9, No. 5 MCB Univeristy Press.
- Sadio--Ramos, F.J., Ortiz--Molina, M.A., Bernabé Villodre, M.M. (2020). La formación del profesorado de Música para potenciar la creatividad desde la utilización de las TIC: una experiencia biográfica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(2), 155--166.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Storey, J. (2012). *Teoría cultural. Cultura popular*. Octaedro.
- Walker, T. (2006). Adventures in Metropolis: Popular Culture in Social Studies. En A. Segall, E. Heilman, C.H. Cherryholmes, (ed.). *Social Studies. The Newt Generation. Re-searching in the Postmodern* (pp. 171-187). Peter Lang Publishing.

CAPÍTULO 63

EL ENTORNO SOCIAL EN LA FORMACIÓN DEL AUTOCONCEPTO MUSICAL EN ALUMNOS DE ENSEÑANZAS PROFESIONALES DE MÚSICA

Susana Blanco-Novoa y Sara Domínguez-Lloria

1. INTRODUCCIÓN

El aprendizaje está relacionado con diversas variables, algunas inherentes al individuo y otras propias del contexto de aprendizaje, mediadas por la motivación del estudiante. El autoconcepto abarca diferentes aspectos del individuo como el personal, social y profesional e interfiere en la visión global que obtiene de sí mismo. Los factores internos (autoconcepto y valoración personal en el quehacer musical) y los factores externos (familia, profesores y grupo de iguales) se consideran agentes determinantes en la motivación del alumnado de música (Asmus 1994; Arriaga 2006; Sichivitsa 2007) y serán claves en la permanencia de este alumnado en las enseñanzas profesionales de música. La interacción de ambos factores (externos e internos) serán objeto del presente estudio.

En origen se consideraba el autoconcepto como el conjunto de percepciones que cada individuo tiene de sí mismo formando una unidad indivisible y global. Sin embargo, estas teorías evolucionaron provocando un cambio más holístico en dicho paradigma a partir de la década de 1970. Shavelson, Hubner y Stanton (1976), establecen una concepción multidimensional (percepciones parciales del propio yo) del autoconcepto organizándose jerárquicamente y diferenciando dos grandes bloques: el académico y el no académico. En este último además se valoran los factores personales, sociales y físicos. Harter (1986) señala también la importancia que cada individuo otorga a cada uno de los componentes específicos como consecuencia directa en la construcción de su autoconcepto. Asimismo, el desarrollo del autoconcepto está relacionado con la acumulación de percepciones del individuo en el ambiente que lo rodea (Núñez y González, 1994). Según Vera y Zebadúa (2002) la autorrealización viene determinado de un autoconcepto que responda a las necesidades humanas.

El autoconcepto académico juega un papel clave en la investigación educativa. Goñi y Fernández (2007) consideran que la conducta escolar está bajo la influencia de la percepción que el alumno tiene de sí mismo y más concretamente sobre su propia competencia académica. Por lo tanto y siguiendo las consideraciones de Shavelson *et al.* (1976), el autoconcepto académico también se modela según las percepciones específicas y dependientes de situaciones concretas, lo que evidencia la importancia del ambiente académico que rodea al alumno. Sichivitsa (2003; 2004) también resalta el ambiente de aprendizaje como un factor fundamental en el desarrollo del autoconcepto del alumno.

En relación con los estudios musicales, Austin (1990) considera al autoconcepto como responsable directo en la implicación y participación en actividades musicales. Vispoel (1995) añade un subdominio independiente al autoconcepto académico, aunque muy relacionado con él, al que denomina autoconcepto artístico y que abarcaría las habilidades para la danza, arte dramático, artes plásticas o habilidades musicales. Además, en el aprendizaje de la música se evidencia que factores externos como el ambiente social, familiar, académico y la influencia de los iguales, moldean moderadamente el autoconcepto del alumno (Austin y Vispoel, 1998). Así, ante una actividad musical será el grado de certidumbre del individuo acerca de sus posibilidades lo que propiciará la continuidad o abandono de la misma. Experiencias satisfactorias al respecto incrementarán la confianza en sí mismo con la correspondiente mejora de rendimiento (Bandura, 1993).

A pesar de que hay pocas investigaciones ligadas al análisis del autoconcepto musical en España, cabe destacar un estudio reciente de Zubeldia, Díaz y Goñi (2018) en el que además del autoconcepto, también analizan las atribuciones causales y la ansiedad-rasgo del alumnado de conservatorio atendiendo a diferencias asociadas a la edad y al género. En él se subraya además la importancia de la formación y desarrollo profesional del profesorado de conservatorio en España.

El objetivo de este estudio ha sido describir la influencia del entorno social y familiar en la formación del autoconcepto musical en alumnos de enseñanzas profesionales de música.

2. MÉTODO

El método utilizado se trata de estudio descriptivo exploratorio mediante un diseño cuasi-experimental con una finalidad interpretativa. La muestra empleada es no probabilística intencional. Se seleccionaron tres centros en los que se imparten las Enseñanzas Profesionales de Música de forma reglada con perfiles contrastantes en cuanto a ubicación geográfica diversa (rural, semirural y urbana) y titularidad diferente (autonómica, municipal y privada). Con esta muestra se pretende describir el perfil del alumnado en estas áreas atendiendo al impacto del ambiente socio-familiar en su autoconcepto musical. Las variables socio-familiares que se han tenido en cuenta son la vinculación de la familia con la música, si el estudiante toca en alguna banda, orquesta o grupo fuera del Conservatorio y su intención de seguir estudios superiores de música.

2.1. Participantes

La muestra de este estudio está compuesta por 192 estudiantes de tres Conservatorios profesionales de la Comunidad Autónoma de Galicia (España), distribuidos en 117 mujeres (60.9%) y 75 hombres (39.1%), con edades comprendidas entre 11 y 47 años, siendo la media de edad 15.77 años ($DE = 3.49$). Se seleccionaron por muestreo incidental los estudiantes de tres Conservatorios profesionales de diferente perfil: 21 participantes de un centro situado en una zona rural (10.9%), 54 participantes de un centro público situado en un entorno semirural (28.1%) y 117 participantes de un centro situado en gran ciudad (60.9%). Los participantes se distribuyen en los seis cursos de las Enseñanzas Profesionales de Música obteniendo 52 respuestas en el primer curso (27.1%), 43 respuestas en el segundo curso (22.4%), 30 respuestas en el tercer curso (15.6%), 18 respuestas en el cuarto curso (9.4%), 24 respuestas en el quinto curso (12.5%) y 25 respuestas en el sexto curso (13.0%).

2.2. Instrumento

Para determinar el autoconcepto se seleccionó el cuestionario Autoconcepto Musical para alumnos de Conservatorio (AMAC) de Granda, Cortijo y Alemany (2007). El cuestionario AMAC está formado por 21 ítems agrupados en cinco factores: autoconcepto general y musical, competencia musical, habilidad musical, incompetencia musical y

capacidad física. Su formato de respuesta es tipo Likert de cuatro puntos donde uno significa muy en desacuerdo y cuatro muy de acuerdo.

Para corroborar la confiabilidad de la escala de medición, se calculó el coeficiente alfa de Cronbach, cuyos resultados se presentan a continuación en la tabla 1. Como puede observarse en los resultados del test Alpha de Cronbach, el instrumento AMAC completo obtiene un índice de consistencia interna de $\alpha=.825$ por lo que podemos determinar la fiabilidad como alta. El coeficiente más bajo $\alpha=.570$ resultó para la variable capacidad física y el más alto para el autoconcepto general y musical, con un coeficiente de $\alpha=.809$ del instrumento. Esto implica que la confiabilidad es alta, siendo moderada cuando es menor $\alpha=.070$ (Gliem y Gliem 2003; Sijtsma 2009). Se asumió un nivel de significación de 0.05 en todos los contrastes realizados.

Tabla 1.

Resultados del test Alpha de Cronbach

Variables	Nº de elementos	Alfa de Cronbach
AMAC	21	,825
Autoconcepto Musical	7	,809
Competencia Musical	4	,679
Habilidad Musical	4	,688
Incompetencia Musical	4	,727
Capacidad Física	2	,570

2.2. Procedimiento

El cuestionario se administró de forma grupal a estudiantes de Enseñanzas Profesionales en horario lectivo durante los meses de marzo y abril del curso 2018-2019 en las aulas de cada uno de los conservatorios, previa autorización expresa del equipo directivo de los centros y consentimiento informado de los participantes y sus familias. Además, con el objetivo de agilizar el procedimiento y a la vez presentarlo de forma dinámica para los participantes, los cuestionarios se administraron a través de una dirección URL que derivaba a un enlace de formulario de Google. El tiempo de realización de dicho cuestionario osciló entre 10 y 15 minutos. Se aseguró en todo momento la garantía de anonimato de las respuestas, así como la participación totalmente voluntaria en la investigación.

2.2. Análisis

El análisis de los datos se realizó a través del paquete estadístico SPSS Statistics 22.0 (IBM Corp., 2013). Se llevó a cabo un análisis estadístico descriptivo de los factores para el instrumento AMAC, la prueba t de student para muestras independientes para la comparación de medias entre las variables independientes (familia vinculada a la música y pertenencia a una agrupación musical externa al conservatorio) y los factores del autoconcepto; y el análisis de varianza –ANOVA- entre la variable independiente de intencionalidad a continuar los estudios superiores de música en el futuro y dichos factores.

3. RESULTADOS

A continuación, en la tabla 2 se detallan los estadísticos descriptivos correspondientes a la media, mediana, desviación estándar, mínimo y máximo para los factores autoconcepto general y musical, competencia musical, habilidad musical, incompetencia musical y capacidad física de la escala AMAC.

Tabla 2

Estadísticos descriptivos de los factores de la escala AMAC

	Autoconcepto general	Competencia musical	Habilidad musical	Incompetencia musical	Capacidad física
Media	3.05	1.94	2.79	2.95	2.80
Mediana	3.14	2.00	2.75	3.00	3.00
DE	.57	.65	.56	.69	.76
Mínimo	1.43	1.00	1.00	1.00	1.00
Máximo	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00

Tal como recogen los estadísticos descriptivos en lo que se refiere a la media, el resultado más alto se atribuye al factor autoconcepto general y musical ($\bar{X}$ = 3.05), por lo que se puede determinar un grado relativamente alto de satisfacción consigo mismo del alumnado participante; así como en su propia percepción dentro del medio que les rodea y en su autoconsideración como músicos. En contraste, el valor más bajo se observa en

el resultado correspondiente al factor competencia musical ($\bar{X}= 1.94$), lo que pone en evidencia que el grado autoconcepto musical referido a la competencia musical al compararse con otros individuos, ya sea en actuaciones en público o en clases colectivas, resulta menos satisfactorio. El resto de factores referidos a la habilidad musical, incompetencia musical y capacidad obtienen unos resultados que oscilan entre $\bar{X}=2.79$ y $\bar{X}=2.80$, por tanto, podemos considerarlos como valores medios.

Estos resultados sitúan al factor autoconcepto general y musical con un grado de satisfacción aceptable en la muestra estudiada, valores medios en habilidad musical, incompetencia musical y capacidad física y el valor más bajo se atribuye a la competencia musical entre iguales.

A continuación, en la tabla 3, se detallan si existen diferencias en el autoconcepto con respecto a la variable independiente “si algún miembro de su familia tiene vínculos con el mundo de la música”. Como podemos apreciar, las medias son casi idénticas en los estudiantes cuyas familias tienen relación con la música frente a los que no. La única diferencia y no significativa sería en el autoconcepto general. Por lo tanto, podemos afirmar que esta variable no afecta de forma significativa a la construcción del autoconcepto musical del alumnado del grado profesional de música.

Tabla 3

Resultados t de student en todos los factores para la variable independiente Familia

Factores	Familia	N	Media	DS	t	Sig
Autoconcepto general	Sí	102	3.10	.538	1.31	.189
	No	83	2.99	.615		
Competencia musical	Sí	104	1.95	.615	.275	.784
	No	83	1.92	.707		
Habilidad musical	Sí	105	2.80	.576	.248	.804
	No	81	2.78	.554		
Incompetencia musical	Sí	103	2.99	.689	.994	.322
	No	83	2.89	.689		
Capacidad física	Sí	104	2.78	.784	-.468	.640
	No	82	2.84	.744		

*p<0.05

En la tabla 4, analizamos la variable “si el alumno participa en alguna agrupación musical externa al centro de estudios, ya sea un grupo, orquesta o banda de música”. Los resultados obtenidos en esta variable sí presentan diferencias notables. En cuando a la competencia musical, habilidad musical y capacidad física ambos factores obtienen medias similares o poco significativas. En cambio, en el autoconcepto general puntúan más alto los alumnos que sí participan en una agrupación musical fuera del conservatorio. Y la media más significativa la encontramos en la incompetencia musical en donde el alumnado que sí pertenece a una agrupación musical externa al conservatorio puntúa más alto mostrándose más exigentes frente a los que no participan. Por lo que se puede considerar la variable como influyente en la formación del autoconcepto musical del alumnado.

Tabla 4

Resultados t de student en todos los factores para la V.I. Grupo fuera del Conservatorio

Factores	Grupo	N	Media	DS	t	Sig
Autoconcepto general	Sí	106	3.13	.510	2.288	.023*
	No	80	2.94	.635		
Competencia musical	Sí	108	1.94	.616	.120	.905
	No	80	1.93	.706		
Habilidad musical	Sí	107	2.86	.526	1.826	.069
	No	80	2.71	.608		
Incompetencia musical	Sí	108	3.08	.679	3.230	.001*
	No	79	2.76	.665		
Capacidad física	Sí	107	2.83	.723	.553	.581
	No	80	2.76	.830		

*p< 0.05

Tal como recogen los resultados obtenidos mediante el análisis ANOVA en la tabla 5, analizamos la variable “si el alumno tiene intención en realizar estudios superiores de música”. En las variables competencia musical y capacidad física no se manifiestan diferencias en los resultados entre los resultados obtenidos. En cambio, en la variable autoconcepto general y musical los alumnos que sí manifiestan una intención clara a continuar estudios superiores de música e incluso los que contemplan la opción, pero no lo tienen decidido obtienen puntuaciones ligeramente más altas. En cuanto al factor

habilidad musical puntúan claramente más alto los alumnos que sí desean continuar sus estudios musicales frente a los que no. El factor con resultado más relevante es la incompetencia musical en el que el alumnado que sí manifiesta clara intención en ampliar a estudios superiores de música puntúa claramente por encima de los que no tienen interés en continuar. Esto revela un alto grado de exigencia de este grupo de alumnado.

Tabla 5

Resultados ANOVA en todos los factores para la v. i. Continuación Estudios Superiores

Factores		N	Media	DS	F	Sig	Bonferroni	
Autoconcepto general	Sí	73	3.18	.508	5.553	.005*	Sí - No=.003	
	No	54	2.85	.640				
	Tal vez	59	3.07	.543				
Competencia musical	Sí	74	1.90	.556	.201	.818	No existen diferencias	
	No	54	1.98	.713				
	Tal vez	60	1.95	.718				
Habilidad musical	Sí	74	3.00	.521	14.100	.000*	Sí - No=..000 No-Tal vez=.007	
	No	53	2.50	.578				
	Tal vez	60	2.80	.496				
Incompetencia musical	Sí	73	3.15	.656	7.502	.001*	Sí-No=.000	
	No	54	2.69	.737				
	Tal vez	60	2.93	.612				
Capacidad física	Sí	73	2.67	.805	1.657	.194	No existen diferencias	
	No	54	2.87	.721				
	Tal vez	60	2.90	.758				

*p< 0.05

4. DISCUSIÓN

Los estudiantes que muestran un mayor autoconcepto musical alcanzan mejores resultados académicos y su grado de implicación en actividades musicales es mayor

(Schmidt, 1979). El presente estudio ha pretendido analizar la influencia del ambiente social y familiar en la construcción del autoconcepto musical de una muestra de alumnado de los conservatorios profesionales de la provincia de Pontevedra con la finalidad de conocer mejor el perfil de dicho alumnado. El autoconcepto musical influye de forma directa en la continuidad y persistencia de los alumnos de conservatorio (Klinedinst, 1991). Los contextos y planes de estudio que facilitan climas educativos con una orientación al logro acertada y sentido de competencia repercuten favorablemente en el bienestar del alumno (Grolnick, Ryan y Deci 1991).

El autoconcepto puede definirse como el conjunto de percepciones que tiene el individuo de sí mismo (Esnaola, Goñi y Madariaga, 2008). En los resultados obtenidos del autoconcepto general y musical se muestra un resultado bastante satisfactorio a nivel global, aceptable en habilidad musical, competencia musical y capacidad física y más deficiente en incompetencia musical. Las experiencias musicales influyen en el autoconcepto musical, rendimiento académico y motivación hacia las tareas musicales (Austin, 1990; Ruismake y Tereska, 2006).

En las investigaciones previas se ha constatado que en el aprendizaje de música son determinantes los factores externos al estudiante, especialmente los referidos a la influencia de los iguales y el ambiente social en la construcción del autoconcepto del alumno (Austin y Vispoel, 1998). Cuestión que se reflejaría de los resultados con respecto a la habilidad musical, al autoconcepto general y musical y a la incompetencia musical respectivamente en las variables independientes agrupación musical fuera del conservatorio y a su vez en la intencionalidad en ampliar estudios superiores de música. Vasil (2013) señala que el comienzo de los estudios musicales y su continuación futura está muy influenciado por los factores socio-económicos familiares y el resto del entorno. Asimismo la participación en una actividad musical colectiva fuera del ámbito académico refuerza el deseo voluntario del alumno con respecto a esa actividad. En este caso la recompensa viene dada por el propio logro que supone la pertenencia a ese grupo (Morgan, 1998) y la actividad que se realiza en él. Al sentido de pertenencia al grupo, Hallam (2010) añade la autoconfianza y las habilidades sociales. Esto lo podemos relacionar con la teoría de la expectativa-valor, ya que este alumnado atribuye un valor añadido a su participación en estas agrupaciones. La teoría de expectativa-valor establece dos cuestiones a la hora de elegir determinadas tareas, por un lado, el valor de la actividad

y por otro, la percepción de habilidades para desempeñarla (Wigfield y Eccles, 2000; Bong, 2001). Otras investigaciones relacionadas con esta cuestión, señalan que la participación en estas agrupaciones viene determinada por la búsqueda de ocio y por el sentido de pertenencia a un grupo de iguales (Fredrikson 1997; Clements 2002; Stewart 2005; Gibson 2016, Parkes, Jones y Wilkins 2017). Por otra parte, Sloboda (2005) considera que el quehacer musical está más influenciado por intereses intrínsecos que por el talento previo o el apoyo familiar.

5. CONCLUSIONES

Tener una familia con relación con la música no influye en el autoconcepto musical en alumnos de enseñanzas profesionales de música. Pero si los estudiantes participan en una agrupación musical tienen mayor autoconcepto y también sí manifiestan una intención clara a continuar estudios superiores de música.

El autoconcepto y el logro musical tienen un efecto recíproco y se refuerzan mutuamente (Marsh y Martin, 2011), por lo que los educadores deben atender a estas consideraciones para trabajarlas de forma conjunta y considerar las medidas oportunas a incluir dentro del currículo, con el objetivo de mejorar la experiencia del alumno y garantizarle además un mayor éxito académico. Fomentar la participación del alumnado en agrupaciones musicales fuera de los centros reglados contribuirá en reforzar su autoconcepto general y musical. Sería interesante llevar a cabo intervenciones y analizar si se obtienen resultados significativos en el autoconcepto musical del alumno o mejoras en el rendimiento académico.

REFERENCIAS

- Arriaga, C. (2006). Importancia de los condicionantes contextuales en la educación musical. *Música y Educación*, 68, 131-140.
- Asmus, E. P. (1994). Motivation in music teaching and learning. *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, 5(4), 5-32.
- Austin, J. (1990). The relationship of music self-esteem to degree of participation in school and out-of-school music activities among upper elementary students. *Contributions to Music Education*, 17, 20-31.

- Austin, J. R. y Vispoel, W. P. (1998). How American adolescents interpret success and failure in classroom music: Relationships among attributional beliefs, self-concept and achievement. *Psychology of Music*, 26, 26-45.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Bong, M. (2001). Between- and within-domain relations of academic motivation among middle and high school students: Self-efficacy, task value, and achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 23-34. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.23>
- Clements, A. C. (2002). *The importance of selected variables in predicting student participation in junior high choir*. [Doctoral dissertation, University of Washington. Dissertation Abstracts International DAI-A 63/08, p. 2819, Feb. 2003].
- Esnaola, I., Goñi, A. y Madariaga, J. M. (2008). El autoconcepto: perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica*. 13(1), 179-194.
- Fredrickson, W. E. (1997). Social Influence and Effects on Student Perception and Participation in Music. *Update: Applications of Research in Music Education*, 15(2), 29-32. <https://doi:10.1177/875512339701500207>.
- Gibson, A. T. (2016). Students' Perceptions of High School Band Programs, Their Marching Bands, and Factors That Lead to Intended Enrollment in These Ensembles. [Dissertation. Georgia State University]. https://scholarworks.gsu.edu/mse_diss/20/
- Gliem, J. A. y Gliem, R. R. (2003). Calculating, Interpreting, and Reporting Cronbach's Alpha Reliability Coefficient for Likert-Type Scales, *Proceedings of Midwest Research to Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education*. Midwest Research to Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education 2003 (pp. 82-88). 8-10 October, 2003. The Ohio State University, Columbus, Ohio [online], [cited 28 December, 2018].
- Granda, J., Cortijo, A. y Alemany, I. (2007). Validación de un cuestionario para medir el autoconcepto musical del alumnado de grado básico y profesional de conservatorio. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1409-1432. <http://doi.org/10.25115/ejrep.v10i28.1539>

- Grolnick, W. S., Ryan, R. M. y Deci, E. L. (1991). Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, 83, 508-517.
- Goñi, E. y Fernández, A. (2007). Los dominios social y personal del autoconcepto. *Revista de Psicodidáctica*, 12(2), 179-194.
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289.
- Harter, S. (1986). Processes underlying children self-concept. *Psychological Perspectives in the self*. 3. Hillsdale. New Jersey: Lawrence Erlbaun Associates.
- Klinedinst, R. E. (1991). Predicting performance achievement and retention of fifth-grade instrumental students. *Journal of Research in Music Education*. 39(3), 225-238.
- Marsh, H. W. y Martin, A. J. (2011). Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology*. 81, 59–77. <http://doi.org/10.1348/000709910X503501>
- Morgan, L. (1998). *Children's Collaborative Composition: Communication through Music*. [Tesis de doctorado inédita, University of Leicester].
- Núñez, J. y González, J. (1994). Determinantes del rendimiento académico. Variables cognitivo-motivacionales, atribucionales, uso de estrategias y autoconcepto. Oviedo: Servicio de Publicaciones Universidad de Oviedo.
- Parkes, K. A., Jones, B. D. y Wilkins J. L. M. (2017). Assessing music students' motivation using the MUSIC Model of Academic Motivation Inventory. *UPDATE: Applications of Research in Music Education*, 35(3), 16-22.
- Ruismaki, H. y Tereska, T. (2006). Early Childhood Musical Experiences: Contributing to Pre-Servive Elementary Teachers' Self-Concept in Musical and Success in Music Education (Turing Student Age). *European Early Childhood Education Research Journal*, 14 (1), 113-130.
- Sloboda, J. A. (2005). Lectura a primera vista. *Quodlibet*, 32, 49-74.
- Schmitt, M. C. J. (1979). Development and validation of a measure of self-esteem of musical ability. (Doctoral dissertation, University of Illinois, 1979). Dissertation Abstracts International, 40/10, 5357.

- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. y Stanton, J. C. (1976). Self concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46 (3), 407-441.
- Sichivitsa, V. O. (2003). College choir members' motivation to persist in music: Application of the Tinto model. *Journal of Research in Music Education*, 51(4), 330-341.
- Sichivitsa, V. O. (2004). Music motivation: A study of fourth, fifth, and sixth graders' intentions to persist in music. *Contributions to Music Education*, 31, (2) 27-41.
- Sichivitsa, V. O. (2007). The influences of parents, teachers, peers and other factors on students' motivation in music. *Research Studies in Music Education* 29 (1), 55-68.
- Sijtsma, K. (2009). On the Use, the Misuse and the Very Limited Usefulness of Cronbach's Alpha, *Psychometrika*, 74(1), 107-120.
- Stewart, J. L. (2005). Factors Related to Students' Decisions to Continue in Band. *Contributions to Music Education*, 32(1), 59-74.
- Vasil, M. (2013). Extrinsic Motivators Affecting Fourth-Grade Students' Interest and Enrollment in an Instrumental Music Program. *Applications of Research in Music Education*, 32(1), 74-82. <https://doi.org/10.1177/8755123313502345>
- Vera, M. y Zebadúa, I. (2002). Contrato pedagógico y autoestima. Ciudad de México D.F.: Colaboradores Libres.
- Vispoel, W. P. (1995). Self-concept in artistic domains: an extension of the Shavelson, Hubner and Stanton (1976) model. *Journal of Educational Psychology*, 87 (1), 134-153.
- Wigfield, A. y Eccles J. S. (2000). Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1): 68-81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>
- Zubeldia, M., Díaz M. y Goñi, E. (2018). Autoconcepto, atribuciones causales y ansiedad-rasgo del alumnado de conservatorio. Diferencias asociadas a la edad y al género. *Psychology, Society, & Education*, 10(1), 79-102. <http://doi.org/10.25115/psy.v10i1.1048>

CAPÍTULO 64

ANALIZANDO UN ESPACIO DE FORMACIÓN SOSTENIBLE DE CREATIVIDAD MATEMÁTICA

Yuly Vanegas y Joaquín Giménez

1. INTRODUCCIÓN

Responder a los retos de la sociedad actual implica no sólo el uso de un conocimiento específico sino, ser capaz de analizar diversas situaciones, considerando múltiples aspectos que den lugar a razonamientos y soluciones creativas. Se hace necesario por tanto que en la formación de maestros se generen espacios para el desarrollo de competencias transversales, por ejemplo, la creatividad y se reflexione sobre cómo hacerlo de una forma sostenible. Según Calabuig (2017) esto es especialmente relevante cuando se considera la dimensión de formación del pensamiento reflexivo y crítico. En el contexto de la formación inicial los futuros maestros deben enfrentar diferentes tipos de tareas, entre ellas, las relacionadas con el diseño y planificación de actividades y secuencias didácticas. En nuestro caso, esperamos que dichas propuestas estén orientadas al desarrollo de la competencia matemática y al fomento de la creatividad de los niños.

La consideración de una formación marcada por la sostenibilidad es una exigencia de los nuevos currículos universitarios (Aznar y Ull, 2009). La finalidad que se persigue es que todos los egresados del sistema hayan adquirido competencias básicas para tomar decisiones y realizar sus acciones profesionales desde la perspectiva de la sostenibilidad. En este sentido nos planteamos diferentes interrogantes: ¿Cómo transformar la formación inicial de maestros para que contribuya de manera eficaz a dar respuesta a los retos sociales contemporáneos? ¿Cómo la educación matemática puede aportar elementos para comprender relaciones sostenibilidad – contexto escolar? Coincidimos con Alsina y Calabuig (2019) cuando plantean que asumir esta perspectiva tiene implicaciones en la formación de docentes, en tanto se espera que los futuros maestros hagan unas matemáticas que contemplen problemas de la realidad y lo hagan de forma reflexiva y creativa.

Sriraman (2009), plantea que la visión tradicional que se tiene de las matemáticas y el estilo de trabajo en el aula, parece no favorecer muchas actividades creativas. Y que esto es debido a que en la formación inicial, se realizan prácticas docentes poco especializadas. Formar para que los futuros maestros sean innovadores y planteen propuestas que promuevan la creatividad en la clase de matemáticas es un proceso complejo. En esta comunicación, se describe un espacio de formación que pretende fomentar la creatividad y que considera la sostenibilidad. Además, se describen posicionamientos iniciales sobre el potencial matemático creativo de actividades escolares que reconocen futuros maestros de educación primaria, cuando reflexionan sobre sus propias propuestas de planificación y diseño de actividades para la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas.

La creatividad es un concepto complejo y polisémico que ha sido considerado en muchas investigaciones y abordado desde muchos puntos de vista. Algunas caracterizaciones sobre la creatividad en matemáticas y el pensamiento matemático creativo se han centrado en los sujetos creativos, otras en el proceso creativo o en los productos resultantes (Mann, 2006) e incluso otras introducen dimensiones culturales y sociales inherentes a la creatividad (Sriraman, 2009).

Tanto la comunidad de matemáticos como la de investigadores en educación matemática muestran su acuerdo en el papel esencial que tiene la creatividad en el quehacer matemático. Pásztor, Molnár, y Csapó (2015) argumentan que la creatividad juega un papel importante en el siglo XXI por sí misma, porque está interconectada con otras habilidades y competencias fundamentales para enfrentar situaciones y desafíos actuales. Sriraman (2009) sugiere caracterizar la creatividad matemática a nivel escolar como el proceso asociado a mostrar soluciones inusuales (novedosas) o lúcidas a problemas dados o análogos y/o la formulación de preguntas nuevas y posibilidades que llevan a visionar un problema viejo desde un nuevo ángulo.

Otros estudios sobre creatividad matemática señalan su efecto positivo en el aprendizaje del alumno, en estos se sugiere que las tareas creativas son muy eficaces en las clases de matemáticas (Mann, 2006). Asimismo, Sriraman (2009) argumenta que desarrollar la creatividad no es una estrategia que acostumbren adoptar los profesores, y que, por tanto, es necesario abordar la creatividad en los programas de formación como parte de su preparación para ser profesores de matemáticas

Sequera, Giménez y Servat (2005) plantean la necesidad de reconocer el potencial creativo de tareas profesionales y a partir de ello, identificar en qué medida un determinado programa de formación fomenta la creatividad en matemáticas.

Consideramos que, un espacio de formación que potencie la creatividad matemática, debe integrar las conexiones entre disciplinas y fomentar la ciudadanía. Se busca que los futuros maestros reconozcan la diversidad, promuevan la autonomía, el trabajo cooperativo, y el aprender a aprender cuando enseñen matemáticas. Esto implica que el futuro maestro desarrolle y fomente una cultura científica siendo consciente de la complejidad actual, en lugar de un espacio de acumulación de conocimientos fragmentados. Para ello, se ha estructurado una propuesta que considera aspectos como:

- a. Construcción de tareas basadas en problemas profesionales que sean factibles y fomenten un desarrollo competencial.
- b. Incorporación de la interdisciplinariedad y la modelización.
- c. Interpretación de la gestión e innovación en el aula de matemática, no desde la teoría sino enlazada con las prácticas escolares así como la reflexión sobre las propias acciones.

Nos interesa que los futuros maestros reconozcan un espacio de formación en donde se fomente la sostenibilidad. Es decir, formadores que se interesen en producir cambios positivos en su propio entorno o contexto de cara a contribuir a enfrentar problemas eco-sociales de forma participativa, innovadora y potenciando la diversidad. No se trata de un espacio físico, sino promover una forma de actuación en la que los futuros maestros sean conscientes de lo que ocurre en su entorno y usen estos elementos en el desarrollo de la competencia matemática de su alumnado.

De acuerdo con Sala, Font, Barquero y Giménez (2017) el *Pensamiento Matemático Creativo* (PMC) es aquel en el cual se producen procesos creativos. Para su caracterización consideran seis dimensiones (ver Tabla 1).

Tabla 1.

Descripción dimensiones del PMC

Dimensiones del Pensamiento Matemático Creativo	
Apertura, versatilidad y generalización	Alude, a la promoción de multiplicidad de aproximaciones matemáticas, al uso de representaciones/técnicas/soluciones diferentes y al asumir flexibilidad en el desarrollo de problemas.

Problematización	Resolución y formulación de nuevos problemas por parte del alumnado. Se considera el uso de diferentes tipos de preguntas y la promoción de diversidad de procesos matemáticos.
Conexiones	Identificación y valoración del uso de contextos, la posibilidad de establecer conexiones intra y extra-matemáticas. Implica proponer una organización secuencial que lleva a reconocer una construcción estructurada de los objetos matemáticos. Se promueve el reconocimiento de la complejidad del conocimiento.
Conjeturación y exploración	Establecimiento de relaciones y exploraciones en la construcción de objetos y procesos matemáticos; a la identificación de significados matemáticos correspondientes a las situaciones propuestas; a la evocación de conocimiento matemático bien representado, la creación de conjeturas, la generación de argumentos razonados.
Validación y evaluación	Fomento de la autorregulación del aprendizaje. Dar oportunidad a controlar y reflexionar sobre el trabajo matemático realizado para reconocer la validez de los razonamientos matemáticos elaborados. Asumir criterios para valorar la idoneidad de las prácticas matemáticas.
Comunicación	Valoración del diálogo para la construcción del conocimiento matemático, implica el fomento de la participación e interacción en la comunicación de ideas matemáticas. Se valora el uso adecuado del vocabulario.

2. MÉTODO

Nuestro estudio se desarrolla con un grupo de 54 futuros maestros de la asignatura: “Gestión e innovación en el aula de matemáticas”, que se imparte en el tercer curso del Grado de Educación Primaria en la Universidad Autónoma de Barcelona. Dentro de las diferentes actividades que se realizan en la asignatura, los futuros maestros deben planificar y diseñar una secuencia didáctica. Para este diseño se parte inicialmente de la búsqueda, análisis y selección de una noticia. Partir de una noticia tiene como intención que los estudiantes identifiquen y reflexionen sobre los contextos que pueden ayudar a la significación de nociones matemáticas. Asimismo, se pretende que los futuros maestros reconozcan que las matemáticas pueden aportar elementos para comprender mejor diversas situaciones de la realidad.

La tarea profesional es desarrollada en parejas a lo largo de la asignatura. En la Figura 1, se describe de manera breve el proceso seguido en la tarea profesional y los momentos de reflexión que se han considerado claves en la configuración del espacio formativo.

Figura 1.

Estructura de la tarea profesional y momentos de reflexión



Se realiza un estudio de caso múltiple (Yin, 2014). El registro de las informaciones fue la síntesis de la documentación recibida y organizada en la plataforma Moodle. Para reconocer los posicionamientos de los futuros maestros participantes se analiza sus producciones escritas (secuencias didácticas y las reflexiones desarrolladas en diferentes momentos a lo largo de la asignatura) así como los registros de entrevistas y momentos de tutorización. Se considera como posicionamiento inicial al conjunto de características aludidas textualmente que permiten visualizar cómo los futuros maestros participantes interpretan la emergencia del pensamiento matemático creativo. Para ello se identifican las menciones que realizan a diferentes aspectos relacionados con las diferentes dimensiones del PMC.

3. RESULTADOS

Los resultados se organizan en dos apartados. En el primero se resaltan aspectos clave de los diferentes momentos de reflexión desarrollados en el espacio formativo y en el segundo se describen los posicionamientos iniciales de los futuros maestros respecto al PMC.

3.1. Los momentos de reflexión en el espacio formativo

A continuación se resaltan algunos de los aspectos emergentes que consideramos clave en el desarrollo de las competencias profesionales que evidenciamos en el proceso de formación:

Momento 1: Confrontación inicial. En este primer momento no es fácil que los futuros maestros identifiquen explícitamente la relación entre las ideas abordadas en el contexto (que ellos mismos han seleccionado) y las nociones matemáticas involucradas. En algún caso, encontramos alusiones a la dimensión conexión, en donde se evoca una relación pero no se explicita de forma concreta los elementos matemáticos y el tipo de representaciones, por ejemplo: *“A partir del contexto de los castillos humanos, podemos hacer preguntas de carácter matemático, por ejemplo, ¿qué forma tienen los castillos? ¿Cómo es su estructura?... Se pueden abordar nociones de estadística ya que los niños podrían hacer un pequeño estudio” (FM1)*. En otros casos, sólo se evoca la relación motivadora. Así, encontramos comentarios del tipo: *“Nos interesa el cuidado de los animales, y creemos que a los niños también. Pero no vemos claramente qué matemáticas se pueden trabajar (FM 14)”*.

Momento 2: Reconocimiento de significados matemáticos. En las propuestas de los futuros docentes podemos identificar las dificultades en reconocer las matemáticas implicadas en diversos contextos porque consideran que deben preparar a los niños a una idea u objeto matemático preciso. Después de diferentes sesiones se considera oportuno hacer una exposición pública de las ideas, con esto se pretende que sean los propios compañeros los que sugieran/discutan cuáles ideas matemáticas pueden abordarse en los contextos propuestos, o incluso se valore si es necesario buscar otro. A continuación se muestra un fragmento del diálogo, en este caso, una pareja habla del trabajo de otra pareja que había seleccionado una noticia sobre el hambre en el mundo para la elaboración de su secuencia didáctica: *“El principal motivo por el cual creemos que las compañeras han seleccionado esta noticia es porque se trata de una problemática mundial que afecta muchas personas en el mundo. Esta noticia permite trabajar en el aula una realidad emergente y permite hacer un trabajo de concienciación con los alumnos sobre esta problemática. Además, favorece la interdisciplinariedad, ya que el artículo permite una diversidad de miradas, como por ejemplo, la geografía, las matemáticas o el medio natural” (FM 7)*. En estas discusiones surge la búsqueda de nuevos temas

interdisciplinarios con una componente de formación para la ciudadanía. La mayoría de temas aludidos son de origen científico en donde aparece el tema de la sostenibilidad de forma casi espontánea: lo ecológico (sequía, maltrato animal...), la salud (el azúcar que comemos, lo que deberíamos andar al día...). Y en otros casos, aparece lo artístico y la historia (pintura, arquitectura...), o temas de origen social como el manejo de información de prensa. Al discutir, algunos grupos descubren que pueden tratar con el mismo contexto aspectos matemáticos diferentes.

Momento 3: Discusión sobre la idoneidad de las actividades escolares. En este momento la reflexión se genera a partir del diálogo entre los formadores y los futuros maestros. Al comentar sus propuestas iniciales sobre las actividades, se les sugiere la revisión de artículos específicos para profundizar en aspectos didácticos de determinados contenidos. Así, por ejemplo, la pareja de futuras maestras que proponen una noticia sobre el hambre en el mundo, se hacen conscientes de como un tema de origen social se puede relacionar con aspectos de la medida. En este caso las futuras maestras reflexionan sobre la pulsera que usa UNICEF para determinar la desnutrición en los niños, midiendo el perímetro de su brazo. Se hacen conscientes de la conexión interdisciplinar con el contenido matemático, otorgando un significado al uso de unidades de medida no convencionales y a la comparación de medidas. Los futuros docentes parecen darse cuenta que la discusión sobre el uso de instrumentos de medida adecuados para un fenómeno como el de medida del hambre, se puede fomentar a partir de la particularización del uso de la pulsera, y que es fundamental proponer a los niños el uso de diversos instrumentos.

Momento 4: Valoración del proceso desarrollado. En el último momento la atención se centra en la comunicación de las diferentes propuestas de secuencia didáctica a toda la clase y la producción del trabajo final, en este se pide que realicen una reflexión sobre los procesos desarrollados en la planificación y construcción de la secuencia didáctica. En general, los futuros docentes se sorprenden de las actividades que han logrado estructurar sus compañeros. Valoran la originalidad de algunas propuestas, así como la significación matemática que se consigue al haber partido de contextos que emergen de noticias. Resaltan también que esto permite construir actividades competenciales que anteriormente no se les habían ocurrido.

Tanto en el trabajo final escrito como en la explicación oral podemos constatar los avances sobre el sentido que otorgan a las conexiones los futuros docentes. Por ejemplo,

en una de las propuestas en las que se trabajan la noción de transformación a partir del estudio de los diseños de carátulas de Cd's encontramos comentarios como: *“Los alumnos deben utilizar sus representaciones que tienen sobre la simetría con el fin de aplicarlo a una nueva situación. Este hecho se puede observar en la actividad donde se crea un nuevo diseño gráfico de una carátula, ya que han de representar todo lo que han trabajado sobre la simetría en especial y representarlo en una nueva creación. Se trata de que sepan los elementos matemáticos como la simetría y la geometría en una situación cotidiana como es la de la observación de una carátula de un Cd” (FM4).*

Otro de los avances que vemos es la conciencia en el reconocimiento de la conexión entre fenómeno social-cultural y determinadas nociones matemáticas, es el caso de la propuesta que se basa en el contexto de los castillos humanos, cuando los futuros docentes expresan *“...los castillos son un aspecto cotidiano que permite establecer conexiones y ver las ideas matemáticas que hay escondidas como la simetría. Los castillos son simétricos ya que de lo contrario no tendrían estabilidad...”*.

3.2. Posicionamientos de los futuros maestros sobre el Pensamiento Matemático Creativo

En la primera dimensión vemos que mayoritariamente los posicionamientos de los futuros maestros se centran en la apertura que considera las ideas de originalidad y flexibilidad (Ver Tabla 2).

Tabla 2.

Indicadores emergentes asociados a la dimensión: Apertura, versatilidad y generalización

Ejemplos de evidencias	Indicadores emergentes
<i>“El pensamiento crítico considero que aparece en pinceladas...como en todas aquellas actividades que se trabaja a partir de fotografías, ya que se les está dando herramientas para resolver otras situaciones” (FM1)</i>	Valora en el actividad matemática el fomento del pensamiento crítico. Muestra adaptabilidad cuando reconoce el uso adecuado de recursos y/o ejemplos vinculado a la diversidad del alumnado.
<i>“Considero que en el conjunto de actividades se hace uso de material diverso, cosa que considero que hace que se de riqueza al trabajo y, al mismo tiempo permite llegar a todos” (FM3)</i>	Propone tareas abiertas en donde se plantean preguntas que promueven el uso de diversos tipos de estrategias.

“...En el análisis de carátulas de CD y en la creación de su propia carátula...se ha ido aumentando el grado de dificultad en las actividades, de manera que cada alumno pudiera ir utilizando los nuevos conceptos matemáticos [simetría], para tomar decisiones y resolver nuevas situaciones” (FM4)	Plantea tareas que implican la toma de decisiones en la selección de estrategias matemáticas. Fomenta la búsqueda de elementos comunes en la construcción de objetos matemáticos

En la segunda dimensión se alude a la consideración de diferentes estrategias en la resolución de problemas, así como la importancia de la diversidad en el tipo de pregunta (Ver Tabla 3).

Tabla 3.

Indicadores emergentes asociados a la dimensión: Problematicación

Ejemplos de evidencias	Indicadores emergentes
“Un ejemplo manipulativo donde se puede ver, es cuando deben dividir la fotografía de la piña en diferentes partes, ya que todos lo pueden hacer de diferente manera pero todas son validas” (FM1)	Plantea preguntas de diferente tipo para promover estrategias de resolución Fomenta la explicitación de los procesos seguidos en la resolución
“Deben ser capaces de analizar qué proceso han seguido, es decir, se intenta que expliquen qué hacían en cada momento y por qué motivos” (FM4)	Reconoce el valor de preguntas de resolución no inmediata Fomenta la invención de problemas asociados a un objeto y/o proceso matemático
“Así pues, las preguntas [¿Cómo son las frutas de nuestro huerto?...¿Cómo podemos describir un girasol?] que realizaremos, perseguirán introducir desafíos óptimos y facilitarán la reflexión del grupo clase, aunque variará en función de la situación” (FM3)	Reconoce el valor de usar fuentes de información diferentes para la construcción y planteamiento de problemas

Respecto a la tercera dimensión, se identifica que dan un valor a las conexiones relacionado con la motivación del alumnado más que en el soporte que éstas pueden tener para avanzar en el nivel cognitivo de los estudiantes. Asimismo, podemos constatar que hay pocas alusiones a las conexiones intra-matemáticas (Ver Tabla 4)

Tabla 4.

Indicadores emergentes asociados a la dimensión: Conexionismo

Ejemplos de evidencias	Indicadores emergentes

<i>“Se conecta la educación visual y plástica, la ciudadanía, la educación musical y la educación física. Vemos conexiones intra-matemáticas, cuando tienen que comprender que las figuras planas siempre lo son independientemente de cómo estén colocadas...”(FM1)</i>	Identifica y valora conexiones extra-matemáticas, para ayudar a la comprensión de significados. Identifica y valora conexiones intra-matemáticas, especialmente las de orden sistémico.

En relación a la cuarta dimensión consideramos que los futuros maestros mayoritariamente hacen alusiones al fomento de la exploración y no tanto a los aspectos relacionados con la producción de conjeturas (Ver Tabla 5).

Tabla 5.

Indicadores emergentes asociados a la dimensión: Conjeturación y exploración

Ejemplos de evidencias	Indicadores emergentes
<i>“...Así, pues centrándonos en la naturaleza, los niños deben ser capaces de elegir los recursos que consideren más adecuados y además, deben poder reflexionar para explicar sus selecciones, y así ofrecer argumentos razonables a sus respuestas” (FM3)</i>	Fomenta y valora la explicitación de argumentos razonables en la construcción de objetos y procesos matemáticos
<i>“Este proceso lo vemos en la primera actividad, donde a partir de una serie de imágenes donde aparece la simetría, se les plantea: ¿Qué tienen en común todas las fotografías? Es un reto que deben resolver y que les servirá para seguir avanzando en el aprendizaje” (FM3)</i>	Reconoce la importancia de usar diferentes representaciones de los objetos matemáticos Valora la adecuación en el uso de recursos Usa preguntas específicas que ayudan a la producción de conjeturas Reconoce que las conexiones pueden ayudar en la conjeturación

En la quinta dimensión, la reflexión de los futuros maestros se centra en la evaluación externa del alumno y no se alude a la reflexión sobre la valoración del desarrollo de procesos matemáticos. No se encontraron evidencias sobre el fomento del control de los resultados matemáticos por parte de los alumnos (Ver Tabla 6).

Tabla 6.

Indicadores emergentes asociados a la dimensión: Validación y evaluación

Ejemplos de evidencias	Indicadores emergentes
<i>“...Considero que el KPSI es un instrumento muy útil para hacer un diagnóstico del conocimiento de los</i>	<i>Alude a la necesidad de fomentar preguntas que permitan constatar el</i>

<i>alumnos [sobre simetría]...Además, también se utilizan rúbricas para ir evaluando de manera progresiva su aprendizaje...”(FM4)</i>	desarrollo del conocimiento (conocimientos previos, finales).
<i>“...en la actividad de análisis de las carátulas donde puede ocurrir que no hubiera un consenso en el grupo sobre los diferentes tipos de simetría, el docente podría intervenir...recordando que se debe respetar la opinión de los demás” (FM4)</i>	Propone diversos instrumentos para la valoración de la actividad matemática Reconoce la importancia del uso de rúbricas como instrumento auto-evaluador. Usa instrumentos para analizar la construcción social del conocimiento.

Finalmente, respecto a la sexta dimensión, la comunicación se centra en el valor del diálogo como elemento de gestión en el aula, pero no se alude a la construcción social del conocimiento matemático (Ver Tabla 7).

Tabla 7.

Indicadores emergentes asociados a la dimensión: Comunicación

Ejemplos de evidencias	Indicadores emergentes
“...los niños deben comunicarse, ya sea para trabajar cooperativamente en grupos, para dar sus puntos de vista en los debates, para convencer con su discurso electoral o para hacer públicos los resultados de las elecciones [usando gráficos diferentes]” (FM2)	Alude al diálogo como generador de conocimiento
“Creo que en ciclo inicial es necesario dar especial énfasis a la dimensión de comunicación y representación para trabajar la adquisición de vocabulario” (FM3)	Reconoce el valor del contraste de informaciones en la construcción de ideas matemáticas Valora el uso adecuado y preciso del vocabulario matemático

Constatamos que emergen un mayor número de indicadores en las dimensiones de Apertura, problematización, exploración y validación, mientras que en las dimensiones de conexionalismo y comunicación emergen en menor cantidad. Sabemos que en la formación inicial del grado se enfatiza en la importancia de la resolución de problemas y ello puede ser un motivo del porque en esa dimensión podemos encontrar una mayor apropiación por parte de los futuros maestros de la necesidad de generar una actividad matemática centrada en este proceso.

Las tablas de indicadores obtenidas, nos ha permitido definir tres perfiles del PMC, que se presentan en forma de diagrama radial (Ver Figura 2).

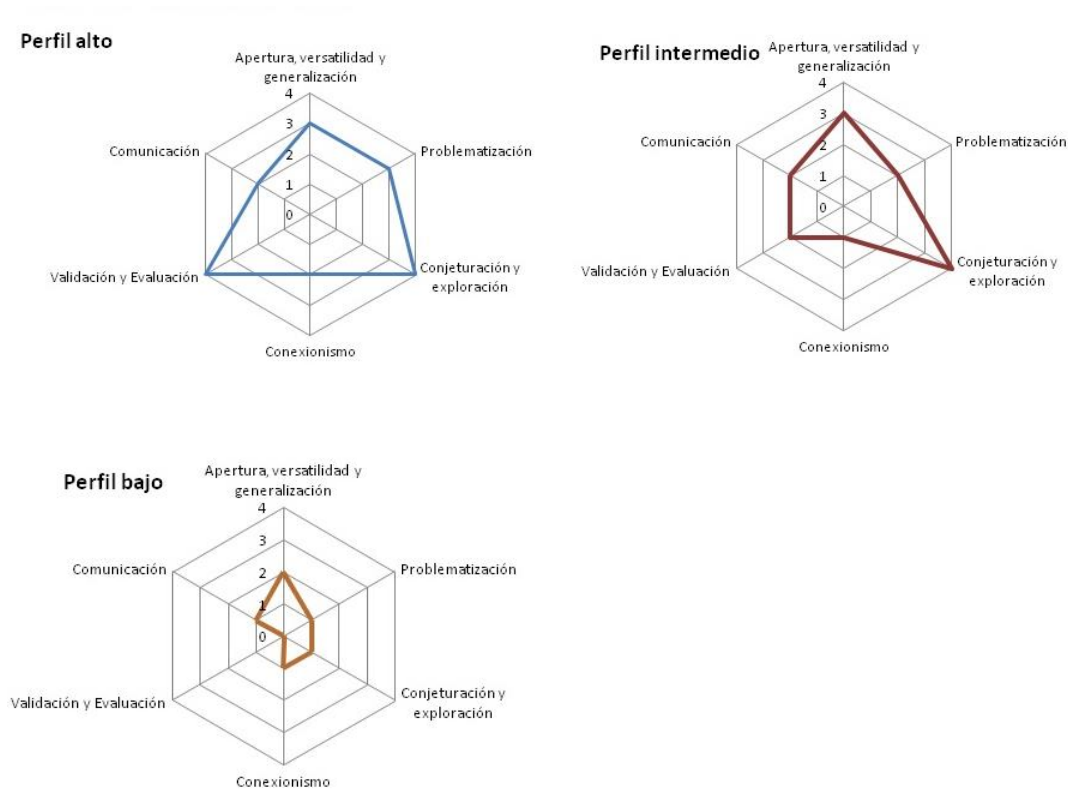


Figura 2.

Representaciones de los perfiles encontrados

Estos diagramas nos permiten visualizar la multidimensionalidad del PMC. El nivel más alto se visualiza en un polígono más convexo, en el sentido que alude a un número mayor de indicadores emergentes en todas las dimensiones. El nivel bajo se identifica con los futuros maestros que no consideran alguna de las dimensiones, y en las otras aluden a pocos indicadores. El nivel intermedio contempla alusiones a la existencia de indicadores en todas las dimensiones pero en un número pequeño.

4. CONCLUSIONES

La experiencia de formación descrita en este estudio confirma la importancia de promover momentos de reflexión para que dicha formación sea sostenible. Estos momentos no sólo han posibilitado que los futuros maestros identifiquen aspectos claves en el diseño y estructuración propuestas escolares que promuevan la creatividad matemática, sino que también han motivado una actitud crítica e investigativa, lo cual es clave el desarrollo de competencias profesionales.

El énfasis interdisciplinar que exigía la tarea profesional planteada contribuye al desarrollo de procesos que son relevantes para promover la creatividad matemática, como son el establecimiento de conexiones, la producción de conjeturas significativas, la problematización, entre otros. Asimismo, conocer el potencial creativo de actividades escolares, se muestra importante para mejorar la significatividad y representatividad del conocimiento matemático introducido (Giménez, Font y Vanegas, 2013).

Generar propuestas de formación sostenibles es un reto complejo, el cual no debemos eludir. Más aún, si pretendemos que los futuros maestros desarrollen competencias docentes suficientes para hacer frente a la realidad de las aulas y a las exigencias educativas y sociales del momento.

Agradecimientos

Este trabajo se ha realizado en el marco de los proyectos: **PID2019-104964GB-I00** i PGC2018-098603-B-I00

REFERENCIAS

- Alsina, A.; Calabuig, M. T. (2019). Vinculando educación matemática y sostenibilidad: implicaciones para la formación inicial de maestros como herramienta de transformación social. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 1(1), 1203. https://doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2019.v1.i1.1203
- Aznar, P.; Ull, A. (2009). La formación de competencias básicas para el desarrollo sostenible: el papel de la Universidad. *Revista de educación*, (1), 219-237.
- Calabuig, T. (2017). Connexions entre educació matemàtica i educació per a la sostenibilitat: definició d'un perfil de mestre de matemàtiques. Tesis doctoral. Universitat de Girona. Girona. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10803/401745>
- Giménez, J.; Font, V.; Vanegas, Y. (2013). Designing Professional Tasks for Didactical Analysis as a research process. En C. Margolinas (Ed.), *Task Design in Mathematics Education* (pp. 581-590). Oxford, England: Proceedings of ICMI Study 22.
- Mann, E. (2006). Creativity: The essence of mathematics. *Journal for the Education of the Gifted*, 30, 236 – 230.

- Pásztor, A.; Molnár, G.; Csapó, B. (2015). Technology-based assessment of creativity in educational context: the case of divergent thinking and its relation to mathematical achievement. *Thinking skills and creativity*, 18, 32-42.
- Sala, G. ; Font, V. ; Barquero, B. ; Giménez, J. (2017). Contribución del EOS en la construcción de una herramienta de evaluación del pensamiento matemático creativo. En J.M. Contreras, P. Arteaga, G. R. Cañadas, M.M. Gea, B. Giacomone y M. M. López (Eds.), *Actas del Segundo Congreso Internacional Virtual sobre el Enfoque Ontosemiótico del Conocimiento y la Instrucción Matemáticos*. Universidad de Granada.
- Sequera, E.; Giménez, J.; Servat, J. (2005). Detecting traits of creativity potential in mathematical in prospective primary teachers. *Proceedings ICMI-EARCOME 3*. Shangai. China.
- Sriraman, B. (2009). The characteristics of mathematical creativity. *ZDM The International Journal on Mathematics Education*, 41, 13-27. DOI: 10.1007/s11858-008-0114-z
- Yin, R. (2013). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks: Sage publications. DOI: 10.3138/cjpe.30.1.108

CAPÍTULO 65

PROPUESTA DE EVALUACIÓN CONSENSUADA ACORDE A LA METODOLOGÍA PROPUESTA EN DOS ASIGNATURAS DEL GRADO DE MAGISTERIO

Alberto Nolasco Hernández, Laura Gracia Sánchez y Christal Del Carmen De Los
Santos Florián

1. INTRODUCCIÓN

El presente capítulo de libro parte de las reflexiones y de las conclusiones de un proyecto de innovación e investigación docente durante el curso escolar 2019/2020 titulado: “Propuesta de evaluación consensuada acorde a la metodología propuesta en las asignaturas de La Educación en la Sociedad del Conocimiento (Grado de Magisterio de Educación Primaria) y la asignatura de Evaluación de Contextos (Grado de Magisterio de Educación Infantil)” realizado en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel, perteneciente a la Universidad de Zaragoza.

El proyecto parte de la base de un problema que presentan nuestras aulas, básicamente el percibir el proceso de enseñanza-aprendizaje en base al examen, ya que de alguna forma este es el “eje vertebrador” del interés tanto de estudiantes como de familias, siendo algo palpable para ellos a la hora de medir la competencia. El problema es que fijándose solo en ello condiciona lo que podríamos llamar “el viaje del alumno”, perdiéndose de alguna forma el interés por renovar y mejorar la enseñanza y contenidos, predominando la memoria fugaz y no la significativa. Sumado a ello, esta obsesión por el examen o la calificación condiciona enormemente el quehacer diario del docente.

Si bien es difícil, y entendemos el porqué de esa obsesión por la calificación, se ha pretendido que esta dinámica cambiase de manera que las asignaturas se han estructurado de tal forma, que prima antes el pensamiento crítico y lógico que el memorístico. Por ello, nuestra propuesta de innovación docente ha girado en torno al planteamiento de dos asignaturas, las cuales se imparten en el 1º curso de los Grados de Magisterio de Educación Infantil y de Educación Primaria. Lo peculiar de estas asignaturas es la

importancia que se le da al proceso, no al producto final. El examen no es lo importante, e incluso puede no haberlo, y el sistema de evaluación es consensuado entre el alumnado y el docente, pudiéndose ver la libertad de un pensamiento más crítico de cara a la propia evaluación.

El tipo de proyecto realizado corresponde a una combinación entre una experiencia de una propuesta de evaluación consensuada y un estudio sobre la percepción de los estudiantes y del profesorado sobre aspectos de dos asignaturas de los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria. Los aspectos o categorías a analizar son: motivación, rendimiento, aprendizaje, sensaciones en cuanto a la metodología y evaluación antes y después de las asignaturas.

El principal objetivo del presente proyecto de innovación docente era el de reflexionar y cambiar aspectos esenciales de la educación en los cursos de primero (tanto de mañanas como de tardes) de las especialidades de Educación Primaria y Educación Infantil, todo con un lema de reflexión y cuestionamiento de cualquier praxis educativa que se ha llevado a cabo hasta ahora.

Si repasamos la literatura científica más actual de autores reconocidos como: Anna Forés, Fernando Trujillo y María Acaso, entre otros, nos encontramos con que todos ellos hacen una crítica del modelo de evaluación-calificación y, todos ellos, abogan por desarrollar un pensamiento crítico.

Según Forés y Subías (2018) marcan varios motivos por los que se siguen enseñando aspectos que sabemos que son de escasa utilidad y que, además, se olvidan. En primer lugar, porque nuestro modelo se basa en enseñar aquello que es fácil de medir en un examen, y no lo que es de verdad importante, y en evaluar el aprendizaje mediante números, lo que nos ha llevado a padecer una tiranía demencial donde absolutamente todo gira alrededor de las notas.

Advierten, Forés y Subías “Hemos llegado al despropósito de evaluar la calidad de la educación por la capacidad de los niños de responder correctamente a preguntas que los adultos no somos capaces de contestar”. (2018, p. 107)

Asimismo, Forés y Subías (2018) refieren que tanto el colegio como la universidad basan su método en memorizar contenidos. Muchos alumnos que sacan buenas notas no saben qué significa aprender. Creen que aprenden cuando son capaces de repetir algo, aunque no lo entiendan. Los entrenamos para tomar apuntes y memorizar, y terminan

convencidos de que eso es lo que se espera de ellos. La educación no promueve el pensamiento crítico.

En este sentido Trujillo, F (2018) comenta que en las aulas nos dedicamos a crear espacios cooperativos de aprendizaje a través del descubrimiento y la investigación, pero que eso dura hasta que llega el examen. Y allí, o reproduces exactamente lo que ha contado el docente o expones el libro de texto tal cual o ya puedes olvidarte de ese descubrimiento y esa investigación en tu vida académica.

Según Acaso y Megías (2019) estudiar es tomar apuntes, memorizar (generalmente el día anterior del examen), vomitar y olvidar... y dentro de ese rol pedagógico tomar apuntes es la tarea central con la (falsa) certeza de que aquello que el profesor dice es la verdad absoluta y, por ello, lo que realmente hay que estudiar.

Y, por todo ello, y según Acaso y Megías “Podemos decir que tanto los estudiantes como los profesores juegan durante ocho horas al día, nueve meses al año, a un juego vacío en el que unos hacen que aprenden y otros hacen que enseñan, pero donde definitivamente el aprendizaje no sucede” (2019, p. 1157)

Según Acaso y Megías “La principal causa de que el sistema educativo actual esté enfermo es que tenemos una educación basada en la evaluación en vez de una educación basada en el aprendizaje”. (2019, p. 1560)

Compartimos las afirmaciones de López (2012) destacando que la escuela debe llevar más allá su misión de enseñar al estudiante una diversidad de conocimientos provenientes de campos muy especializados, encaminándolo a aprender a aprender de manera que alcance una autonomía intelectual, lo cual, es posible, considerando el desarrollo de destrezas como las del pensamiento crítico.

Es importante señalar que la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) promueve el aprendizaje interdisciplinar de las diferentes asignaturas pertenecientes al currículo, en consecuencia la adopción de unas estrategias definidas de aprendizaje y pensamiento crítico de los estudiantes puede ser utilizadas en una o varias asignaturas con el fin de que los estudiantes puedan alcanzar el objetivo educativo.

Por otra parte, la motivación en el aula debe ser considerada como un factor cognitivo- afectivo presente en todo acto de aprendizaje y en todo procedimiento pedagógico, ya sea de manera explícita o implícita, de tal manera que el manejo de la

motivación en el aula supone que el docente y sus estudiantes adviertan que hay interdependencia en los factores: a) características y demandas del quehacer o actividad escolar, b) propósitos o metas que se establecen para tal actividad, y c) propósito que se busca con su ejecución. (Díaz-Barriga, 2002)

Debido a que los cambios motivacionales que ocurren en los alumnos suelen estar asociados a los mensajes que les emiten los docentes a través de su desempeño, la motivación en el aula puede ser manejada por estos mediante estrategias de apoyo que pueden optimizar la concentración, reducir la ansiedad ante situaciones de aprendizaje y evaluación, dirigir la atención y organizar las actividades y tiempo de estudio (Dansereau, 1985, Weinstein, 1985, Díaz-Barriga, 2002)

Por lo tanto, el estudiante requiere aprovechar espacios y situaciones donde se den procesos de comunicación, tanto al interior del aula como fuera de la misma, se pretende la enseñanza de estrategias de aprendizaje con las cuales los estudiantes aprendan a ser responsables de su aprendizaje en la medida en que ganen capacidad de autogestión y autonomía en la toma de decisiones sobre cómo orientar su aprendizaje fuera del aula (Usma, 2003).

Por su parte, (Dickinson, 1987) sugiere que muchas de las características deseables del alumno motivado al describirlo como el alumno que dirige su propio aprendizaje. Se le refiere como un alumno que es responsable y está consciente de sus objetivos de aprendizaje. Este alumno se autoevalúa y por tanto está consciente de cómo logra aprender, además de tener una idea razonable de su nivel de competencia. En resumen, toma un rol activo en su aprendizaje y aprovecha cada oportunidad que tiene para entender, practicar y aprender. Por eso también se puede afirmar que la motivación para aprender implica calidad y compromiso en el proceso enseñanza –aprendizaje.

Antes de comenzar con el apartado del método, se debe comentar que en dichas asignaturas serían impartidas en primero de magisterio, porque si queremos que los alumnos tomen consciencia de que hay más maneras de plantear y ver las cosas, lo mejor es que lo viesen desde la primera toma de contacto con la universidad.

Además de establecer dicha propuesta, el objetivo es hacer una investigación de la percepción de dichos estudiantes, antes y después de la asignatura. Asimismo queremos implicar a estudiantes que ya han superado la asignatura de La Educación en la Sociedad

del Conocimiento y ya llevaron a cabo dicha propuesta, de allí la alumna supervisora como parte de los miembros del grupo de innovación docente.

2. MÉTODO

El trabajo de innovación docente e investigación se desarrolló en el curso académico 2019/2020 en dos asignaturas diferentes del 1º curso del Grado de Magisterio en las especialidades de Educación Infantil y Educación Primaria en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, perteneciente a la Universidad de Zaragoza. Su ámbito de estudio se centra, por un lado, en la visión del alumnado y del profesorado en una evaluación acorde a una metodología innovadora basada en el pensamiento crítico, en torno a dos variables fundamentales: expectativas previas del alumnado en cuanto a la metodología basada en un pensamiento crítico (Objetivo 1); y , por otro, en el tipo de evaluación y calificación por parte de la asignatura, acorde a la metodología propuesta una vez terminada la docencia (Objetivo2).

Tabla 1.

Participantes y nomenclatura para la interpretación de datos.

Nomenclatura	Grupo de participantes	Número de alumnado	Alumna supervisora del curso anterior.	Docente
EV1	Grupo Evaluación de Contextos (grupo de mañana) (EV1)	57	A1	Profesora (P1)
EV2	Grupo Evaluación de Contextos (grupo de tarde) (EV2)	47	A1	Profesora (P1)

ESOCOM1	La Educación en la Sociedad del Conocimiento (ESOCOM1)	49	A1	Profesor (P2)
ESCOM2	La Educación en la Sociedad del Conocimiento (ESOCOM2)	43	A1	Profesor (P2)
TOTAL:	4	196	1	2

Para llevar a cabo el estudio de las asignaturas se partió de la ayuda de un cuestionario como herramienta de medida de las **expectativas previas del alumnado**. Dicho cuestionario fue posteriormente utilizado, con algunas modificaciones temporales, para poder comprobar si estas expectativas habían cambiado y su motivo, además se analizó el apartado de conclusiones y autoevaluación del portfolio, más el informe de evidencias donde ellos tenían que responder, entre otras cuestiones, a si se habían cumplido o no las expectativas con las que habían partido. Por tanto, mediante técnicas e instrumento meramente cualitativos podíamos establecer si los objetivos previamente fijados se habían cumplido en su totalidad. Además, para analizar las conclusiones y autoevaluación del portfolio se utilizó el programa NVIVO para establecer categorías, expresiones o palabras donde se pudiera analizar hacia donde se dirigían los resultados. De esa forma, podíamos establecer cada una de las categorías y subcategorías y el análisis era más exhaustivo y riguroso. Para el cumplimiento de los objetivos meramente del Equipo de Innovación, nos basamos en reuniones mensuales para analizar si nuestros objetivos se cumplían. La muestra se componía de todo el alumnado de las asignaturas del Grado Magisterio del primero curso de Educación infantil y Educación Primaria, tanto de mañanas y de tardes, de las asignaturas de "Evaluación de Contextos" del Grado de Educación Infantil y de la asignatura de " La Educación en la Sociedad del Conocimiento" del Grado de Educación Primaria. El número de alumnos/as en los grupos de Evaluación de Contextos fue de 57 alumnos/as en el grupo de mañanas y 47 en el grupo de tardes. En

la asignatura de La Educación en la Sociedad del Conocimiento fue de 49 alumnos/as en el grupo de mañanas y 43 en el grupo de tardes.

3. RESULTADOS

Tal y como hemos indicado en el apartado anterior el análisis del contenido que se pretendía obtener se organizó en torno a dos ámbitos fundamentales: expectativas previas del alumnado en cuanto a la metodología basada en un pensamiento crítico (Objetivo 1); y, por otro, en el tipo de evaluación y calificación por parte de la asignatura, acorde a la metodología propuesta una vez terminada la docencia (Objetivo 2). Las tabla 2 muestra los datos básicos de dicho análisis con sus subcategorías.

Tabla 2.

Análisis del contenido: Categorías de evaluación consensuada acorde a la metodología y subcategorías.

Expectativas previas (metodología basada en el pensamiento crítico).	Sensación en cuanto al tipo de evaluación-calificación y la metodología después del proceso.
Emociones y sensaciones	Emociones y sensaciones
Metodología	Metodología
Evaluación	Evaluación

Categoría 1 Expectativas previas (metodología basada en el pensamiento crítico) y Categoría 2 Tipo de evaluación y calificación por parte de la asignatura, acorde a la metodología propuesta una vez terminada la docencia:

Subcategoría 1. Emociones y Sensaciones antes y después del proceso:

“...Mis primeras sensaciones fueron de una asignatura un tanto inusual” (EV1)
 “...La primera sensación fue de incertidumbre ante algo desconocido” (EV2) “...Fue una primera sensación de ser una asignatura muy entretenida” (ESOCOM1) “Las primeras sensaciones fueron entre una mezcla de alegría y miedo al mismo tiempo, ya que el que tengas la opción de no tener examen piensas que seguro que tiene trampa” (ESOCOM2)

“...Me he sentido fenomenal con la asignatura, pese a que creo que he trabajado más que nunca en ninguna asignatura” (EV1) “...He tenido sensaciones compartidas durante la asignatura: incertidumbre pero inmenso gozo por todo lo que he conseguido al reflexionar” (EV2) “...Ha sido una asignatura que ha requerido mucho esfuerzo pero una gran satisfacción personal por haber llegado a realizar el portfolio y el informe de evidencias” (ESOCOM1) “...Me he sentido genial en la asignatura, aunque creo que el trabajo es excesivo en todos los sentidos” (ESOCOM2).

Subcategoría 2. Metodología antes y después del proceso:

“...Desde el primer momento no sabía cómo sería la metodología pero todo apuntaba a no ser la metodología de siempre” (EV1) “...Lo que estaba claro que la metodología iba a ser distinta a otras asignaturas. Lo que no me quedaba claro si iba a ser mejor o peor” (EV2) “Esperaba las típicas expectativas de otro tipo de metodología, pero para que al final pudiera ser lo de siempre. No quería lo de siempre” (ESOCOM1) “...¿Una metodología basada en el pensamiento crítico? ¿Qué era eso?” (ESOCOM2) “... La metodología ha sido distinta. No podría llegar a definirla, ya que trabajas en grupo pero también individual pero estás todo el rato pensando y creando” (EV1) “...La metodología se basa en hacer, hacer y hacer. Eso sí, todo el tiempo razonando y justificando” (EV2) “...La metodología la resumiría en cuestionarnos todo y en estar en todo momento reflexionando y sin para de trabajar con prácticas de todo tipo” (ESOCOM1) “...Es una metodología participativa, pero muy de uno mismo porque las reflexiones al final tienen que ser tuyas” (ESOCOM2).

Subcategoría 3. Evaluación antes y después del proceso:

“...¿Portfolio e informe de evidencias?” (EV1) “...¿Nos van a evaluar con un trabajo y un vídeo?” (EV2) “...Lo primero que pensé es si no nos evalúan con un examen, seguro que al final será para peor” (ESOCOM1) “¿No hay examen? ¿y cómo nos van a evaluar entonces?” (ESOCOM2) “...Me ha gustado la forma de evaluar, sobre todo el informe de evidencias” (EV1). “...No sé si tiene sentido un examen en una asignatura así” (EV2) “...Era un poco ilógico llevar a cabo un examen final, debido a que siempre hemos estado hablando de que los exámenes en sí, solo son una calificación que marca nuestro expediente, que son unas pruebas donde realmente no hay un verdadero aprendizaje, ya que no se produce emoción, y que tendríamos que realizar otro tipo de evaluación si queremos que la educación cambie. Por lo que me ha parecido justo evaluar a través de

este portafolio e informe de evidencias, ya que es otra forma muy interesante e importante de evaluar al alumnado y es dónde se puede ver realmente, si se ha aprendido o no sobre la asignatura, que no haciendo un examen” (ESOCOM1) “...Me ha gustado ser proceso de mi evaluación y de la evaluación de los demás y olvidarnos del típico examen odioso de toda la vida” (ESOCOM2).

Resultados del grado de consecución de los objetivos y métodos de evaluación utilizados en el mismo:

A nivel de aula:

El alumnado ha reflexionado y se ha concienciado que lo más importante de la asignatura no era la calificación.

¿De qué forma hemos podido recoger dicha información? A través de un pretest (cuestionario de expectativas de la asignatura -Instrumento 1-) y un postest (cuestionario de cumplimiento de expectativas -Instrumento 2- + lo que realmente se ha aprendido con su reflexión en su portafolio con la ayuda del programa NVIVO -Instrumento 3- + reflexión en su informe de evidencias -Instrumento 4-). + instrumento para evaluar las exposiciones orales (informe de evidencias) (Instrumento 5).

Decir que la mayoría de alumnado (casi el 90 por ciento) comenta que en ambas asignaturas y, tanto en los cursos de mañana como de tardes, se ha centrado en aprender y en hacer lo mejor posible las cosas. Además, al no existir examen, y según el análisis de sus reflexiones en el portafolio (Instrumento 3) y en el informe de evidencias (Instrumento 4), ellos intentaban aprender de la mejor manera posible y luego plasmar lo que aprendían y cómo se sentían en su portafolio. Por ello, no han pensado en la calificación en general. Aunque, bien es verdad, que es algo que nunca pueden olvidar totalmente de su mente, ya que al final terminan la asignatura con una calificación.

A nivel del Equipo de Innovación Docente:

Objetivo: Conseguir un verdadero cambio metodológico que ha comenzado o, se ha llevado a cabo, estableciendo una evaluación consensuada que era otro de los objetivos que se pretendían alcanzar. Es significativo, ya que partir de una evaluación consensuada con el alumnado donde el examen no tiene cabida y son ellos quién terminan evaluándose dando evidencias de ello y, de esta forma, se ha conseguido que de por sí, la metodología ya estuviera forzada a cambiarla. Por tanto, es algo cíclico (la evaluación condiciona la metodología y, a su vez, la metodología condicionaba la evaluación). Para comprobar la

consecución de este objetivo nos hemos basado en la totalidad de instrumentos presentados con la visión del alumnado y un dato muy significativo es que las calificaciones en la autoevaluación del alumnado, en la coevaluación de ese alumnado y nuestra heteroevaluación de ese alumno coincidían prácticamente en términos de calificación. Otro de los instrumentos utilizados ha sido el método basado en el diálogo y la reflexión donde, a través de unas categorías muy definidas, hemos sido capaces de marcarnos un inicio de proyecto para poderlo llevar a cabo con más profesores que puedan sumarse a esta innovación metodológica o, quizá, filosófica de concebir la educación y el verdadero aprendizaje. Dichas reuniones se establecieron una vez al mes, al principio de manera presencial y, durante el estado de alarma, de manera telemática.

4. CONCLUSIONES

Como conclusiones podemos afirmar que se han logrado los objetivos previstos en el proyecto tanto a nivel de aula como a nivel del Equipo de Investigación. Centrándonos a nivel de aula, el alumnado ha reflexionado y se ha concienciado de que lo más importante en la asignatura no era la calificación, si no el proceso de aprendizaje y entendimiento. Según los resultados tanto del pre-test (expectativas de la asignatura), como del pos-test (lo que realmente se ha conseguido en la asignatura), la mayoría del estudiantado comenta que en esta asignatura se ha centrado en esforzarse y aprender, ya que no es memorístico, sino reflexivo, lo que produce un cambio de actitud en la forma de ver la asignatura y afrontarla.

Además otro factor de gran importancia es la ausencia del examen, el cual mediante las reflexiones obtenidas por el portfolio demuestra, que al no haber esa carga establecida por “memorizar- aprobar- eliminar”, el discente intentaba aprender de la mejor manera posible, plasmando en su portfolio qué y cómo aprendía y se sentía. Por ello, el pensar en las calificaciones, de manera general, podríamos decir que era algo para ellos “sin importancia”. Pero, si bien es verdad que no se apreció el mismo foco de atención por las calificaciones como de costumbre, no podemos olvidar que todo el transcurso educativo de alumno tiene un gran peso en la manera de pensar y focalizar las cosas, por lo que nunca van a poder olvidar totalmente de su mente esa calificación. Otro objetivo cumplido ha sido el de crear un espacio de aprendizaje donde el fin último sea el de aprendizaje y cuestionarse el por qué de las cosas. Todos ellos, el alumnado, ha coincidido en que estos

objetivos los han logrado completamente, ya que destacan que la dinámica de ésta asignatura ha sido en todo momento la de cuestionarse lo incuestionable en la educación.

A estos objetivos anteriormente mencionados, le sumamos el de la implicación y participación por parte del alumnado a su aprendizaje, con metodologías basadas en el diálogo y en el valor de la pregunta. Dicha metodología trabajada, es considerada por parte de propio estudiantado innovadora, sobre todo por esa continua y profunda reflexión. Gracias a esto la mayoría de ellos establece que han conseguido desaprender modelos establecidos que portaban en su mochila de aprendizaje.

A pesar de todo, y aunque han conseguido cambiar su punto de vista, algunos comentan la dificultad de desprenderse de esos modelos, ya que lo siguen viendo como algo positivo, posiblemente por sus experiencias vividas, o por el simple hecho de ser más difícil partir de esta metodología tan nueva para ellos, que de algo ya establecido que da más seguridad al tener más referencias. Es comprensible el pensamiento del alumnado, ya que si nos damos cuenta se les dice que caer y levantarse está bien, pero no cómo hacer la caída más suave para que al levantarse no se haga tan duro, y no tener miedo al fracaso. Lo bueno de esto es que son conscientes de ello y, por tanto, algunos podrán llegar a dar el siguiente paso que es, si lo desean, el de desaprenderlo.

El último de los objetivos logrado, es conseguir en el alumnado la capacidad para autoevaluarse y coevaluar al resto del estudiantado igual que el profesorado. Evaluar a los demás y evaluarse a sí mismo es una de las capacidades que son fundamentales para cualquier docente. Ellos han sido capaces de lograrlo, estableciendo y evaluando su aprendizaje de forma cualitativa, a través de prácticas concretas. Sumado a ello, y de forma más cuantitativa, también han tenido que, no solo calificarse numéricamente en la asignatura, sino dando evidencias de por qué consideraban que merecían esa nota, además de evaluar a sus compañeros en las exposiciones.

En cuanto a los objetivos cumplidos a nivel de Equipo de Innovación podemos decir que el primer objetivo cumplido ha sido el de conseguir un verdadero cambio metodológico, que ha comenzado, o se ha llevado a cabo, estableciendo una evaluación consensuada, que era otro de los objetivos que se pretendían alcanzar. Es significativo, ya que partir de una evaluación consensuada con el alumnado donde el examen no tiene cabida y son ellos quiénes terminan evaluándose dando evidencias de ello. Esto ha conseguido que de por sí, la metodología ya estuviera forzada a cambiarla, por tanto, es

algo cíclico (la evaluación condiciona la metodología y, a su vez, la metodología condicionaba la evaluación). Nuestras reflexiones en el proyecto han ido siempre por esa línea y hemos podido evidenciar dicho cambio. Además todo lo dicho hasta ahora ha formado parte de una investigación con instrumentos para medir que todos los objetivos se han cumplido. Así que, a partir del diseño de instrumentos y gracias a un software informático hemos sido capaces de cumplir el objetivo de establecer una verdadera investigación de todo este proyecto. Y, para todo ello, ha sido muy necesaria la figura de una alumna del curso anterior de esta asignatura que se ha implicado en todo el proyecto, dando una visión distinta de la nuestra como profesorado. Por todo ello, se ha cumplido el objetivo de implicar al alumnado de otros cursos para dar otro punto de vista y ayudar para mejorar el proceso de aprendizaje en la asignatura. Por último lanzamos la pregunta que sigue rondando en nuestras reflexiones: ¿Puede haber innovación si no cambia la evaluación?.

REFERENCIAS

- Acaso, M. & Megías, C. (2019). *rEDUvolution: Hacer la revolución en la educación*. Paidós.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 97858 a 97921.
- López, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*. 22, pp. 41-60. e-ISSN: 2340-2725
- Dansereau, D. (1985). Learning strategy research. En J. Segal, & S. y. Chipman, *Thinking and learning skills* (págs. 209-239). Erlbaum: Hillsdale.
- Díaz-Barriga, F. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Mexico : Mc Graw Hill Interamericana.
- Dickinson, L. (1987). *Self –instruction in Language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Forés, A. & Subías, E. (2018). *Pedagogías emergentes: 14 preguntas para el debate*. Octaedro.
- Trujillo, F. *Activos de aprendizaje. Utopías educativas en construcción*. Biblioteca Innovación Educativa. Grupo SM. Edición de Kindle.

- Usma, J. y. (2003). Promoting Teacher Autonomy through Educational Innovation. Íkala, revista de lenguaje y cultura, 8(14), 101-130.
- Weinstein, C. (1985). Learning strategies: The how of learning. En S. F. J. W. Segal, Thinking and learning skills (págs. 241-258). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

CAPÍTULO 66

INNOVACIÓN DOCENTE EN PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO DEL GRADO EN MAGISTERIO EN ÉPOCA DE CONFINAMIENTO POR COVID-

19

Natalia Solano-Pinto

1. INTRODUCCIÓN

El confinamiento que tuvo lugar en España por motivo de la pandemia ocasionada por la COVID- 19 supuso una transformación rápida y adaptativa en el ámbito educativo. La Universidad de Castilla La Mancha se caracteriza por ser una universidad presencial que reúne en sus diferentes campus a alumnado de diferentes puntos geográficos del país. Durante el confinamiento, la universidad puso a disposición tanto del alumnado como del profesorado las herramientas tecnológicas para la transformación de la docencia a una modalidad online. La rápida adaptación del docente de la educación superior, en concreto, en los Grados de Magisterio fue clave para asegurar que la educación superior fuera de calidad asegurando la innovación educativa. Constituyó un reto ya que el docente tenía que favorecer que el estudiante descubriera los contenidos teóricos a través de la práctica (Li, 2018; Lambriex-Schmitz, Van der Klink, Beusaert, Bijker y Segers, 2020) manteniendo una participación activa (Álvarez-Arregui, Rodríguez- Martín, Madrigal-Maldonado y Ángeles- Grossi, 2017) y posibilitando que el alumnado de primero de grado tuviera la oportunidad de conocer la labor docente del maestro en activo (Boud, et al., 2018).

La finalidad última de la puesta en marcha de dichas acciones en los contenidos de Psicología del desarrollo fue enfatizar las competencias profesionales del futuro maestro para asegurar el acompañamiento eficaz del maestro en el desarrollo integral de su futuro alumnado. Entre otras competencias se destaca la gestión emocional, la flexibilidad cognitiva, la creatividad en la puesta en marcha de diferentes escenarios de aprendizaje (Bolden, DeLuca, Kukkonen, Roy, y Wearing, 2020), y en definitiva, la adaptación de la metodología didáctica a un entorno diverso, complejo y cambiante, garantizando la

inclusión educativa y el respeto a los diferentes ritmos de aprendizaje de cada niño (Caballero, 2017). Por ello, la profesión del maestro es considerada por una de las profesiones con mayor responsabilidad social ya que acompañan y trabajan con un sector sensible y vulnerable, la niñez (Yemini, Tibbitts y Goren, 2019). Precisamente, debido a la pandemia, el docente universitario ejerció de modelo de aprendizaje para los futuros maestros, evidenciando su capacidad de adaptación a las exigencias del momento, poniendo a prueba su propia creatividad y flexibilidad cognitiva. Por otra parte, se consideró fundamental la relación afectiva con el alumnado enfatizando una vinculación emocional positiva que posibilite el aprendizaje con éxito (Aguado, 2014). En este manuscrito se presenta la experiencia en la docencia de la asignatura de Psicología del desarrollo del Grado en Magisterio en Educación Primaria de la Facultad de Educación del campus de Toledo de la Universidad de Castilla La Mancha. En dicha asignatura se venía desarrollando proyectos de innovación basados en la autocreación de recursos audiovisuales y experiencias de aprendizaje-servicio que se habían puesto en marcha en cursos anteriores y cuyos resultados tuvieron repercusión positiva en la valoración de la satisfacción del alumnado (Solano-Pinto & Sevilla- Vera, 2020). Se describen las distintas acciones que se llevaron a cabo durante el curso y las adaptaciones en la época del confinamiento. Por último, se presentan las comparaciones con los resultados obtenidos en otros cursos, así como la opinión del alumnado a las cuestiones planteadas.

2.MÉTODO

2.1. Descripción del contexto y de los participantes

La muestra incidental está compuesta por 186 participantes, estudiantes de la Facultad de Educación de Toledo, Grado en Educación Primaria y Grado en Educación Infantil. Todos los participantes fueron informados de los objetivos del cuestionario que completaron de forma voluntaria y anónima con anterioridad a la evaluación final de las asignaturas de Psicología.

Como se observa en la tabla 1, los participantes fueron divididos en dos grupos, grupo presencial, denominado así por cursar sus asignaturas de forma normalizada durante el curso 17-18; grupo confinamiento por cursar la asignatura en el curso 19/20.

2.2. Instrumentos

Se les solicitó datos sociodemográficos y pertenencia a Grado y asignatura. El instrumento de evaluación empleado se adaptó del empleado por Solano-Pinto & Sevilla-Vera (2020). La valoración hace referencia a cada una de las actividades y su relación con la comprensión de los contenidos, motivación, atención, comprensión, construcción del conocimiento y desarrollo de competencias transversales relacionadas con el desarrollo personal y profesional.

En ambos grupos, presencial y confinamiento, se realizaron actividades coincidentes: actividades prácticas de aula, lectura de artículos, visionado de documentales, autocreación de recursos audiovisuales.

En el grupo confinamiento, además se ha realizado investigación, visionado de vídeos realizados por la docente y visionado de vídeos realizados por el alumnado, participación con comunicación breve en el II Congreso de estudiantes sobre Aprendizaje- servicio, celebrado el 28 de Febrero de 2020, y la Conexión telemática con centro educativo el 9 de Marzo de 2020. La valoración de estas dos actividades, congreso y conexión, se realizó a través de preguntas abiertas, así como la posibilidad de indicar lo que más, menos había gustado de la asignatura y del periodo de confinamiento.

El instrumento Valoración de Actividades formativas (VAF Solano-Pinto & Sevilla-Vera, 2020) se ha adaptado a esta muestra utilizando 8 afirmaciones para cada uno de los tipos de actividades. El alumnado tiene que valorar con una escala de respuesta de 0 a 4, donde 0 es totalmente en desacuerdo y 4 totalmente de acuerdo). En la tabla 2 se aportan los valores de consistencia interna a través de alfa de Cronbach obtenidos en la muestra evaluada. Los valores son altos para todos los tipos de actividades en relación con la fiabilidad del instrumento, ya que todos los componentes superan el .80 (excepto la escala de visionado de documentales cuyo valor es de .746, aceptable en ciencias sociales).

Tabla 2.

Valoración de Actividades Formativas.

Consistencia Interna

Componentes.	Alfa Cronbach
Grupos de actividades	

Actividades	.85
prácticas	
Lectura artículos	.88
Visionado	.74
documentales	
Recursos	.87
audiovisuales	
Investigación	.93
Videos docente	.94
Videos alumnado	.96

2.3. Procedimiento

En este apartado se describen las actividades de enseñanza-aprendizaje, señalando aquellas que se adaptaron en el periodo de confinamiento.

Actividades prácticas de aula: Se trata de actividades que utilizan modelos teóricos de la psicología evolutiva que explican fenómenos y/o problemáticas psicosociales propias de la infancia y de la niñez.

Lectura de artículos: Se proporciona textos completos o fragmentos que se encuentren publicadas en revistas especializadas. La finalidad es que el alumnado aprenda a fundamentar y debatir la evidencia empírica de investigaciones en el ámbito de la psicología del desarrollo y/o de la educación. El alumnado modera los debates que giran en torno a la lectura. En el grupo denominado confinamiento, no se realizaba debate moderado por el alumnado.

Visionado de documentales: Se seleccionan documentales del ámbito de la psicología del desarrollo y/o de la educación que ejemplifiquen aspectos teóricos. Se producen debates moderados por el alumnado. En el grupo denominado confinamiento, no se realizaba debate moderado por el alumnado.

Investigación. El alumnado del grupo denominado confinamiento, debía programar una investigación y presentar un póster que formaba parte de su evaluación continua. Posteriormente, la investigación se debía llevar a cabo con metodología cualitativa y/o cuantitativa, formando parte del material que se presentaba en el recurso audiovisual creado. Todas las investigaciones se realizaron de manera telemática en el periodo de confinamiento.

Autoproducción de recursos visuales. Se realizan equipos de trabajo formado por 4 o 5 estudiantes y se les asignan contenidos propios de la psicología del desarrollo. Se les solicita la elaboración de un vídeo de corta duración (máximo 15 minutos) donde se

aprecien entrevistas a profesionales relacionados con el ámbito educativo, investigaciones realizadas por ellos mismos o actividades en un centro educativo o institución. Todos los participantes del vídeo (incluyendo a los estudiantes) deben dar su consentimiento informado para poder utilizar su imagen y/o testimonio con fines de formación o investigación. El alumnado universitario puede decidir qué actividad o actividades mostrará en el recurso visual, pero la autoproducción del vídeo es obligatoria formando parte de la evaluación continua de la asignatura. En el periodo de confinamiento los estudiantes debían elaborar el vídeo, evidentemente desde su domicilio, realizando entrevistas a profesionales, familias o niños de manera telemática, investigación realizada de manera online. En algunos grupos, los componentes se grabaron, en otros utilizaron figuras, dibujos, etc.

Participación en II Congreso de estudiantes sobre aprendizaje-servicio. De manera voluntaria los grupos de trabajo podían optar a participar en el congreso. Los grupos creaban un resumen y lo enviaban a la comisión del congreso. 25 estudiantes presentaron sus proyectos de investigación.

Visionado de vídeos desarrollados por la docente. La docente de la asignatura participó en la creación de recursos online en el marco de la convocatoria de elaboración de material online de la Universidad de Castilla La Mancha, 2019-20. Algunos vídeos fueron visionados en el periodo de confinamiento a través de enlaces al canal youtube creados a tal fin. Posteriormente se realizaron debates a través de la plataforma.

Visionado de vídeos creados por el alumnado. Se creó un canal youtube para poder visionar el recurso audiovisual durante el confinamiento y realizar un debate telemático.

Conexión con un centro educativo. En el horario lectivo de la asignatura y de manera presencial (antes del confinamiento) se realizó una conexión telemática con un centro educativo público de Castilla La Mancha en el que los niños y las niñas, así como los propios docentes explicaron los proyectos STEAM puestos en marcha en su centro. Posteriormente se realizó un debate. La asistencia era voluntaria.

La asignatura de psicología del desarrollo es una asignatura de 9 créditos, anual, que se imparte en el primer año de grado.

3. RESULTADOS

Los análisis realizados para comprobar si se cumplen los supuestos de normalidad mediante la prueba Kolmogorov- Smirnov, indican que los datos no cumplen dichos supuestos. Por tanto, se utilizaron pruebas no paramétricas (U Mann-Whitney) para comprobar si entre los grupos presencial y confinamiento había diferencias significativas en la valoración de los grupos de actividades realizadas: actividades prácticas de aula, lectura de artículos, visionado de documentales y autocreación de recursos audiovisuales. Las puntuaciones han sido altas en ambos grupos, con rangos entre 24 y 27 (podría obtenerse 32 puntos como máximo), sin obtenerse diferencias significativas, excepto en la lectura de artículos, siendo más satisfactorio en el grupo presencial ($U=4.245$; $p=.016$). En la tabla 2 aparecen las medias para todos los grupos de actividades realizadas.

Tabla 2.

Tamaño muestral, media y desviación típica para cada uno de los componentes evaluados

Componentes.	Grupo	N	Media	DT
Grupos de actividades				
Actividades comunes	Presencial	186		
	Confinamiento			
Actividades prácticas	Presencial	132	24.66	5.5
	Confinamiento	54	24.72	4.8
Lectura Artículos	Presencial	132	22.32	5.8
	Confinamiento	54	20.05	6.1
Visionado documental	Presencial	132	24.79	5.6
	Confinamiento	54	23.59	6.5
Elaboración recurso audiovisual	Presencial	132	25	5.3
	Confinamiento	54	25	5.6

En la tabla 3 aparecen las medias, desviación típica y rango de las puntuaciones obtenidas en la satisfacción de la investigación, visionado de vídeos docente y visionado de vídeos alumnado, actividades formativas realizadas solo en el grupo denominado confinamiento. Para estas actividades se añadió un ítem que hacía referencia a la valoración de la actividad en el periodo de confinamiento y por tanto, el máximo que se podía alcanzar eran 36 puntos, y no 32 como en las actividades presentadas en la tabla 2.

Tabla 3.

Medias, desviación típica y rango en el grupo confinamiento

Actividades	Media	DT	Mínimo	Máximo
Investigación	27.16	7.1	3	36
Visionado vídeos docente	27.16	7.1	5	36
Visionado vídeos alumnado	27.24	7.9	3	36

Con la finalidad de valorar de manera cualitativa la asistencia al congreso así como la conexión al centro educativo se realizó un pregunta abierta cuyas respuestas se recogen en la tabla 4 y 5.

Tabla 4.

Congreso APS. ¿Qué te aportó tu participación? Respuestas del alumnado asistente (25 de 66 matriculados)

Categorización de las respuestas	Discurso escrito del alumnado
Conocimientos prácticos, diferentes puntos de vista y formas de enseñar.	Me aportó numerosos conocimientos, que podré poner en práctica en el futuro. Fue una novedad ver que los contenidos que damos en clase pueden ser trasladados a otras áreas. Conocer un poco más la relación entre las Tic y el aula o la educación Conocer más información que presentaban otros compañeros de diferentes ciudades y ampliar el conocimiento del tema que trataban Me aportó diferentes puntos de vista sobre actividades que se pueden llevar a cabo en los colegios. Me enseñó que existen numerosas formas de enseñar y que siempre debemos atender a las necesidades de cada niño.
Valoración de las propuestas de investigación.	Fue una experiencia bonita y pude aprender también de las propuestas de investigación de los demás y de las charlas que se dieron. Puede conocer conceptos que no sabía que existían y me parecieron muy interesantes. También la gran cantidad de investigaciones que se estaban llevando a cabo. Conocer investigaciones que se están llevando a cabo en diferentes escuelas para lograr nuevas formas de actuación beneficiosas para docentes y alumnos. Además, me hizo reflexionar acerca de la ansiedad matemática y lo presente que está en el ámbito educativo. Fue muy interesante poder ver como algunos profesionales y otros alumnos de distintos cursos elaboran y llevan a cabo sus investigaciones. Antes de asistir, no sabía qué me encontraría, y mucho menos esperaba que pudieran surgir tantos y tan variados temas de

		debate. Sin duda fue una experiencia enriquecedora en muchos aspectos y que espero poder repetir en más ocasiones.
Valoración de compartir experiencias y practicar las habilidades de comunicación.		Fue un primera toma de contacto con las exposiciones ante un público numeroso. Resultó una experiencia muy gratificante puesto que me ayudó a desprenderme de la timidez y gané confianza en mí misma. Me aportó diferentes puntos de vista sobre una forma de aprendizaje que no conocía. Se nos permitió además conocer el trabajo de otros compañeros y resultó gratificante en cuanto a motivación Desarrollar las capacidades de comunicación así como el saber desenvolverse e interactuar en ambientes distintos a los habituales.

Tabla 5.

Conexión a un centro educativo- Programa STEAM en primaria.

Categorización de respuestas	Discurso alumnado
Conocer el uso de las TIC en el proceso de enseñanza en el aula de primaria	Conocer como centros educativos con distintas metodologías enseñan y como esas metodologías ayudan a enseñar. La verdad que mucho conocimiento sobre las tecnologías ya que era un tema que no había conocido más en profundidad en cuanto a metodologías para utilizar en el aula Me hizo reflexionar y tener actitud crítica sobre el uso de las TIC en los centros educativos. Me permitió darme cuenta de que las tecnologías pueden ser de gran utilidad en el día a día de un centro educativo. Fue una experiencia muy enriquecedora , ya que con esta actividad he aprendidos nuevas metodologías y sus ventajas. Que dichas metodologías las puedo usar de cara a un futuro. Me aportó interés ya que es muy recomendable conocer las diferentes estrategias que se llevan a cabo en los colegios con niños de Educación Primaria. Considero que este tipo de estrategias nos pueden servir a nosotros como futuros docentes. Me pareció muy interesante y me aportó nuevos conocimientos sobre las tecnologías en el aula. Considero muy relevante conocerlas puesto que hoy en día son un material muy útil y motivador para los alumnos/as.
Implicación del profesorado de un centro rural	Humildad y buena sintonía Me plasmó la realidad de los colegios en cuanto a la tecnología que utilizaban, y me llamó mucho la atención cómo o de que manera se involucraban los profesores, porque

me dió la impresión de que estaban muy motivados con la propuesta de la innovación y la creatividad.

Me aportó esperanza en cierto aspecto porque al ser un colegio rural, en el que había pocos alumnos, los maestros se molestaron en pedir ese programa y no tener una brecha que por desgracias a veces sigue existiendo entre colegios situados en la ciudad y colegios en el núcleo rural. No es excusa el hecho de ser menos para llevar una educación diferente.

Ver como los centros educativos de hoy en día se adaptan a las competencias tecnológicas actuales

En las tablas 6 y 7 se reflejan el discurso escrito de los estudiantes del grupo confinamiento, tanto de la asignatura como en el periodo de confinamiento.

Tabla 6.

Pregunta abierta sobre lo que más, menos y cambiaría en la asignatura. Grupo denominado confinamiento.

Actividades formativas	
Gustó de la asignatura...	La realización de videos con compañeros el debate de después
	Hacer los trabajos
	Me han gustado las actividades que realizamos a principio del curso ya que permitían asentar los conocimientos mediante trabajos prácticos y a la hora de estudiar facilitan la comprensión y es más fácil recordar los conceptos. Además los vídeos que hemos realizado en las últimas semanas nos han permitido hacer actividades más prácticas.
	La participación en actividades que implicaban a alumnos de otros cursos, otros centros, como el congreso Aps y la videoconferencia con un colegio de primaria.
	Proyectos y trabajos sobre teorías de autores y su aplicación a temas de actualidad
Implicación docente	
	la pasión por poder hacer que los alumnos aprendan
	Como la profesora nos ha transmitido la asignatura
	Como la profesora consigue que esta asignatura haya sido interesante, y los diferentes medios y estrategias que emplea en el aula, se ve que está muy involucrada en la asignatura y quiere que aprendamos, además en los momentos que nos encontramos ahora creo que nos ha dado muchas facilidades. Con lo cual me parece que la profesora ha conseguido que una asignatura tan teórica, haya sido muy dinámica y práctica.
	La profesora ha sido constante, la productividad de las clases y su adaptación a esta situación. En general sus clases han sido muy interesantes y amenas.

Gustó menos de la asignatura	Sobrecarga de trabajo Realizar tantos trabajos en grupos, puesto que sí es cierto que hay que aprender a trabajar unidos, pero al tener que realizar tantos en todas las asignaturas, acababa resultando más pesado, porque hay gente que trabaja mejor individualmente y organiza mejor su tiempo.
	Ansiedad para hablar en público Lo que más me ha contado en la asignatura ha sido la presentación oral del momento. En mi caso yo soy una persona muy tímida, y este momento suponía para mí un reto cada clase.
	Complejidad de temas y lecturas Algunos contenidos eran muy extensos y difíciles de comprender. Lectura de investigaciones Me ha resultado algo más difícil la lectura de artículos académicos, también porque no estamos acostumbrados a ellos. Aun así, creo que son necesarios.
	Sistema de evaluación con examen Todo el trabajo que hay que hacer como continuo, y que el examen haya que aprobarlo para aprobar la asignatura
Quisiera cambiar	Situaciones para hablar en público más progresivas Lo de salir de primeras a la pizarra creo que sería mejor preguntar y que el alumnado responda desde su sitio. Porque hay mucha gente que le da vergüenza, timidez o incluso miedo y nervios salir de primeras a hablar delante de gente que apenas conoces (a primero de curso). Yo lo haría de forma progresiva. Primero preguntar desde el sitio y luego ya salir a hablar desde la pizarra.
	Sobrecarga de trabajo Menor realización de trabajos en grupo, creo que es importante realizar alguno, pero no demasiados a lo largo del curso.

Tabla 7.

Periodo confinamiento. Pregunta abierta sobre lo que más, menos y cambiaría en la asignatura durante el confinamiento

Gustó más	Continuidad y adaptación Lo que más me ha gustado ha sido poder realizar los trabajos de forma distinta y con videos de varias personas hablando, ya que eso captaba la atención por solo ver quien era la próxima persona que iba a hablar. Lo que más me ha gustado es que a la hora de realizar las clases, se ha podido continuar con toda normalidad (dentro de lo que cabe), haciendo nuestros trabajos previamente explicados, poder continuar haciendo cosas en el teams y debatir sobre los contenidos que hemos estado viendo. Los videos, sobre todo, los graciosos. Sin duda, hace falta humor para en estos tiempos. Y aquellos que me han aportado aprendizaje. Poder adaptarnos a las circunstancias, y poder asistir a clases para preguntar dudas, así como visualizar los trabajos de campo Disposición de la docente La disposición de la profesora a la hora de impartir las clases y el dinamismo de estas. Me ha gustado mucho participar en las clases online puesto que al ser algo nuevo para todos nosotros nos causaba curiosidad y mucho interés. No sabría decir lo que más me ha gustado porque ha sido todo, pero en especial, me ha gustado mucho la presentación de los trabajos de campo. Las exposiciones que hemos realizado todos los compañeros a pesar de las circunstancias en las que estamos, puesto que hemos sido capaces de llevar a cabo nuestro trabajo de campo con esfuerzo y trabajo Me ha gustado en general la propuesta online de esta asignatura.
Gustó menos	Nos gusta la presencialidad Lo que menos es descubrir que son mucho mejores las clases en el aula ya que hay más participación e interacción. Que al tratarse de una video conferencia a veces el sistema fallaba La red en ocasiones no va bien y dificulta la conexión.

	Los problemas que pueda conllevar la red, así como problemas con el audio, wifi, cámara, etc. El no contacto humano En ciertas ocasiones fallos de conexión Es más difícil la interacción entre compañeros. Que es menos dinámico
Cambiaría...	Nos gusta la enseñanza presencial En general la enseñanza online no me gusta en comparación con la enseñanza presencial

4. DISCUSIÓN

En los resultados se observa que las valoraciones del alumnado han sido positivas, tanto en el grupo que pudo cursar su asignatura de manera presencial como el grupo que sufrió el confinamiento, no existiendo diferencias significativas entre los mismos. La finalidad no ha sido comparar la docencia presencial con la online, si no valorar el grado de satisfacción. Al ser el mismo, y al ser positivo en ambos grupos, se puede deducir que la adaptación a la situación de confinamiento ha sido realizada con éxito, destacando que se han creado escenarios de aprendizaje donde se han ofrecido un abanico de actividades viables en un periodo y en otro. De esta forma, se ha tenido en cuenta los aspectos relevantes que se señalan en la innovación educativa en el espacio de la enseñanza superior, al fomentar el descubrimiento de los contenidos teóricos a través de la practica (Li, 2018; Lambriex-Schmitz, Van der Klink, Beusaert, Bijker y Segers, 2020) asegurando una participación activa (Álvarez-Arregui, Rodríguez- Martín, Madrigal-Maldonado y Ángeles- Grossi, 2017) posibilitando que el alumnado de primero de grado tenga oportunidad de conocer la labor docente del maestro en activo (Boud, et al., 2018).

Se valora la adaptación y afán de superación del alumnado que cursó la asignatura de Psicología del Desarrollo del curso 2019- 2020 en el Grado de Magisterio de Educación primaria, porque participó activamente en las actividades formativas

propuestas y las afrontaron desde el entusiasmo, tal y como se puede apreciar en sus propias valoraciones.

Cabe destacar que se partía de una situación que favorecía la adaptación. Al ser la asignatura anual, las actividades estaban programadas y explicadas desde el comienzo de curso, existía una conexión creada entre el alumnado y la docente que facilitaba una vinculación emocional positiva que favorecía la motivación por los contenidos de la asignatura (Aguado, 2014). Aunque sin duda, el aspecto que se enfatiza es que la realización de acciones innovadoras y la utilización de actividades formativas activas permiten un entrenamiento en la flexibilidad cognitiva y creatividad tal y como se había verificado en curso anteriores con asignaturas de psicología en el Grado en Magisterio (Solano-Pinto & Sevilla-Vera, 2020).

Entre las limitaciones, se señala la necesidad de valorar de manera longitudinal los aspectos cognitivos y afectivos implicados en los procesos de enseñanza- aprendizaje con metodología activa, aspecto que debe ser tenido en cuenta en futuras investigaciones.

5. CONCLUSIONES

La utilización de acciones activas facilita el desarrollo del pensamiento autónomo y crítico, convirtiendo el aprendizaje en significativa. Del mismo modo, la vinculación positiva con la metodología y la docente revierte en la motivación por los contenidos de la asignatura y la percepción positivas de las actividades realizadas.

Además, no solo se está transmitiendo contenidos, se fortalecen competencias transversales que son fundamentales en la profesión de maestro, la flexibilidad cognitiva, la creatividad y su capacidad de adaptación.

La capacidad de adaptación del ser humano, su plasticidad, es una de sus cualidades así como una fortaleza. La universidad debe formar al alumnado para que tenga capacidad de adaptación y creatividad, solo así podrá dar respuestas innovadoras a las distintas situaciones. Esto solo es posible desde la innovación educativa.

REFERENCIAS

- Aguado, R. (2014) La emoción decide y la razón justifica. *Padres y Maestros*, 357, 15-18. <http://dx.doi.org/10.14422/pym.v0i357.3292>
- Álvarez-Arregui, E., Rodríguez- Martín, A., Madrigal- Maldonado, R., & Ángeles-Grossi, B. (2017). Ecosystems of Media Training and Competence: International Assessment of its Implementation in Higher Education. *Comunicar*, 51 (25), 105,114.
- Bolden, B., DeLuca, C., Kukkonen, T., Roy, S., & Wearing, J. (2020). Assessment of Creativity in K-12 Education: A Scoping Review. *Review of Education*, 8(2), 343-376. <http://doi.org/10.1002/rev3.3188>
- Boud, D., Dawson, P., Bearman, M., Bennett, S., Joughin, J., & Molloy, E. (2018). Reframing assessment research: Through a practice perspective. *Studies in Higher Education*, 43(7), 1107-1118. <http://doi.org/10.1080/03075079.2016.1202913>
- Caballero, M. (2017). *Neuroeducación de profesores y para profesores. De profesor a maestro de cabecera*. Pirámide.
- Lambriex-Schmitz, P., Van der Klink, M.R., Beusaert, S., Bijker, M., & Segers, M. (2020). When innovation in education works: stimulating teachers' innovative work behaviour. *International Journal of Training and Development*, 24(2), 118-134. <http://doi.org/10.1111/ijtd.12175>
- Li, F. (2018). Quality Evaluation Method of College Graduates' Innovation and ntrepreneurship Education Based on the Principle of Brain Neurology. *Education Sciences: Theory & Practice*, 18(6), 3114-3124. <http://doi.org/10.12738/estp.2018.6.214>
- Solano-Pinto, N., & Sevilla-Vera, Y. (2020). Autoproducción de medios audiovisuales y experiencis de aprendizaje-servicio en asignaturas de psicología en el Grado en Magisterio de Toledo. En R.Roig- Vila (Ed.), *La docencia en la enseñanza superior. Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas* (pp 908-919). Octaedro.
- Yemini, M., Tibbitts, F., & Goren, H. (2019). Trends and caveats: Review of literature on global citizenship education in teacher training. *Teaching and Teacher Education* 77, 77-89. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2018.09.014>

CAPÍTULO 67

INFANCIA Y JUVENTUD EN RIESGO SOCIAL: FORMACIÓN INICIAL Y COMPETENCIAS BÁSICAS EN EL GRADO EN EDUCACIÓN SOCIAL

Cristina Vega Díaz

1. INTRODUCCIÓN

Las educadoras y los educadores sociales son aquellos profesionales que, fundamentalmente, intervienen socioeducativamente con personas y comunidades en situación de vulnerabilidad y exclusión. Uno de los ámbitos de mayor repercusión y relevancia es el de la infancia y la adolescencia en circunstancias de riesgo social. La labor de la Educación Social con dicha población se puede sintetizar, a priori, en el acompañamiento pedagógico de estos menores en su proceso de autodescubrimiento, contribuyendo, a su vez, a que su entorno más cercano mejore. Es decir, el educador y la educadora social se configuran como un referente que coopera para que la persona pueda desarrollarse plenamente junto a su entorno desde criterios de bienestar y felicidad. Por tanto, es esencial que estos profesionales adquieran las competencias necesarias para actuar favorablemente en el entorno en base a una formación inicial de calidad. En consecuencia, se presenta el siguiente trabajo con el objetivo de mostrar algunos recursos, orientaciones y propuestas clave para trabajar con los niños, niñas y jóvenes desde la asignatura de *Infancia y juventud en riesgo social* en el Grado en Educación Social de la Universidad de Málaga. Para ello, se mostrarán algunos aspectos básicos sobre la temática de la infancia y la juventud desprotegida; y, por otro, elementos propios de la Educación Social desde la perspectiva de su formación básica y competencias asumidas en menores. En definitiva, se pretende evidenciar la importancia de revisar y mejorar los planes de estudio de estos futuros profesionales que asumen, en su día a día, los nuevos retos y transformaciones de nuestras sociedades actuales.

4.2. infancia y juventud en riesgo social: quiénes son y qué lugar ocupan en nuestra sociedad

Para poder comprender a qué nos referimos con infancia y juventud desde el punto de vista de la vulnerabilidad social, es básico que, en primer lugar y de forma abreviada, exponamos a qué nos referimos con cada uno de éstos términos individualmente.

De tal forma que la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) (1989), además de reconocer a los niños y niñas como sujetos de pleno derecho, expone como *niño y/o niña* a todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que haya alcanzado antes la mayoría de edad. (UNICEF, 2006). Por lo tanto, dentro de la concepción de *menor* se incluye la infancia y la adolescencia. Como fases diferenciadas dentro de esta etapa encontramos (Wild, 2016): La primera infancia (de 0 a 3 años), la etapa preoperativa (de 3 a 7/8 años), la etapa operativa (de 7 a 13/14 años) y la adolescencia y transición a la adultez (de 13 a 24 años).

En el último punto se evidencia que la adolescencia y la juventud son aquellas etapas que preceden a la vida adulta y que son posteriores a aquello que conocemos como niñez. Según establece la Organización Mundial de la Salud (OMS), la *adolescencia* es una etapa crítica marcada por la pubertad al producirse grandes cambios físicos, intelectuales y sociales entre los 10 y 19 años de edad (OMS, 2018). Entonces, podemos situar a la juventud entre los 15 y 29 años de edad como según registra el Instituto de la Juventud (Injuve, 2017). No obstante y como indican Cantero, Pérez y Navarro (2011), a la hora de que se produzca el desarrollo humano y, en consecuencia, su madurez en los distintos estadios es primordial tener en cuenta que existen diferentes variables biofísicas, cognitivas y socioafectivas. Es, por esta razón, que cada individuo madura de una forma distinta, coincidiendo, en menor o mayor medida, en dichas franjas de edad. Asimismo y en referencia a la juventud, Melendro (2007) nos indica que el contexto actual globalizado hace que la transición a la vida adulta sea cada vez más tardía, propiciando el modelo denominado *jóvenes adultos*.

Siendo así y en virtud a todo lo anterior, ¿a qué nos referimos con *infancia y juventud en riesgo social*? Desde una perspectiva formal, la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil indica que se considera *situación de riesgo* aquella que, a causa de circunstancias, carencias o conflictos familiares, sociales o educativos; hagan que el menor se vea perjudicado en su desarrollo personal, familiar, social o educativo, en su bienestar y/o en sus derechos. De igual forma, insta a que la administración pública

intervenga para eliminar, reducir o compensar dichas dificultades, evitando su desamparo y exclusión. Es decir, llamamos *infancia y juventud en riesgo social* a todos aquellos menores y jóvenes que se encuentran en unas circunstancias que les obstaculiza tener un desarrollo integral y no disponen de referentes que cubran sus necesidades más básicas.

Además de la anterior legislación en materia de menores que sigue vigente dada por la Ley Orgánica 8/2015, de 22 de julio, y la Ley 26/2015, de 28 de julio, de Modificación del Sistema de Protección a la Infancia y la Adolescencia, por la que se establece un marco jurídico a nivel estatal en reconocimiento de derechos de los menores de edad en España; se recoge a Ley orgánica 5/2000 de 12 de enero, de Responsabilidad Penal de los Menores, entre otras jurisprudencias. También, es importante indicar que cada Comunidad Autónoma ha desarrollado dicha legislación en su región, ampliando los derechos y servicios de este colectivo. Toda esta normativa a nivel estatal se ha producido gracias a hitos iniciales como la ratificación de España en la CDN en diciembre del año 1990. En la actualidad, España, junto a otros países, han puesto en marcha la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) (ONU, 2020): una serie de medidas adoptadas por los Estados Miembros en 2015 que buscan la paz y la prosperidad de las personas y el planeta, ahora y en el futuro. Desde el punto de vista de la infancia y la juventud, se brinda la oportunidad de aumentar los progresos en dignidad y derechos, sobre todo en protección contra la violencia hacia niños y niñas, de los menores más vulnerables.

Por último, es importante señalar las circunstancias presentes provocadas por la incidencia del COVID-19 y posterior crisis política, económica, social, y mayormente, sanitaria que vive el planeta. En España, entre las consecuencias más nefastas para la infancia destacan: el aumento de la pobreza infantil, los problemas de salud física y mental, aumento de las desigualdades económicas y educativas (UNICEF, 2020). Y desde la perspectiva de la juventud, según el Injuve (2020), existen pocos jóvenes ocupados (33'5% incluyendo en este cálculo a las personas en situación de ERTE) y en situación de riesgo al desempeñar los sectores más golpeados por la crisis (servicios, construcción, hostelería, etc.). En conclusión, la pandemia ha aumentado la brecha y las desigualdades pre-existentes, agravando aún más la situación socioeconómica de las familias, los menores y los jóvenes más desprotegidos alrededor del mundo.

1.2. el grado en educación social: formación inicial y competencias en infancia y juventud en riesgo social

La *Educación Social* es, en términos generales: una profesión, una disciplina científica, una intervención socioeducativa, unas políticas basadas en el pleno derecho de toda la ciudadanía y un plan de estudios que se traduce en el Grado en Educación Social (ASEDES y CGCEES, 2007; Saéz, 2007; Moyano, 2012). De este modo, podemos expresar que la Educación Social está en continuo desarrollo al estar ligada a la realidad social, política, económica y cultural del momento. Debiendo estar, por tanto, en continuo progreso (Ruiz, Martín y Cano, 2015). Desde el punto de vista de la formación inicial de la educadora y el educador social, se debe reflejar dicha idea de reconstrucción permanente actualizando consecuentemente y pedagógicamente la formación que se le da a estos futuros profesionales.

En origen, el Grado en Educación Social es la consecuencia de la implicación de profesionales procedentes de la Educación Especializada, la Animación Sociocultural y la Educación de Adultos (López y Quetglas, 2008). Así y gracias a sus demandas, surge el Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Diplomado en Educación Social y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquél. Y, posteriormente, se actualizarían a Grado a través de la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. El punto de inflexión fue el establecimiento del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) por medio de las medidas adoptadas tras la Declaración de Bolonia (1999). Así, se establece la Convergencia Europea en materia de Universidad (EEES, 2020) desde los ideales de calidad, movilidad, competitividad y aprendizaje permanente, regulando el trabajo del estudiante con el European Credit Transfer System (ECTS) (1 ECTS = 25 horas). Es, a partir de la instauración del EEES, cuando toman mayor relevancia las competencias en el contexto universitario. Entendemos que, tomando de referencia a DeSeCo (2005), una *competencia* ‘‘es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizandorecursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular’’ (p.3). De tal modo que este hecho implica la reformulación de la Educación Superior Europea, asumiendo que existen unos objetivos de aprendizaje, en coordinación a unas metodologías de enseñanza-aprendizaje

activas, que deben atender a las necesidades planteadas por la sociedad actual (Benito y Cruz, 2005). Es decir, es evidente la necesidad de que el estudiante ocupe un papel proactivo en su propio proceso de aprendizaje con la ayuda de un docente que haga de guía y modelo referente.

Desde el punto de vista de la Educación Social, la Asociación Internacional de Educadores Sociales (AIEJI) expresa, en su *Marco Conceptual de las Competencias del Educador Social* (AIEJI, 2005), que las competencias se deben entender como “el potencial de acción del educador o educadora social con respecto a una cierta tarea, situación o contexto del trabajo socioeducativo, que abarca el conocimiento y las aptitudes intelectuales, manuales y sociales, así como las actitudes y la motivación” (p.15). En otras palabras, para este profesional las competencias, tanto en su formación básica como en su intervención socioeducativa, se configuran como un elemento esencial para que puedan desempeñar sus funciones elementales adecuadamente.

Por último y relacionándolo con la perspectiva de la infancia y la juventud en riesgo social, es evidente que se configuran como uno de los ámbitos de formación y trabajo del educador y educadora social más tradicionales en el contexto europeo (ANECA, 2005). Como escenarios más relevantes, Melendro y Cruz (2013) destacan: el sistema familiar, el sistema educativo, los recursos de protección y atención socioeducativa y la influencia del entorno socioambiental y el grupo de iguales.

2. LA ASIGNATURA DE INFANCIA Y JUVENTUD EN RIESGO SOCIAL EN EL GRADO EN EDUCACIÓN SOCIAL (UNIVERSIDAD DE MÁLAGA)

2.1. descripción general

Tabla 1.

Datos básicos de la asignatura de Infancia y juventud en riesgo social

Grado/Máster en: Graduado/a en Educación Social por la Universidad de Málaga	
Centro: Facultad de Ciencias de la Educación	
Código: 209	Tipo: Obligatoria
Módulo: Ámbitos de acción en Educación Social	
Experimentalidad: 80 % teórica y 20 % práctica	

Curso: 2	Semestre: 2
Nº Créditos: 6	Nº Horas de dedicación del estudiante: 150

Nota: FCEUMA. (2020a).

2.2. competencias

Gracias a la asignatura, los estudiantes deben aprender y desempeñar las siguientes competencias a la hora de trabajar con menores en vulnerabilidad y exclusión:

Tabla 2.

Competencias generales, básicas y específicas en la asignatura de Infancia y juventud en riesgo social en el Grado de Educación Social de la Universidad de Málaga

2.3.1. Competencias generales y básicas de grado relacionadas con las competencias mínimas del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales:	2.3.2. Competencias específicas del Grado en Educación Social:
Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio;	Conocer y comprender de forma crítica las bases teóricas y metodológicas que desde perspectivas pedagógicas, sociológicas, psicológicas sustentan los procesos socioeducativos, así como los marcos legislativos que posibilitan, orientan y legitiman la acción del Educador y Educadora social.
Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio;	Analizar, conocer y comprender las funciones que cultural e históricamente ha ido adquiriendo la profesión de Educador y Educadora Social, así como las características de las instituciones y organizaciones en las que desempeña su trabajo, con objeto de configurar su campo e identidad profesional.
Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética;	Diagnosticar y analizar los factores y procesos que intervienen en la realidad sociocultural con el fin de facilitar la explicación de la complejidad socioeducativa y la promoción de la intervención.
Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un	Diseñar, planificar, gestionar y desarrollar diferentes recursos, así como evaluar planes, programas, proyectos y actividades de intervención socioeducativa, participación social y desarrollo en todos sus ámbitos.

público tanto especializado como no Mediar e intervenir, asesorando, especializado; acompañando y promocionando a personas y

Que los estudiantes hayan desarrollado grupos en situación de necesidad. aquellas habilidades de aprendizaje necesarias Adquirir las habilidades, destrezas y actitudes para emprender estudios posteriores con un alto para la intervención socioeducativa. grado de autonomía.

Colaboración, trabajo en grupo y respeto a la diversidad y a la discrepancia.

Nota: FCEUMA. (2020b).

3. RECURSOS, ORIENTACIONES Y PROPUESTAS A TRABAJAR DESDE LA ASIGNATURA DE INFANCIA Y JUVENTUD EN RIESGO SOCIAL

En esta sección se proporciona algunos recursos, orientaciones y propuestas clave sobre la infancia, la juventud y la Educación Social con la finalidad de que se constituyan como elementos fundamentales a consultar y/o llevar a cabo tanto en la asignatura como a la hora de desempeñar sus funciones como futuros profesionales.

3.1.recursos: páginas web

Existen diversas web que proporcionan información actualizada sobre la temática. Destacamos los siguientes por pertenecer a organismos públicos y/o oficiales que llevan una experiencia acumulada a lo largo de las décadas y se han posicionado como instituciones de prestigio que investigan y luchan por los derechos de los menores.

Tabla 3.

Algunas páginas web sobre la infancia, la juventud y/o la Educación Social en España

Eduso.net	Es un servicio del Consejo General de Colegios Oficiales de
www.eduso.net	Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) en el que se proporciona recursos, formación, empleo y noticias sobre la Educación Social.
Ministerio de	Organismo oficial a nivel estatal que, actualmente, propone y ejecuta
Derechos Sociales y	políticas sobre familia, protección del menor, adolescencia y juventud.
Agenda 2030	Facilita diferentes documentos oficiales, legislación, estadísticas, eventos, recursos, materiales, guías y otros enlaces de interés.
www.msccbs.gob.es	
Observatorio	Sistema de información centralizado para el seguimiento del
Infancia	bienestar y calidad de vida de la población infantil y sus políticas públicas.
observatoriodelainfancia.vpsocial.gob.es	Ofrece información, marco legal y normativa, planes, estadísticas,

informes e investigaciones, documentos técnicos, protocolos, campañas y espacios de participación de niños, niñas y adolescentes.

Infancia en datos www.infanciaendatos.es/ Proyecto del Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social para consultar los principales datos disponibles sobre la situación de la Infancia en España y las Comunidades Autónomas.

Injuve www.injuve.es Es un organismo público, adscrito al Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030, que promueve actuaciones para la juventud: información, legislación, convocatorias, asesoramiento, un observatorio de la juventud y otros enlaces de interés.

Fundación FOESSA www.foessa.es Agrupación para el Fomento de Estudios Sociales y Sociología Aplicada (FOESSA) que realiza investigaciones e informes sobre el desarrollo y la exclusión social en España.

Nota: Elaboración propia.

3.2. orientaciones y propuestas de trabajo

Son diversas las formas en las que podemos intervenir socioeducativamente con la infancia y la juventud en riesgo desde la Educación Social. Como pautas, Arrieta y Moresco (1992) exponen cuáles son los cimientos de una intervención eficaz, basándose en un paradigma pedagógico en concreto que concuerda con los principios básicos de la intervención socioeducativa propia de las educadoras y educadores sociales:

4.2.1. pedagogía basada en el modelo de competencia: los muchachos son más que sus problemas

Significa ver más allá de la situación por la que atraviesa el menor, señalando las potencialidades de éste. Para ello, es imprescindible que el educador y/o educadora social se relacione con los infantes y/o jóvenes para que puedan reconstruir su identidad en positivo, fomente los valores asertivos para expresarse y relacionarse con los otros; y participe y trabaje en equipo con su entorno más cercano.

4.2.2. pedagogía basada en la acción: a través de las tareas construimos a las personas

Desde este modelo se busca hacer ver que todos, en cierta manera, proyectamos lo que somos en aquello que realizamos. Así, significa hacerles ver a los niños, niñas y/o

jóvenes el valor de su acción y que éstas conecten vitalmente con sus necesidades. Entonces, estas actividades deben ser útiles, atractivas, asequibles y reconocidas.

4.2.3. pedagogía basada en la relación y en la palabra: los chicos y chicas aprenden lo que viven

Implica el ser concientes de que aprendemos a través del mundo que nos rodea, valorando las relaciones con los demás. En este punto, la educadora y/o el educador social debe incentivar las relaciones sanas basadas en una autoridad democrática y de ejemplo con el menor, ofreciéndole espacios de participación para que puedan decidir en la toma de decisiones que a ellos y a ellas les incumbe desde la responsabilidad.

4.2.4. otras recomendaciones

- Acompañar a las personas en su proceso educativo.
- Promover nuevas experiencias y relaciones desde la prevención y el afecto.
- Establecer un trabajo cooperativo en común, siendo esencial el trabajo con la familia, el grupo de iguales, la comunidad y otros agentes sociales y educativos.
- Ser conscientes de la importancia y de la responsabilidad de nuestra intervención socioeducativa, programando y evaluando nuestras acciones en todo momento.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La intervención socioeducativa con menores y jóvenes en dificultad social, como hemos visto anteriormente, es un ámbito de gran relevancia para la Educación Social. Gracias a la intervención de estos profesionales se genera una acción y una respuesta de gran envergadura para la vida de estas personas y sus entornos más cercanos. Son muchas las complejidades y problemáticas que se presenta a la hora de intervenir con la infancia y la juventud en riesgo social: Partimos de una diversidad de contextos, circunstancias y relaciones humanas. A ello, se le suman el deterioro del Estado de Bienestar provocado por la expansión de los valores mercantilistas, posmodernos y, además, las consecuencias

nefastas de la actual crisis del COVID-19. Y, entonces, esta situación ha generado el aumento de las desigualdades y necesidades básicas de la población, siendo las personas en situación de vulnerabilidad, marginación y/o exclusión las más sacudidas por este incremento en la brecha socioeconómica.

Por este motivo, debemos ser conscientes que se necesita de profesionales competentes en el dominio de diversas estrategias, instrumentos y recursos que contribuyan a la mejora de la actual situación de crisis. La formación básica del educador y educadora social desde esta perspectiva competencial es fundamental para que puedan desempeñar sus funciones a la hora de intervenir con todos los conocimientos, habilidades, destrezas y valores éticos necesarios.

Del mismo modo, es importante señalar el carácter transitorio que viven estos menores. Es decir, ver que el menor atraviesa una situación desafortunada que, con la ayuda de profesionales como las educadoras y educadores sociales que actúen como modelos a seguir y les acompañe tanto a ellos como a su entorno, pueden superar. Para ello y como expresan Llena y Novella (2018) es esencial el reconocimiento de las capacidades de estos menores desde el acompañamiento socioeducativo que favorezca las relaciones disimétricas, horizontales y dialógicas. En definitiva, como educadoras y educadores sociales que intervienen socioeducativamente con la infancia y la juventud en riesgo social debemos propiciar las circunstancias elementales para que el sujeto sea protagonista de su proceso de aprendizaje, participando en la toma de decisiones y actuando desde la responsabilidad.

AGRADECIMIENTOS

Este artículo se realizó con la ayuda de un contrato predoctoral del I Plan Propio de Investigación, Transferencia y Divulgación Científica de la Universidad de Málaga

REFERENCIAS

- AIEJI. (2005). *Marco Conceptual de las Competencias del Educador Social*.
https://www.eduso.net/res/pdf/13/compe_res_13.pdf
- ANECA. (2005). *Libro Blanco. Título de Grado en Pedagogía y Educación Social. (Volumen I y II)* <http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Libros-Blancos>

- Arrieta, L. y Moresco, M. (1992). *Educación desde el conflicto: Chicos que molestan*. (2ªed). CCS.
- ASEDES y CGCEES. (2007). *Documentos profesionalizadores*.
https://www.eduso.net/categoria_recursos/profesion/documentos-profesionalizadores
- Benito, A. y Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la Docencia Universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Narcea.
- Cantero, M.P., Pérez, N. y Navarro, I. (2011). Historia y conceptos de la psicología del desarrollo. En N. Pérez. Y I. Navarro. *Psicología del desarrollo humano: Del nacimiento a la vejez*, (p. 11-35). Editorial Club Universitario.
- CGCEES. (2020). Inicio Eduso.net: La puerta de la Educación Social. En *Eduso.net*.
<https://www.eduso.net>
- DeSeCo. (2005). *Definición y selección de competencias clave - Resumen ejecutivo*.
<https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>
- EEES. (2020). Estructura del EEES. En *Espacio Europeo de Educación Superior*.
<https://www.eees.es/es/eees>
- FCEUMA. (2020a). Infancia y Juventud en Riesgo Social. En UMA.
<https://www.uma.es/departments/subjects/titulation/50772/5060/>
- FCEUMA. (2020b). *Guía Docente de la Asignatura: Infancia y juventud en riesgo social (Curso 2020/2021)*.
<https://oas.sci.uma.es:8443/ht/2020/ProgramasAsignaturas Titulacion 5060 Asig UMA 50772.pdf>
- Fundación FOESSA. (2020). FOESSA. En *Fundación FOESSA*. <https://www.foessa.es>
- Injuve. (2017). *Juventud en Cifras. Población*.
http://www.injuve.es/sites/default/files/adjuntos/2019/06/jcifras2017-poblacion_accesible.pdf
- Injuve. (2020). *Juventud en riesgo. Análisis de las consecuencias socioeconómicas de la COVID-19 sobre la población joven en España*.
http://www.injuve.es/sites/default/files/adjuntos/2020/10/juventudenriesgo_informe_2.pdf

- Injuve. (2020). Injuve, Instituto de la Juventud. En *Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030*. <http://www.infanciaendatos.es>
- Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil. *Boletín Oficial del Estado*, nº 11, de 13 de enero de 2000, p. 1422 a 1441.
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, nº 89, de 13 de abril de 2007, p. 16241 a 16260.
- Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores. *Boletín Oficial del Estado*, nº 15, de 17 de enero de 1996, p. 1225-1238.
- Ley Orgánica 8/2015, de 22 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. *Boletín Oficial del Estado*, nº 175, de 23 de julio de 2015, p. 61871-61889.
- Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. *Boletín Oficial del Estado*, nº 180, de 29 de julio de 2015, p. 64544-64613.
- Llena, A. y Novella, A. M. (coords.) (2018). *Impulsar la participación infantil. Los consejos de infancia y adolescencia*. Graó.
- López, R. y Quetglas, B. (2008). Bolonia y los educadores y educadoras sociales: la visión del colectivo profesional. *Educación social. Revista de intervención socioeducativa*, 40, pp-30-44.
- Melendro, M. (2007). *Estrategias educativas con adolescentes y jóvenes en dificultad social. El tránsito a la vida adulta en una sociedad sostenible*. UNED.
- Melendro, M. y Cruz, L. (2013). Los escenarios de la intervención. En M. Melendro. Y A. E. Rodríguez (Coords). *Intervención con menores y jóvenes en dificultad social*, (p. 85-140) UNED.
- Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2020. (2020). Servicios Sociales. En *Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social*. <https://www.mscbs.gob.es>
- Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar social. (2020). Infancia en datos. En *Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030*. <http://www.infanciaendatos.es>
- Moyano, S. (2012). *Acción educativa y funciones de los educadores sociales*. UOC.

- Observatorio de la Infancia. (2020). Observatorio de la Infancia. En *Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030*. <https://observatoriodelainfancia.vpsocial.gob.es>
- OMS. (2018). *Desarrollo en la adolescencia*. http://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es
- ONU. (2020). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/70/L.1&Lang=S
- Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Diplomado en Educación Social y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquél. *Boletín Oficial del Estado*, nº 243, de 10 de octubre de 1991, p. 32891-32892.
- Ruiz, M., Martín, M. y Cano, M.A. (2015). La consolidación del perfil profesional de la Educación Social. *Perfiles educativos*, 148(37), pp. 12-19. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000200017
- Sáez, J. (2007). *Pedagogía Social*. Pearson.
- UNICEF. (2006). *Convención sobre los Derechos Humanos del Niño*. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- UNICEF. (2020). *Impacto de la crisis por COVID-19 sobre los niños y niñas más vulnerables*. https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/recursos/informe-infancia-covid/covid19-infancia_vulnerable_unicef.pdf
- Wild, R. (2016). *Etapas del desarrollo*. (2º ed). Herder.

CAPÍTULO 68

DIAGNÓSTICO DE LAS CONDICIONES DOCENTES PARA FORTALECER LOS PROCESOS EVALUATIVOS DEL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES DE LA USEK.

Juan Pablo Catalán Cueto y Alejandro Pérez Carvajal

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la Universidad SEK, a través de su Vicerrectoría Académica (VRAC) ha desarrollado numerosas iniciativas que buscan el fortalecimiento de los procesos formativos de pregrado, en un contexto de innovación curricular que abarca el diseño de nuevos planes de estudio con sus respectivos perfiles de egreso y un fuerte trabajo de carácter curricular que coloca el foco en los resultados de aprendizaje y en los mecanismos de evaluación para el aprendizaje.

En este marco institucional, el aseguramiento de la calidad de la docencia de pregrado es una tarea permanente y prioritaria, sin embargo, en el área de la evaluación es donde se observa una inexistencia de información al interior de las unidades académicas para implementar una cultura evaluativa de los aprendizajes, ya que las distintas unidades han mostrado una diversidad de sistemas de evaluación que muchas veces no tributan al logro de los resultados de aprendizaje de los planes de estudio.

Por su parte, el plan de desarrollo estratégico (2017 – 2022) para el ámbito de la docencia de pregrado destaca la importancia que tiene la efectividad de la acción docente en el aula en el cumplimiento de nuestra misión formadora. Por tal razón, el diseño de las clases, la implementación de los procesos de enseñanza y la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes está en la base de las preocupaciones y mejoras permanentes que ha realizado la Universidad.

En particular el problema que se observa es el vacío que existe sobre lineamientos de los procesos e instrumentos de evaluación a nivel central de carácter institucional, ya que cada unidad académica ha resuelto sus propios dispositivos de evaluación según sus especialidades. Pues bien lo que ha generado una falta de valoración y consistencia de

una cultura evaluativa sostenida coherentemente desde un planteamiento institucional que pueda entregar un constructo de criterios para la implementación de un sistema de evaluación y con ellos formatos y/o matrices para la aplicación de la evaluación, tanto a nivel general como de las especialidades de las carreras en función de los ciclos formativos consinados en el modelo formativo de la universidad.

A partir de lo señalado, nos planteamos la siguiente interrogante ¿De que manera se implementa una cultura evaluativa de los aprendizajes al interior de las unidades académicas de la Universidad SEK?, dado que la implementación de los procesos de enseñanza - aprendizaje y en particular la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes es foco de las preocupaciones y mejoras permanentes de la Universidad (Ahumada, 2001) ya que han mostrado debilidad, tanto a nivel áulico como desde las propias definiciones de la dirección de docencia de la institución.

Por lo cual el siguiente trabajo a explorado en el estado del arte de las condiciones docentes para la implementación de mecanismos que permitan el desarrollo de una cultura evaluativa de los aprendizajes, con la finalidad de fortalecer los procesos evaluativos que se lleven a cabo.

El objetivo general planteado es, diseñar la implementación de una cultura evaluativa de los aprendizajes de la USEK para fortalecer el logro de los resultados de aprendizaje señalados en los programas y planificaciones académicas de los ciclos formativos de las distintas carreras y programas de la universidad.

La Universidad declara que su proceso formativo se encuentra centrado en el estudiante, es decir, el alumno tiene una participación activa en su proceso de aprender. Desde esta perspectiva, el docente debe promover experiencias que favorezcan el desarrollo de la autonomía, la reflexión crítica, la consideración de distintas perspectivas para abordar los problemas y el trabajo cooperativo y práctico. Dentro de las concepciones actuales de aprendizaje que adhieren a este enfoque, Ambrose, Bridges, Lovett, Di Pietro y Norman (2010) describen el aprendizaje como un proceso que conduce al cambio, que se produce como resultado de la experiencia y que aumenta la capacidad para mejorar el rendimiento y el aprendizaje futuro.

En esta definición de aprendizaje confluyen tres componentes críticos:

1. El aprendizaje es un proceso, no un producto. Sin embargo, ya que este proceso tiene lugar en la mente, solo podemos visualizar estos procesos de manera indirecta, a partir de productos o desempeños de los estudiantes.
2. El aprendizaje implica cambios en el conocimiento, las creencias, los comportamientos, o actitudes. Este cambio se desarrolla con el tiempo y tiene un impacto duradero en los estudiantes, respecto de cómo piensan y actúan.
3. El aprendizaje es un proceso que los mismos estudiantes realizan. Es el resultado directo de cómo los estudiantes interpretan y responden a sus experiencias, consciente e inconscientemente.

En síntesis, desarrollar una práctica docente de calidad representa una tarea altamente desafiante. En este contexto, se estima oportuno y necesario que la Universidad disponga de criterios generales que guíen la práctica docente, permitiendo reconocer espacios de mejora para brindar los apoyos necesarios a los profesores, con el fin de incrementar sus capacidades pedagógicas y con ello favorecer el aprendizaje de todos los estudiantes.

2. MÉTODO

La metodología de investigación es de carácter Mixto, puesto que, a través de múltiples métodos se intenta alcanzar un análisis más completo del problema de estudio. El enfoque mixto representa un conjunto sistemático de datos teóricos y empíricos que se logran por medio de la recolección cualitativa y cuantitativa (Hernández, et al, 2010).

A la interrogante principal planteada en la introducción le siguen dos preguntas subsidiarias para explorar en la unidad de análisis, a saber:

- ¿Cuáles son los criterios de evaluación de los aprendizajes que implementas los profesores en el aula que pueden germinar una cultura evaluativa en el ámbito de la educación superior?
- ¿Qué tipos de instrumentos de evaluación de los aprendizajes son aplicables, desde la perspectiva de la innovación, en los distintos ciclos formativos de la universidad SEK?

La Investigación plantea un objetivo general, a través del cuál se pueda: Diseñar la implementación de una cultura evaluativa de los aprendizajes de la USEK para fortalecer el logro de los resultados de aprendizaje señalados en los programas y planificaciones

académicas de los ciclos formativos de las distintas carreras y programas de la universidad. Para los cual nos planteamos los siguiente objetivo específico:

- Identificar los criterios de evaluación de los aprendizajes en el ambito de la educación superior, con la finalidad de especificar un cuerpo documental como línea base para el desarrollo de una cultura evaluativa USEK.
- Caracterizar formatos de evaluación de los aprendizajes a partir de los distintos ciclos formativos para elaborar instrumentos base que permitan potenciar el logro de los resultados de aprendizajes, señalados en los programas y planificaciones académicas de las carreras y programas de la universidad.

El tipo de estudio es un Diseño Exploratorio Secuencial (DEXPLOS) (Hernández, Fernández y Baptista, 2010) con preponderancia cualitativa, que se estructura en las siguientes fases para su desarrollo y aplicabilidad:

- Recolección de datos cualitativos: a través de la aplicación de entrevistas semi estructuradas (Kvale, 2011; Gibbs, 2012) y focus group (Gibbs, 2012)
- Análisis cualitativos: análisis del contenido (Flick, 2012)
- Recolección de datos cuantitativos: a través de la aplicación de un Cuestionario de Evaluación de la Metodología docente y Evaluativa de los profesores universitarios (CEMEDEPU) (Gargallo, Suárez, Garfella y Fernández, 2011) validado por la Universidad de Valencia.
- Análisis cuantitativos: análisis del contenido de los datos del cuestionario (Canales, 2006)
- Interpretación del análisis completo: Triangulación, combinación de datos (Flick, 2012)

Por último este enfoque desde una perspectiva cualitativa permite utilizar algunos elementos de la investigación acción, ya que los sujetos informantes son actores relevantes para la institución y a su vez los investigadores que también son parte de la organización, buscan resolver una problemática que los afecta y a la vez se desea instalar una mejora en las practicas evaluativas que puedan diseñar una cultura de la evaluación. Desde una perspectiva cuantitativa hay elementos del diseño no experimental u observacional de las relaciones que se dan en un contexto determinado.

Respecto de la muestra es guiada por el propósito de la investigación ya que involucra a docentes de la universidad en este caso considera un numero igual a más de 200 profesores de contrato a honorarios, 15 jefes de carreras (la mayoría con jornada completa y contrato (indefinido) de planta), 3 directoras de programas (constituídos en el comité de docencia). Se considera además los comité curriculares donde eventualmente hay a lo menos 3 integrantes que representan a los diferentes ciclos formativos de las carreras y programas de la universidad.

3. RESULTADOS

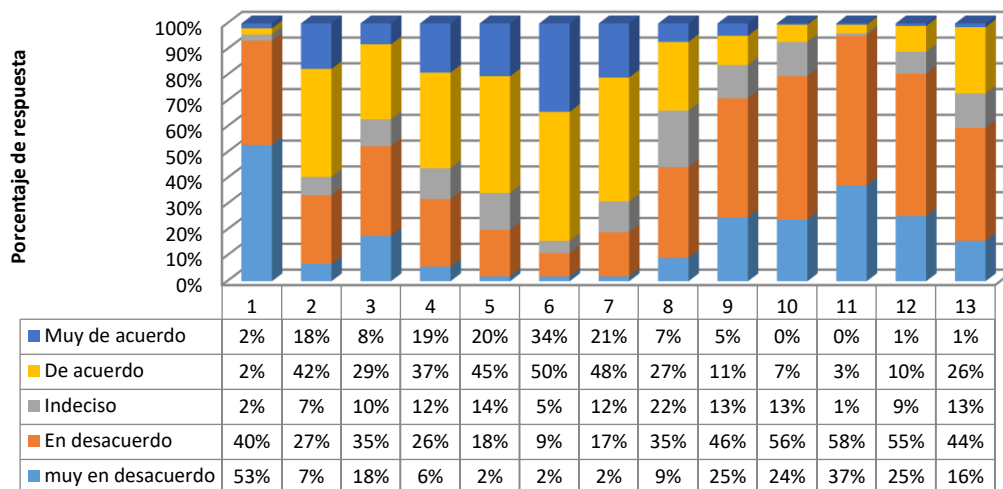
Los principales resultados en una primera etapa de la fase de aplicación de instrumentos señalan que el total de 210 docentes que respondieron la encuesta de los 462 existentes, 83 son hombres y 127 mujeres, la edad promedio se encuentra entre los 40 y 50 años, con una experiencia docente de alrededor de 10 años en educación superior y la mayoría, 142 profesores, tiene entre 0 y 5 años en la universidad, en su mayoría son docentes con un posgrado de magister. Siendo la facultad de educación y cultura, junto con la de ciencia de la salud donde se concentra el mayor grupo de docentes.

Los resultados señalan que el cuerpo docente está empoderado con el modelo formativo, evidenciando una positiva percepción frente al enfoque centrado en el aprendizaje. Sin embargo aún se observan procesos arraigados en un enfoque centrado en la enseñanza y no en el aprendizaje de todos los estudiantes.

Frente a la representatividad de la muestra es imperante poder contar desde la Dirección de Docencia con una política de Desarrollo Docente, la cual vele y monitoreo por las credenciales necesarias que debe contar cada docente para poder impartir la docencia de acuerdo a los estándares de calidad que existen actualmente en las políticas públicas de educación superior.

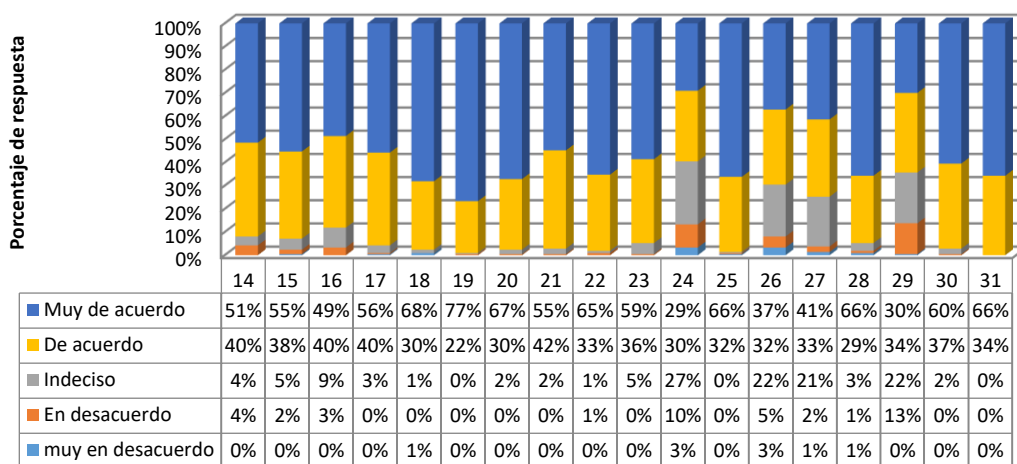
El siguiente gráfico N° 1, nos permite apreciar algunas consideraciones de docentes que aún sus modelos didácticos evaluativos, por ejemplo, están centrados en la enseñanza, considerando que el trabajo esencial del profesor universitario es transmitir los conocimientos a sus alumnos, centrándose en la clase magistral con un estudiante más bien pasivo:

Porcentaje de respuesta de los profesores en la escala Modelo Centrado en la Enseñanza



Por otra parte, el gráfico N° 2, sobre las respuesta de docentes centrados en el modelo de aprendizaje podemos señalar que un grupo más bien jóvenes señala por ejemplo, que dispone de su clase como un entorno de aprendizaje que moviliza el aprendizaje activo del alumno, a través del planteamiento y resolución de problemas, del fomento de la participación del estudiante y del establecimiento de conexiones con la realidad.

Porcentaje de respuesta de los profesores en la escala Modelo Centrado en el Aprendizaje



La gestión de aula se vuelve el punto crucial para poder develar la caja negra y evidenciar los procesos de aprendizaje efectivo, e ir reflexionando de las competencias

que deben seguir potenciándose mediante un acompañamiento docente entre pares o bien por un proceso de autoevaluación del desempeño docente frente a su secuencia didáctica que desarrolle en cada uno de sus procesos de aprendizaje.

4. DISCUSIÓN

A partir de los resultados iniciales se han identificado los criterios no presentes en los docentes para ejecutar los procesos de evaluación, lo cual ha significado para la dirección de docencia de la institución la necesidad de levantar un documento de línea base para reconocer los lineamientos para el desarrollo de una cultura evaluativa de los aprendizajes, en tanto, resguardar dimensiones fundamentales para que la comunidad docente pueda actuar conforme a criterios comunes.

Luego de comprender la necesidad de colocar en el centro el aprendizaje de los estudiantes, se ha hecho una revisión de planes de estudios y se ha orientado en los diseños curriculares que la universidad a patrocinado para las distintas carreras, con lo cual se ha iniciado una ronda de ilustración de los instrumentos de evaluación que se aplican en los exámenes semestrales en los distintos ciclos formativos, de tal forma cumplir con el segundo objetivo de la investigación, en tanto, tener un repositorio de los instrumentos que permitan cumplir con los criterios esenciales para la evaluación de los resultados de aprendizajes.

5. CONCLUSIONES

A partir de los hallazgos podemos señalar ciertas fortalezas y debilidades como parte de la discusión de las conclusiones, dando referencia a cinco ideas claves:

Cultura Evaluativa para el aprendizaje: es necesario ir consolidando ciertas prácticas docentes centradas en el estudiante, que puedan ir conduciendo de acuerdo a lo declarado en los marcos referenciales que conducen la Universidad USEK.

Política de Desarrollo Docente: la necesidad de establecer una política de perfeccionamiento docente; entregando diferentes instancia para potenciar las competencias pedagógicas como lo establece el modelo Pedagógico.

Desarrollo de Competencias Didácticas: la necesidad de desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes propios para desenvolverse en el complejo acto didáctico que cruza el proceso de enseñanza aprendizaje en la educación superior.

Acompañamiento Docente: de acuerdo a la dimensión de las competencias pedagógicas que se evalúa en la dimensión III del instrumento, se concluye que es necesario hacer un seguimiento, monitoreo y acompañamiento de las competencias didácticas, pero no sólo en la declaración de éstas, si no que el proceso donde se desarrollan, la sala de clase.

Liderazgo Pedagógico y Gestión Curricular: finalmente podemos evidencia que debe existir la sincronía entre la gestión de aula y la gestión pedagógica y curricular que cruza en la gestión de cada una de las unidades que se encuentran al interior de la universidad.

REFERENCIAS

- Ahumada, P. (2001). *La Evaluación en una Concepción de Aprendizaje Significativo*. Chile: Universitarias de Valparaíso (PUCV).
- Ambrose, S., Bridges, M., Lovett, M., DiPietro, M. y Norman, M. (2010). *Cómo funciona el aprendizaje: 7 principios basados en la investigación para una enseñanza inteligente*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Canales, M. (2006). (Coord. – Editor). *Metodología de la Investigación Social. Introducción a los oficios*. Chile: edc. LOM.
- Flick, U. (2012) *Introducción a la Investigación Cualitativa*. España: edt. Morata.
- Förster, C. (2017). (Edt). *El poder de la Evaluación en el aula. Mejores decisiones para promover aprendizajes*. Chile: edc. UC.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. España: edt. Morata.
- Hernández, R. Et al (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill
- Kvale, S. (2011) *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. España: edt. Morata.
- USEK. (2017). *Plan Estratégico Institucional Universidad SEK (2017- 2022)*. Chile
- USEK. (2018). *Actualización Modelo Formativo USEK*. Chile

CAPÍTULO 69

DIFERENCIAS EN ACTITUDES Y COMPORTAMIENTOS PROAMBIENTALES EN FUNCIÓN DEL GÉNERO

Francisco Manuel Morales Rodríguez

1. INTRODUCCIÓN

Cada vez se pueden localizar más estudios interesados en cuestiones medioambientales y para un desarrollo sostenible. Es relevante favorecer más formación e investigaciones para la protección y cuidado del medio ambiente en el ámbito universitario (García et al., 2015).

De acuerdo con el proyecto Tuning Europa la competencia se constituye como una combinación dinámica de conocimiento, comprensión, capacidades y habilidades (González y Wagenaar, 2006). En España el sistema educativo ha apostado de manera explícita por un aprendizaje basado en competencias, tal y como queda expresado en la Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa, en la que se afirma que la mezcla de competencias y conocimientos diversos es la fortaleza para una sociedad más abierta, global y participativa que exige colaboración y trabajo en equipo. Precisamente desde el ámbito universitario se puede contribuir al desarrollo de las llamadas competencias sistémicas que están siendo cada vez más demandadas y se requiere que sean más desarrolladas en los universitarios tales como las de la capacidad para aplicar el conocimiento a la práctica, el aprendizaje autónomo, la de iniciativa y espíritu emprendedor, liderazgo, la capacidad para generar nuevas ideas (creatividad) y las de sensibilidad hacia temas medioambientales que pueden considerarse especialmente relevantes al implicar de algún modo habilidades de visión y análisis de una realidad total y multidimensional como un todo.

Al hablar de conductas proambientales se entienden acciones eficaces e intencionales con la finalidad de preservar los recursos ambientales (Díaz-Marín y Geiger, 2019; Schmuck, 2002).

Existen evidencias de estudios que señalan que las variables culturales pueden ser un factor importante a considerara en el intento de explicar las posibles diferencias entre las personas en lo que se refiere a cuestiones mediambientales (por ejemplo, puede consultarse, Amérigo, Garcia y Côrtes, 2017; Vikan, Camino, Biaggio, y Nordvik, 2007). De ahí la importancia de que en nuestro contexto se realicen estudios como el que se presenta en el que se analicen las puntuaciones obtenidas en dichos constructos y sus relaciones con otras variables psicoeducativas. En otra interesante investigación previa (Martínez Agut, 1999) en la que se realizó un diagnóstico de cuáles eran las actitudes hacia el medio ambiente por parte de los maestros en formación inicial encontraron mayores puntuaciones medias en las mujeres en comparación con los hombres en algunas dimensiones culturales consideradas relevantes para la mejora del medio ambiente.

Se pueden localizar trabajos previos como los que a continuación se indican en lo siguientes párrafos.

Uno de los estudios que puede citarse es el de Amérigo, Garcia y Côrtes (2017) en el que se pone de manifiesto cómo las cuestiones medioambientales en la actualidad generan debates desde perspectivas y planteamientos más allá de las conocidas concepciones duales. Precisamente por parte de Amérigo, Aragonés y García (2012) se propone uno de los modelos en este ámbito en el que participaron universitarios en el que como indican dichos autores la preocupación ambiental es entendida como

“un continuo definido por el grado en que las personas incluyen a la naturaleza en el concepto de sí mismas. Este continuo, denominado GINS, estaría delimitado por dos polos, uno de independencia self-naturaleza y otro en el que ambos lementos aparecen plenamente fusionados a través de un “Yo metapersonal” (Arnocky, Stroink y Decicco, 2007, citado en Amérigo et al., 2007, p.4).

Concretamente en dicho modelo se plantean distintas dimensiones sobre las actitudes ambientales en las personas tales como “apatía medioambiental”, “antropocentrismo”, “conectividad” y “afinidad emocional”.

Uno de los modelos generales que se centra en la importancia de las intenciones de las personas como determinantes de las conductas es el de la Teoría de la acción razonada (Ajzen, 1991; Ajzen y Fishbein, 1980) en la que se puede enfatizar el papel de las cogniciones sociales, desde una noción en la que las normas subjetivas las que guían las

acciones de las personas). Se trata de una teoría a la que se viene haciendo referencia para el desarrollo de conductas y estilos de vida saludable en educación para la salud.

Otro modelo más específico conectado a esta última teoría es el llamado Modelo jerárquico de Stern en el que se matiza que a dichas intenciones le preceden los valores, actitudes y la visión e integración de la perspectiva ambiental (Díaz-Marín y Geiger, 2019; Stern, 2000).

En otro estudio, Pato, Ros y Tamayo (2005) encontraron que las creencias ambientales pueden relacionarse con el comportamiento ecológico en estudiantes. Otra investigación (García et al., 2015) muestra la existencia de diferencias estadísticamente significativas en función del sexo en la dimensión de compromiso ecológico real y en la dimensión de compromiso ecológico afectivo, a favor de las mujeres menos en la dimensión de activismo en la que los hombres mostraron una puntuación mayor. No obstante, aún se requieren más estudios en nuestro contexto que analicen las actitudes, creencias y comportamientos a favor del medio ambiente, especialmente en el ámbito universitario y en lo que se refiere al papel que pueden jugar determinadas variables como el género en las diferencias o no que puedan existir en las puntuaciones obtenidas en la evaluación de dichos constructos.

En una interesante investigación más reciente (Díaz-Marín y Geiger, 2019) examinaron en una muestra de 134 estudiantes universitarios colombianos de Psicología con edades comprendidas entre los 18 y 53 años (la mayoría mujeres, con una edad media de 23, 38 años) la asociación entre actitudes ambientales, orientaciones de valores y comportamiento proambiental. Para ello aplicaron, entre otros instrumentos, la escala de conductas proambientales de Hess, Suárez y Martínez-Torvisco (1997), la escala de valores de Dunlap, Van Liere, Mertig y Jones, (2000) y el cuestionario de valores de De Groot y Steg (2008) encontrando que la conducta proambiental se asoció con las actitudes ambientales.

2. MÉTODO

2.1. Diseño y procedimiento

Diseño ex post facto. Se aseguró el anonimato, el carácter voluntario y la confidencialidad de los datos obtenidos.

Los cuestionarios se aplicaron de forma colectiva en el grupo clase asegurando el anonimato, la confidencialidad de la información, la posibilidad de abandonar el estudio en cualquier momento sin dar ningún tipo de explicación, así como también se recogió el consentimiento informado de los participantes en el estudio. El tiempo medio para completar los cuestionarios fue de unos 12 minutos.

Se realizaron análisis descriptivos de las variables, correlaciones de Pearson para determinar la relación entre las mismas y análisis de regresión, aunque a modo inicial de resumen extenso del trabajo solo presentan aquí parte de dichos análisis del estudio más amplio que se ha realizado.

2.2. Participantes

Los participantes fueron estudiantes universitarios pertenecientes en su mayoría al área de Ciencias Sociales con edades comprendidas entre los 18 y los 22 años. La muestra de este trabajo está equilibrada según el género. Como criterios de exclusión puede señalarse que no participó en el estudio el alumnado con Necesidades Educativas Especiales y las personas que tenían reconocida la condición de estudiantes a tiempo parcial.

El estudio contó con la aprobación del Comité de Ética de la institución.

2.3. Instrumentos

Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA) (López-Pérez et al., 2008). Consta de 33 ítems. La puntuación total se obtiene suma puntuaciones según escala tipo Likert de 5 puntos que indica desde: 1= *Totalmente en desacuerdo* y 5= *Totalmente de acuerdo*. Consta de cuatro factores: adopción de perspectivas comprensión emocional dimensión emocional estrés empático y alegría empática. Las puntuaciones altas son indicativas de un mayor nivel de empatía.

Cuestionario de Comportamiento Ecológico (Karp, 1996). Consta de 44 ítems. Este instrumento se viene aplicando en distintos estudios como el realizado por Pato, Ros y Tamayo (2005) que realizaron una adaptación en la que se plantea un factor general de comportamiento ecológico a partir de la media de cuatro factores específicos en los que

tuvieron cargas factoriales 29 ítems: “Activismo, Ahorro de agua y energía, reciclaje y limpieza urbana”.

Cuestionario de creencias ambientales (Dunlap, Liere, Mertig y Jones, 2000). Está formado por 26 ítems. También se aplicó en otras investigaciones como la de Pato, Ros y Tamayo (2005).

3. RESULTADOS

Los resultados demuestran la existencia de correlaciones estadísticamente significativas entre la variable empatía y actitudes hacia el medio ambiente ($r=.41, p < 0,01$) y con la variable comportamiento proambiental ($r=.25, p < 0,05$). La puntuación media y desviación típica para la variable empatía fue de una media de 27.4 (desviación típica de 3.0); para la adopción de perspectivas una media de 32 (desviación típica= 4) para comprensión emocional; una media de 23.7 (desviación típica= 3.3) para estrés empático y una puntuación media de 29 (desviación típica= 2.9) para la dimension de alegría empática.

Para la de actitudes medioambientales la puntuación media fue de una puntuación media de 71 (desviación típica de 13) y para comportamientos ambientales fue de una puntuación media de 82 (desviación típica de 15).

Se encontraron relaciones estadísticamente significativas entre los constructos comportamiento proambiental y creencias proambientales ($r=.37, p < 0,01$).

No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en comportamientos proambientales y en creencias ambientales función de la variable sexo.

En la variable empatía sí se vienen localizando diferencias estadísticamente significativas a favor de las mujeres en comparación con los hombres en las distintas ocasiones en las que se viene aplicando dicho cuestionario.

4. DISCUSIÓN

El objetivo del presente trabajo fue examinar las actitudes y comportamientos ecológicos y proambientales en una muestra de estudiantes universitarios analizando el efecto que puede tener la variable género en dichos constructos. También se evaluaron las relaciones con otros constructos como la variable empatía.

Respecto al género no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en función del género en las variables creencias, actitudes y comportamientos proambientales. En otra investigación previa (García et al., 2015) sí se encontraron diferencias estadísticamente significativas en función del sexo en lo que se refiere a dimensiones como el compromiso ecológico, por lo que puede señalarse que aún se requieren más estudios sobre el efecto de dichas variables al no ser los resultados totalmente concluyentes en ese sentido.

Se encontraron correlaciones estadísticamente significativas entre la variable creencia y comportamientos proambientales con la variable empatía.

Los resultados exhiben al igual que en otros estudios previos como el Díaz-Marín y Geiger (2019) la existencia de correlaciones positivas entre la variable creencias ambientales y comportamiento ecológico. Ello es coherente con otros modelos consolidados como, por ejemplo, con el modelo teórico de la teoría de la acción razonada de Ajzen y Fishbein en el que se considera que las actitudes (las creencias y las valoraciones que se hacen de las mismas) se encuadran dentro de las normas subjetivas que orientan las acciones de las personas y desde la que se evidencia la importancia de las intenciones de las personas para llevar a cabo determinados comportamientos. No obstante, también existen otras teorías desde las que también sería interesante profundizar en las posibles implicaciones prácticas derivadas de la misma en lo que se refiere a su aplicación a las cuestiones medioambientales. Por ejemplo, sería interesante dicho análisis desde la llamada teoría de la acción social (Ewart, 1991) en la que de algún modo puede considerarse que lo más relevante en la ejecución de las conductas es la motivación a sí mismos por las consecuencias y los resultados esperados de las acciones y no tanto las actitudes.

Como ponen de manifiesto Ull et al. (2009) las universidades asumieron un rol de difusión tanto de conocimientos como de creencias, actitudes y valores a favor de la sostenibilidad de relevancia para el ejercicio profesional de los futuros egresados. En ese sentido, se cree necesario en coherencia con los actuales planes estratégicos de las universidades y desde la responsabilidad social que las mismas sean el principal agente de dinamización a favor de las cuestiones medioambientales y doten de continuidad dicho rol.

Resulta grato comprobar que para los auténticos protagonistas del proceso de enseñanza aprendizaje como es el estudiantado valoran positivamente que se realicen puntos de debate y se trabaje desde el ámbito universitario a favor de las cuestiones medioambientales. Ello es coherente con otro estudio (Esteban y Amador, 2018) en el que se encontró que los estudiantes universitarios perciben la necesidad de una buena educación ambiental para ser más eficaces para solucionar los problemas relacionados con el medio ambiente.

Entre las limitaciones del presente estudio se encuentra la capacidad de generalización de los resultados al ser necesario seguir ampliando la evaluación de actitudes, creencias y comportamientos proambientales en más titulaciones y centros educativos. También sería necesario utilizar no solo medidas autoinformadas y en la medida de lo posible llevar a cabo un diseño longitudinal para ver la posible evolución y transformación de las puntuaciones en el estudiantado en los distintos niveles educativos. Asimismo, se podría intentar obtener datos también de heteroinformes y del análisis de las acciones, políticas y medidas que se están llevando a cabo desde el ámbito universitario a favor del medio ambiente.

En futuros estudios se podría analizar también la influencia de otros constructos psicoeducativos como, por ejemplo, la inteligencia emocional y el autonecepto en la predisposición de actitudes favorables hacia el medio ambiente y el desarrollo de acciones y comportamientos ecológicos en estudiantes universitarios analizando diferencias en función de la variable género.

5. CONCLUSIONES

Puede concluirse señalando que se han obtenido asociaciones entre la variable empatía y una mayor predisposición hacia actitudes y comportamientos proambientales en el alumnado universitario que ha participado en el presente trabajo. Sin embargo, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las actitudes ecológicas y/o hacia el medio ambiente en función de la variable género.

REFERENCIAS

- Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.
- Ajzen, I. y Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Egglewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Amérigo, M., Aragonés, J. I. y García, J. A. (2012). Exploring the dimensions of environmental concern: An integrative proposal. *Psyecology*, 3, 353-365.
- Amérigo, M., Garcia, J. y Côrtes, P. (2017). Análisis de actitudes y conductas pro-ambientales: un estudio exploratorio con una muestra de estudiantes universitarios brasileños. *Ambiente & Sociedade*, XX(3), 1-20.
- Arnocky, S., Stroink, M. y Decicco, T. (2007). Self-construal predicts environmental concern, cooperation, and conservation. *Journal of Environmental Psychology*, 27(4), 255-264.
- De Groot, J., y Steg, L. (2008). Value orientations to explain beliefs related to environmental significant behavior. How to measure egoistic, altruistic, and biospheric value orientations. *Environment and Behavior*, 40, 330-354. <http://dx.doi.org/10.1177/0013916506>
- Díaz-Marín, J. S., y Geiger, S. (2019). Comportamiento Proambiental: actitudes y valores en una muestra poblacional colombiana. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 12(1), 31-40. <https://reviberopsicologia.ibero.edu.co/article/view/rip.12103>
- Dunlap, R., Van Liere, K., Mertig, A. y Jones, R. (2000). Medición del respaldo del nuevo paradigma ecológico: una escala NEP revisada. *Journal of Social Issues*, 56, 425-444.
- Esteban, M., y Amador, L. V. (2018). Una aproximación a las actitudes de los universitarios hacia el Medio Ambiente. (Una experiencia innovadora en el ámbito de las Ciencias Ambientales). *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 17(33), 81-100.
- Ewart, C. K. (1991). Social action theory for a public health psychology. *American Psychologist*, 46, 931-946.
- García, L., Orellana, O., Miiljanovich, M., Yanac, E., Herrera, E., Espinoza, M., Campos, L., Borja, A., Pizarro, A., Orellana, D. y Fernandini, P. (2015). Compromiso y

- comportamiento ecológico en estudiantes universitarios de Lima y Huaraz. *Revista de Investigación en Psicología*, 18(2), 57-70.
- González, J. y Wagenaar, R. (eds.) (2006). Tuning Educational Structures in Europe. *Informe Final - Proyecto Piloto Fase 2, La Contribución de las Universidades al Proceso de Bolonia*. Universidad de Deusto.
- Hess, S., Suárez, E., & Martínez-Torvisco, J. (1997). Estructura de la conducta ecológica responsable mediante el análisis de la teoría de facetas. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 2-3, 97-112.
- Jefatura del Estado, España, «BOE» núm. 295, de 10 de diciembre de 2013. *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*.
- Karp, D. G. (1996). Values and their effect on pro-environmental behavior. *Environment and Behavior*, 28(1), 111-133.
- López-Pérez, B., Fernández-Pinto, I. y Abad, F. J. (2008). *TECA, Test de Empatía Cognitiva y Afectiva*. Madrid: Tea Ediciones, S.A.
- Martínez Agut, M. P. (1999). *Las actitudes de los maestros en formación inicial de la Comunidad Valenciana hacia el medio ambiente* [tesis doctoral, Universitat de València]. Repositorio institucional Roderic <https://roderic.uv.es/handle/10550/38765>
- Pato, C., Ros, M. y Tamayo, A. (2005). Creencias y comportamiento ecológico: Un estudio empírico en estudiantes. *Medio Ambiente y Comportamiento Humano*, 6, 5-22.
- Schmuck, P. y Schmuck, W. P. (2002). *Psychology of Sustainable Development*. Kluwer academic publishers.
- Stern, P. C. (2000). Toward a Coherent Theory of Environmentally Significant Behavior. *Journal of Social Issues*, 56(3), 407-424.
- Ull, M., Aznar, P., Martínez, M., Palacios, B. y Piñero, A. (2009). Competencias para la sostenibilidad y curricula universitarios. *Enseñanza de las Ciencias, Número Extra VIII Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias*, Barcelona, 2957-2960.
- <http://ensciencias.uab.es/congreso09/numeroextra/art-2957-2960.pdf>

Vikan, A., Camino, C., Biaggio, A. y Nordvik, H. (2007). Endorsement of the New Ecological Paradigm: A comparison of two Brazilian samples and one Norwegian sample. *Environment and Behavior*, 39(2), 217-228.

CAPÍTULO 70

MUDANÇAS DE PARADIGMA EDUCACIONAL: O TELETRABALHO E AS TIC EM TEMPOS DE PANDEMIA

Maria do Amparo Carvas-Monteiro

1. INTRODUÇÃO

A partir do último decénio do século XX, o teletrabalho ganhou evidência e incremento em diversas atividades e profissões, com o acesso à internet e às ferramentas subsequentes. A sua difusão contribuiu para o aumento de estudos sobre esta forma de produção não presencial, assente nas tecnologias de informação e comunicação (TICs).

O contexto epidemiológico que, atualmente, se vive retirou profissionais da educação e estudantes do ambiente escolar, transferindo-os para as suas residências, dando início a uma nova modalidade de ensino-aprendizagem, que passou a fazer parte da educação formal. Como afirmam Guerrero y Prieto (2020: pp. 254-256), as mudanças nunca foram nem são fáceis, menos ainda em contexto pandémico, apesar da inovação ser considerada um dos pilares da qualidade educativa nos diversos níveis do ensino e de existirem instrumentos e recursos pedagógicos atualizados, para que o docente contemporâneo possa encarar as mudanças educativas de forma eficaz e coerente, com base no conhecimento das teorias educativas e no uso das tecnologias.

No âmbito do novo cenário educacional, diversas possibilidades se colocaram, mas privilegiou-se a epistemologia da prática profissional, que comporta a ação e para a ação. No relato de experiência vertido neste texto, pretendeu-se proceder a algumas reflexões sobre o impacto do ensino à distancia (EaD) na função docente e no processo académico, resultante da COVID-19 e, desde logo, a utilização de teletrabalho, enquanto modalidade marcada pela flexibilidade do espaço, do tempo e dos aspetos culturais envolventes, mediada pelas TIC.

2. METODOLOGIA

A metodologia utilizada tem caráter qualitativo e assenta em preceitos fenomenográficos, tendo em conta a situação vivenciada por docentes e estudantes, nesta mudança de paradigma de ensino-aprendizagem, devido à epidemia SARS-CoV-2 (COVID -19). Foi alicerçada na aplicação do conceito de teletrabalho, na revisão bibliográfica sobre a modalidade virtual de ensino-aprendizagem e seus preceitos, bem como no conjunto normativo legal e regulamentar aplicável em instituições de ensino superior (IES). No que respeita à revisão documental ou bibliográfica sobre a modalidade de ensino remoto e sobre o conceito de teletrabalho foi feito um levantamento de plataformas de videoconferência, com melhores oportunidades de acesso à internet, tais como Zoom, Skype, Google Meet, com compartilhamento de tela e de áudio. A funcionalidade destas plataformas, como refere Barros (2020: p. 299), “*contribui bastante para o trabalho do professor, permitindo a apresentação de vídeos, slides, fonogramas e até oportunizando a execução musical conjunta, apesar da separação física*”, ou seja, ultrapassando o distanciamento físico imposto, devido ao confinamento recomendado ou mesmo imposto. Aquele autor também recomenda alguns aplicativos de *streaming* musical, como o *Spotify*, *Deezer*, *Apple Music* e *Youtube Music*, os quais “permitem a apresentação e execução de músicas, bem como a criação de listas (*playlists*) colaborativas com os estudantes” (*Ibidem*).

O conjunto normativo observado consta de normas e regulamentos do Instituto Politécnico de Coimbra (IPC) e da Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC), decorrentes de diplomas legais emanados das entidades competentes (Presidente da República, Assembleia da República e Governo).

2.1. Sobre o conceito de teletrabalho

Pérez-Nebra e Fonseca (2012), afirmam que o teletrabalho “surge como uma das formas que as organizações e as pessoas podem escolher para se adaptar aos contextos de mudança”, podendo ser compreendido como “uma série de desdobramentos rumo a uma maior flexibilidade no que diz respeito ao trabalho e à forma de organizá-lo” (p. 306), ou seja, através da flexibilização horária, espacial e comunicacional, concorrendo para a “expansão das fronteiras e das possibilidades produzidas pelo trabalho convencional” (*Ibidem*).

Barros (2020: p. 299) apud Caldwell (2020), refere que em algumas situações, “o uso de plataformas virtuais para proceder a atividades no ensino remoto emergencial de música não [é] necessário. Estratégias didáticas como conversas, entrevistas escritas, diários de escuta musical, criação de instrumentos alternativos, coreografias e jogos musicais são ideias do mundo off-line que podem funcionar no ambiente on-line”.

Enquanto ferramentas de instrução, as TIC constituem “un recurso que viene a ayudar en cuanto a la manera de concebir conocimientos a grandes distancias y pequeños momentos de tiempo, de forma confiable” (Castellanos Santiago & Castro Capitillo (2018: p. 106), sendo importante relevar que são vistas como uma ferramenta que permite diminuir diferenças entre os que têm e os que não têm acesso ao conhecimento, viabilizando a inclusão social. Apoiados em Villegas y Castillo (2017: p. 201), estes autores acrescentam que as TIC ajudam ao desenvolvimento individual, comunitário, regional e nacional, melhorando os níveis educativos e influenciando favoravelmente a qualidade de vida para acesso a melhores oportunidades para os indivíduos, a sociedade e a educação (Castellanos Santiago & Castro Capitillo, 2018: p. 107). Como catalizadores, as TIC transformam e modificam os atuais cenários de aprendizagem, dando origem à necessidade de reforçar as competências dos docentes nos diferentes níveis de ensino, contribuindo para a prática pedagógica, propiciando, motivando e dinamizando os processos de ensino-aprendizagem, vinculados às solicitações da sociedade do conhecimento (Flores e Garrido, 2019: p. 46).

Considerando o professor um elemento indispensável à construção do Saber e sem pôr em causa a sua importância no ensino presencial e a sua não substituição pelas tecnologias, Luciane Cuervo (2010: p. 409), diz-nos que estas “vêm ao encontro da qualificação do processo do desenvolvimento musical em ambientes virtuais de aprendizagem, pois enriquecem e favorecem a aprendizagem num modelo interativo de trabalho”, evidenciando a importância das interações entre professor/aluno e entre os próprios alunos.

2.2.1. Contextos de mudança

Se a intensidade e velocidade da comunicação de modos de vida e padrões culturais pelos *media* é um dos mais importantes aspetos a ter em consideração no desenho de juventudes que se constroem com referência a modelos, em grande medida, globalizados,

não menos importante foi a intensificação da mobilidade geográfica dos jovens (Pappámikail, 2011: p. 227). Mas antes como no presente, numa época marcada pelo rápido funcionamento de um sistema educacional e de um sistema industrial cultural e seus mercados, os jovens acabaram, sucessivamente, por serem os primeiros influenciados pela rápida evolução tecnológica. Cada conjunto de inventos acabou por *identificar* a sua geração, uma vez que as novidades constituem o seu mundo conhecido. De modo distinto, as anteriores gerações, socializadas num outro registo tecnológico, são forçadas a ‘adaptar-se’ às novidades e aos fenómenos e mudanças, aceitáveis ou não, num contexto adverso como é o atual. Para além das transformações no sistema político-cultural e dos processos de mobilidade e recomposição social, a pandemia COVID-19 levou a transições no sistema educativo e comunicacional nas IES, que podem ser reversíveis a médio ou longo prazo, mas que conduziram a uma nova metodologia de ensino-aprendizagem, ou seja, o ensino à distância.

2.2.2. Aspectos normativos

Não cabe no âmbito do presente trabalho, uma análise alargada das normas respeitantes às restrições impostas no atual contexto de pandemia, que decorre desde o início de 2020, designadamente, no que respeita à declaração de estado de emergência, constitucionalmente previsto. Por isso e a título exemplificativo, serão feitas apenas breves referências a diplomas legais, bem como a normas regulamentares institucionais deles decorrentes.

No que respeita aos primeiros, referem-se na fase inicial, a Resolução da Assembleia da República nº 15-A/2020, de 18 de março, que autoriza a declaração do estado de emergência em todo o território nacional e o Decreto do Presidente da República nº 14-A/2020, da mesma data que declara o estado de emergência, com fundamento na verificação de uma situação de calamidade pública. A renovação do estado de emergência foi novamente autorizada em 2 de abril p.p., pela Assembleia da República (Resolução nº 22-A/2020), tendo sido novamente declarado pelo Decreto do Presidente da República nº 17-A/2020, de 2 de abril. Na mesma data, o Decreto nº 2-B/2020, o Conselho de Ministros regulamentou a prorrogação do estado de emergência, tal como havia acontecido após a sua declaração em 18 de março.

Mais recentemente, devido à evolução da pandemia COVID-19, com o aumento descontrolado dos casos de contágio, foi novamente autorizada a declaração do estado de emergência (Resolução da Assembleia da República nº 83-A/2020, de 6 de novembro), e a sua declaração com fundamento na verificação de uma situação de calamidade pública (Decreto do Presidente da República nº 51-U/2020, de 6 de novembro). A sua regulamentação foi efetuada pelo Conselho de Ministros, através do Decreto nº 8/2020, de 8 de novembro.

À semelhança das outras IES, o Instituto Politécnico de Coimbra (IPC) e a Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC) emitiram um conjunto de regulamentos e despachos, salientando-se os primeiros, tendo sido criada uma comissão coordenadora do plano de contingência COVID-19, responsável pela coordenação da casuística surgida no interior da comunidade académica (discentes, docentes e não docentes).

Assim, no âmbito da SARS-CoV-2 (COVID -19), no que respeita ao IPC e à ESEC, foram, entre outros, emitidos: o Comunicado de 12 de março de 2020 do Conselho de Gestão do IPC, os Despachos 17 de março e de 13 de abril de 2020 do Presidente do IPC e os Despachos de 13 e de 17 de março de 2020 do Presidente da ESEC. Acresce uma Nota Informativa de 13 de março de 2020, emanada do Gabinete do Ministro da Ciência, Tecnologia e do Ensino Superior.

Em síntese, salienta-se no âmbito desta nota informativa, a comunicação da “**suspensão de todas as atividades letivas e não letivas com presença de estudantes**” em todas as Instituições de Ensino Superior, devendo ser “ser promovidos todos os esforços para estimular processos de **ensino-aprendizagem a distância**, mantendo as atividades escolares através da interação por via digital entre estudantes e docentes”, bem como “ser promovidos todos os esforços para a **divulgação de informação de base científica aos estudantes e à população em geral**, apelando-se, em particular, para que os investigadores, docentes e as suas unidades de I&D e estruturas académicas tratem e comuniquem a informação técnica adequada e mobilizem esforços de comunicação científica à população. Esta é também uma oportunidade que exige a **mobilização de académicos e cientistas para a divulgação e valorização da cultura científica da população**”.

No que respeita aos diplomas emanados do IPC e da ESEC, foi produzido um importante conjunto de normas, referindo-se, entre outras, as que regularam a “suspensão

das atividades letivas presenciais, e eventos presenciais que mobilizem estudantes e pessoas externas à instituição, em todas as unidades orgânicas”, o “adiamento das visitas de estudo e mobilidades previstas para estudantes, professores e trabalhadores não docentes”, a “passagem prioritária a teletrabalho aos portadores de patologia identificada pela DGS como grupos de risco para contágio”; a “passagem a teletrabalho, com permanência na residência de todos os trabalhadores (docentes e não docentes), cuja função o permita” e a “realização das atividades letivas através de ensino a distância, sempre que a natureza das aulas o permita, recorrendo a sistemas alternativos, a selecionar em cada unidade orgânica” (Comunicado de 12/3/2020 do Conselho de Gestão do IPC).

No âmbito da ESEC, destaca-se o Despachos de 13/3/2020 do Presidente, nos termos do qual, “para que o maior número de pessoas, nomeadamente os estudantes, possam ficar em casa e restringir o número de contactos sociais aos estritamente necessários”, as “atividades letivas presenciais deverão ser substituídas por atividades a realizar pelos estudantes em casa”. O mesmo despacho acrescenta que os docentes deverão utilizar a plataforma NONIO – especialmente as funcionalidades “Materiais de Apoio”, “Fóruns de Discussão”, “Submissões de Trabalhos”, “Diário” e “Notificações” – e, eventualmente, outras plataformas de ensino à distância, cuja informação e links de acesso já divulgados pelos serviços de informática do IPC a toda a comunidade [...] [FCCN/CT]: Colibri, para apoiar no trabalhar a distância.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar o impacto decorrente da passagem da modalidade de ensino presencial para o EaD, na função docente e respetiva repercussão no processo académico, na sequência da pandemia COVID-19, verificámos que os profissionais da educação tiveram de reinventar e pensar o processo de ensino-aprendizagem, de um momento para o outro, enfrentando os desafios que surgem da docência e da cultura digital, em tempos de crise. Deste modo, a pandemia obrigou a repensar a forma como o professor deve relacionar-se com os discentes e os métodos para ensinar e avaliar no ensino remoto.

Para Nóvoa (1995), a profissão docente engloba três dimensões indissociáveis: a pessoal, a profissional e a organizativa, o que se evidencia ainda mais em tempos de pandemia. Neste contexto, o país e as instituições, no caso as IES, foram forçados ao isolamento social, provocado pela COVID-19, tendo estas a necessidade de estabelecer o

EaD, obrigando professores e estudantes a adaptarem-se à nova realidade e condições impostas, sem o devido planeamento e formação prévia para o efeito.

A profissão docente é uma profissão do conhecimento, cujo compromisso está em “[...] transformar esse conhecimento em aprendizagens relevantes para os alunos” (Marcelo, 2009). Perrenoud (2002: p. 14), aponta sete requisitos para o perfil do professor: “1. pessoa confiável; 2. mediador intercultural; 3. mediador de uma comunidade educativa; 4. Garantia da Lei; 5. organizador de uma educação democrática; 6. transmissor cultural; 7. Intelectual”. Mais recentemente, Valle e Marcom (2020), citando Morosini (2006), destacam quatro competências para que o professor detenha o perfil indispensável às funções em tempos pandémicos:

“1. Competência para lidar com o provisório, o erro, a ilusão, pois a educação do futuro deve reconhecer o princípio da incerteza, da historicidade e, portanto, manter aberta a perspectiva crítica e autocrítica. 2. Competência rejuntiva, que promove a inteligência geral e complexa, capaz de perceber todo dimensional, para nele compreender o sentido e qualidade do parcial; 3. Competência comunicativa, pois constituir-se como indivíduo requer um processo de inserção na cultura, no espaço da polis, espaço comum, público; 4. Competência sensitiva e ecológica, para reencontramos as faces perdidas do humano, do sensível, do lúdico, do imaginário, do poético” (pp. 142-143).

O isolamento social, o ensino à distância, o uso das TIC para mitigar dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, as desigualdades no acesso e no uso das tecnologias põem em evidência a falta de mecanismos e procedimentos, por parte das instituições, para proporcionarem aos seus estudantes a interação e inclusão no processo ensino-aprendizagem “tradicional”, através de métodos eficientes e eficazes de ensinar, aprender e avaliar, adaptadas às novas rotinas, particularmente, para os alunos com necessidades educativas especiais (estudantes surdos-mudos, invisuais e outros).

O conhecimento não se restringe à simples recolha de informação. É, antes, uma sistematização e articulação de informação, que não é oferecida pela Internet nem por qualquer outro meio de comunicação.

Cabe referir que no que tange ao planeamento, organização do tempo e elaboração de propostas de atividades de ensino à distância, de documentos para os estudantes, o tempo gasto na utilização das plataformas, seleção e análise de fontes e documentos e

preparação de aulas elevou exponencialmente a atividade de um docente em teletrabalho. A gestão do tempo não pode ser ignorada em todo este processo, pois a carga letiva num período convencional passou para um tempo alargado e quase ininterrupto durante a pandemia. Como refere Schneiders (2020: p. 212),

“Devido à não obrigatoriedade dos estudantes de fazer as lições em certos horários e em certas disciplinas e pelas dúvidas que muitos apresentam, as mensagens no WhatsApp [gmail e telemóvel dos docentes] passaram a ser frequentes e em horários inadequados. Sendo essa uma ferramenta de uso pessoal, a vida privada dos professores passou ser atrelada de forma mais significativa à vida profissional, sem horários para exercer a docência, ou melhor, exercendo a docência em todos os horários, inclusive em finais de semana”.

Efetivamente, para além da “invasão da privacidade”, também o preenchimento e/ou elaboração de muita documentação, alguma já referida, a indecisão sobre a escolha dos temas e conteúdos a trabalhar para realização de projetos, contribuiu para a elevada sobrecarga de trabalho, aliadas ao distanciamento social, o que debilitou e debilita a saúde dos professores ou a de qualquer outro profissional, nas mesmas condições laborais.

Por outro lado, a busca de formação para melhorar as competências digitais são outro fator de sobrecarga horária. Deve referir-se que, quando o profissional da educação foi lançado para a modalidade de ensino virtual, foi sem rede e muitos sem formação prévia, a qual competia às instituições oferecer. Apesar de alguns constangimentos de natureza técnica, alguns docentes (como é o caso) procuram formação para acrescentar à que já detêm, realizando o seu trabalho e obtendo bons resultados dos seus alunos. Esta referência é relevante, porque o EaD tem na avaliação dos estudantes um parâmetro pedagógico robusto e desafiante.

Em síntese, para além de mudar a logística de funcionamento de instituições e estabelecimentos, a pandemia da COVID-19 levou também à mudança do paradigma de ensino, ou seja, transformou a forma de ensino-aprendizagem, a relação aluno/professor, os fluxos e horários de aulas e, sobretudo, a forma de acesso daqueles ao conhecimento e à aquisição de competências.

É também evidente que a pandemia, para além de trazer muitos desafios, fez reavivar a necessidade de repensar a valorização do profissional da educação do ensino superior (e dos outros níveis de ensino), bem como as metodologias utilizadas em ensino

presencial e as interações entre os intervenientes no processo educativo. Deve, igualmente, deter-se um olhar mais cuidado sobre os riscos e consequências que podem resultar do teletrabalho e do distanciamento social, como patologias de diversa ordem, desde as músculo-esqueléticas e outras físicas, bem como de natureza psíquica.

REFERÊNCIAS

- Barros, M. H. D. F. (2020). Educação musical, tecnologias e pandemia: reflexões e sugestões para o ensino remoto emergencial de música. *OuvirOUver*, 16(1), 292-304. <https://doi.org/10.14393/OUV-v16n1a2020-55878>
- Caldwell, E. (2020). Music teacher resources for school closures. NAFME. 17 mar. 2020. <https://nafme.org/music-teacher-resources-school-closures/>
- Castellanos Santiago, E., & Castro Capitillo, J. (2018). Aproximación teórica para el uso de los entornos virtuales em el processo de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Revista Scientific*, 3(7), 99-120. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2018.3.7.5.99-120>
- Castro, S., Guzmán, B., & Casado, D. (2007). Las TIC em los processos de enseñanza y aprendizaje. *Laurus*, 13(23), 213-234. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102311>
- Costa, I. S. A. (2003). Poder/saber e subjetividade na construção do sentido do teletrabalho. (Tese de doutoramento, Fundação Getúlio Vargas), Rio de Janeiro.
- Dolores-Martínez, M., & Chávez, D. (2015). Plataforma tecnológica construcción de contenidos digitales para um posgrado virtual. *Ra Ximhai*, 11(4), 369-379. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46142596027>
- Flores, D., & Garrido, J. (2019). Competencias digitales para los nuevos escenarios de aprendizaje en el contexto universitario. *Revista Scientific*, 4(14), 44-61. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.14.2.44-61>
- Fonseca, R. L. A & Pérez-Nebra, A. R. (2012). A epidemiologia do teletrabalhador: impactos do teletrabalho na saúde mental. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, v. 15, 2, 303-318.
- Guerrero, C., & Prieto, Y. (2020). Características de um Docente Inovador: Siete Claves para uma Buena Pratica Docente. *Revista Scientific*, 5(18), 254-275. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.18.13.254-275>

- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Ciências da Educação*, n. 8, 7-22.
- Méndez Carpio, C. R., & Palacios Montero, N. A. (2020). Impacto en la función docente y el processo académico por el cambio a la modalidade virtual. *Revista Scientific*, 5(17), 39-55. <https://doi.org/10.29394/sScientific>
- Mill, D. (2006). Educação à distância e trabalho docente virtual: sobre a tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia. Tese de doutoramento. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.
- Nóvoa, A. (1995). Os professores e sua formação. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2007). Desafios do trabalho do professor, no mundo contemporâneo. https://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf
- Pappámikail, L. (2011). Juventude: entre a fase da vida e o tempo de viver. In J. Mattoso (Ed.), *História da vida privada em Portugal. Os nossos dias* (pp. 208-241). Maia: Círculo de Leitores e Temas e Debates.
- Perrenoud, P. (2002). As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed.

CAPÍTULO 71

APLICACIÓN DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE COMO ESTRATEGIA PARA EL ÉXITO ACADÉMICO DEL ALUMNADO

Gabriella Giulia Pulcini y Valeria Polzonetti, Margherita Grelloni

1. INTRODUCCIÓN

Los servicios de orientación y tutoría de la Universidad de Camerino en Italia soportan desde el 2015 el trabajo de investigación, empezado durante un programa de doctorado, que tiene el objetivo de mejorar el rendimiento académico de los estudiantes de los cursos STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas) y disminuir el abandono. Las conclusiones desde los estudios llevados adelante en estos años ponen en resalto que la mayor parte de las matrículas empiezan el camino académico con muchas faltas de estrategias para el aprendizaje. Por este motivo se ha desarrollado un curso para todos los estudiantes del primer y segundo año intitulado “Conócete a ti mismo. Descubre tu estilo de aprendizaje”, que tiene como fin proporcionar herramientas útiles para el autoanálisis de las propias capacidades, apoyar el autoaprendizaje y mejorar las competencias y la motivación necesarias para alcanzar los objetivos marcados.

A la base del curso están las investigaciones y análisis de las teorías, metodologías y instrumentos que pueden concurrir a una adquisición diferente de modalidades y formas de aprendizaje.

La metodología fundamental, que se implementa en el curso es la orientación metacognitiva, aplicada en un cuadro teórico que permite diagnosticar el perfil de aprendizaje del individuo. Se invita al alumno a completar un cuestionario que le permite conocer su estilo de aprendizaje. Luego se le apoya para reflexionar sobre los resultados y tomar decisiones para superarse, participando en las actividades propuestas en el curso, que lo empujan a desarrollar nuevas estrategias y habilidades.

2. METODOLOGIAS Y ESTRUCTURA DEL CURSO

Por aprendizaje se entiende la adquisición significativa, del conocimiento conceptual y procedimental estable y utilizable, las actitudes (disposiciones positivas o negativas) y los valores. El aprendizaje tiene muchos factores que son relacionados con las características del individuo y del contexto donde interactúa.

Algunos de los factores que influyen sobre el aprendizaje son: la edad, las experiencias conducidas, las creencias y actitudes, los estilos cognitivos y de aprendizaje, la motivación, las estrategias metacognitivas juntas a esas de aprendizaje, sociales, afectivas y de comunicación. Estos factores influyen la construcción de la estructura de la personalidad o la capacidad para tolerar la frustración debida a un fracaso inevitable (resiliencia) y la voluntad para realizar un cualquier tipo de proyecto.

La mayor parte de los estudiantes no saben identificar que son los procesos metacognitivos o sea el conjunto de conocimientos que, en referencia a la operación de la mente (ideas de la persona sobre cómo dar forma a los conocimientos) y con respecto a los procesos de control, regulan las actividades cognitivas durante su ejecución (revisarse y autorregularse en el uso de estrategias). Ya que no se puede gobernar algo que no se conoce es crucial proporcionar a los estudiantes herramientas adecuadas para comprender y mejorar sus habilidades metacognitivas, porque de estas dependen las capacidades de analizar las características personales (puntos fuertes y débiles) y desarrollar la autorregulación y automotivación.

El estudio de los estilos de aprendizaje es esencial para fomentar la reflexión metacognitiva. A través de los estilos se pueden al mismo tiempo delinear las habilidades y las competencias consolidadas y ayudar a esbozar aquellas habilidades que aún deben ser adquiridas o perfeccionadas. El concepto de estilo de aprendizaje es amplio, pero muchos expertos afirman que consiste en la forma en que el cerebro elabora la información y las estrategias implementadas durante el aprendizaje. Los estilos de aprendizaje no están conectados a los niveles de inteligencia sino más bien a cómo se emplean.

Los psicólogos Peter Honey y Alan Mumford (1986) describen el aprendizaje como un ciclo que debe tener lugar en cuatro pasos o estilos: activo, reflexivo, teórico y pragmático. Con respecto a esta definición, Honey junto a los académicos españoles Catalina Alonso y Domingo Gallego (Alonso, Gallego y Honey, 1999), enumeran las

características que determinan las competencias relacionadas con cada estilo de aprendizaje.

Para diagnosticar el perfil de aprendizaje de los estudiantes se utiliza el cuestionario CAMEA40 o "Cuestionario Adaptado para Monitorizar Estilos de Aprendizaje" (Madrigal y Trujillo, 2014) traducido del español al italiano en la Universidad de Camerino (Pulcini, Porcarelli, Polzonetti y Angeletti, 2018). El cuestionario consta de 40 ítems que tienen como objetivo definir las preferencias en cada uno de los cuatro estilos de aprendizaje: activo, reflexivo, teórico y pragmático.

Los estudios de las características de cada estilo juntas con el análisis de las preferencias de métodos para proceder en el aprendizaje condujeron a estudiar y organizar un cuadro de actividades e-learning que apoyan el desarrollo de cada uno de los estilos (Pulcini, 2019; García Cué y Gutiérrez Tapias, 2015; Lago, Colvin y Cacheiro, 2008; Castro y Guzmán, 2005; Santos y Santos, 2013), así como aparece en la Tabla 1.

Tabla 1.

Características de los estilos de aprendizaje y actividades para el desarrollo.

	Activo	Reflexivo	Teórico	Pragmático
Características	Artista, improvisador, descubridor, atrevido, espontáneo	Diligente, receptivo, analítico	Metódico, lógico, objetivo, crítico, organizado	Experimentador, práctico, sencillo, eficaz, realista
Paso del ciclo de aprendizaje	Experiencia Concreta	Reflexión sobre la observación	Conceptualización abstracta	Experiencia activa
Preferencias de Métodos	Aplicaciones prácticas, tareas y estudio de caso	Materiales que incluyen preguntas atractivas y significativas	Materiales que favorecen reflexión y análisis	Metodología y técnicas de experiencia inmediata
Estrategias de E-Aprendizaje	Presentación con animoto o flipsnack, uso de photoshop, músicas y software para montajes de	Foros donde intercambiar opiniones y reflexionar, visual storytelling	Interpretación y procesamiento de la información y de los datos en diagramas, mapas y tablas	Elaborar documentos que describen ejemplos y resultados, laboratorios virtuales

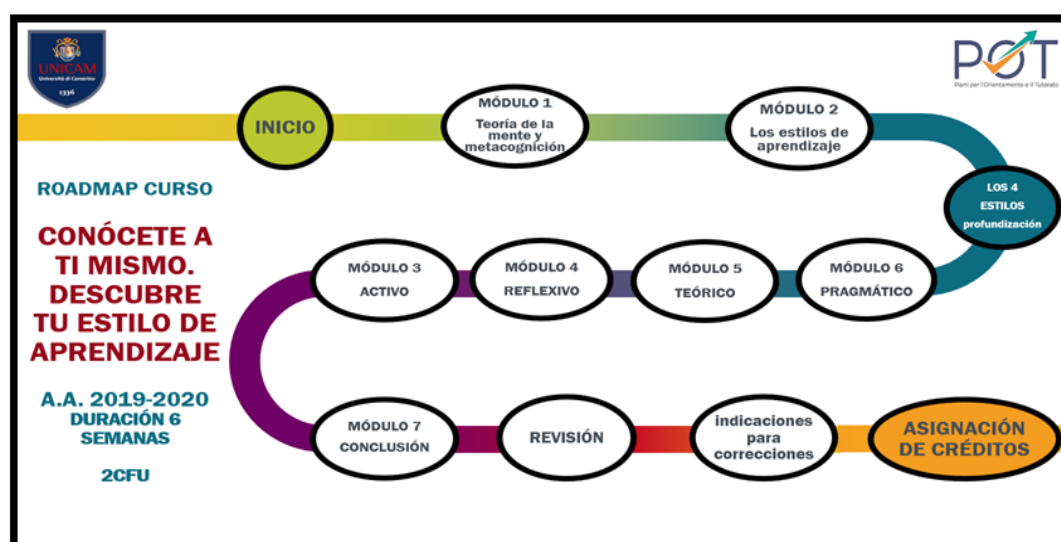
	vídeo, interactivos,	juegos		

Las estrategias e-learning permiten tener muchas posibilidades de interactuar con los estudiantes al conocer sus diferentes estilos de aprendizaje, por eso mismo el curso se ofrece desde el 2016 en la plataforma Moodle del ateneo.

El curso online actual, cuenta con 7 módulos a través de los cuales se interioriza el concepto de los cuatro estilos de aprendizaje y se profundizan cada uno con materiales y actividades. Los módulos deben ser completados de acuerdo con una *roadmap* establecida, así como se puede ver en la Figura 1.

Figura 1.

Módulos del curso e-learning



3. MÉTODOS Y RESULTADOS

En el año académico 2019-2020 el curso fue seguido por más de 160 estudiantes de la universidad de Camerino. Los datos recogidos de la última edición del curso proporcionan la capacidad de realizar múltiples análisis dirigidos a captar aspectos objetivos como la forma, los medios y las estrategias usadas en relación con los estilos, así como los aspectos emocionales, relacionales y motivacionales involucrados en el aprendizaje.

La cantidad de datos recogidos cuantitativos y cualitativos es sustancial. Por cuanto pertenece al análisis cualitativo se empezaron a estudiar los particulares estilos de

aprendizaje de los estudiantes y se compararon con las producciones actuadas y los formatos digitales elegidos en las actividades realizadas (Pulcini, Polzonetti y Cappellacci, 2020). En este trabajo se enfrenta un estudio preliminar de las respuestas de los participantes al cuestionario CAMEA40 sobre los estilos de aprendizaje. También se analiza la comparación de los estilos de los estudiantes que pertenecen a dos diferentes cursos académicos. Estos tipos de análisis son fundamentales para comprender la modalidad de aprender de los estudiantes e implementar las herramientas y actividades que pueden apoyarlos a mejorar las estrategias para optimizar el estudio académico. En esta edición 152 alumnos, de los 160 que se escribieron, han llevado a cabo plenamente el primer Módulo del curso, que entre las actividades propone el cuestionario sobre los estilos de aprendizaje CAMEA40. Aquí se explora un estudio cuantitativo, descriptivo, correlativo y transversal sobre una muestra de 100 de los estudiantes participantes (35 hombres y 65 mujeres), seleccionados por un rango de edad entre 19 y 22 años que pertenecen a diferentes escuelas universitarias y cursos de grado (Tabla 2). La edad media fue de 19,94 años (desviación estándar de 0,7630).

Tabla 2.

Escuelas y número de alumnos de la muestra.

Escuelas de la Universidad / Cursos	Estudiantes
Escuela de Biociencias y Medicina Veterinaria	26
Biociencias y Biotecnología	5
Biología Nutricional	21
Escuela de Ciencia y Tecnología	25
Informática	19
Química	6
Escuela de Medicina y Productos de Salud	42
Química y tecnología farmacéutica	26
Farmacia	10
Ciencias Gastronómicas	6
Escuela de Arquitectura y Diseño	7
Diseño industrial y ambiental	7

El análisis de datos se realizó utilizando "R", un entorno de software libre para computación estadística y el software GraphPad Prism 9.0.

El CAMEA40 se compone de 40 ítems con 4 opciones de respuesta, para cada estilo (activo, reflexivo, teórico, pragmático) define un puntaje que oscila entre 10 y 50.

Para interpretar el nivel de preferencias para cada estilo, seguimos las sugerencias de Madrigal y Trujillo: una puntuación que oscila entre 10 y 18 para una preferencia muy baja, de 19 a 26 para baja, de 27 a 34 para moderada, de 35 a 42 para alta y de 43 a 50 para muy alta.

El coeficiente de fiabilidad (Cronbach Alpha), la media, la mediana y las desviaciones estándar (SD) de las variables examinadas para los 100 estudiantes (N=100) se presentan en la Tabla 3, que indica una fiabilidad aceptable de los ítems del cuestionario, ya que los coeficientes son mayores o iguales a un valor aproximado de 0,60.

Tabla 3.

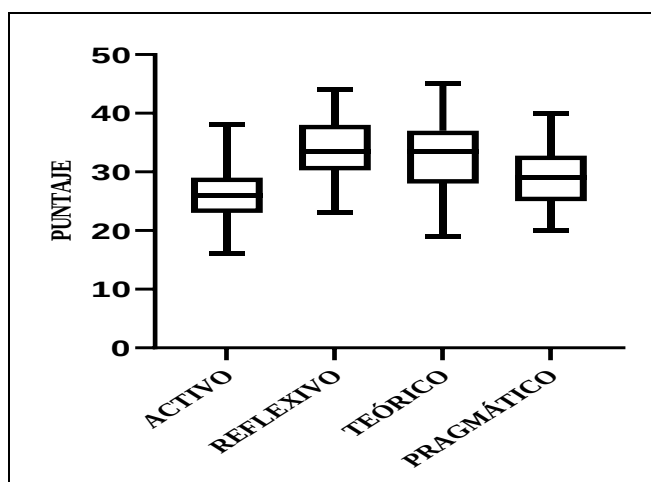
Tratamiento estadístico de la muestra

Estilo	Cronbach Alfa	Medio	Mediana	SD
Activo	0,7267	26,10	26,00	4,886
Reflexivo	0,6344	33,77	33,50	4,627
Teórica	0,5712	32,85	33,50	5,785
Pragmático	0,5593	29,07	29,00	4,873

Los datos de estilos, para la muestra (N=100) estudiada vienen reportadas como boxplot en la Figura 2.

Figura 2.

Boxplot estilos totales de la muestra (N=100), resultados del cuestionario CAMEA40



Como podemos ver los resultados predominantes de los estilos de aprendizaje son el reflexivo (nivel moderado de preferencia) seguido por el teórico, el pragmático y el activo (nivel bajo).

La prueba de Anova, realizada para los resultados de los estilos, (Tabla 4) indica que hay una diferencia significativa en las puntuaciones entre los cuatro estilos de los alumnos de la muestra.

Tabla 4.

*Resultados resumidos de las pruebas de Anova [***($p < 0,001$, $N=100$)].*

	DF (Grados de Libertad)	Suma (suma de cuadrados)	Media cuadrada (media cuadrada)	Valor Sq F (valor F cuadrado)	PR (> F) (valor P)
Estilos	3	3761	1254	48,93	<0,0001
Residuos	396	10146	25,62	---	---

Con el fin de describir las relaciones entre los cuatro estilos de aprendizaje, se llevó a cabo un análisis factorial como podemos ver en la Tabla 5.

Tabla 5.

Índices de correlación de Pearson entre los diferentes estilos

	Activo	Reflexivo	Teórica	Pragmático
Activo	1	0,1266	0,1585	0,4771
Reflexivo	0,1266	1	0,6002	0,3107
Teórica	0,1585	0,6002	1	0,4920
Pragmático	0,4771	0,3107	0,4920	1

Muy alta es la relación entre el estilo reflexivo y el teórico (0,6002), el pragmático correlaciona con el activo (0,4771) y con el teórico (0,4920). Se muestra muy baja la relación del estilo activo con el estilo teórico (0,1585) y del activo con el reflexivo (0,1266). Desde estas observaciones se puede concluir que los cuatro estilos no son mutuamente excluyentes.

En la Tabla 6 de la comparación de estilos de aprendizaje por género podemos ver que los estilos predominantes entre los estudiantes con respecto al género no cambian, por otro lado, el nivel de significancia P value 0,0398 <0,05 ha demostrado que todos los estilos de los estudiantes masculinos son predominantes respecto a los femeninos. La

diferencia de los puntajes de los estilos entre mujeres y barones se pueden observar también en la Figura 3 que muestra los datos mediante boxplot.

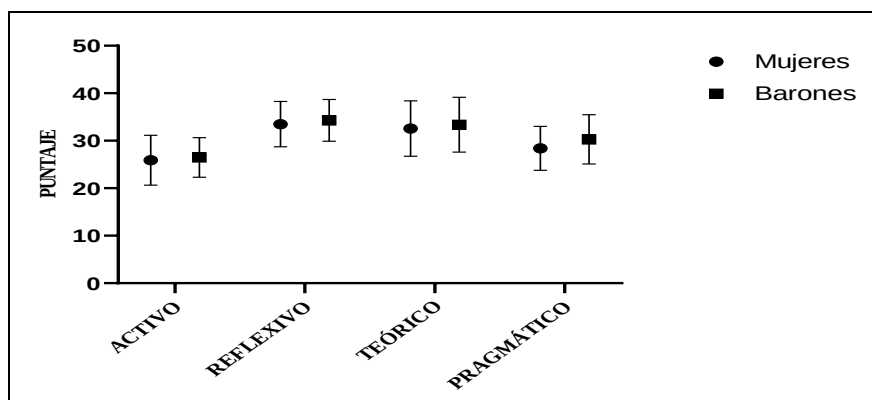
Tabla 6.

Comparación de estilos de aprendizaje por género

Estilos	Mujeres			Barones		
	Medio	Sd	número	Medio	Sd	número
Activo	25,89	5,247	65	26,49	4,175	35
Reflexivo	33,49	4,76	65	34,29	4,39	35
Teórico	32,57	5,826	65	33,37	5,755	35
Pragmático	28,4	4,619	65	30,29	5,177	35

Figura 3.

Boxplot estilos mujeres vs barones.

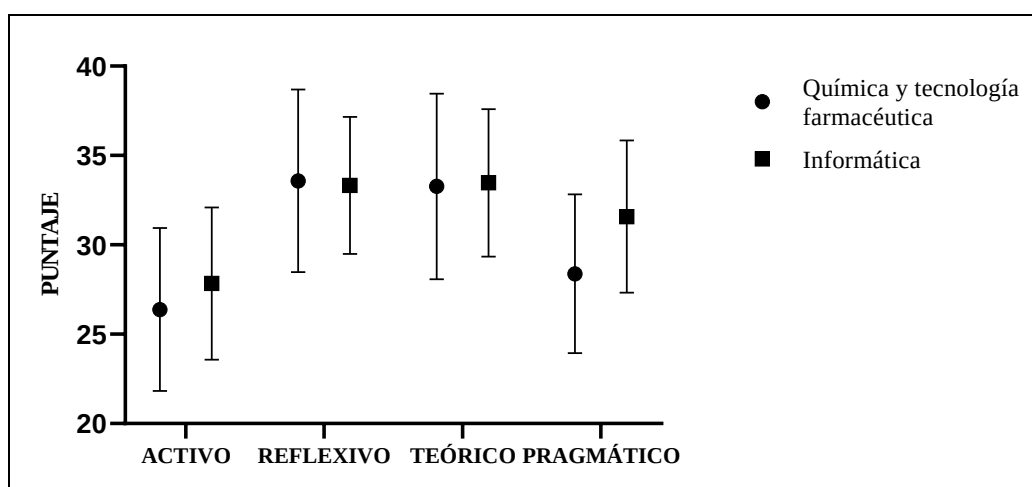


A título de demostración en la tabla 7 y en la Figura 4 de boxplot, se analiza el confronto entre los estudiantes del curso de Química y tecnología farmacéutica con los de informática. Los estudiantes de Química y tecnología farmacéutica vienen por la mayor parte desde la formación escolar superior italiana dicha “liceale” que prepara principalmente para continuar los estudios en la universidad. Los de Informática vienen por la mayor parte desde escuelas técnicas, que preparan los estudiantes para entrar al mundo del trabajo. Analizando el estilo pragmático se encuentra que es diferente entre los dos grupos de estudiantes en manera significativa ($P\text{value} = 0,0196 < 0,05$), por lo cual se puede interpretar que los que estudian informática tienen un estilo pragmático más alto porque tienen una formación que los lleva a ser mas practicos y experimentadores de los *liceale*.

Tabla 7.

Comparación de estilos de aprendizaje por curso académico.

	Química y tecnología farmacéutica			Informática		
Estilos	Medio	Sd	número	Medio	Sd	número
Activo	26,38	4,561	26	27,84	4,259	19
Reflexivo	33,58	5,108	26	33,32	3,83	19
Teórico	33,27	5,189	26	33,47	4,128	19
Pragmático	28,38	4,437	26	31,58	4,260	19

Figura 4.*Boxplot estilos estudiantes Química y tecnología farmacéutica vs Informática***4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

El cuestionario de estilos de aprendizaje CAMEA40 de Madrigal y Trujillo (2014), es un instrumento que permite delinear un perfil sobre el modo que un individuo utiliza para aprender.

La recolección de datos de estilos de aprendizaje es fundamental para apoyar a los estudiantes en el autoaprendizaje, la autoevaluación y en la autorregulación.

Comprender los estilos de aprendizaje predominantes permite caracterizar a la población que frecuenta una determinada escuela universitaria y entender qué relaciones hay entre los estilos y el género o entre estilos y otras variables. Esta información puede ser útil tanto para los estudiantes como para los profesores para que cada uno por su

propria parte pueda implementar un conjunto de estrategias que mejoren la calidad del aprendizaje.

A partir de los datos de toda la muestra, podemos apreciar que los estilos predominantes son el reflexivo y el teórico seguidos por el pragmático y el activo. A partir del resultado de la moderada preferencia por el estilo reflexivo podemos decir que los estudiantes tienden a ser analíticos y buenos observadores. Los estudiantes parecen tambien moderadamente teóricos y pragmáticos, mientras tienen bajo puntaje para el estilo activo. Las medias de los cuatro estilos se colocan en la secuencia lógica en la que los pasos aparecen en el ciclo de aprendizaje. En general, los barones tienen para todos los estilos valores medios más altos que las mujeres.

La comparación entre los estilos de aprendizaje de las escuelas Química y tecnología farmacéutica y Informática permite observar que en general la media del estilo pragmático es más alta para los Informáticos. Este resultado puede explicarse con la formación previa diferente de los alumnos que pertenecen a cursos académicos diferentes, pero esta motivación requiere ser discutida seguramente con un análisis más profundo.

El CAMEA40 permite el inicio de una importante reflexión metacognitiva y al mismo tiempo nos acerca a comprender los procesos de aprendizaje. La conocencia de los estilos de aprendizaje permite mejorar el trabajo tanto de los estudiantes en términos de cambios estratégicos y motivacionales, como de los profesores que pueden proponer planos didácticos más personalizados, que siguen los estilos de los estudiantes.

El curso “Conócete a ti mismo. Descubre tu estilo de aprendizaje”, resulta un tajer virtual valioso porque permite recoger datos para investigaciones en el área de la enseñanza innovadora y al mismo tiempo ofrece un servicio sostenible a todos los estudiantes, apoyandolos en la optimización de habilidades transversales fundamentales para el éxito en los estudios universitarios.

REFERENCIAS

- Alonso, M. C., Gallego, D. J., y Honey, P. (1999) Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora. Ediciones Mensajero, S.A. Unipersonal.
- [Castro, S. y Guzmán de Castro, B. \(2005\). Los estilos de aprendizaje en la enseñanza y el aprendizaje: una propuesta para su implantación. Revista de Investigación, 58, pag. 83-102. Recuperado de: https://www.redalyc.org/pdf/3761/376140372005.pdf](https://www.redalyc.org/pdf/3761/376140372005.pdf)

- Gutiérrez Tapias, M. y García Cué, J.L. Analisis de dos instituciones de educación superior que incorporan al proceso formativo estrategias didácticas y estilos de aprendizaje. *Learning Styles Review* vol. 7, no. 13, pag 45-63, 2014.
Recuperado de: <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/324/222>
- Honey, P. y Mumford, A. (1986). Usando nuestros estilos de aprendizaje. Berkshire. El Reino Unido Peter Honey.
- Lago, B., Colvin, L. y Cacheiro M. (2008). Estilos de aprendizaje y actividades polifásicas: Modelo EAAP. *Revista Estilos de Aprendizaje*, vol. 2, núm. 2, pp. 2-36
Recuperado de:
http://www2.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_2/artigos/lr2_baldomero.pdf
- Madrigal, A. y Trujillo, J. (2014) Adaptación del Cuestionario Honey-Alonso de estilos de aprendizaje para estudiantes de una institución universitaria de Medellín-Colombia. *Journal of Learning Styles*, vol. 7, no. 13, pag 155-181. Recuperado de:
<http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/38/165>
- Pulcini, G. G. (2019). *Metodologías y herramientas didáctico-pedagógicas modernas para mejorar el aprendizaje y la orientación en las asignaturas STEM* (Tesis doctoral). UNICAM, Camerino. Manuscrito entregado para la publicación.
- Pulcini G. G., Polzonetti V. y Cappellacci L. (2020). Diseñar nuevos espacios de aprendizaje académicos con estrategias y herramientas digitale. *La tecnología como eje del cambio metodológico*. Actas Edutes Reasumenes. E. Colomo Magaña, E. Sánchez Rivas, J. Ruiz Palmero, J. Sánchez Rodríguez (coordinadores). Grupo de investigación Innoeduca. UMA editorial, Universidad de Málaga, Málaga, 2020
- Pulcini, G. G., Porcarelli, A., Polzonetti, V. y Angeletti, M. (2018). Buscando herramientas para la orientación universitaria: primera traducción oficial del cuestionario adaptado de Estilos de Aprendizaje (CAMEA40) en italiano. La experimentación comenzó en la Universidad de Camerino. *IUSVEducation Revista Interdisciplinaria de Educación*. Junio 2018/11 pp.174-204. Recupero dy:
https://issuu.com/iusve/docs/iusveducation_n11-singole.
- Santos, V. y Santos, Á. (2013). Estilos de aprendizaje y autoconcepto académico en los alumnos de bachillerato: diferencias entre modalidades *Revista Estilos de Aprendizaje*, Vol. 11, N. 11.
Recuperado de: <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/186/147>

CAPÍTULO 72

LA INNOVACIÓN DOCENTE EN LA ENSEÑANZA DE HOCKEY EN LA EPOCA COVID

Marcos Pradas García

1. INTRODUCCIÓN

La COVID-19 es un virus que ha cambiado nuestra forma de relacionarnos en todos los ámbitos. Las clases prácticas de actividad física y deporte no son una excepción. Han surgido medidas indispensables como distancia de seguridad, organización de actividades, concurrencia, espacios, material, etc. (Gómez Calvo, 2020).

Hay que seguir adelante y adaptarse a los nuevos tiempos en la docencia de la actividad física. Somos el tiempo que nos queda y tenemos que ser los más rápidos. Para salir necesitamos que la burocracia no frene la iniciativa y la innovación que ahora es lo que debe crecer (Gallardo, 2020)

En la Web del Ministerio de Sanidad, en el portal de “enfermedad por nuevo coronavirus, COVID-19”, en el apartado de “Documentos técnicos para profesionales”, en el subapartado de “Procedimientos y medidas para la prevención y el control de la infección”, se encuentran nombradas las recomendaciones principales de labores de limpieza, higiene y desinfección de las instalaciones deportivas (Ministerio de Sanidad, 2020c).

El objetivo de esta experiencia es enseñar a los alumnos a diseñar actividades, en este caso, ejercicios de iniciación al Hockey, que sean seguros y que respeten todos los protocolos antiCovid y medidas de seguridad.

Se han diseñado dos ciclos de mejora de cuatro horas el primero y de ocho el segundo, se dividen en teoría y practica donde se busca lograr pequeños cambios, en el primero en la metodología y en el segundo en los contenidos y actividades a aplicar en el desarrollo de la clase para mejorar el aprendizaje recibido por los alumnos

2. MÉTODO

Se trata de una experiencia piloto de innovación docente donde se busca modificar la metodología, incrementando la participación del alumno en el desarrollo de la asignatura y planteándole como reto el diseño de actividades seguras y antiCovid.

Se sigue un modelo didáctico alternativo y tecnológico donde el alumno es el principal protagonista. Se usa el Descubrimiento Guiado, la resolución de problemas y el aprendizaje a través de retos

Se les plantea un **reto** a los alumnos donde deben diseñar 2-3 actividades para la práctica de la asignatura que cumplan los protocolos de seguridad antiCovid y sigan los contenidos de fundamentos de enseñanza del deporte: Hockey.

Se busca que los alumnos a través de la práctica de aquello que han buscado y han diseñado tras revisar la literatura existente, a través del descubrimiento guiado y la resolución de problemas sean capaz de llegar a sus propias conclusiones para trabajar los conceptos que se buscan adquirir en este tema.

2.1. Participantes

52 alumnos de la asignatura de Fundamentos de Rugby, Hockey y su Enseñanza del grado de ciencias de la actividad física y el deporte de la facultad de ciencias de la educación de la universidad de Sevilla.

2.2. Diseño

Se les proporciona a los alumnos en la clase teórica las principales consignas de prevención y seguridad y unas nociones básicas de iniciación al Hockey, proponiéndole el reto de diseñar dos actividades seguras, que expondrán a sus compañeros en la clase práctica.

2.2. Procedimiento

Se les plantea un problema a los alumnos en la teórica donde trabajan por parejas que debe resolver por tríos en la parte práctica.

2.2. Instrumentos

El material deportivo disponible y la literatura existente, todo bajo la legislación vigente de realización de actividad física al aire libre y el protocolo antiCovid de la universidad de Sevilla. Se les ha recomendado a los alumnos que han consultado, ya que es una labor de búsqueda a realizar por ellos mismo, que tengan en cuenta el protocolo anticovid de la federación andaluza de Hockey Autorizado en fecha de 01 de septiembre de 2020 por la Dirección General de Promoción del Deporte, Hábitos Saludables y Tejido Deportivo de la Consejería de Educación y Deportes de la Junta de Andalucía y el procedimiento de seguridad y salud de la universidad de Sevilla a través del Seprus, aprobado por la Consejería de Salud de la junta de Andalucía.

2.3 Actividades

Se inicia la actividad con un debate sobre el concepto: la importancia de la actividad física en la sociedad durante la pandemia, este debate se mantuvo con los alumnos en la clase presencial y con aquellos que seguían la clase online síncrona. A partir de este debate se les dio ocho conceptos: CAFD, educación física, Covid, seguridad, salud, deporte, prevención, Hockey-rugby. Donde los alumnos deben elegir aquellos dos que consideren más importantes y explicar por que lo consideran.

A continuación se les plantea el siguiente trabajo por parejas, deben expresar que opinan sobre realizar práctica de actividad física durante a pandemia. Tiene que decir cómo lo harían y por qué, todo ello por supuesto cumpliendo las medidas de seguridad y salvaguardando la salud.

Otra actividad que tienen, es explicar en que consiste el deporte, el hockey a alguien que no conoce el deporte.

Se les marca el resto, deben realizar una tarea de búsqueda en bases de datos y la literatura publicada, para responder las siguientes preguntas:

1. Define el Hockey
2. En que consiste el Hockey para ti

3. Cómo se juega

4. Participantes, número de jugadores, objetivo, etc.

5. Nombra modelos de enseñanza y cómo los aplicarías a la enseñanza del Hockey

- Como ultima actividad, los alumnos deben dar un enfoque práctico a su trabajo y desarrollar 2-3 actividades (juegos, ejercicios) donde se sigan y adapten todas las medidas de seguridad anti Covid19 para la iniciación del Hockey.
- Este trabajo deben exponerlo a sus compañeros en la clase práctica

a) El diario de las sesiones, indicando el desarrollo real de la misma, los avances conseguidos, las dificultades encontradas y los aspectos que se van a mantener como cambios habituales en las clases

Sesión Práctica:

1. Debate
2. Actividad 1: elección de conceptos y argumentación
3. Exponer las ideas vistas en el debate y llegar a conclusiones por parejas
4. Definición del deporte
5. Tareas de búsqueda para responder preguntas
6. Exposición en la practicas de las actividades diseñadas por los alumnos

Se van a mantener en todos las clases de teoría, el debate inicial para conocer que conocimientos tienen los alumnos sobre el tema a tratar, las tareas de búsqueda donde el alumno debe trabajar sobre preguntas realizadas a partir de los conceptos vistos en clase y la exposiciones y presentaciones a realizar en las prácticas de las tareas vistas en cada sesión.

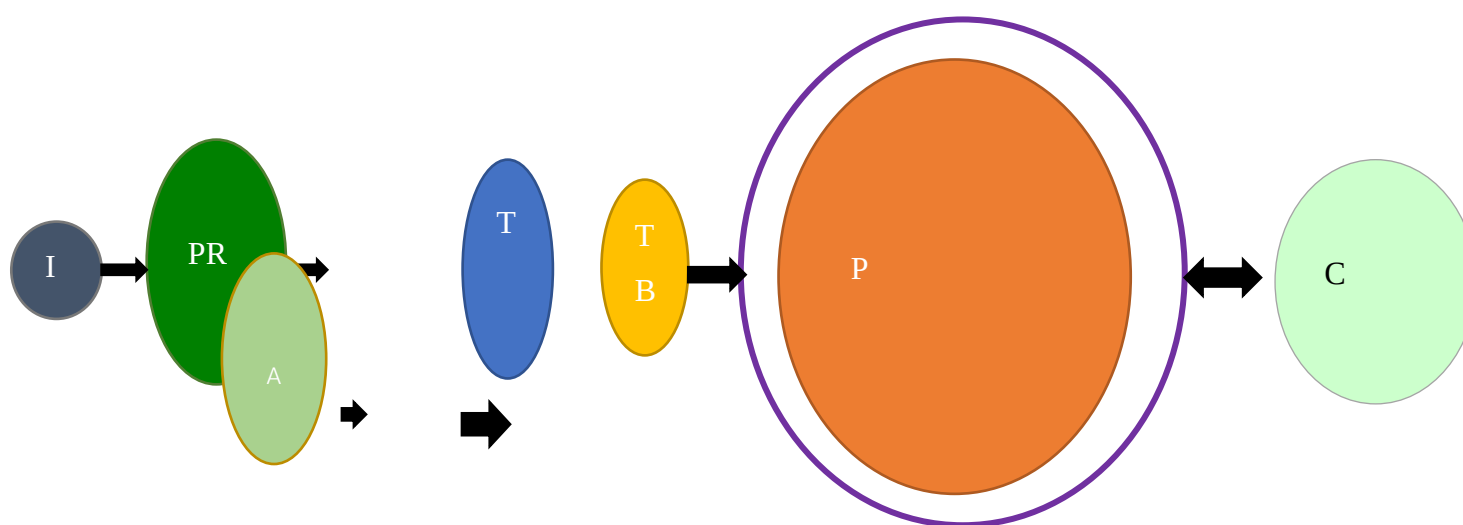
El segundo ciclo de mejora en el aula se va a desarrollar en las clases de teoría y práctica de la asignatura de Fundamentos de Rugby, Hockey y su enseñanza, que se imparte en tercero del Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y del Doble Grado en Fisioterapia y Ciencias de las Actividad Física y el Deporte de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

Es una asignatura del primer cuatrimestre en la que hay matriculados un total de 52 alumnos en el curso 2020/2021. Este curso debido a las restricciones provocadas por la covid'19 las clases son presenciales para el 33% de los estudiantes y se retransmiten a través de Blackboard Collaborate Ultra en la plataforma virtual de la Universidad de

Sevilla. Son 4 horas a la semana, repartidas en sesiones de 2 hora de teoría los martes y 2 horas de práctica los lunes, jueves y viernes para cada uno de los tres subgrupos de práctica de la asignatura, dos de turno de mañana (14-16 horas) y uno de turno de tarde (15-17 horas).

La asignatura consta de dos bloques, uno por cada deporte, el primer bloque corresponde al Hockey, que es donde se va a desarrollar el ciclo de mejora y el segundo bloque de Rugby. Es una asignatura optativa que ha crecido en número de matriculados en los últimos tres años.

a) Modelo metodológico posible y secuencia de actividades



I: Introducción; Pr: Preguntas; IA: Ideas Alumnos; T: Teoría;
TB: Tareas de búsqueda

Para desarrollar el CIMA 2, se mantiene una estructura similar a la iniciada en el CIMA 1, pero ampliada, trabajando a partir de preguntas y buscando que los alumnos lleven a la práctica lo trabajado en la teoría.

- Se les plantean dos problemas a los alumnos, para que estos los resuelvan y realicen una presentación en la parte práctica de una sesión de trabajo donde se dé respuesta a uno de estos dos problemas. Antes de la teoría, los alumnos expresan sus ideas a través de debate, propuesta de teorías o resolución de preguntas relacionadas con las dos principales preguntas de la actividad, se trata de recabar las ideas del alumnado (IA), conocer su

opinión antes que realicen las tareas de búsqueda sobre la literatura existente del tema a trabajar.

- Se parte de una introducción teórica donde se introduce el tema de la sesión y se busca la interacción del alumnos, realizando una comparativa con sus propias teorías que formularon antes de la teoría. Al final de la sesión de teoría se plantea a los alumnos una tarea de búsqueda relacionada con los que se va a ver en la práctica.

En el CIMA 2, se plantean dos preguntas principales a los alumnos para que a raíz de ellas planteen su presentación a realizar en la práctica y se busca su interacción, especialmente a la hora de llevarlas a cabo, buscando que los alumnos adquieran unos conceptos básicos en los cuales se relaciona los contenidos de la asignatura.

- Tras formular las preguntas que supone la continuación del caso práctico y desarrollo de la presentación en cada sesión, se pretende recabar las Ideas del alumnado, mediante debate, preguntas y tareas de búsqueda por parejas al final de la clase de teoría (en esta fase se llevará a cabo a partir de la búsqueda de información, el análisis de los datos, la elaboración de argumentos, la puesta en común...), haciendo uso del cuestionario al inicio y final del CIMA2. ^[1]_{SEP}

- Por último, y tras las presentaciones de todos los grupos de alumnos, se deberá extraer una conclusión de este bloque de trabajo. Esta conclusión se enunciará como cierre de la sesión. En el CIMA 2, este apartado se desarrollará con posterioridad a la clase, al final de la última clase práctica y en la siguiente sesión de teoría con un debate con alumnos y pasando de nuevo el cuestionario.

2.3.1. Secuencia de actividades

Se continua lo desarrollado en el CIMA1 en 4 horas y se amplía el trabajo a 8 horas, no solo en la metodología, sino teniendo en cuenta los contenidos, buscando su modificación y centrarnos en lo mas interesante del programa y los que queremos que aprendan nuestros alumnos, usando las actividades para conseguir este objetivo.

Se continua con el trabajo desarrollado en el CIMA 1 donde el alumno tiene que trabajar en grupo e implicarse en obtener su aprendizaje a través de su trabajo y participación en la asignatura.

Los alumnos pasan de tener que diseñar un ejercicio a hacerlo con una sesión y deben partir de dar respuesta a las dos preguntas principales formuladas

3. RESULTADOS

Se ha realizado una tarea experimental y de innovación docente, buscando una mayor participación del alumnado en el desarrollo de la clase y una mayor implicación en su aprendizaje.

Todas las propuestas han respetado las medidas de seguridad básicas:

- Uso obligatorio de mascarilla FFP2
- Uso de material desinfectado e individual para cada alumno
- Distancia de seguridad de 2 metros entre alumnos
- Han participado 24 parejas de alumnos y un grupo de tres que han presentado un mínimo de 2 ejercicios por parejas cuya prioridad era la realización de una actividad física de iniciación al Hockey.

4. DISCUSIÓN

Las actividades, las que han supuesto un reto para los alumnos, se han desarrollado al aire libre. Una prueba altamente motivadora para ellos que ha tenido una respuesta muy positiva ya que conocían el carácter experimental del ejercicio, ejemplo para otras clases, y que además no era evaluada. Al no existir actividades similares en este tipo de asignaturas no se puede comparar, pero si se conseguido una mayor implicación y motivación de los alumnos en el desarrollo de la asignatura.

La implicación ha sido un éxito y ha tenido una participación del cien por cien de los alumnos matriculados.

5. CONCLUSIONES

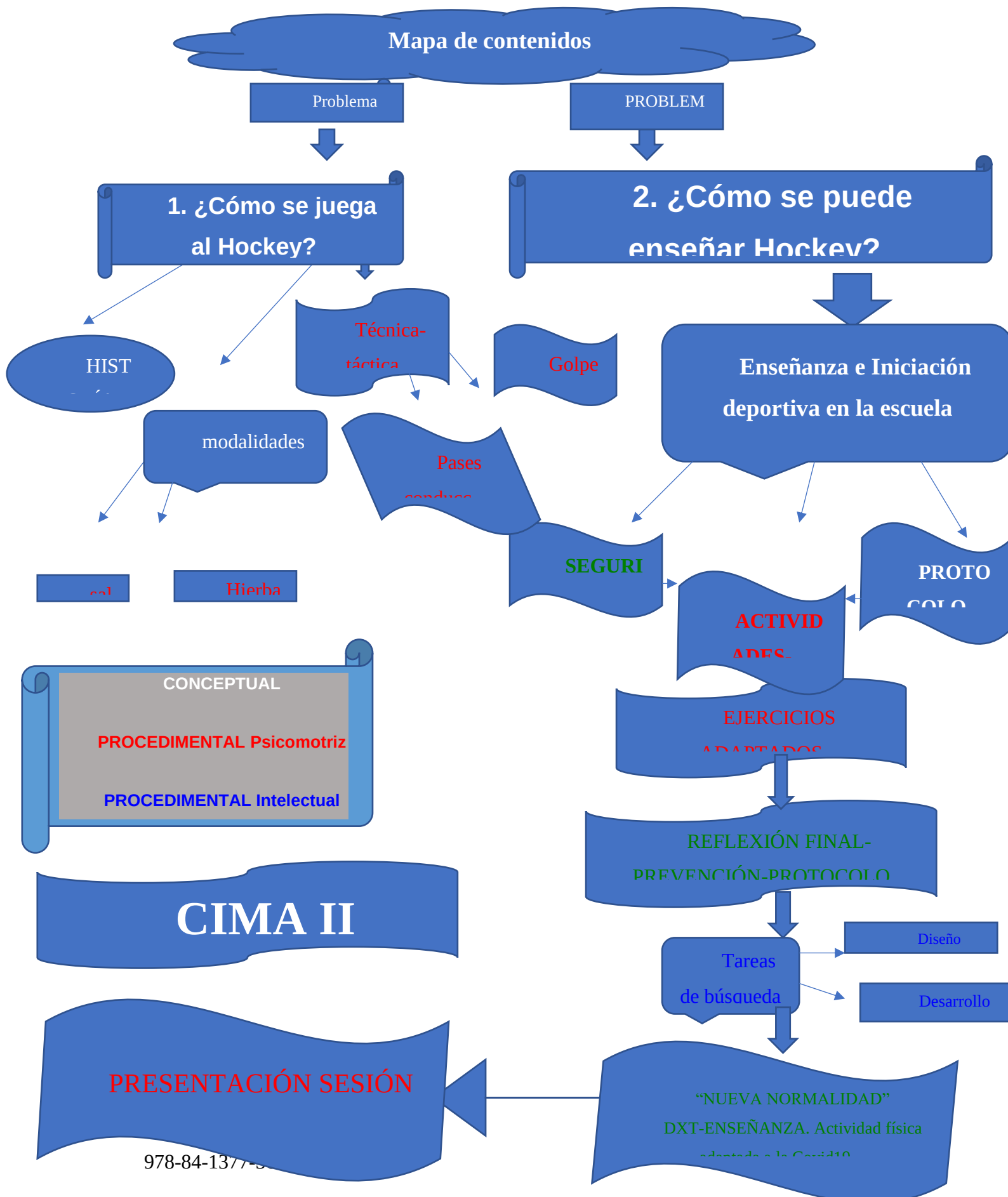
1.- La seguridad es lo principal en la práctica deportiva en la situación actual y todos lo han comprendido dándole prioridad ante el desarrollo y diseño de actividades más novedosas o creativas pero que incumplían las normas de seguridad y prevención para la práctica deportiva

2.- Destaca la implicación de los alumnos en la actividad, donde se les plantea un reto y deben resolver problemas con lo que ello conlleva en la mejora de su aprendizaje y crecimiento como futuros profesionales

REFERENCIAS

- Bain, K. (2006). Lo que hacen los mejores profesores universitarios. Valencia: Universidad de Valencia.
- Finkel, D. (2008). Dar clase con la boca cerrada. Valencia: Universidad de Valencia.
- Gallardo, L. (2020). ¿QUÉ SON LOS COVID-FREE? Y que podemos hacer para la vuelta a la vida normal... Disponible en <https://seed-deporte.es/que-son-los-covid-free-y-que-podemos-hacer-para-la-vuelta-a-la-vida-normal/>.
- Gómez Calvo, J. L. (2020). ...Y de pronto el covid-19 nos hizo despertar. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 429, 95-100. Recuperado de: <https://www.agesport.org/y-de-pronto-el-covid-19-nos-hizo-despertar-por-jose-luis-gomez-calvo/>
- Ministerio de Sanidad (2020c). Procedimientos y medidas para la prevención y el control de la infección. Disponible en <https://www.mscbs.gob.es/en/profesionales/saludPublica/ccayes/alertasActual/nCoV-China/documentos.htm>.
- Orden SND/380/2020, de 30 de abril, sobre las condiciones en las que se puede realizar actividad física no profesional al aire libre durante la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19. Disponible en <https://boe.es/boe/dias/2020/05/01/pdfs/BOE-A-2020-4767.pdf>
- Porlán, R. (Coord). (2017). Enseñanza universitaria como mejorarla. Madrid: Ediciones Morata.
- Real Federación Andaluza de Hockey (2020). Protocolo relativo a la protección y prevención de la salud frente al sars-cov-2 (covid-19) en el entrenamiento y/o competición de la Federación Andaluza de Hockey. Disponible en <http://hockeyandalucia.es/wp-content/uploads/2020/09/PROTOCOLO-GENERAL-COVID-19.-FAH-2020.-VERSION-1.0-1.pdf>

a) Mapa de contenidos y problemas centrales



CAPÍTULO 73

LA CONCEPCIÓN DE LAS ALTAS CAPACIDADES. TEORÍAS Y MODELOS MÁS REPRESENTATIVOS

Rocío Morano Salado y Antonio Rodríguez Fuentes

1. INTRODUCCIÓN

El concepto de *Alta Capacidad* ha ido evolucionando a lo largo del tiempo, ha pasado de una simple identificación psicométrica para definir el cociente intelectual del sujeto, considerado Superdotado a partir de 130 de CI, a evolucionar, especificando otras características propias de estos niños y niñas que no corresponde únicamente a este factor de CI, rompiendo con los mitos existentes y que deben verse revocados en pro de una correcta identificación que, como hemos dicho con anterioridad queda en todo caso expuesta a la subjetividad del especialista que realiza la identificación.

Existen diversidad de conceptualizaciones y modelos sobre la superdotación y la *Alta Capacidad*, sin embargo, debemos apoyarnos, para la realización de este trabajo, en las concepciones más importantes que se tienen en cuenta para la identificación de alumnado con *Alta Capacidad*.

La mayoría de estas conceptualizaciones están basados en modelos de desarrollo del talento, tales son el modelo diferenciador de dotación y talento de Gagné (2000), el modelo evolutivo de las altas capacidades y el talento de Rena Subotnik (2009), y el modelo de los tres anillos de Renzulli (1978). Sin embargo, tampoco podemos dejar de lado otras teorías que actualmente son de alta relevancia en el ámbito de la *Alta Capacidad*, como la Teoría de la Inteligencia Exitosa de Sternberg (1996).

A continuación, se realizará un breve recorrido por las teorías anteriormente citadas dada la alta repercusión que poseen actualmente y, también hablaremos del modelo de Castelló, el cual ha servido para la identificación de alumnado en muchas comunidades españolas. El objetivo de esta revisión bibliográfica es el de proporcionar una visión sobre las teorías y modelos más relevantes que se usan actualmente para la concepción de las altas capacidades y su detección.

2. METODOLOGÍA

Se ha realizado una búsqueda de los principales artículos y publicaciones de los autores más relevantes en las teorías y modelos que se utilizan para la conceptualización de las altas capacidades en el alumnado, para ello se recurrió a distintas bases de datos; Google Académico, Dialnet, Scopus, WoS, Proquest, las cuales proporcionaron resultados de las teorías con más repercusión en el ámbito de las altas capacidades. Las publicaciones, en su mayoría únicamente han sido publicadas en inglés, por lo que han sido traducidas para la realización de este trabajo. A continuación, se presenta un resumen de las diferentes conceptualizaciones y premisas más importantes de dichas teorías y modelos explicativos.

3. RESULTADOS

Tras la lectura y análisis de los artículos seleccionados para llevar a cabo esta revisión bibliográfica, se muestra a continuación las teorías más relevantes en el ámbito educativo en cuanto a conceptualización de las altas capacidades.

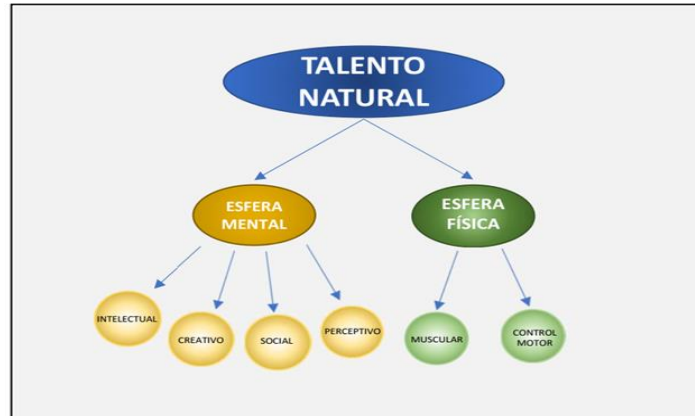
3.1. El modelo diferenciador de dotación y talento de Gagné

Para François Gagné (2000), la *Alta Capacidad* es una cualidad no innata en el individuo, y únicamente con trabajo y esfuerzo puede transformarse en *Talento*, por lo que diferencia ambos conceptos. Define la *Alta Capacidad* como la posesión y uso de capacidades naturales, lo que Gagné llama aptitudes, al menos, en un área o capacidad, y en un grado dentro de un 10% superior a la media de la misma edad. Por otra parte, considera el *Talento* como el dominio destacado de capacidades que son sistemáticamente desarrolladas, lo que el psicólogo llama destrezas y conocimientos, en por lo menos, un campo de la actividad humana, y en un grado de un 10% superior a la media de la misma edad. Ambos conceptos podrían llegar a confundirse, puesto que comparten ciertas características, como: la referencia hacia las capacidades humanas, se refieren a sujetos que se salen de la norma o promedio, y los dos grupos están formados por individuos que muestran conductas destacadas (Gagné, 2012). Para Gagné (2000), existen seis ámbitos de talentos naturales, los cuales quedan reflejados en su modelo DMTG

(*Differentiated Model of Giftedness and Talent: Modelo Diferenciador de Dotación y Talento, MDDT*), distribuyéndose según el siguiente esquema:

Figura 1.

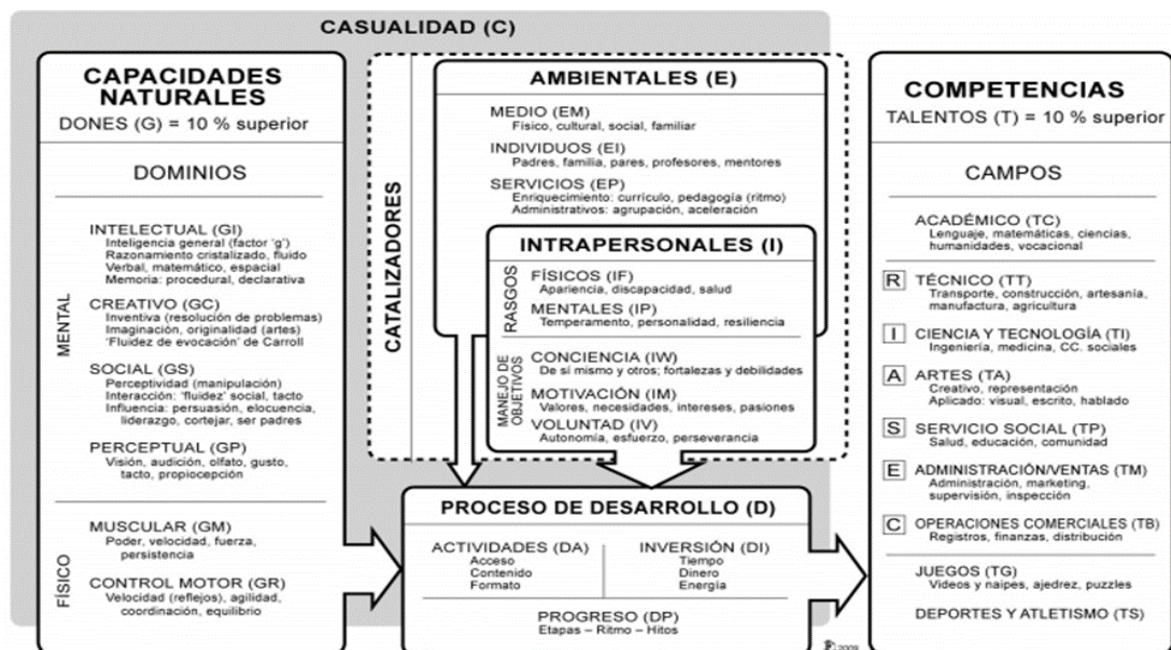
Diferentes talentos naturales según el Modelo DMTG (Gagné, 2000).



Se ilustra, a continuación, el esquema del proceso de desarrollo del talento y la intervención de todos sus componentes. En el Modelo DMTG, como podemos ver en la Figura 2, intervienen cinco componentes que interactúan entre ellos para el desarrollo del talento del individuo. Estos componentes son los siguientes: Dotación (G), Talento (T), Proceso de desarrollo de talentos (D), Catalizadores intrapersonales (I), y Catalizadores ambientales (E).

Figura 2.

Proceso del desarrollo de los talentos según el Modelo DMTG (Gagné, 2003)



Para Subotnik (2009), desarrollar el Talento supone una conversión de “potencial” a “competencias”, así como de “competencias” a “pericia”, y, por último, de “pericia” a grados notales de “eminencia”. Este modelo es muy parecido al modelo conceptual de las Altas Capacidades de Gagné, sin embargo, hemos de destacar una gran diferencia, y es que el modelo de Subotnik expande y amplía la visión de la educación del talento (Peiffer, 2017). Y es que, ciertamente, presta gran importancia a la identificación, para posteriormente ofrecer a estos alumnos brillantes experiencias y oportunidades que permitan el desarrollo del talento, en el que el alumno podrá pasar progresivamente a diferentes transiciones y estados asociados a factores ambientales y psicosociales, como la motivación, la persistencia, la pasión, la intencionalidad de superación de posibles obstáculos y el interés por ciertos campos de conocimiento (Pfeiffer, 2017). Según Subotnik (2003), la *Alta Capacidad* debe medirse en términos de desempeño actual y no como algo que debe permanecer toda la vida.

3.3. El modelo de los tres anillos de Renzulli

El modelo de Renzulli (1978) es uno de los más conocidos en el ámbito de las Altas Capacidades. El autor lleva más de 30 años realizando investigaciones y estudios diversos, modificando y añadiendo factores, por ello, se ha realizado una exhaustiva revisión bibliográfica de este eminente investigador con el fin de exponer aquí la versión más actualizada hasta el momento. Contempla dos tipos de *Altas Capacidades*: las escolares y las productivo-creativas. Las primeras se asocian a alumnos con alto cociente intelectual y excelentes resultados escolares, la segunda, corresponde a individuos que realizan producciones creativas y extraordinarias y que son valoradas socialmente. Renzulli y Reis (2016), da un gran valor e importancia a la detección de alumnado con superdotación productivo creativas y nos recuerda que son alumnos más difíciles de detectar, sin embargo, nos argumenta, que las personas productivo creativas han sido los que han provocado grandes cambios en el mundo y en la sociedad gracias a sus producciones y aportaciones en todos los campos y no los consumidores de conocimiento (Renzulli, 2016).

En el modelo de los tres anillos de Renzulli (1978), para que exista *Alta Capacidad* deben solaparse tres componentes esenciales: 1) Una capacidad intelectual superior a la media, 2) Un compromiso o perseverancia en la tarea y, 3) Creatividad. El modelo no

requiere que exista un cociente intelectual excepcionalmente alto, nos explica que, existiría un 20% de la población en los centros educativos con *Alta Capacidad* y que necesitarían atención adecuada. Normalmente, existe un consenso entre profesionales y estudiosos en el sector de la psicología y la pedagogía, de que este porcentaje bajaría a un 10%, siendo algo más restrictivos en las valoraciones. Hemos de recordar el párrafo anterior, en el que explicamos de la dificultad de la detección de los alumnos con *Alta Capacidad* productivo creativos, los cuales, no necesariamente poseen un cociente de inteligencia potencialmente alto, sin embargo, si poseen una creatividad mayor, lo cual puede resultar más difícil de medir o de nominar por parte del profesorado, pudiéndose escapar del sistema de identificación, es por ello, que Renzulli (2016) deja un margen mayor que en otros métodos de identificación.

Por otro lado, Renzulli (2002) define muy claramente lo que él denomina *Compromiso con la Tarea* como una representación de un cúmulo no intencional de características halladas frecuentemente en individuos creativos y productivos, a saber: perseverancia, determinación, fuerza de voluntad y energía positiva.

En cuanto a la *Creatividad*, debemos decir que para Renzulli es un componente fundamental y que destaca especialmente en los sujetos con alta habilidad productivo creativa. La creatividad se manifiesta mediante la curiosidad, el ingenio y la voluntad de desafiar lo convencional (Renzulli, 2002). En la Figura 3, observamos que el sistema de los tres anillos, está incrustado en lo que Renzulli denomina *Hounstooth* (“*pata de gallo*”, en español), que representa la interacción entre la personalidad y los factores ambientales. A lo largo de estos últimos años, Renzulli ha estudiado ampliamente este fondo representado por “*pata de gallo*”, definiendo los componentes y subcomponentes que forman parte de él y que interactúan en el desarrollo del talento. Estos componentes son seis factores co-cognitivos: optimismo, coraje, romance con un tema o disciplina, energía física y mental, visión y sentido del destino, y sentido del poder para cambiar las cosas. Todos ellos interactúan y mejoran los rasgos cognitivos que se asocian al desarrollo de las habilidades humanas (Renzulli, 2002). Estos quedan representados en la Figura 4 que mostramos a continuación y que el mismo autor denomina “*Operación Hounstooth*” (Figura 4).

Figura 3.

“Modelo de los Tres Anillos” (Renzulli, 1986; 1994)

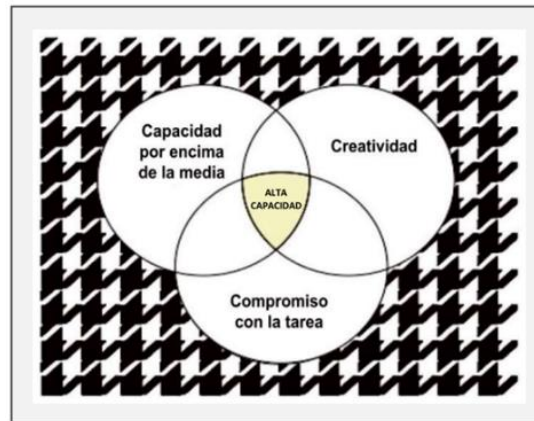
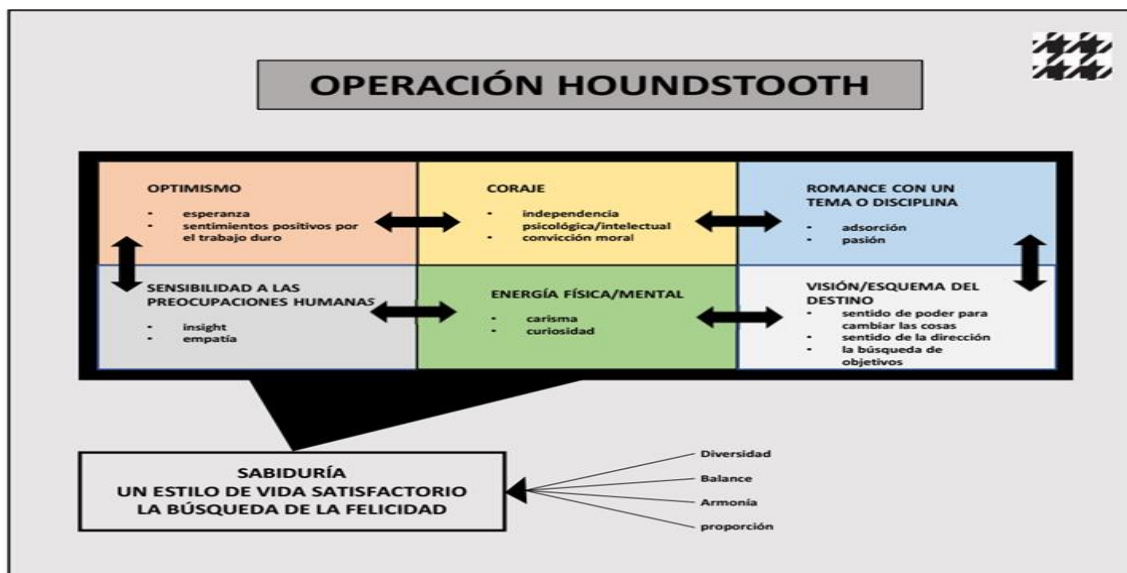


Figura 4.

Operación Houndstooth (Renzulli, 1986). Traducción propia.



3.4. Teoría de la Inteligencia Exitosa de Sternberg

Para Sternberg (1985) existen tres tipos de talentos: a) *Talento analítico*, los cuales suelen obtener buenas puntuaciones en los test, y por lo tanto son más fáciles de identificar, su principal característica es la planificación; b) *Talento creativo*, los cuales poseen capacidades de generación de nuevas ideas y de integración de información, y c) *Talento práctico*, con grandes habilidades sociales.

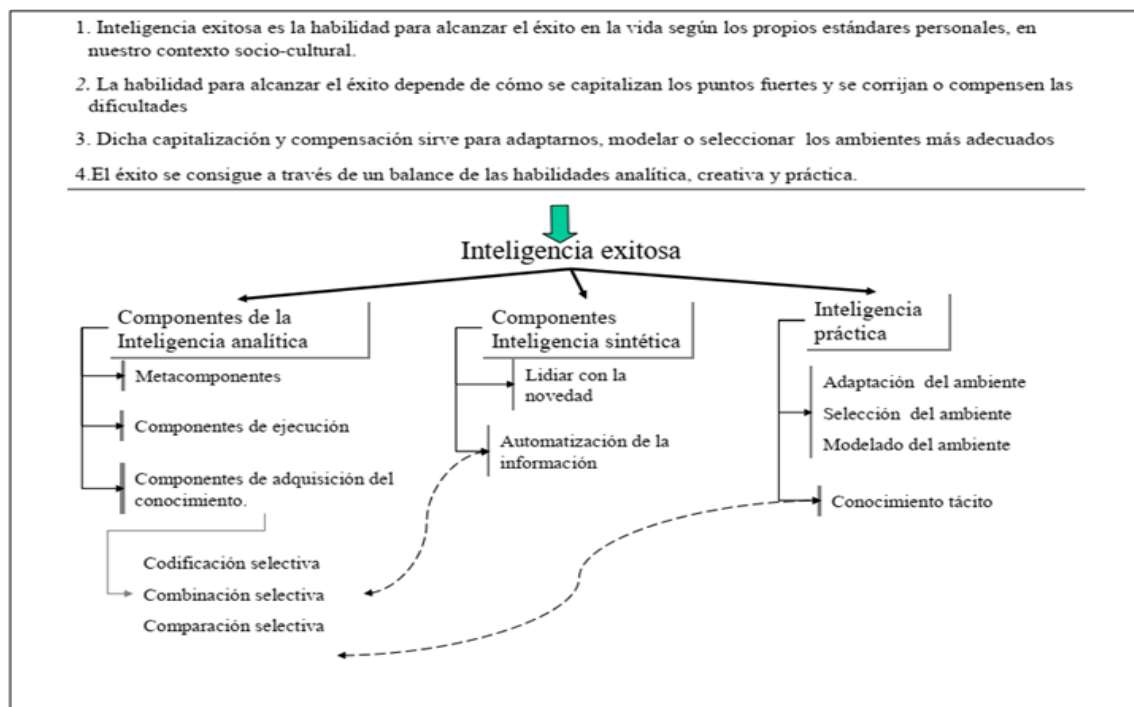
Según la teoría de la Inteligencia Exitosa de Sternberg, para que exista *Alta Capacidad* deben coexistir tres componentes en el individuo: la creatividad, la inteligencia y la sabiduría (Sternberg, 1996):

- La creatividad aquí es considerada como competencias y actitudes que se hacen imprescindibles para la generación de ideas y productos de alta calidad relativamente nuevos.
- En cuanto a la inteligencia, puede ser *académica* y *práctica*, la primera son las actitudes y competencias más convencionales, y las segunda son competencias y actitudes que ayudan a la resolución de problemas en la vida real, esta última es importante para el éxito en la vida.
- Por último, la *sabiduría* va aumentando, a medida que los individuos utilizan su inteligencia exitosa, su creatividad en busca del bien común.

El autor sostiene que debe existir un funcionamiento mayor a la media para que podamos considerar al individuo con altas habilidades, no necesario en todos los componentes, pero sí, en uno al menos, siendo los componentes de la inteligencia: componentes metacognitivos, de desempeño y adquisición de información. La Figura 5 muestra los componentes de la inteligencia según Sternberg y cómo interactúan entre sí. Esta teoría es muy extensa e interesante, y está muy valorada por toda la comunidad científica en el campo de la superdotación.

Figura 5.

Componentes de la Inteligencia Exitosa. Adaptado de Sternberg, Kaufman y Grigorenko (2008).



3.5. Modelo tripartito de Pfeiffer

Pfeiffer (2013), desde su Modelo Tripartito, conceptualiza las altas capacidades desde el *alto cociente intelectual*, el *alto rendimiento* y el *alto potencial*:

- Desde el punto de vista del *cociente intelectual*, utiliza como instrumento un test de inteligencia como comprobación del funcionamiento a alto nivel que, para considerarse como tal, deberá ser superior a la media, sin embargo, no establece corte preestablecido, puesto que, para el investigador, la *superdotación* es un constructo inventado, no es algo real. Por otro lado, es necesario para estos alumnos una enseñanza con un nivel adecuado que les permita desarrollar sus potencialidades.
- El segundo punto es el *alto rendimiento* del estudiante. Para Pfeiffer, es requisito necesario la excelencia académica, siendo más importante que el cociente intelectual, que no es requisito indispensable. En este punto, es de vital importancia otros enfoques que no son de carácter intelectual: la creatividad, la motivación, la persistencia y la pasión.
- El último enfoque, es lo que Pfeiffer denomina “el *potencial para sobresalir*”, se trata de estudiantes con un gran potencial, pero que no han podido desarrollarlo, bien por circunstancias sociales, familiares, o por desmotivación. Son alumnos, que cuando se les da el apoyo y los recursos necesarios, empiezan a sobresalir y florecer por encima de sus compañeros, demostrando su potencial.

3.6. Modelo de Castelló

Castelló (1992) estudió la conceptualización, con el fin de realizar un protocolo de detección de alumnado con altas capacidades. Explica que existen varios grupos de alumnos con presencia de altas capacidades:

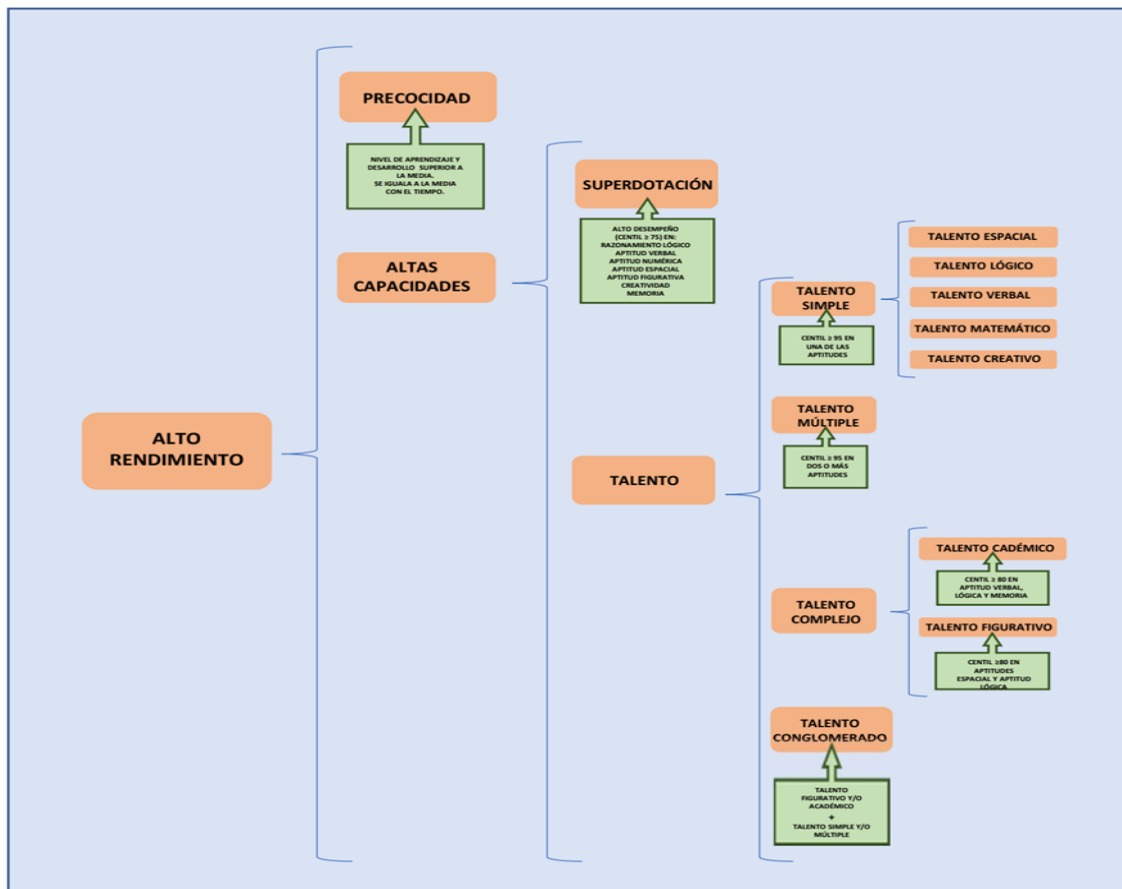
- En primer lugar, son alumnos que presentan un alto funcionamiento intelectual.
- El segundo grupo lo conforman los alumnos que presentan rendimientos extraordinarios en una o más áreas, son los talentosos.

Entre estos dos grupos de alumnado, los alumnos talentosos son alumnos de más difícil detección, ya que no necesariamente presentan altas calificaciones como si ocurre en los alumnos con alto rendimiento académico. El desarrollo del talento de estos alumnos talentosos depende, en gran medida, de factores externos y motivacionales.

Castelló y Battle (1998), en su protocolo de identificación, muestran la siguiente clasificación expuesta en la Figura 6.

Figura 6.

Tipología de alumnado con alta habilidad, según Castelló y Batlle (1998)



4. CONCLUSIONES Y REFLEXIÓN

En cuanto a la definición de Altas Capacidades, no debemos olvidar que estamos hablando de un constructo social, es decir, que lo que medimos y cuantificamos, es un constructo psicológico fruto de la invención humana (Pfeiffer, 2017). Las Altas Capacidades no es algo natural como el color de la piel, la altura, color de ojos, o cualquier cualidad del sujeto concreta, es un constructo inventado y que tiene un factor subjetivo

importante, se trata de una forma inventada para categorizar al estudiante (Borland, 2005), y que resulta de gran utilidad siendo operacionalmente definido y medible (Pfeiffer, 2017). Sin embargo, podemos concluir, una vez realizada una lectura comprensiva de los modelos y teorías expuestos, que en todos, de manera muy evidente muestran que existen muchos condicionantes y elementos que intervienen en el desarrollo de las altas capacidades, y que determinan que pueda o no llegar a desarrollarse, y esto es difícil de medir, por ello, hace difícil la identificación de muchos alumnos y alumnas, resultando la mayoría de veces, como único valor determinante, el CI, algo que deja atrás otros muchos factores y que deja inadvertido grandes investigaciones que han proporcionado autores como Gagné, Pfeiffer, Renzulli, Sternberg, Subotnik y Castelló, con el consiguiente perjuicio para el alumnado que queda sin identificar y sus necesidades sin ser atendidas, con las posibles repercusiones que ello conlleva.

REFERENCIAS

- Castelló, A. y Batlle, C. (1998). Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumnado superdotado y talentoso. Propuesta de un protocolo. *FAISCA*, 6, 26-66.
- Castelló, A. (1992). Conceptos de superdotación y modelos de inteligencia. En: Y. Benito (Coord.): *Desarrollo y educación de los niños superdotados*. Amarú.
- Gagné, F. (2000). Understanding the complex choreography of talent development through DMGT-based analysis. En K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Sternberg y S.B. Kaufman (Eds.), *International handbook for research on giftedness and talent* (2nd ed.) (pp. 67-79). Pergamon.
- Gagné, F. (2003). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. En N. Colangelo y G.A. Davis. (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed.) (pp. 60-74). Allyn and Bacon.
- Gagné, F. (2012). Construire le talent sur l'assise de la douance: Survol du MDDT 2.0. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 24(4[119])[119], 409-417.
- Pfeiffer, S. (2013). *Serving the Gifted: Evidence-Based Clinical and Psycho-educational Practice*. Routledge.

- Pfeiffer, S. (2017). *Identificación y evaluación del alumnado con altas capacidades: Una guía práctica*. UNIR Editorial.
- Renzulli, J. S. (1978). What Makes Giftedness? Reexamining a Definition. *Phi Delta Kappan*, 6(3) p. 180-84, 261.
- Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. En R.J. Sternberg y J.E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 53–92). Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S. (2002). Expanding the conception of giftedness to include co-cognitive traits and to promote social capital. *Phi Delta Kappan*, 84(1), 33–40, 57–58.
- Sternberg, R.J. (1996). *Successful Intelligence: How Practical and Creative Intelligence Determines Success in Life*. Simon and Shuster.
- Sternberg, R.J., Kaufman, J.C. y Grigorenko, E. (2008). *Applied Intelligence*. Cambridge University Press.
- Subotnik, R.F. (2003). A developmental view of giftedness: From being to doing. *Roeper Review*, 26, 14-15.
- Subotnik, R.F. (2009). Developmental transitions in giftedness and talent: Adolescence into adulthood. En F.D. Horowitz, R.F. Subotnik y D.J Matthews (Eds.), *The development of giftedness and talent across the life span* (pp. 155-170). American Psychological Association.

CAPÍTULO 74

EL PORTFOLIO DEL TALENTO DEL ALUMNO EN LA TEORÍA DE RENZULLI

Rocío Morano Salado y Antonio Rodríguez Fuentes

1. INTRODUCCIÓN

Recopilar información del alumnado puede ser una herramienta fundamental para ayudar al profesorado a saber más sobre su alumnado y aumentar la eficacia de la enseñanza. El Portfolio del Talento es un vehículo destinado a la recopilación, grabación y uso de información sobre las fortalezas de los estudiantes (Purcell y Renzulli, 1995). El Portfolio Total del Alumno (en adelante PTA) consiste en una metodología creada por Renzulli (1997) para la realización y gestión del Portfolio del Talento de niños con Altas Capacidades. Es uno de los componentes del Modelo de Enriquecimiento Escolar creado por el psicólogo y que tiene por objeto evaluar las fortalezas, intereses y talentos de los estudiantes, facilitando al profesorado la gestión del talento de su alumnado.

El PTA cuenta con dos tipos de información: a) Información de Estado, y b) Información de Acción. La Información de Estado consta de las habilidades, intereses y estilos de aprendizaje del alumno/a, mientras que la Información de Acción la componen los talentos y logros dentro de las actividades que se realizan con normalidad en el aula, reacciones de los estudiantes en situaciones enriquecedoras y, obras y productos que el alumno realiza dentro y fuera del aula. En suma, el PTA es un documento individual de cada estudiante, el cual refleja las aptitudes, intereses y preferencias de estilo enseñanza y aprendizaje, en realidad es una radiografía cognitiva del alumno/a, el cual se emplea para poder dar una respuesta educativa adecuada a sus características individuales, fomentando el desarrollo de sus potencialidades y talentos.

2. OBJETIVOS

El objetivo del presente trabajo es proponer una metodología para la realización de un PTA para alumnos de primaria, según el método de Renzulli (1997). Para ello es necesario completar los siguientes objetivos secundarios:

- Revisar, en profundidad, la bibliográfica especializada sobre el uso del portfolio en contextos escolares.
- Proporcionar una metodología sistemática para la realización del portfolio del alumno.
- Proporcionar cuestionarios traducidos al español, necesarios para la aportación de datos cognitivos del alumno.

3. METODOLOGÍA

Se ha realizado una búsqueda de los principales artículos y publicaciones sobre el autor principal y otros autores intervinientes. Se han utilizado para la búsqueda diferentes bases de datos como Google Scholar, Dialnet, Scopus, WoS, entre otras, y se ha tenido que recurrir a otras fuentes bibliográficas extranjeras debido a la ausencia de venta de publicaciones en España. La totalidad de las publicaciones utilizadas estaban en inglés, por lo que han tenido que ser traducidas, al igual que todos los cuestionarios necesarios para la elaboración del PTA, los cuales se han facilitado.

4. RESULTADOS

4.1. Información de status

En la información sobre el alumno se documenta toda la información sobre las características del estudiante, medida en diferentes tipos de test y lo que ya se sabía de él por medio de su trayectoria escolar. A continuación, se muestra cada una de las dimensiones que deben estar presentes en el PTA (Purcell y Renzulli, 1998), reflejando toda la información sistemática a recopilar:

Tabla 1.

Las dimensiones del PTA (Purcell y Renzulli, 1998)

Indicadores de rendimiento máximo	de	Áreas de interés	de	Preferencias de estilo instruccional	de	Preferencias de entorno de aprendizaje	Preferencia de estilo de pensamiento	de	Preferencia de estilo expresivo
Test Estandarizados		Bellas artes		Recitación		Inter/intra personal	Analítico (Brillante		Escrito
Hechos por el profesor		Literatura		Lectura		Auto guiado	académicamente)		Oral
		Historia		Lectura /		Guiado por un			
		Matemáticas/		Discusión		igual	Sintético /		Manipulativo
Expediente		Lógica		Discusión		Guiado por un	Creativo		
Calificaciones de los profesores		Física		Estudio		adulto	(creativo,		Discusión
		Biología		Independiente		Combinado	inventivo)		
		Política /		guiado con o sin					Visualización
Evaluación de productos		Derecho		mentor		Físico	Práctico /		
		Deportes /		Aprendizaje		Sonido	Contextual		Dramatización
Escrito		Tiempo libre		centrado en el		Calor	(Inteligente en la		
Oral		Marketing /		interés		Luz	vida real)		Artístico
Visual		Negocios		Simulación, role-		Diseño			
Musical		Teatro / Danza		playing,		Movilidad	Legislativo		Gráfico
Constructo		Actuación		dramatización,		Momento del			
(Adviértase la diferencia entre productos asignados o elegidos por el alumno)		musical		fantasía guiada		día	Ejecutivo		Comercial
		Composición		Juegos de		Alimentación			
		musical		aprendizaje		Asiento	Judicial		Servicio
		Gerencia		Trabajos por					
		Fotografía		proyectos		Ref: Amabile	Ref: Sternberg		Ref: Kettle,
		Video / Cine		replicativos		(1989); Dunn,	(1984;		Renzulli y
		Informática		Trabajos por		Dunn y Price	1988;1992)		Rizza (1998);
Nivel de participación actividades aprendizaje.		Otros (especificar)		proyectos de investigación		(1978); Gardner			Renzulli y
Grado de interacción con otros.		Ref: Renzulli (1997)		Estudio independiente no guiado		(1983)			Reis (1995)
				Prácticas					
				Aprendizaje de un oficio					
				Ref: Renzulli y Smith (1978)					

862

Las *aptitudes* son indicadores de máximo rendimiento, como tradicionalmente se ha definido en la literatura psicométrica. Se trata del nivel más alto alcanzado por el estudiante en un área concreta de aptitud o logros escolares. El concepto de aptitud implica la medición de competencias en términos de máximo rendimiento (Renzulli y Reis, 2016).

Para medir las *aptitudes* del alumno/a tradicionalmente se han utilizado las calificaciones de clase, que suelen reflejar el rendimiento del alumno y cuáles son sus puntos fuertes. Pero también puede utilizarse pruebas psicométricas, pruebas estandarizadas, que realmente lo que aportan es una comparativa del alumno/a con otros estudiantes del mismo curso y de la misma edad. Hemos de tener presente que esto se realiza a nivel informativo y no con el fin de etiquetar al estudiante.

ii. Intereses

Ainley, Hidi y Bernforff (2002) definen el *interés* como una predisposición individual y un estado psicológico, el cual se caracteriza por una atención centrada, un aumento del funcionamiento cognitivo y afectivo y un esfuerzo persistente.

La vinculación existente entre el aprendizaje y el interés es bien sabido por muchos psicólogos y psicopedagogos, habiendo sido estudiado por muchos y evidenciando dicha relación.

Renzulli (1996) creó un método enfocado al descubrimiento de los *intereses* del estudiante, el *Interest-a-lyzer*, el cual consiste en unos cuestionarios analizadores de intereses, que estratégicamente tratan de indagar en profundidad los *intereses* del alumno/a. Existen tres modelos, para alumnos de primaria, secundaria y para adultos.

La mayor parte de las respuestas están diseñadas de modo que la respuesta sea corta y abierta, mostrando situaciones hipotéticas y reales, dejando volar la imaginación del alumno/o y su libertad de expresión, no existiendo respuestas correctas e incorrectas, no se trata de obtener una puntuación, sino de la obtención de patrones de intereses.

El *Interest-a-lyzer* no está personalizado y el maestro/a tiene libertad para modificarlo, con objeto de aumentar su eficacia.

iii. Estilo de aprendizaje

Smith y Renzulli (1984) lo definen como una gama de estrategias de instrucción mediante las cuales, los estudiantes persiguen el acto de aprendizaje. En el proceso de realización y personalización del PTA, debemos tener en cuenta el *estilo de aprendizaje* del alumno (Tabla 2), aunque esto no significa que siempre deba tomarse la elección del método preferente por el estudiante, es bien sabido que algunas materias deben enseñarse con métodos probados en eficacia y por ello deben ser usados, pero ante la toma de decisiones de métodos alternativos, siempre debe tomarse como preferente el del alumno, ya que es la forma que mejor aprenden y la más motivadora.

Tabla 2.

Artículos de muestra del Inventario de Estilos de Aprendizaje (Renzulli, Smith y Rizza, 2002). (Traducción propia).

MUESTRA DE ALGUNOS ÍTEMS DEL INVENTARIO DE ESTILOS DE APRENDIZAJE
• Tener un amigo que te ayude a aprender materias que te resulte difícil de entender. • Participar en un juego de mesa que te ayude a practicar una de tus asignaturas escolares. • Responder a preguntas por escrito sobre el material que acabas de leer. • Aprender sobre un evento histórico representándolo en clase. • Discutir un tema porque no estás de acuerdo con lo que ha dicho otro compañero. • Aprender sobre el proceso electoral haciendo el papel de un miembro de un equipo de campaña, compitiendo con otro equipo para ganar votos para tu candidato. • Jugar un juego usando tarjetas de memoria para practicar lo que has aprendido. • Compartir ideas con otros estudiantes durante una discusión en clase sobre algún tema. • Escuchando a un orador invitado hablar sobre un tema que estás estudiando en clase. • Tener un concurso de ortografía en el que tu equipo intenta superar a otro equipo. • Trabajando con otros estudiantes para planear un proyecto sobre un tema que estés estudiando. • Trabajar independientemente en un proyecto que tú mismo elijas. • Trabajando en la parte de atrás de tu clase con otro estudiante que te ayude con el trabajo escolar. • Escuchar al profesor presentar varios puntos de vista sobre un tema.

Esta tercera dimensión del PTA, correspondiente a las preferencias de aprendizaje del alumno, consta de otras sub-dimensiones que la determinan:

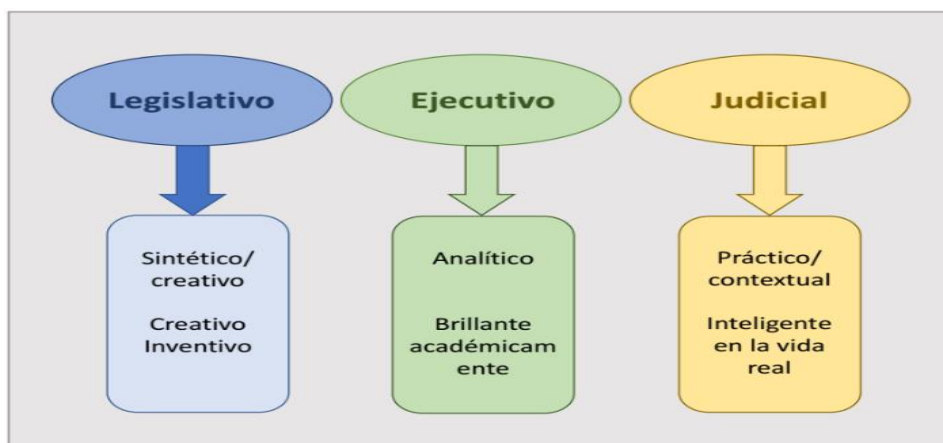
- a) *Preferencias de estilos de instrucción.* Los profesores suelen tener sus formas preferentes de enseñar, sin embargo, necesitan utilizar diferentes estilos de

enseñanza que mejor encajen con los estilos de aprendizaje de los estudiantes, y de esta manera se produce una mejora del logro (Apaydin y Cenberci, 2018).

- b) *Preferencia de entorno de aprendizaje.* No todos los alumnos aprenden de la misma manera, existe un compendio de cualidades en el individuo que lo caracteriza, y estas características también se reflejan en la forma de aprender. Los elementos sociológicos y los elementos físicos que conforman el entorno de aprendizaje preferente del estudiante son otros de los elementos influyentes a la hora de aprender. El alumno/a puede trabajar mejor de manera autónoma, o con compañeros, o bien guiado con adulto, o con ambos. Es importante que el profesor refleje en el portfolio si el alumno, por ejemplo, se distrae cuando trabaja con otros compañeros, si le cuesta centrarse en el trabajo cuando hay ruido en la clase, etc., o puede ser que el alumno trabaje muy bien en grupo, dando resultados muy positivos en actividades cooperativas, de lluvias de ideas, etc., o bien, que al alumno le guste trabajar con adultos, reflejándose normalmente en muestras de disfrute mientras discute sobre algún tema propuesto (Dunn, Dunn y Price, 1978).
- c) *Preferencia de estilo de pensamiento.* Sternberg (1997) define estilo como una manera característica de pensar del individuo, en realidad se trata de como utilizamos nuestras aptitudes. Para el autor existen tres estilos de pensamiento: ejecutivo, legislativo y judicial (Figura 1). Los alumnos suelen tener un estilo de pensamiento preferente, no obstante, los alumnos deben prepararse para la vida real, dónde tendrán que saber manejar todos los estilos de pensamiento, por lo que es importante que realicen actividades diferentes a su estilo también, y no únicamente del preferente, aunque ante la decisión entre varias actividades alternativas, se escogerá la preferente. Además, los estilos de pensamiento pueden ser cambiantes en el tiempo (Renzulli y Reis, 2016).

Figura 1.

Estilos de pensamiento en alumnos con altas Capacidades, según la Teoría de Autogobierno Mental (Sternberg, 1985)



d) *Preferencia de estilo de expresión.* En este apartado se refiere a la forma preferente, por parte de los estudiantes, de la presentación de sus productos. Kettle, Renzulli y Rizza (1998), crearon un instrumento para el conocimiento de la preferencia de creación de productos por parte del alumno/a, este instrumento llamado “My Way...”, cuya traducción al español es “A mi Manera...”. Consiste en un inventario de estilos de expresión, en el que se reflejan estilos más y menos participativos, orientados al liderazgo, etc.

5. CONCLUSIONES Y REFLEXIÓN

Para concluir, se concretará varias cuestiones importantes que surgen durante la realización de este trabajo, como la intencionalidad, el por qué, y los posibles obstáculos en su hipotética puesta en práctica.

El PTA tiene varias intencionalidades que resumiremos a continuación:

- Ayuda al profesorado a la identificación de los talentos de los alumnos. Eysenck (1993), en sus investigaciones, llegó a la conclusión de la existencia de una serie de características en las personas productivas creativas, estas son: introversión, independencia, apertura, intereses amplios, auto-aceptación, flexibilidad, actitudes sociales, radicalismo y rechazo hacia las limitaciones externas, evidentemente, estas actitudes personales pueden variar de unos sujetos a otros, pero fueron las más observadas en sus investigaciones. El Portfolio proporcionan datos que vislumbra los puntos fuertes de los estudiantes, realizando una forma de identificación “informal” que está más enfocado a la práctica que “etiquetar” al alumno.

- La identificación puede ser realizada por el propio profesorado, acortando protocolos de identificación, pudiendo atender de manera más inmediata a las necesidades de alumnado con alta capacidad.
- El alumno es parte implicada de su propio aprendizaje, siendo consciente de sus avances, proporcionándole independencia y autonomía, y por tanto madurez.

También hemos de mencionar algunas dificultades que podrían producirse en la aplicación del PTA:

- Al profesorado podría parecerles excesivos cuestionarios. Es cierto que no todos los cuestionarios son realizados por el profesorado, otros cuestionarios deben ser realizados por el alumno, incluso en el hogar, sin embargo, si deben extrapolarse al portfolio los datos obtenidos de estos y esto puede llevar tiempo. Debemos tener en cuenta que la ratio es España es mucho mayor que en otros países, por lo que el profesor tendría que sacar tiempo extra para su realización.
- El profesor debe estar abierto a nuevas propuestas y tener intencionalidad de llevar a cabo nuevas prácticas.

Con este trabajo, se ha pretendido aportar una herramienta útil al profesorado, para que pueda fácilmente identificar las potencialidades de su alumnado y pueda facilitar una atención personalizada. Los cuestionarios aportados han sido traducidos al castellano y están disponibles para poder ser usados para alumnos con altas capacidades.

Hay que tener en cuenta que estos cuestionarios han sido creados para alumnos pertenecientes a un sistema educativo y unas características culturales de otro país, por lo que habría que podría estar sujetos a algunos cambios y realizar las adaptaciones pertinentes, por lo que sería de vital importancia, ver la similitud de los cuestionarios que se han realizado en centros escolares del país, como en el Proyecto Piteas, y en otros posibles lugares, que no han sido analizados y publicados sus resultados, pero si es de vital importancia la opinión del profesorado que lo puedan haber implantado.

REFERENCIAS

- Ainley, M., Hidi, S. y Berndorff, D. (2002). Interest, learning, and the psychological processes that mediate their relationship. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 545–561.
- Apaydin, B. B. y Cenberci, S. (2018). Correlation between Thinking Styles and Teaching Styles of Prospective Mathematics Teachers. *World Journal of Education*, 8(4), 36-46.
- Dunn, R. S., Dunn, K. J. y Price, G. E. (1978). *Learning Style Inventory*. KS.
- Eysenck, H. J. (1993). Creativity and Personality: Suggestions for a Theory. *Psychological Inquiry*, 4(3), 147-178.
- Kettle, K., Renzulli, J. S. y Rizza, M. G. (1998). Products of mind: Exploring students preferences for product development using My Way, an expression style instrument. *Gifted Child Quarterly*, 42(1), 49-60.
- Purcell, J. H. y Renzulli, J. S. (1998). *Total talent portfolio: A systematic plan to identify and nurture gifts and talents*. Creative Learning Press.
- Purcell, J. H., y Renzulli, J. S. (1995). Restructuring: From student strengths to total school improvement. *National Association of Secondary School Principals NASSP Bulletin*, 79(574), 46.
- Renzulli, J. S. (1996). *The Interest-A-Lyzer family of instruments: A manual for teachers*. Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S. y Reis, S. M. (1997). *The Schollwide Enrichment Model: A comprehensive plan for educational excellence*. Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S. y Reis, S. M. (2016). *Enriqueciendo el currículo para todo el alumnado*. Ápeiron Ediciones.
- Renzulli, J. S., Smith, L. H. y Rizza, M. G. (2002). Learning Styles Inventory, Version III: A Measure of Student Preferences for Instructional Techniques. Technical and Administrative Manual. *Teory into practice*, 23(1), 44-50.
- Smith, L. H., y Renzulli, J. S. (1984). Learning style preferences: A practical approach for classroom teachers. *Theory Into Practice*, 23(1), 44–50.
- Sternberg, R. J. (1985). *The Triarchic Mind*. Penguin Books.
- Sternberg, R. J. (1997). *Thinking styles*. Cambridge University Press.

CAPÍTULO 75

IMPACTO DE LA ROBÓTICA EN LA MOTIVACIÓN Y SOCIOAFECTIVIDAD DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

María José Flores Tena

1. INTRODUCCIÓN

Los cambios que se han venido produciendo por la irrupción de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs), (caracterizadas éstas por la simultaneidad, instantaneidad, interactividad, asincronía y ubicuidad que posibilitan) han supuesto nuevas oportunidades educativas pero también constituyen una fuente activa de nuevas demandas para las que el profesorado debe estar preparado como puede ser la necesidad de innovación en el aula, la sensibilización hacia el uso de recursos que impliquen mayor dinamismo, la asunción de metodologías más activas y participativas, la transversalidad de las TICs... No obstante, el debate académico actual se centra, casi exclusivamente, en aspectos relacionados con la implementación, optimización y evaluación del uso de las TICs en el aula sin prestar atención a otros aspectos en los que destaca el rol del profesorado y cómo éste en su programación de aula puede contribuir a la promoción de competencias, entre ellas la digital, para hacer al alumnado más competente (Flores-Tena, 2018).

Si se tiene en cuenta el fin último de la educación -formar personas autónomas, críticas, con pensamiento propio-, el uso de las TICs y, más concretamente la robótica, está más que justificado. Con su uso se promueve el desarrollo individual y el desarrollo social. El primero hace posible que se les proporcione un compendio de conocimientos, habilidades y valores que les pone en disposición de utilizar herramientas para lograr sus objetivos. El segundo, la constante adecuación a las nuevas formas de producción y gestión, más globales y participativas, resultado de los cambios sociales, culturales o económicos. Ello supone comprender como las necesidades de la ciudadanía también han

cambiado dando paso a un perfil del ciudadano/a en el que la cualificación es importante pero también la capacidad colaborativa, la transversalidad o la proactividad, entre otros.

La inclusión de la robótica educativa en las aulas comienza a ser un comportamiento extendido entre el profesorado siendo significativo como éste comienza a utilizarla cada vez en edades más tempranas. En este caso las actividades que utilizan contienen aspectos altamente motivadores que propician la consecución de aprendizajes sobre los que se asentarán otros futuros. Además, la robótica hace posible que el alumnado sea capaz de aplicar conocimientos del área de matemáticas, lógica o diseño, trabajando en equipo, por proyectos, trabajando cooperativa y colaborativamente, así como resolviendo problemas (Karim, M. E., Lemaignan, S., & Mondada, 2015).

En el ámbito educativo, el uso de la robótica se ha extendido en Asia, Europa, América y África (Moreno, Muñoz, Serracín, Quintero, Pittí y Quiel, 2012), dando lugar a una perspectiva más global de la potencialidad de la herramienta y su estandarización dentro y fuera de los centros educativos; India y Corea la utilizan fuera de las aulas al quedar demostrado los resultados positivos para la población, países que la incluyeron en sus leyes de educación.

Para Alsina y Acosta (2018) la robótica se utiliza como herramienta principal para la resolución de problemas al fomentar el razonamiento, la interacción y el diálogo y realizar conexiones entre conocimientos de diferentes áreas utilizando y desarrollando aprendizajes significativos. Ello provoca en los/as alumnos/as un mayor interés y motivación al incentivar la adquisición de habilidades productivas, establecer nuevos sistemas de relaciones interpersonales y reforzar aspectos relacionados con la creatividad y el análisis de problemas, (Bravo y Forero, 2012).

De forma concreta, se puede decir que el uso de la robótica en las aulas aporta una serie de ventajas al proceso de enseñanza-aprendizaje beneficiando claramente tanto al alumnado como al profesorado: (Angulo, 2016):

- Competencias y desarrollo de habilidades en colaboración y trabajo en equipo
- Conocimientos y habilidades tecnológicas e informática
- Consciencia de la presencia de las TICs en cualquier ámbito de la vida
- Autoconfianza y motivación a través del uso de las tecnologías
- Habilidades para la resolución de problemas
- Entre los objetivos que se logran se pueden definir los siguientes (Angulo, 2016):
- Desarrollar e impulsar la creatividad de los más jóvenes mediante proyectos en los que se debe hacer frente a retos para los que hay que, además, plantear soluciones.
- Fomentar la capacidad crítica del estudiantado haciendo posible su reflexión acerca de cuestiones básicas que aluden al qué, por qué, para qué, cómo y cuándo se producen los hechos.
- Contemplar la atención a la diversidad como una constante en las acciones llevadas a cabo evitando la vulnerabilidad que el alumnado pueda presentar bien por dificultades relacionadas con su propio aprendizaje o relacionadas con el uso de los recursos tecnológicos.

Todo lo que hasta aquí se ha mencionado pone de manifiesto que si la finalidad del sistema educativo es facilitar el desarrollo integral del individuo, deben contemplarse los cambios que la sociedad plantea. Ello implica aceptar que la metodología que se emplea en las aulas debe adaptarse también a los cambios y pedagógicamente no se pueden adoptar procesos metodológicos anclados en las tradicionales formas de enseñar para hacer frente a los nuevos desafíos educativos.

La implementación de las TICs en educación ya no puede ser una opción, es una necesidad. El profesorado debe insertarlas en sus programaciones de aula no como actividades a realizar de forma puntual sino como eje vertebrador de su propuesta metodológica de aula. En particular, la robótica supone un reto aún mayor para la comunidad docente ya que, en cualquier área de conocimiento, contribuye a que el

alumnado adquiera las competencias clave dentro del sistema educativo incidiendo en aquellas relacionadas con la digitalización, creatividad, innovación y resolución de problemas.

2. MÉTODO

Para el proceso metodológico se planteó un diseño de investigación cuasiexperimental, a su vez, técnicas cuantitativas por ser éstas las más adecuadas para analizar con exhaustividad y, de forma cuantificable, la información obtenida. Para el diseño de la investigación se utilizó las variables independientes y las dependientes; considerándose variable independiente las actividades que se realizaron en el aula sobre robótica en las áreas de matemáticas y ciencias naturales, la variable independiente hace referencia a la motivación que tienen los alumnos al aplicar la tecnología dentro del aula.

El objetivo principal del estudio consistió en conocer si el uso de la robótica en el aula con alumnos/as de 3º de la ESO supone un aumento de la motivación y relaciones socioafectivas, evaluando a los alumnos a través de un programa de formación para el desarrollo de destrezas en las áreas de ciencias naturales y matemáticas.

2.1. Participantes

La muestra ha estado compuesta por 150 alumnos/as de 3º de la ESO de un centro educativo de Madrid en el curso académico 2019/2020.

Con respecto al total de la muestra y al género de ésta, un 43% han sido chicos y un 57 % han sido chicas. La edad de los participantes ha estado comprendida entre los 13 y 15 años.

La muestra del estudio ha estado compuesta por 150 alumnos de 3 de la ESO en un centro ubicado en Madrid, durante el curso 2019-2020. A los alumnos se les informó del objetivo principal del estudio, obteniendo el consentimiento de los padres comunicándoles las actividades que se realizarían en las clases para realizar la investigación. Las edades estaban comprendidas entre 14 y 16. La distribución de los

alumnos en los diferentes grupos estuvo compuesta por 75 en el grupo experimental y 75 en el grupo de control. En cada grupo participaron el 55% mujeres y el 45% fueron hombres.

2.2.1. Instrumento

El instrumento utilizado para recoger la información ha sido un cuestionario elaborado expresamente para el estudio. El cuestionario, compuesto por un total de 10 ítems, se ha dividido en dos dimensiones. La primera hace referencia a la motivación del alumnado con respecto al interés mostrado para aprender mediante la utilización de robots y su capacidad para disfrutar durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y ha estado compuesto por 5 ítems. La segunda dimensión hace referencia a las relaciones socioafectivas, entendidas éstas como relaciones establecidas con carga emocional para el grupo de estudiantes encuestado y, ha integrado 3 ítems.

Tabla 2.

Dimensiones del cuestionario utilizado como instrumento para la recogida de información

	Dimensiones del cuestionario	
	Dimensión 1 Motivación y disfrute	Dimensión 2 Relaciones socioafectivas
Centros de interés abordados y relevantes para el estudio	Me lo he pasado bien en clase	2.1. Me ha gustado interactuar y
	La robótica hace que aprenda más rápido	aprender con mis compañeros en clase
	Ha incrementado la motivación	2.2. He participado en la actividad.
	Facilita la integración en el aprendizaje	2.3. Me he enfadado con mis compañeros durante las actividades
	Me gustaría tener la tecnología en casa	

Fuente: Elaboración propia

Las preguntas de investigación que se establecieron en el estudio están orientadas a conocer el efecto que ocasiona, el desarrollo del programa formativo, en los estudiantes que participaron de las actividades de aprendizaje planificadas con retos de programación y robótica. Además, se pretende de forma concreta determinar el avance de los estudiantes en el dominio de las características: pensamiento algorítmico, abstracción-patrones y

depuración. Las cuales constituyen parte de las habilidades de pensamiento computacional propuestas por los investigadores Brennan & Resnick (2012). Las preguntas específicas que se estructuraron para el estudio son: 1. ¿Es posible que la integración de actividades de aprendizaje basadas en robótica y programación causen un efecto significativamente positivo en el desarrollo del pensamiento computacional en estudiantes de Educación Primaria? 2. ¿Fortalecen los participantes de un programa formativo en robótica su pensamiento algorítmico al desarrollar retos o desafíos sobre construcción de secuencias para ser ejecutadas por un robot educativo? 3. ¿Mejoran los participantes de un programa formativo en robótica la habilidad de abstracción y patrones afines al desarrollo del pensamiento computacional? 4. ¿Pueden los participantes de un programa formativo en robótica fortalecer su habilidad?

En el estudio se estructuraron cinco fases a lo largo de cinco semanas de duración de 45 minutos cada sesión. La primera fase se estableció la toma de contacto donde se tuvo contacto con las características de la robótica. En la segunda sesión, se realizó una prueba pretest permitiendo medir la variable de motivación mediante las actividades de robótica, las dimensiones que se evaluaron para cada persona fueron la motivación y la implicación en las actividades planteadas con la robótica. La tercera fase hace referencia a las sesiones de intervención usando las actividades de aprendizaje basadas en la robótica y en la programación trabajando en matemáticas los algoritmos y las ecuaciones; y en ciencias naturales se desarrolló el pensamiento abstracto trabajando en los temas del Universo. La cuarta fase se realizó trabajando con diversas actividades propuestas para que desarrollaran los alumnos. La última sesión hace referencia a la quinta realizándose con los docentes que participaron en la investigación, teniendo en cuenta el objetivo para el estudio.

Finalmente se pasó un cuestionario a los alumnos que habían participado en la investigación respondiendo a 10 preguntas con tres alternativas de respuesta conforme a la escala de Likert a las que se asignaron las siguientes respuestas a elegir: “totalmente en desacuerdo”, “neutral” y “totalmente de acuerdo”. Se ha optado por este tipo de escala ya que muchos son los investigadores que coinciden en señalar que es el instrumento más adecuado para valorar las actitudes y opiniones ante un determinado hecho.

La validación del cuestionario fue realizada a través de 10 expertos para valorar las dimensiones y conseguir que las preguntas fueran formuladas para conseguir los objetivos planteados. En cada sesión se utilizó un kit de robótica Ecu RED, este robot es capaz de desempeñar las tareas de un ser humano requiriendo el uso de la inteligencia, tratando las ciencias de las que deriva el álgebra o la programación. Los alumnos se sentaron en círculo teniendo el robot en medio de ellos para que pudieran verlo todos y efectuar desplazamientos, obteniendo las habilidades que se requerían en cada sesión, el robot sería el medio didáctico en el que representarían las actividades propuestas para su aprendizaje de cada sesión. La información de recogida de datos se realizó a través del programa SPSS 23, utilizando previamente la prueba de estadísticas Kolmogorov-Smirnov

3. RESULTADOS

Los resultados que se presentan a continuación se dan a conocer siguiendo la estructura establecida para la construcción del instrumento utilizado en la recogida de información, el cuestionario.

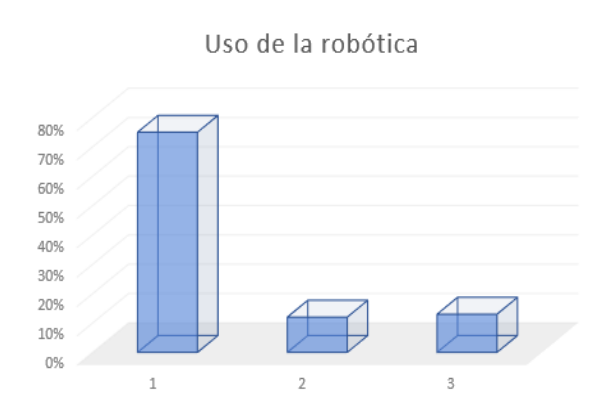
Los resultados aprecian la valoración de los resultados obtenidos por los alumnos del grupo experimental. En todos los casos los resultados son más altos que en el grupo de control.

El primer ítem de la primera dimensión hace referencia a conocer el grado de satisfacción de los/as alumnos/as en las sesiones de clase. Los resultados muestran que el uso de la robótica aumenta la satisfacción siendo un 82,5% los que han respondido que a través del uso de esta técnica las sesiones han sido muy satisfactorias, frente al 17,5 que han respondido no haber presentado ninguna modificación en cuanto a su satisfacción (neutral).

El segundo ítem de la primera dimensión hace referencia a si el uso de la robótica permite aprender más rápido al alumnado en la asignatura en la que se utiliza esta técnica. Los resultados muestran como el 75% de la población encuestada respondió sentirse totalmente de acuerdo ante esta afirmación mientras que un 12% respondió sentirse neutral y el 13% en desacuerdo.

Gráfico 2.

Impacto de la robótica en el aprendizaje



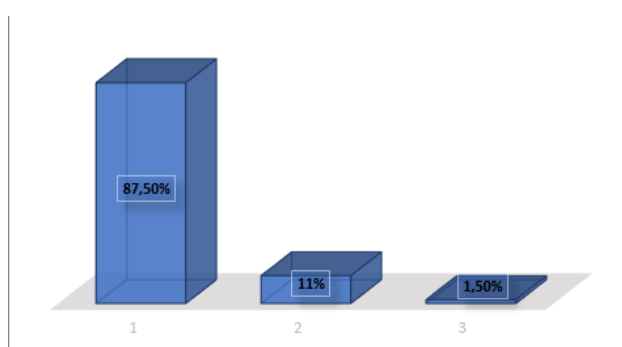
Fuente: Elaboración propia

El tercer ítem de la primera dimensión hace referencia a las emociones y si éstas se han incrementado mientras utilizaban la robótica en las aulas. Los datos reflejan que el 91% han respondido que se han sentido más motivados frente al 9% que ha respondido sentirse igual o ha preferido no responder.

Mediante el cuarto ítem de la primera dimensión se ha querido conocer si la robótica con uso educativo en el aula facilita la integración del aprendizaje. Los resultados muestran como el 87,5 respondió posicionándose totalmente de acuerdo con esta afirmación mientras el 11% manifestó sentirse “neutral” ante esta cuestión y el 1,5% respondió mostrándose en desacuerdo.

Gráfico 4.

La robótica como elemento integrador del aprendizaje



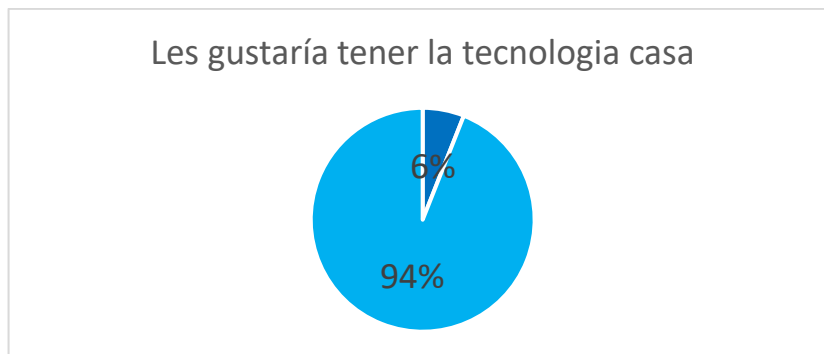
Fuente: Elaboración propia

El último ítem de la primera dimensión, el quinto, muestra información de si les gustaría disponer de esta tecnología en casa (robots o aplicaciones para simular con ellos). El 94% afirmó que les gustaría tener distintas aplicaciones en casa para disfrutar

aprendiendo al igual que lo han hecho en clase con la robótica, frente al 6% que ha respondido que es suficiente con usarla en clase.

Gráfico 5.

Robótica en casa

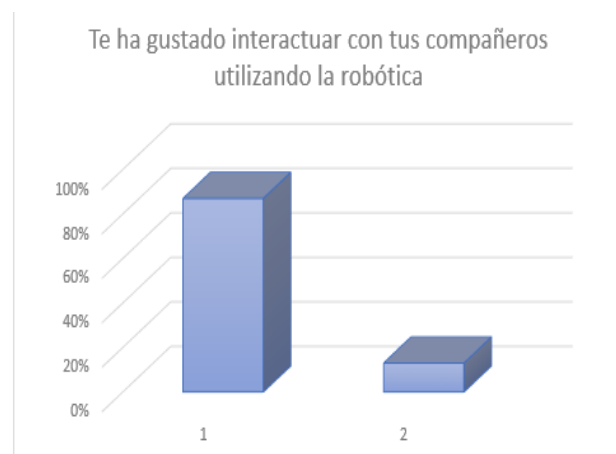


Fuente: Elaboración propia

Con respecto a la dimensión dos, el primer ítem de la misma, hace referencia a si les ha gustado interactuar y aprender con sus compañeros/as utilizando la robótica. Los resultados muestran que al 87% sí les ha gustado frente al 13% que ha respondido sentirse neutral ante esta cuestión.

Gráfico 6.

Nivel de satisfacción con respecto a la interacción con el grupo durante la utilización de la robótica en el aula



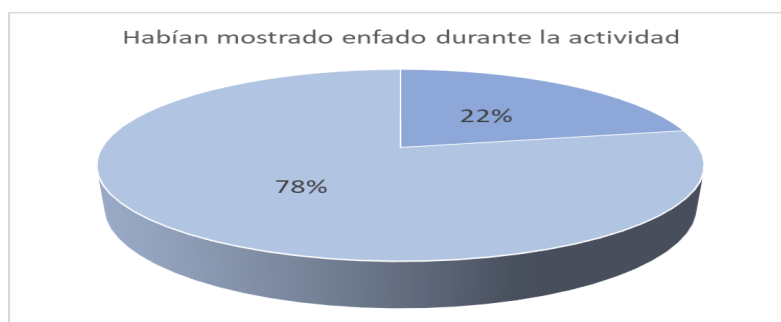
Fuente: Elaboración propia

El ítem dos de la segunda dimensión hace referencia a si han participado en la actividad propuesta. Los resultados muestran como el 88,5% ha participado en la actividad frente al 11,5% que no ha interactuado con los demás compañeros/as.

El último ítem del cuestionario y de la segunda dimensión ha centrado el interés en conocer si se ha producido alguna dificultad durante el transcurso de la actividad de robótica educativa en el aula. Los resultados muestran como el 78% ha mantenido discusiones con los compañeros/as frente al 22% que mostró no haber tenido dificultades, enfado.

Gráfico 8.

Conflictos surgidos durante la actividad



Fuente: Elaboración propia.

Los resultados sobre la motivación confirman que la incorporación de la robótica en el proceso de enseñanza-aprendizaje supone un aumento de la motivación. Reafirmando, la alta participación y motivación en las actividades propuestas, teniendo altos resultados de los temas vistos en dichas sesiones con el grado de disfrute durante el proceso de aprendizaje, teniendo una actitud ante el aprendizaje muy alta y con satisfacción en la participación.

Por ello, dichos resultados expuestos vienen a reafirmar la diferencia de valores existente en los datos correspondientes al desempeño conseguido por los participantes en función del grupo al que han sido asignados, siendo significativamente mayor en el grupo experimental ya que este fue el que recibió la intervención a través del programa de estudio en robótica y programación

4. DISCUSIÓN

Cada época ha tenido sus propios paradigmas y enfoques educativos. Y cada uno de éstos ha sido concebido de acuerdo a conceptos y a instrumentos metodológicos y tecnológicos disponibles (Flores-Tena, 2018).

Este estudio muestra como las TICs son de gran impacto en la educación y como su uso supone nuevas posibilidades para el acto educativo, en concreto, cómo aumentan la motivación hacia el aprendizaje y la mejora de las relaciones socioafectivas ya que se convierten en una herramienta de trabajo individual que facilita espacios colaborativos de trabajo en en diversas actividades (Vergara, 2017).

La inclusión de la robótica en el aula ofrece un aprendizaje óptimo con mejores resultados, elevando la motivación en el estudio, fomentando la creatividad y el desarrollo de habilidades para la resolución de problemas. El nuevo desafío educativo es el que centra la atención en conocer si el uso prolongado de las TICs favorece el aprendizaje permanente y continuo a lo largo del ciclo vital. Diversos estudios ponen de manifiesto hoy día como la no digitalización supone una vulnerabilidad no solo educativa, sino también social, que impide que el individuo pueda desarrollarse de forma integral y, por tanto, óptima en los contextos en los que interactúa. Siendo conscientes de este hecho, es responsabilidad de la comunidad educativa, en concreto, de los profesionales que se encuentran al frente de los procesos de enseñanza-aprendizaje, generar nuevos conocimientos, habilidades y actitudes. Para ello, la alfabetización digital se convierte en una herramienta de primera necesidad individual y social, dejando de ser una opción a merced de la individualidad.

Haciendo uso de la robótica, el alumnado puede afrontar el proceso de enseñanza-aprendizaje más motivado, desarrollar su creatividad e involucrarse al máximo en las tareas propuestas. Con ella, no solo adquirirán conocimiento lógico-matemático y/o computacional sino que serán capaces de extrapolar lo aprendido a otras disciplinas cuya materia nada tiene que ver con la ciencia, y a situaciones reales. De esta forma no se prioriza la suma de conocimientos sino la aplicabilidad de los mismos.

5. CONCLUSIONES

Por ello, la robótica educativa no solo es una contribución importante en el ámbito digital, sino que es un recurso de aprendizaje con grandes posibilidades disciplinares y personales apta para cualquier área de conocimiento.

En este sentido, los equipos docentes tienen que asumir nuevos retos. Los nuevos tiempos han puesto de manifiesto como existe en la comunidad educativa una necesidad de actualización digital que, debe asumirse como una responsabilidad docente.

Puede decirse, entonces que el debate sobre si la robótica en las aulas da respuesta a las necesidades socioeducativas que presenta el alumnado y a las propias inherentes a la función docente, sigue abierto. La reflexión debe continuar y este estudio contribuye a considerar las TICs, y más concretamente a la robótica educativa como una herramienta de uso profesionalizador en el ámbito educativo.

REFERENCIAS

- A., B. A. (2012). La robótica como un recurso para facilitar el aprendizaje y desarrollo de competencias generales. *TESI*, 120-136.
- Alsina, A., y Acosta, Y.(2018). Iniciación al álgebra en Educación Infantil a través del pensamiento computacional: una experiencia sobre patrones con robots educativos programables. *UNIÓN*, 218-235.
- Andrew Keisner, C. (2016). Tecnologías revolucionarias: Robótica y P.I. *OMPI Revista*.
- Angulo, C. (2016). Usos de beneficios de la robótica en las aulas. *Educaweb*.
- Bravo, F. Á., y Forero, A. (2012). La robótica como un recurso para facilitar el aprendizaje y el desarrollo de competencias generales. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13(2), 120-136.
- Karim, M. E., Lemaignan, S., & Mondada, F. (2015). A review: Can robots reshape K-12 STEM education? 2015 Ieee International Workshop On Advanced Robotics And Its Social Impacts (Arso). Lyon (Francia).
- Decreto, R. (2007). *Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales de Grado, Máster Universitario y Doctorado*. Madrid: MEC.
- Díaz, F.E. (2019). Nuevas metodologías y diseños didácticos con Tic. Sesión 3. [material no publicado]. Universidad Camilo José Cela, España, Madrid.
- Fernández Pérez, A. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid.

- Espinosa, C. y Gregorio, M. (2018). La Robótica en Educación Infantil. Publicaciones Didácticas. 90. 282-288.
- Flores-Tena, María-Jose (2018) The use of new technologies: innovative strategic in the classroom, Gedisa.
- Gardner, H. (2011). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Ghitis Jaramillo, T. (2014). Los robots llegan a la aulas. *Revista infancias imágenes*, 143-147.
- Google. (2020). *Google*. Obtenido de Google Académico: <https://scholar.google.es/schhp?hl=es>
- Gómez Castro, J. (1998). *La evaluación en Educación primaria: una perspectiva práctica*. Madrid: CCS Editorial.
- Jacek, M. (2001). Some thoughts on robotics for education. *Proceeding of American association of Artificial Intelligence symposium on Rbotics and Education*. Lund University.
- Jimdo. (2019). *Realidad aumentada y otras*. Obtenido de <https://es.jumdo.com:https://realidadaumentadayotras.jimdofree.com/rob%C3%B3tica-educativa-y-programaci%C3%B3n/>
- Ley Orgánica 8/2013, d. 9. (2013). *LOMCE*. Madrid: MEC.
- López, P. y. (2013). Aprendizaje con robótica, algunas experiencias. *Educación* 37(1), 43-46.
- Macchialvello, J. (2008). *Definiciones conceptuales*. Obtenido de <https://sites.google.com/site/sccotalopezpabloisai/1-definiciones-conceptuales>
- López, Pedro y Andrade, H (2013) Aprendizaje con robótica, algunas experiencias. *Educación*, vol. 37, num. 1, enero junio, 2013, pp. 43 63, Universidad de Costa Rica, San Pedro; Montes de Oca Costa Rica.
- Moreno, I., Muñoz, L., Serracín, J.R., Quintero, J., Pittí, K. y Quiel, J. (2012). La robótica educativa, una herramienta para la enseñanzaaprendizaje de las ciencias y las tecnologías. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. 13(2). 74-90.
- Morales, P. (2017). La robótica educativa: una oportunidad para la cooperación en las aulas. *Innovación docente y uso de la tic en educación*. Málaga: UMA Editorial.

- Morrison, J. (2006). Attributes of STEM education. The student, the academy, the classroom. *www.psea.org*. Obtenido de *www.psea.org*
- Moya, J. y. (2010). *Las competencias básicas y la cualificación de las tareas con Procesos Cognitivos/modelos de pensamiento*. Madrid: IFIIE.
- Nourbaksh, I. (2005). The robotic autonomy mobile robots course: Robot design, curriculum design, and educational assessment. *Autonomous Robots*, Vol. 18 n°1, 103-127.
- Papert, S. (1995). La máquina de los niños. En S. Papert, *La máquina de los niños* (pág. 153). España: Paidós.
- Perez, M. (2006). Robotics and development of intellectual abilities in Children. *IRIE International Review of Information Ethics*. n°5, 84-90.
- Piaget, J. (1969). Psicología y pedagogía. En J. Piaget, *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Ariel.
- Piaget, J. (2011). *Webnode*. Obtenido de Constructivismo cognitivista: <https://constructivismo.webnode.es/autores-importantes/jean-piaget/>
- Primaria., M. i. (2016). Toma, Radu Bogdan. *aRiubu*.
- Ruiz-Velasco, E. (2007). Educatrónica. Innovación en el aprendizaje de las ciencias y la tecnología. En E. R.-V. Sánchez, *Educatrónica. Innovación en el aprendizaje de las ciencias y la tecnología*. México: IISUE.
- Schoolnet, E. (2015). *Fcl.eun.org*. Obtenido de European Schoolnet: http://fcl.eun.org/documents/10180/14689/Computing+our+future_final.pdf/746e36b1-e1a6-4bf1-8105-ea27c0d2bbe0
- Trujillo, F. (2007). Enseñar por competencias: una nueva propuesta. *Universidad de Granada*.
- Vergara, C. (2017). Piaget y las cuatro etapas del desarrollo cognitivo. Actualidad en psicología. Recuperado el 12 de Abril del 2020 de: <https://www.actualidadenpsicologia.com/piaget-cuatro-etapas-desarrollo-cognitivo>
- Zabala Vidiella, A. (2005). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo. Una respuesta para la comprensión e intervención en la realidad*. Barcelona: Graó.

CAPÍTULO 76

LAS TIC EN EDUCACIÓN INFANTIL

Lidia María Ávila Zurita y María José Benavides Sánchez

1. INTRODUCCIÓN

Según muestra Alcántara (2009), las TIC son instrumentos, soportes y conductos capaces de transformar, reservar, simplificar, restituir y mostrar información y conocimiento de manera muy diversa.

El uso de estas tecnologías en los centros educativos, en concreto en las aulas de Educación Infantil supone una forma lúdica que puede ayudar al alumnado a conseguir autonomía (Ruiz, 2016). Según Mujina (1983), a través de la gamificación el niño puede crearse un mundo alejado de los adultos y alcanzar autonomía. Además, según dice Makarenko (1978, citado en Ruiz 2016), unas condiciones apropiadas en el juego durante la niñez ayudan a planificar un futuro mejor como adulto.

Una amplia cantidad de recursos en el aula como pueden ser, el juego, las nuevas tecnologías, los nuevos dispositivos y el Internet pueden ayudar al alumnado a aplicar esos aparatos electrónicos que ya conocen en sus hogares (Ruiz, 2016).

Según Ruiz (2016), todos los docentes que imparten Educación Infantil deben tener unas competencias tecnológicas apropiadas para incorporar las TIC en las aulas. Los maestros deben ser un componente esencial a la hora de añadir las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Pelgrum y Law, 2003, citado en Ruiz, 2016).

Según Mooij y Smeets (2001, citado en Ruiz, 2016) es normal que el profesorado no se sienta seguro al manejar los recursos tecnológicos en el aula, ya que en muchas ocasiones no disponen de esas competencias, es por esta razón, que rechaza incorporarla.

Por todo ello, el profesorado debe realizar un proceso de actualización de sus conocimientos y competencias tecnológicas para atender con éxito a los estudiantes y poder desempeñar la labor docente de forma eficiente (Ruiz, 2016).

Según Ruiz (2016), existen diversos recursos y aplicaciones que se pueden usar en el aula de Educación Infantil para introducir las TIC, entre las que se pueden encontrar, la pizarra digital.

2. DESARROLLO

2.1. Las TIC en Educación Infantil

García et al. (2009) señalan que las Tics son un material que fomenta la motivación y el interés en las clases, en donde podemos turnar explicaciones del docente, trabajo individual, trabajo en gran grupo, en grupo cooperativo, o incluso en pequeños grupos o proyectos de investigación, que están adaptados al ciclo de Educación Infantil. Además, según estos mismos autores, nos encontramos que las TIC son un material contrastado científicamente por su utilización y reconocimiento.

Las TIC permiten seleccionar diferentes opciones, además del nivel de interactividad capacitado para investigar los elementos más importantes para la realidad y el sistema intelectual del alumnado, por lo que se puede decir que es un material pedagógico que se enseña al alumno (García et al., 2009).

Según Vázquez (2004), el trabajo del coordinador TIC es esencial para la creación curricular de las herramientas TIC y esto hace que el profesorado sea un apoyo importante.

La mayoría de los centros educativos tienen habilitadas diferentes aulas para que se lleven a cabo los distintos recursos tecnológicos como, aula de informática, aula de audiovisuales o aula de bibliotecas (Vázquez, 2004).

Uno de los objetivos de las TIC es obtener la motivación y la implicación del alumno, ya que es un material propicio para un aprendizaje práctico y ameno (García, Martín-Aragón, Fachal, Lamas, Vázquez, Blanco, Ares, Leira, Meijueiro y Fernández, 2009).

Según explica el autor citado anteriormente, gracias a esta herramienta el alumnado puede desempeñar su trabajo de forma autónoma, por lo tanto, el educador ejercerá como conductor y asesor en los distintos procedimientos que encaminan al discente a conseguir una educación verídica.

Según Chicón, Morera y Rodríguez (2018), para la incorporación de las TIC en la enseñanza es imprescindible la unión entre las nuevas tecnologías y el contenido de la asignatura transmitida por el docente. Estos mismos autores indican que las nuevas

técnicas están renovando la educación y las opiniones de la humanidad. Por lo tanto, la utilización de las TIC es favorable en el proceso de enseñanza-aprendizaje, siempre que en la clase se le asigne un uso correcto y ordenado, por lo que se debería reducir su utilización cuando este sea imprescindible (Area, 2010, citado en Chicón, Morera y Rodríguez, 2018).

Estos autores citados anteriormente, señalan que la LOE (Ley Orgánica de Educación), y posteriormente la LOMCE, ya identifica en los componentes del currículo el “tratamiento de la información y competencia digital” como una de las competencias básicas/claves.

Continuando con los anteriores autores, nos comentan que será más recomendable la utilización de las TIC de forma personal en el segundo ciclo de Infantil.

Terminan diciendo estos autores que los maestros deberán comunicar a los familiares de su alumnado la existencia y el funcionamiento de dichas aplicaciones para que puedan hacer las tareas con sus hijos cuando estén en casa y puedan comprobar que es una aplicación espectacular.

Sin embargo, nos encontramos que se está enseñando doblemente, pues se educa a los alumnos al igual que usuarios, además de a los padres y madres, que son los que favorecen estos programas dichos anteriormente (Chicón, Morera y Rodríguez, 2018). Pero, según continúan estos autores, el entorno evidencia que, en las familias prevalece el empleo de las TIC, simplemente como entretenimiento y de forma lúdica, como juego, para que de esta forma los niños y niñas en casa no interrumpen las tareas de los padres y madres, y otros familiares que haya en casa.

Chicón, Morera y Rodríguez, 2018, exponen que las TIC requieren más que otros medios de información conocidos, ya que tienen un extenso procedimiento de elección, exclusión, estudios y de razonamiento crítico.

Los mismos autores explican que el colegio tiene que renovarse y ajustarse a la comunidad en la que se encuentra, por lo que no es posible que trabaje sin las tradiciones y costumbres que existen en la sociedad. Esto se debe realizar guiando, y sin extender la aprobación insensata e indiscutible.

Por lo tanto, el colegio tiene que aproximar y favorecer a los alumnos el uso de las TIC y enseñar sus objetivos, condiciones y defectos, ya que es importante incluir los progresos tecnológicos en la misma (Chicón, Morero y Rodríguez, 2018).

Según García y González (2006), todos los países aspiran a modernizar el grado de capacidad de la enseñanza escolar, según el informe de la OCDE (2003) basándose en la utilización de las TIC para lograrlo. Por ello, los autores dicen que se anuncian transformaciones interesantes en la manera de trabajar en las aulas.

Estos mismos autores nos exponen, que la escuela debe incorporar los avances tecnológicos para poder trabajar al mismo tiempo que la humanidad lo hace, para ello debe renovarse y adecuarse al mundo, para poder ofrecerle al alumnado su utilización, indicando sus trucos, sus objetivos, sus restricciones, sus deficiencias.

Finalizando con los anteriores autores, las TIC nos dan la oportunidad de aplicar planes telemáticos, ambientes de tareas colaborativas, conectar con discentes y docentes de otros centros y de otros países y favoreciendo la enseñanza de distintas culturas, mediante el conocimiento directo.

2.2. La integración de las TIC en el aula de Educación Infantil

Según Recio (2015), en la Ley Orgánica de Educación de 3 de mayo 2/2006 es la primera vez que se conoce una ley educativa en la que se nombran las TIC, en ella se pronuncian las distintas etapas educativas. Este mismo autor relata sobre las tecnologías de la información y comunicación en el capítulo 5, artículo 13, donde vemos cuáles son los objetivos. Continuamos con el autor anterior donde nos relata que uno de ellos está centrado en la utilización de las TIC, que consiste en fomentar una primera aproximación a la lectura y la escritura, así como experiencias de iniciación temprana en habilidades numéricas básicas, en las tecnologías de la información y a comunicación y en la expresión visual y musical.

Vivimos en una comunidad cambiante debido a las tecnologías ya que son una pieza esencial, por ello es frecuente observar a ciudadanos de diversas edades con dispositivos móviles (Recio, 2015). Por ello, el mismo autor indica que los centros educativos no deben mirar hacia otro lado, y deben renovar las estrategias en las aulas incorporando las TIC dentro de nuestro método de enseñanza.

Según Aguiar y Cuesta (2009, citado en Recio 2015), el avance y crecimiento de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) realiza una representación esencial para el progreso de este actual modelo de Sociedad.

2.3. Formación a los profesores en relación con las TIC

Según Recio (2015), la integración de las TIC en el método de la educación procede a la imprescindible formación de los docentes, ya que solo a través de la formación se pueden resolver los problemas. Este mismo autor nos comenta que, para incorporar perfectamente las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje se deben usar con una metodología adecuada.

Según Alcántara (2009, citado en Recio, 2015) los pilares de la integración de las TIC, son: el crecimiento de los instrumentos que permiten los procesos de enseñanza-aprendizaje de comunicación entre los componentes de la sociedad educativa, el aprendizaje del profesorado en la aplicación de las TIC y la práctica de gestión docente y concluye, el apoyo necesario para que el docente de los centros educativos pueda trasladar a su hogar sus diseños.

Tal como manifiesta Antón (2013, citado en Recio, 2015) es evidente que el aprendizaje del docente de Educación Infantil es fundamental.

Según Recio (2015), en la ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación, podemos localizar en el capítulo III, el aprendizaje del docente, que en su artículo número 102, relativo a la formación permanente, en el punto tres dice “las Administraciones educativas promoverán la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación y la formación de lenguas extranjeras de todo el profesorado, independientemente de su especialidad, estableciendo programas específicos de formación en este ámbito. Igualmente les corresponde fomentar programas de investigación e innovación” (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, citado en Recio, 2015) (p. 151).

Continuamos con el anterior autor, nos indica que hay distintos tipos de formación relacionados con los contenidos y la variedad de ambiente formales e informales; requisitos de los puestos de trabajo y metodologías.

Los prototipos que se están utilizando según Escudero y Portela (2015, citado en Recio, 2015) en la formación continua se pueden clasificar en diferentes dimensiones de formación; La centralización-descentralización, el modelo del profesorado y la organización a los apoyos de la formación:

- *La centralización-descentralización de la formación:* se menciona a los modelos de gobierno y gestión en funcionamiento. La formación es de manera centralizada; es decir controlada completamente por la administración. O descentralizada; que son las que se acuerdan por estados privados.
- *Modelo del profesorado:* son establecidos por las políticas de formación. La apuesta puede ser por una profesionalización cerrada, técnica, o demócrata y equitativa, según indican Zeichner, (2010).
- *Organización a los apoyos de la formación:* Escudero y Portela (2015) nos explica que sobre ellas también han conseguido las perspectivas del profesorado, teniendo en cuenta el grado en que los trabajos de los formadores estén más o menos integradas.

Según Rodríguez, Ramos y Fernández (2019, citado en Recio, 2015) las TIC, en la etapa de Educación Infantil, proponen abundantes ventajas; como el aumento de las causas y la interacción, el desarrollo de la iniciativa, la creatividad y la expresión, la alfabetización digital y audiovisual y el crecimiento de capacidades de averiguación y selección de indagación (Aznar, Cáceres, Trujillo y Romero, 2019).

Según Ruiz-Brenes y Hernández-Rivero (2018, citado en Recio, 2015), afirma que la incorporación de la tecnología en el desarrollo educativo debe realizarse cuanto antes. Termina diciendo este mismo autor que el mejor ambiente para introducir estas muestras de recursos es la etapa de Educación Infantil, con el objetivo de que el discente se vaya adaptando a la formación digital.

2.4. Recursos educativos digitales en Educación Infantil

Según Rodríguez (2017), uno de los instrumentos y soportes informáticos más utilizado en clase, concretamente en educación infantil, es el ordenador. Este mismo autor señala que los ordenadores están conectados generalmente a internet, incluso otros ya están incorporados a la pizarra digital interactiva.

Sin embargo, en este mismo sentido Cuban (2001, citado en Rodríguez, 2017) manifiesta que los ordenadores son empleados en algunas ocasiones concretas, como ayuda a la tarea o como aumento de la misma.

Como conclusión, se ha comprobado según autores como Romero Tena (2006, citado en Rodríguez, 2017), que la utilización de ordenadores u otros recursos como pizarras digitales o video proyectores, fomenta la tarea en equipo en la etapa de educación infantil, elaborando de una manera más simple la determinación de enfrentamientos y dudas.

2.4.1. Pizarra digital interactiva

Según Ruiz (2016) la Pizarra Digital Interactiva (PDI) es un recurso tecnológico compuesto por un ordenador, un cañón retroproyector y un tablero interactivo. Según este autor, la Pizarra Digital Interactiva está compuesta por un software específico que se puede almacenar en el ordenador para interactuar con la PDI.

Respecto al uso de la PDI (Pizarra Digital Interactiva), para algunos autores como Ekhami y Levy (2002, citados en Ruiz 2016), nos relatan que es un recurso tecnológico ya que permite “la incorporación y uso de un rango de recursos multimedia en las clases como textos, imágenes, vídeo, sonido, diagramas, sitios web en línea”.

Según Cascales y Laguna (2014, citado en Ruiz 2016), no comentan que la PDI es “un sistema tecnológico formado por un ordenador, un videoprojector, un puntero o una superficie táctil y un software que permite el manejo del ordenador a través de la imagen proyectada, convirtiéndose en un potente recurso para el proceso de enseñanza-aprendizaje”.

Ruiz (2016) expone que, la mayoría de las PDI, se suplementan con otro instrumento tangible tales como; los rotuladores, borradores, sistema de votación, lector de documentos, etc., de esta manera hace que la información proyectada en la pantalla sea más fascinante y atrayente. Concluye este autor con que su funcionamiento es un «circuito cerrado», “en el que el ordenador transmite los datos al proyector, esté a su vez refleja esos datos en la pizarra digital, y finalmente, la pizarra digital registra las acciones del usuario y las envía al ordenador” (Ruiz (2016).

2.5. Recursos en Educación Infantil

2.5.1. Aplicaciones para gamificar el aula o el aprendizaje

➤ Classdojo

Según Fuentes, Gómez, Rodríguez, Ramos y Campos (2020), Classdojo, al igual que la aplicación Edmodo, consiste en una plataforma que presenta numerosas opciones, algunas de ellas pueden ser la gamificación, ya que podemos conseguir recompensas y logros, a través de las tareas que enviemos, y de nuestro comportamiento en el aula, y otra de ellas, puede ser la comunicación que existe con las familias, como pieza fundamental del aprendizaje.

Según Espeso (2019) Classdojo es una plataforma que posibilita a los profesores planificar el aula. Espeso (2019) sigue explicando que a través de ella se puede realizar tareas usando la gamificación, evaluar a los discentes, además de, poder comunicarse de forma más sencilla con el alumnado y sus familias.

Esta plataforma fue diseñada por Sam Chaudhary y Liam Don, en agosto de 2011, en la que tanto docentes, como padres y estudiantes, forman parte de ella, expresa el autor citado anteriormente. Según Espeso (2019), el principal objetivo de Classdojo es crear un aula escolar, con el soporte de las puntuaciones sobre el comportamiento, con un uso sencillo, que, incluso permite varias opciones para la individualización, para que se ajuste a todas las necesidades de cada alumno y aula. Esto quiere decir según el mismo autor que, si el alumno hace un buen trabajo conseguirá puntos, pero si no es así, y dificulta el trabajo de sus compañeros, es decir los molesta, obtendrá puntos negativos. El procedimiento de puntuación dependerá siempre del profesor, pues es quien determina de qué dependerá cada puntuación (Espeso, 2019).

Espeso (2019), explica que, es una plataforma totalmente gratuita, y se encuentra en diferentes idiomas, entre los que se encuentran inglés y español. Además, este autor indica que, cualquier persona puede entrar a la plataforma y registrarse, además de crear sus propias aulas, en las que podrá adjudicar a sus alumnos en cada una de ellas.

➤ **Kahoot**

Según Espeso (2019), Kahoot es un instrumento que da la posibilidad de originar juegos de preguntas y respuesta, simulando una competición, en la que, por ejemplo, se establecen niveles y se conceden distintas puntuaciones según la velocidad de la contestación

El mismo autor expresa que, Kahoot puede ser una herramienta muy útil, y además podemos conseguir gamificar la clase, haciendo que los discentes estudien de una forma divertida.

2.5.2. Aplicaciones de Google

➤ Classroom

Según Guerra (2018), Classroom puede ser definido como “el Entorno Virtual de Aprendizaje que Google pone a disposición de todos sus usuarios”.

Esta aplicación fue puesta a disposición de todos los usuarios de GSuite Educación a partir del 11 de agosto de 2014, y un poco más tarde para todas y cada una de las cuentas personales de Google (Guerra, 2018).

Según explica Guerra (2018), Google Classroom puede ser como una red social, en ella disponemos de un muro en el que se puede anunciar mensajes, y otro tablero en el que se podrá agregar trabajos para los discentes, en los que el docente podrá comentar y evaluar.

Según Dash (2019, citado en Fuentes, Gómez, Rodríguez, Ramos y Campos, 2020), Classroom es la herramienta de Google que más se dirige al ambiente de la educación. El mismo autor explica que esta aplicación es muy parecida a Moodle, aunque ajustado a Google. Con esta aplicación, continúa el autor, Google Classroom, planificar y llevar a cabo una clase de forma telemática es muy fácil. Incluso, ayuda a estimular el trabajo colaborativo, puesto que posibilita la comunicación tanto síncrona como asíncrona entre profesor y alumno, además de entre distintos alumnos, explica el autor citado al principio. Dash (2019, citado en Fuentes, Gómez, Rodríguez, Ramos y Campos, 2020) dice que para utilizar Google Classroom se requiere que discentes y docentes tengan una cuenta de Google. Aunque, los centros educativos disponen de la oportunidad de elaborar cuentas de negocio, también conocidas como “cuentas business”, lo que favorece la realización de usuarios para toda la comunidad educativa (Dash, (2019, citado en Fuentes, Gómez, Rodríguez, Ramos y Campos, 2020).

Según este autor, asignar trabajos y deberes, compartir documentación, audios y vídeos, planificar archivos, realizar tareas programadas por docentes, y hasta poner puntuaciones y calificaciones a los discentes por sus tareas y participación en clase, estas son muchas de las tareas que se pueden realizar mediante Google Classroom. Cabe mencionar, que además de todas estas ventajas, se puede ingresar desde cualquier dispositivo, mientras se vincule a una cuenta de Google (Dash, 2019, citado en Fuentes, Gómez, Rodríguez, Ramos y Campos, 2020).

➤ Youtube

Según Fuentes, Gómez, Rodríguez, Ramos y Campos (2020), Youtube es un sitio web que facilita ver o distribuir a otras personas multimedia a través de enlaces de vídeo. A través de esta aplicación se puede producir contenidos de manera instantánea y automática, puesto que da permiso para originar nuestro canal personal en poco tiempo con tan solo algunos pasos.

3. CONCLUSIÓN

Con este trabajo de investigación podemos concluir que la incorporación de las TIC en el aula de Educación Infantil es algo satisfactorio para dicho alumnado ya que fomenta la motivación y el interés en las clases haciéndolos más autónomos.

Por lo tanto, cabe destacar la importancia de la formación de los docentes, a la hora de utilizar dichos dispositivos tecnológicos en el aula. Los profesores deben ser los encargados de dar a conocer las TIC en el aula para llevar a cabo una clase eficiente, ya que sin una formación adecuada no sería posible llevarla a cabo.

Además, se puede observar, que hay diversos recursos tecnológicos que se pueden aplicar directamente en las aulas de Educación Infantil. Desde temprana edad debemos introducir a los niños en el mundo de las TIC, pues, siempre hay aplicaciones educativas, que los aproximan a este mundo.

REFERENCIAS

- Aguiar Perera V.; Cuesta Suárez, H. (2009). Importancia de trabajar las TIC en Educación Infantil a través de métodos como la webquest. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 34, 81-94. Recuperado de: https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/22587/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Álcantara Trapero, D. (2009). Importancia de las TIC para la Educación. *Renovación y experiencias educativas*, 15, 1-20. Recuperado de: https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Nu_mero_15/MARIA%20DOLORES_ALCANTARA_1.pdf

- Cascales Martínez, A. y Laguna Segovia, I. (2014). Una experiencia de aprendizaje con la pizarra digital interactiva en educación infantil. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 45, 125-136. Recuperado de: <https://idus.us.es/handle/11441/46201>
- Espeso, P. (2019). *Classdojo: ¿Qué es y cómo empezar a usarlo en clase?* Recuperado de: <https://www.educaciontrespuntocero.com/recursos/classdojo-que-es-como-empezar/> Recogido en 14/11/2020
- Espeso, P. (2019). *Paso a paso: cómo crear un Kahoot para usar en clase.* Recuperado de: <https://www.educaciontrespuntocero.com/recursos/tutorial-crear-un-kahoot-para-clase/>
- Fuentes Cabrera, A.; Gómez García, G.; Rodríguez Jiménez, C.; Ramos Navas-Parejo, M. y Campos Soto, N. (2020). Recursos didácticos y tecnológicos para la formación. Granada: Avicam.
- García Ares, C.; Martín-Aragón de la Fuente, L.; Fachal Castro, M.; Lamas Sánchez, M.; Vázquez Rúa, C.; Blanco Lamas, B.; Ares del Pino, G.; Leira Martínez, L.; Meijueiro Pérez-Mendaña, S. y Fernández Traseira, C. (2009). *El uso de las TIC en el aula de Educación Infantil.* Recuperado de: https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=JyZIAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA3&dq=materiales+basados+en+las+tic+en+educaci%C3%B3n+infantil&ots=6p-ezC69Yt&sig=l_C_qTfJ_o0U_l7MvuikotIAWyk#v=onepage&q&f=false
- García Valcárcel, A. y González Rodero, L. (2006). *Uso pedagógico de materiales y recursos educativos de las TIC: sus ventajas en el aula.* Recuperado de: <https://skat.ihmc.us/rid=1JZX5RZ34-9T1QX-1DQ3/USO%20PEDAG%C3%93GICO%20TICS%20EN%20EL%20AULA.pdf>
- Guerra Fernández, J. (2018). *Tutorial Google Classroom.* Recuperado de: <https://juancarikt.wixsite.com/googleclassroom> Recogido en 14/11/2020
- Leo Chicón, M.; Morera Rioja, M. y Rodríguez Astorga, M. (2018). Las TIC dan la mano a la Educación Infantil. *Hachetetepe: Revista científica de Educación y Comunicación*, 16, 107-120. Recuperado de: <https://revistas.uca.es/index.php/hachetetepe/article/view/6065/6208>
- Recio Caride, S. (2015). *Formación en TIC del profesorado de Educación Infantil: Uso de las tecnologías y cambio metodológico.* (Tesis doctoral). Universidad de Murcia, Murcia. Recuperado de:

<https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/47945/1/Tesis%202015%20Salom%20c3%a9%20Recio%20Caride.pdf>

- Rodríguez Jiménez, C.; Ramos Navas-Parejo, M. y Fernández Campoy, J. (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. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6986242>
- Rodríguez Lanzarán, N. (2017). *Familia y escuela: Las TIC en educación infantil*. (Trabajo fin de grado). Universidad, Jaén, Jaén. Recuperado de: http://tauja.ujaen.es/bitstream/10953.1/5283/1/Rodrguez_Lanzarn_Noelia_TFG_Educacin_Infantil.pdf
- Ruiz Rey, F. (2016). TIC en Educación Infantil: una propuesta formativa en la asignatura didáctica de las matemáticas basada en el uso de la tecnología. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 33, 1-18. Recuperado de: https://ddd.uab.cat/pub/dim/dim_a2016m3n33/dim_a2016m3n33a5.pdf
- Vázquez Martínez, S. (2004). TIC en Educación Infantil. *Padres y Maestros*, 288, 31-39. Recuperado de: <http://dim.pangea.org/revistaDIM33/docs/DIMAR33ticinfantilmates.pdf>
- Vidal Puga, P. (2018). Medio, Materiales y Recursos Tecnológicos en la Educación Infantil. *RELAdEI: Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 4 (1), 161-188. Recuperado de: <https://revistas.usc.es/index.php/reladei/article/view/4865>

CAPÍTULO 77

DISPOSITIVO MÓVIL EN NIÑOS DE INFANTIL: INVENIENTES Y SITUACIONES DE USO

Encarnación Lozano Galván

1. INTRODUCCIÓN

En el momento actual nos encontramos una realidad, vivimos rodeados de nuevas tecnologías, entre ellas el dispositivo móvil, el cual se ha convertido en imprescindible en nuestra vida diaria. El uso del mismo se ha extendido a los más pequeños, siendo utilizado en muchos casos de forma abusiva, lo cual pudiese poner en peligro el correcto desarrollo del niño

El uso de Nuevas Tecnologías y en concreto del Smartphone es muy frecuente en niños en edad infantil, de 0 a 6 años, tanto así que supone en muchos casos el medio de entretenimiento principal, pero, ¿a qué se debe este incremento en el uso de dispositivos móviles en edades cada vez más tempranas? Las tecnologías son el medio que utilizan los padres y madres para mantener ocupados a sus hijos mientras ellos desempeñan su trabajo en el hogar o para poder disfrutar de algunos momentos de tiempo libre, es decir, se emplean como “niñera digital” (García- Rodríguez y Gómez- Díaz, 2016, p.1). Es frecuente ver en reuniones de varios adultos en los restaurantes y en las propias comidas en el hogar como los/as niños/as, en vez de disfrutar de la compañía, el juego con sus iguales o la interacción, están inmersos en los teléfonos móviles viendo vídeos o jugando. Cuando se niegan a comer los padres intentan distraer su atención con dibujos animados a través de Smartphone o la Tablet; incluso vemos como ellos mismos, desde edades muy tempranas, son los que controlan qué quieren ver sin ningún tipo de supervisión por parte de sus padres. Ese uso inadecuado de las tecnologías puede influir tanto en el correcto desarrollo del niño como en su seguridad; Los niños deben experimentar no disponer de ningún dispositivo para así fomentar el uso de su imaginación. Es evidente que la forma de jugar está cambiando y que las TIC están cada vez más presente en el juego, citando a Bravo (2020, p.25) “los juegos tradicionales han

tenido que adaptarse a los avances tecnológicos para conseguir que el público siga disfrutando de sus pasatiempos favoritos”, pero es importante fomentar el juego tradicional, que es mediante el cual los/as niños/as lograrán un desarrollo integral pleno. Las tecnologías pueden ser complementarias y útiles para su entretenimiento siempre y cuando sea bajo un uso responsable, conlleve un aprendizaje, y su práctica esté supervisada por un adulto.

El objetivo de nuestro estudio es conocer los inconvenientes que perciben los padres en el uso de los dispositivos móviles por parte de los niños, las situaciones en las que se hace uso de ellos y con que pretensión. Las hipótesis de partida son: la primera de ellas hace alusión a que un considerable porcentaje de los padres presenta la percepción de la influencia del uso del móvil en el correcto desarrollo y una segunda planteamos que un considerable porcentaje de los padres utilizan el dispositivo móvil en las comidas y salidas con objeto de entretener a los niños.

2. MÉTODO

El presente estudio de investigación está basado en el método hipotético-deductivo, hemos llevado a cabo una investigación utilizando el método cuantitativo por encuesta. El diseño es transversal, puesto que los datos fueron recogidos en un solo momento temporal.

2.1. Descripción del contexto de los participantes.

La población de referencia son niños de 0 a 6 años de poblaciones de la provincia de Badajoz.

La muestra seleccionada está compuesta por 510 niños (234 niños y 276 niñas) de entre 0 y 6 años, de la provincia de Badajoz.

El método de selección de la muestra fue aleatorio por conveniencia, los cuestionarios fueron aplicados por el investigador a los padres/madres de los niños/as.

2.2. Instrumento.

El instrumento utilizado ha sido un cuestionario ad hoc compuesto de ítems referentes al uso del dispositivo móvil, resultado de la revisión bibliográfica realizada que pretende conocer cuál es el uso que realizan los niños de 0 a 6 años del mismo..

2.2. Procedimiento.

El procedimiento seguido fue una revisión bibliográfica exhaustiva con el fin de determinar el objeto de estudio, se elaboró el instrumento y seleccionó la muestra, tras la recogida de datos y el análisis, se mostraron resultados.

3. RESULTADOS

Una vez codificados y analizados los datos en el paquete estadístico SPSS, mostramos los resultados de dicho análisis

En las tablas 1 y 2 describimos la muestra, está compuesta por 510 sujetos, 46% niños, 54% niñas.

Tabla 1

Sexo.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Niños.	234	46,0	46,0	46,0
Niñas.	276	54,0	54,0	100,0
Total	510	100,0	100,0	

Tabla 2.

Edad.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
1 año	36	7,0	7,0	7,0

Nuevos escenarios educativos: hacia el horizonte 2030

2 años	36	7,0	7,0	14,0
3 años	117	23,0	23,0	37,0
4 años	148	29,0	29,0	66,0
5 años	56	11,0	11,0	77,0
6 años	117	23,0	23,0	100,0
Total	510	100,0	100,0	

Respecto a la pregunta de cuáles son los inconvenientes que ven los padres del uso del móvil por parte de los niños, el 12% indica que está siendo sustituto del juego tradicional, el 21% percibe una falta de socialización, en el 34% de los casos el inconveniente que ven es el abuso y dependencia y en el 33% los problemas cognitivos y emocionales que conllevan (tabla 3).

Tabla 3.

¿Qué inconvenientes ve en el uso de dispositivos móviles por parte de su hijo de infantil?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Sustituto de juego				
Tradicional.....	61	12,0	12,0	12,0
Falta de socialización	107	21,0	21,0	33,0
Abuso y dependencia	173	34,0	34,0	67,0
Problemas cognitivos, Emocionales	168	33,0	33,0	100,0
Total	510	100,0	100,0	

En cuanto a si los padres creen que el uso del dispositivo móvil combate el aburrimiento por encima del juego tradicional, en el 92% indican que no (tabla 4).

Tabla 4.

¿Cree que el uso del dispositivo combate el aburrimiento del niño por encima del juego tradicional?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado

Válidos			
No.....	469	92,0	92,0
Tal vez	41	8,0	100,0
Total	510	100,0	100,0

Respecto a la pregunta si le facilitan el móvil en las comidas, un 45% afirma que si lo hace (tabla 5)

Tabla 5.

¿Le facilita el móvil a su hijo en las comidas para que coma mejor?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Si	230	45,0	45,0	.45,0
No	280	55,0	55,0	100,0
Total	510	100,0	100,0	

El 17% de los padres deja su móvil a los niños en todas las comidas, el 8% en la cena y el 20% en la comida (tabla 6).

Tabla 6.

¿En qué comidas les facilita el móvil?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
En ninguna	280	55,0	55,0	55,0
En todos los casos	87	17,0	17,0	72,0
En la cena	41	8,0	8,0	80,0
En la comida	102	20,0	20,0	100,0
Total	510	100,0	100,0	

El 16% de los padres afirma que sus hijos a veces abandonan actividades de ocio por estar conectados al móvil (tabla 7).

Tabla 7.

¿Su hijo/a abandona actividades de ocio como ir al parque, jugar con otros niños por pasar tiempo con los dispositivos móviles?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
A veces	82	16,0	16,0	16,0
Nunca	428	84,0	84,0	100,0
Total	510	100,0	100,0	

En cuanto a la pregunta si llevan algún Smartphone en las salidas para entretener a los niños, el 27% afirma que si lo hace (tabla 8)

Tabla 8.

¿Cuándo se realizan salidas de ocio familiar, con amigos, ir a restaurantes, vacaciones, lleva algún Smartphone para entretener al niño/a??

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
No	372	73,0	73,0	73,0
si	138	27,0	27,0	100,0
Total	510	100,0	100,0	

El 7% admite que siempre le presta el móvil en los viajes a los niños, el 39% dice que a veces, y el 35% en los viajes largos (tabla 9)

Tabla 9

¿Durante el trayecto en coche suele prestar el Smartphone a su hijo/a para que esté entretenido?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Siempre	36	7,0	7,0	7,0
A veces	199	39,0	39,0	46,0
Solo en viajes largos	178	35,0	35,0	81,0
Nunca	97	19,0	19,0	100,0
Total	510	100,0	100,0	

4. DISCUSIÓN

Destaquemos los resultados más relevantes, el 34% de los padres perciben como inconveniente del uso de móviles el abuso y dependencia y el 33% problemas cognitivos y emocionales. En su mayoría no creen que el dispositivo móvil combata el aburrimiento mejor que el juego tradicional. El 45% de ellos facilita el móvil en las comidas a sus hijos/as, el 17% en todas las comidas, el 8% en la cena y el 20% en la comida. El 16% de los padres afirma que a veces sus hijos abandonan actividades de ocio para utilizar el móvil. En el 27% de los casos en las salidas se les facilita el móvil al niño; en cuanto a los viajes se refiere, el 35% de los padres deja el móvil en viajes largos, el 39% a veces y el 7% siempre. Vemos que los resultados en el presente estudio van en concordancia con lo expuesto en el marco teórico y que ambas hipótesis son aceptadas.

5. CONCLUSIONES

En conclusión, preocupa las consecuencias que puede o tiene el uso del móvil en niños tan pequeños. La diversidad de situaciones en las que los padres dejan al niño el móvil deja ver que no utilizan otros recursos para entretener que son más convenientes para favorecer el correcto desarrollo del niño. Mucho por hacer en este sentido puesto que cada vez el uso del móvil se encuentra más extendido.

REFERENCIAS

- Benítez, A. M., & Rosales, A. G. (2016). El impacto del uso excesivo de tabletas y teléfonos inteligentes en el desarrollo emocional y vincular de los niños de 2 a 10 años y los efectos en las relaciones interpersonales. Universidad Dr. José Matías Delgado, El Salvador. Jurado de los Santos, P., Moreno-Guerrero, A.-J., Marín-Marín, J.-A., & Soler Costa, R. (2020). The Term Equity in Education: A Literature Review with Scientific Mapping in Web of Science. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(10), 3526. MDPI AG. <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph17103526>
- Bravo, G. F. (2020). Trastorno de déficit de atención e hiperactividad en niños de primaria de Santa Anita como consecuencia del uso excesivo de dispositivos móviles. Universidad San Ignacio de Loyola, Lima.
- García Rodríguez, A. y Gómez Díaz, R. (2016). Lectura digital infantil: dispositivos, aplicaciones y contenidos. UOC
- Roca, G. (2015). Las nuevas tecnologías en niños y adolescentes. Guía para educar saludablemente en una sociedad digital. Barcelona: Hospital Sant Joan de Déu (ed).

CAPÍTULO 78

INTELIGENCIA Y EDUCACIÓN EMOCIONAL A TRAVÉS DE DANIEL GOLEMAN: UNA PRÁCTICA PARA LA GESTIÓN DE LA CRISIS EMOCIONAL PRODUCIDA POR EL COVID-19

Eric Masegosa Xuclà

1. INTRODUCCIÓN

La siguiente investigación pretende ser un estudio bibliográfico sobre la inteligencia emocional aplicada a la educación. Primeramente, se desarrollará el propio concepto de inteligencia emocional, para, de este modo, poder resolver la cuestión sobre qué es la inteligencia y educación emocional. Para ello, aportaremos las investigaciones de los autores: Bisquerra, Gardmer, Goleman, Lantieri, entre otros autores y autoras.

De acuerdo a estos autores, sabemos que la inteligencia es la capacidad de solucionar problemas adaptándonos a las circunstancias. Cuando los problemas tienen un efecto en lo emocional, son las habilidades emocionales las que tenemos que trabajar para el desarrollo personal y alcanzar una situación de bienestar. Por ello, ser emocionalmente inteligente consiste en mantener una relación armónica entre las emociones negativas y positivas. El término inteligencia emocional, según nos detalla Goleman (2002), se utilizó por primera vez en los años 90 por psicólogos como Peter Salovey y John Mayer para describir las cualidades emocionales que parecen tener importancia para el éxito. Estos expertos coinciden en que dicha inteligencia es la habilidad de percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y generar sentimientos que faciliten el razonamiento, el entendimiento emocional, el conocimiento de emociones, y la habilidad para regularlas y promover un crecimiento emocional e intelectual.

La educación emocional es una propuesta de innovación educativa que se inicia a mediados de los años noventa para, diez años más tarde, ir cobrando un progresivo interés por parte de las instituciones educativas. Este interés se manifiesta en formación, publicaciones, jornadas y puesta en práctica de este tipo. En este estudio revisaremos algunas de las investigaciones que fundamentan la educación emocional.

Una vez expuesta la teoría, desarrollaremos un caso práctico que consistirá en ejemplificar la utilidad de la educación emocional para paliar los efectos anímicos negativos producidos por la nueva situación originada a raíz de la expansión del virus Covid-19. La intención es aportar elementos para una práctica eficiente, teniendo en cuenta que estamos hablando de una propuesta que pretende atender necesidades sociales que no lo están suficientemente; ya que el conocimiento de lo emocional y su puesta en práctica mediante la educación, pueden contribuir en la gestión emocional del duelo por la muerte de seres queridos, el estrés ocasionado por el confinamiento, y la angustia que puede provocar las dificultades económicas derivadas de la propia pandemia.

En el ejercicio práctico nos basamos en la obra de Lantieri (2019) guiada por Goleman *Inteligencia emocional infantil y juvenil. Ejercicios para cultivar la fortaleza interior en niños y jóvenes, para la realización del recurso práctico*. Centrándonos en la etapa educativa secundaria, desarrollamos un debate que permita la reflexión, y mediante la misma, la regulación emocional. Mediante este, intentaremos reducir los efectos emocionales negativos mencionados anteriormente, procurando un ambiente cooperativo donde no se juzgue a nadie. Para ello, el docente será mediador y guía de la práctica. Puede implementarse tanto a nivel formal como no formal, por lo que resulta una herramienta útil. Con ello se pretende abordar las necesidades de este alumnado que requiere de una atención especial.

2. INTELIGENCIA EMOCIONAL

La educación en el siglo XX se centró en el desarrollo para la adquisición de conocimientos, dejando de lado aquello que recoge el currículum oculto, y que debería contemplarse en el currículum escolar. Por suerte, la educación ha ido evolucionando gracias a los profesionales que la ven como algo más complejo. Su práctica e investigación ha constatado que no todo es el expediente, sino que el bienestar emocional del alumno es un factor a tener en cuenta; más, cuando este es determinante para su correcto desarrollo, tanto dentro como fuera del aula. Goleman (2002)

Entonces, ¿qué es la inteligencia emocional? según Bisquerra (2000) y Goleman (2002), es la habilidad para tomar conciencia de las propias emociones, las de los demás,

y la capacidad para regular dichas emociones. Definen la emoción como un motor que todos llevamos en el interior; una energía que se abre paso de forma codificada en los numerosos circuitos neuronales de nuestro cerebro, hallados en el sistema límbico. Este nos mueve y empuja a interaccionar constantemente con el mundo que nos rodea y con nuestro propio ser. Dichos circuitos, mientras estamos despiertos, siempre están en continua atención para recibir estímulos y nos ayudan a sobrevivir. Bisquerra (2000) y (2003).

Por tanto, la regulación emocional resulta una ventaja adaptativa, ya que permite equilibrar la impulsividad y la autorepresión. Estos dos extremos pueden ser igual de perjudiciales según el comportamiento de cada uno y la influencia de las emociones, por tanto, y de acuerdo a Goleman, también existe la regulación de las emociones de los demás, ya que estas también nos afectan, y en la medida de que somos seres sociales que viven en sociedad, debemos aprender a controlarlas para generar cohesión social. Por lo tanto, el desarrollo de la empatía es una tarea que está estrechamente vinculada a la educación emocional. Para trabajar la empatía, el primer paso es ser conscientes de nuestras propias emociones, y cómo nuestros actos pueden afectar a las emociones de aquellos con los que nos relacionamos. Para el autor, la persona que ha adquirido una buena conciencia y regulación emocional, tiene mejores condiciones para hacer frente a los retos y poder socializar de mejor forma; de ahí que anteriormente hayamos afirmado que puede resultar una ventaja adaptativa. Además, la inteligencia emocional también está estrechamente ligada a la proyección de las emociones que la familia nos expone, y que nosotros percibimos en la edad temprana, tal y como podemos observar en los estudios de Goleman (2002).

Goleman (2002) ve que los adultos con dificultades de autorregulación desde la infancia, presentan un alto riesgo de inadaptación social. El proceso de adquisición de la autorregulación emocional se inicia en los primeros meses de vida y perdura hasta la edad adulta. Esta inteligencia se efectúa en el lóbulo prefrontal del cerebro. Este trabaja para la adaptación y comprensión de lo que nos rodea, nos permite pensar de forma abstracta, regular nuestros impulsos, razonar, resolver problemas, captar ideas complejas y aprender de la experiencia.

Los datos aportados por Goleman (2002) provenientes de la Universidad de Washington e investigadas por Carole Hooven y John Gottman, son alarmantes, ya que muestran una gran cantidad de niños y jóvenes que presentan síntomas de depresión. El autor relata que, en términos generales, dichos síntomas empeoran la marginación, problemas sociales, la ansiedad, la depresión, los problemas de atención, razonamiento, la delincuencia y la agresividad. Dichos síntomas, de acuerdo a los propios datos, son generalizados independientemente de la economía, etnia o sociedad a la que se pertenezca. Según la autora Bronfenbrenner, dentro de Goleman (2002), esto pone de manifiesto que las familias hacen un papel importante, pero, a causa del ritmo de vida a la que están sometidas, y las nuevas formas de constituir una familia, parece cada vez mayor la tendencia en que los niños y adolescentes crecen sin ser atendidos debidamente. Volviendo de nuevo a los estudios citados en el libro de Goleman (2002) parece ser que cada vez va en aumento la ansiedad y la depresión entre los jóvenes. Estos se muestran deprimidos o incapaces de hablar de ello; lo que acaba originando problemas con sus padres y madres, y acentuando la dificultad para que los referentes puedan ayudarles; iniciándose así un círculo vicioso que puede originar toda clase de disputas o males entendidos. Es por ello que es tan importante enseñar la inteligencia emocional desde la edad temprana, ya que, según el psicólogo Gerald Patterson citado en el libro de Goleman (2002): “los actos antisociales de un niño de cinco años son el prototipo de los actos que cometerá un delincuente juvenil”. (2002, p. 201)

Hasta hace poco tiempo, inteligencia y capacidad lógico-matemática en educación, eran equivalentes. El niño bueno en matemáticas, era un niño inteligente, y el que no, no. Hoy se sabe que algunas personas tienen ciertas facilidades para aprender unas temáticas, y dificultades para aprender otras. Se sabe que no todas las personas tienen la misma inteligencia, y que hay diferencias entre las personas que se desarrollan en un medio social u otro. En este sentido, y según Howard Gardner, hay ocho tipos de inteligencias conocidas como Inteligencias Múltiples, tal y como lo recoge su teoría *Teoría de las inteligencias múltiples*, publicada en 1983.

Entonces, ¿Debemos entender la inteligencia como una capacidad general o como una colección de cualidades específicas? Gardner (2001) considera que existen

inteligencias múltiples y que la inteligencia es un complemento de ocho aptitudes diferentes.

Según lo que expresa el profesor sobre las inteligencias múltiples, en el ámbito educativo actual, ya no se tiene como objetivo únicamente el hecho de adquirir conocimientos. En la actual sociedad, es más adecuado desarrollar habilidades para la resolución de problemas, para tener un mejor razonamiento crítico y de reflexión; nos referimos a aprender a aprender, ya que, de la misma forma que todos tenemos personalidades diferentes, también tenemos perfiles intelectuales diferentes.

2.1 ¿Cuál es la situación del docente y qué papel cumple en todo esto?

Para Riart, J. y Martorell, A. (2010) hay que tener en cuenta varios factores. Según las variables de tipo ocupacional, el cargo docente, y el nivel en el que se imparte la docencia (Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Universitaria). En esta línea, es una realidad que la formación curricular del profesorado no está suficientemente cubierta para afrontar el estrés, ya que carecen de las habilidades para gestionar las situaciones conflictivas que encuentran a su trabajo y que afectan tanto alumnos como a los propios docentes. Como profesionales del ámbito de la educación no podemos ejercer como padres, pero sí paliar y mejorar lo que han percibido mediante la educación emocional en el aula; y esta debe recogerse como algo imprescindible en el currículum. Según López (2008) a veces nos olvidamos que las habilidades sociales y emocionales también desempeñan un papel fundamental en la consecución de los objetivos académicos, porque permiten a los alumnos centrar la atención en las tareas, mantener la motivación ante las que suponen mayor esfuerzo, así como para actuar sobre la frustración causada por los objetivos no alcanzados o la dificultad del camino.

Así pues, tener en cuenta la educación emocional como algo vital que requiere una práctica, ayuda a mejorar su autoestima, regula las emociones propias y fomenta la empatía. Con ello, se ven beneficiadas notablemente las relaciones con uno mismo y con el entorno, y se consigue un mejor rendimiento y bienestar para hoy y mañana.

Según Bisquerra (2000) y Goleman (2002), el canal preferido para la expresión emocional es el no verbal: expresión facial, tono de voz, contacto visual, gestos, postura,

movimiento corporal. Todos tenemos la misma diversidad de emociones, lo que varía es la forma de exteriorizarlas, es decir, la respuesta que damos. Esta diferencia denota cómo tenemos desarrollada la capacidad de tomar conciencia de nuestras emociones. Todas las emociones tienen una manifestación corporal (rubor, ritmo cardíaco, risa ...). En general, estas manifestaciones corporales, estas sensaciones físicas que se producen a nivel inconsciente, podemos reconocerlas entre nosotros, y los demás las perciben como señales. Cuando el grado de intensidad de esta señal es muy elevado, puede generar una reacción automática, desbordante, que bloquea nuestra capacidad de reflexión. Por tanto, es necesario saber escuchar e interpretar estas señales con conciencia plena y aprender a regular la respuesta. Una buena inteligencia emocional suele tener beneficios y ventajas de tipo social y cognitivo, ya que los alumnos están más atentos y, por lo tanto, suelen tener mejor rendimiento escolar. Goleman (2002)

Pese a que los numerosos estudios e investigaciones sobre la inteligencia emocional marcan la importancia de añadirlo en el currículo educativo como una herramienta más, los cambios educativos y sociales acostumbran a ser lentos. Desgraciadamente, todavía es poco visible en la práctica educativa, sobre todo, después de la primera etapa infantil.

3. METODOLOGÍAS

Como ya se ha señalado anteriormente, la educación emocional puede resolver o mejorar problemas emocionales como la ansiedad, agresividad, depresión, etc. y por extensión, mejorar el rendimiento escolar. Por lo tanto, es importante que se realicen programas para su enseñanza y gestión dentro de las aulas y que cualquier maestro pueda impartirlo en un centro escolar lo más pronto posible, para que de igual forma que pasa dentro de la educación familiar, estas enseñanzas vayan calando en los alumnos poco a poco, con lecciones adecuadas a su desarrollo cognitivo, y con el fin de fortalecer sus hábitos mentales positivos para poder aplicarlos cuando lo necesiten. Según Goleman (2002) y Lantieri (2019) es importante trabajar dichos hábitos desde la cooperación grupal, entre iguales, para favorecer la aceptación, motivar la reflexión individual y colectiva, para gestionar y poder solucionar conflictos, y propiciar el habla paciente, y una escucha y habla adecuada para expresar ideas y sentimientos que ayuden a detectar, interpretar y abordar las emociones y pensamientos de forma correcta.

Hay que tener en cuenta que muchas veces un conflicto comienza o termina como un problema de comunicación en la que un individuo supone una conclusión o mensaje de forma precipitada. Para su solución, hace falta educar la reflexión y la asertividad, tal y como proponen Goleman (2002), Bisquerra (2003) y Lantieri (2019). Para ello, un buen ejercicio puede ser las reflexiones cooperativas, asambleas, debates, mediación, *mindfulness* y *role-playing*, ya que se facilitan los mecanismos y habilidades de discusión, y aprenden de forma grupal a solucionar o paliar los problemas o preocupaciones que les atormentan. De este modo, se contribuye de una forma muy provechosa, a dar luz a sus identidades y pensamientos, a mejorar hacia un vocabulario adecuado y a mejorar las relaciones con los demás, ya que los problemas o miedos suelen ser, generalmente según la edad, muy similares.

“Controlar y entender las emociones significa comprenderlas, lo que se halla detrás de un determinado sentimiento. [...] Aprender formas de manejar la ansiedad, la ira y la tristeza, asumir la responsabilidad de nuestras decisiones y de nuestras acciones y proseguir hasta llegar a una solución de compromiso. Una de las habilidades clave para todo ello es la empatía, la comprensión de los sentimientos de los demás, lo cual implica asumir un punto de vista y respetar las diferencias existentes en el modo en que las personas experimentan los sentimientos. [...] Todo ello trabajado desde la cooperación, de la resolución de conflictos y de la negociación de compromisos de forma asertiva.” Goleman (2002, p. 226)

Concluimos el apartado metodológico diciendo que los centros escolares son un lugar idóneo, a parte del ámbito familiar, para trabajar y desarrollar las capacidades y habilidades emocionalmente asertivas, y una mayor autorregulación emocional. Contribuye al desarrollo de la resiliencia, un mejor rendimiento escolar y genera una mayor cohesión social por medio del desarrollo de la empatía. En definitiva, una forma optimista que ayuda a alcanzar una salud física y mental más sana y equilibrada.

4. LA TÉCNICA DEL DEBATE

Ya hemos mencionado la importancia de transmitir esta educación desde la infancia, pero cobra todavía más sentido durante la adolescencia. Durante esta etapa, y por causas biológicas, los adolescentes se encuentran en un periodo de ebullición hormonal que puede verse agravado por la infantilización social de la adolescencia y el adolescente. En última instancia, la etapa adolescente supone un desequilibrio que dificulta la atención y, por lo tanto, la memorización y el aprendizaje.

Basándonos en la obra de Lantieri (2019) pensamos que un debate en el aula, en un ambiente de reflexión y cooperación entre iguales, puede ser una buena forma de trabajar y enseñar a los alumnos la forma adecuada de exponer sus puntos de vista y entender las emociones propias y ajenas. Mediante el debate se puede trabajar en la detección de emociones como el estrés, gestionar la ansiedad, trabajar la empatía, aprender a calmarse, encontrar soluciones comunes a algún problema, enseñar valores como la amistad, acabar con la violencia de cualquier tipo, entre otras. La figura del maestro y el profesor es la de mediador y guía, reconduciendo el debate hacia la solución y comprensión si fuere necesario.

En este sentido, al finalizar el debate propondremos a los alumnos que analicen sus emociones previas a través de un cuestionario para que puedan compararlas con las emociones vividas con posterioridad al debate. Además, si el docente evalúa el resultado de la actividad, también podrá ser consciente del estado anímico de sus alumnos, saliendo el docente y los discentes beneficiados de la realización de esta actividad, ya que permite observar aquellas emociones que no detectamos a simple vista.

4.1. Recurso: actividad Covid-19

Una vez expuesta la teoría y metodología de la educación emocional, proponemos ponerla en práctica en un tema actual que afecta a nuestros alumnos; el virus Covid-19 y los efectos adversos derivados por su propagación. Vamos a necesitar un aula con espacio, con pizarra para escribir en ella, una caja de cartón, papel para todos los alumnos y el estuche de cada uno.

Disponer de un aula espaciosa para poder ofrecer un clima cercano y cooperativo donde se puedan sentir a gusto cuando se vaya a debatir en grupo, ya que, gracias al gran volumen del aula, se podrá respetar la distancia de seguridad.

Los alumnos se sentarán en círculo para que todos puedan participar por igual. En la pizarra se va a escribir la palabra COVID-19.

3.1.2. Objetivos

- **Los objetivos generales** que se pretenden alcanzar son:
 - **La autoconciencia emocional:** para identificar los sentimientos, pensamientos y observar cómo influyen en los comportamientos y las decisiones.
 - **El control de las emociones:** aprovechar productivamente y aprender de estas para autogestionarlos y hacer frente a las adversidades.
 - **Autoconciencia social:** ayuda a identificar y comprender los sentimientos y pensamientos de los demás, desarrollando así la empatía.
 - **Comprensión de las emociones** para expresarlas correctamente y así adquirir habilidades para tomar decisiones de forma responsable, evaluando las consecuencias de nuestras acciones, en beneficio propio y de terceros.
 - **Dirigir correctamente las relaciones:** resolver los conflictos adecuadamente para unas relaciones sanas y gratificantes.
- **Los objetivos específicos** que se pretenden trabajar con esta práctica están dirigidos a que los alumnos sean capaces de reflexionar sobre cómo les afecta la nueva situación social surgida a raíz de la pandemia. Con ello fomentamos un clima común de confianza, empatía y de reconocimiento de ciertas emociones difíciles de tratar o exteriorizar, y se ayuda a expresarlas. Se pretende dar paso a la capacidad de comunicar todo lo que llevan en su interior y, con la ayuda del mediador, saber detectar las emociones y sentimientos, y llegar a la autoconciencia, para que así puedan regularlas con el fin de que les afecte en su justa medida.

4.1.2. Temporalidad

45 minutos aproximadamente.

3.1.3. Materiales

Pizarra, hojas de papel, caja de cartón, bolígrafos y cuestionario final.

3.1.4. Pasos

Primeramente, se va a explicar a los discentes que lean la palabra escrita en la pizarra (Covid-19) y que piensen dos o tres palabras, las primeras que les vengan en mente tras leer la pizarra. Una vez hecho este proceso, deberán escribirlas en una hoja, y de forma anónima. Después de un momento de reflexión, el profesor irá pasando para que depositen el papel en una caja y así poder leerlo con posterioridad.

El profesor escogerá un papel al azar, dando inicio al debate y reflexión sobre qué les preocupa y cómo les afecta esa palabra relacionada con la temática principal. De este modo, podrán exteriorizar esos sentimientos y emociones silenciadas. Con ello, el profesor obtendrá una recaudación de información útil para tratar de trabajar posibles traumas del alumnado y así paliar sus efectos dañinos; lamiéndose siempre a su labor de profesor, y recomendando la visita a un psicólogo si fuere necesario, para que sea un profesional quien ponga remedio a un posible problema emocional.

Para finalizar la actividad, se va a pedir que de igual forma escriban, si es que así lo sienten, aspectos positivos que han vivido a pesar del Covid. Se pretende, de este modo, terminar el ejercicio con un clima más positivo y optimista.

Cuando los alumnos entienden y dominan las habilidades emocionales, se les abre un mundo de posibilidades, no solo en el ámbito escolar, también para ellos mismos y su interacción con la sociedad. Por ello, y según Lantieri (2019) y Goleman (2002), decimos que es importante que todos los integrantes de la etapa educativa, incluidos los padres/madres, practiquen estas habilidades, ya que los efectos pueden ser muy beneficiosos para todos, ya que facilitan las relaciones, la escucha y resolución de problemas de forma conjunta.

4. CONCLUSIÓN

La educación emocional es una respuesta a las necesidades sociales que no están suficientemente atendidas en las áreas académicas ordinarias y que provocan esta mala gestión de la ansiedad, estrés, depresión, conflictos, violencia, etc. Es importante saber reconocer cada pensamiento, sentimiento o emoción que podamos tener silenciado. Para convertir lo inconsciente en consciente, la verbalización, es decir, el lenguaje, juega un papel primordial. La conciencia emocional incluye saber distinguir entre pensamientos, acciones y emociones, comprender las causas y consecuencias de las emociones, evaluar su intensidad, reconocer y utilizar el lenguaje emocional, tanto en comunicación verbal como no verbal. Todo esto es lo que nos permitirá ser más conscientes y capaces de producir un estado más calmado para responder más adecuadamente ante cualquier situación, y con ello, una mejor regulación emocional que propicie un mejor bienestar psicológico. Dominar el mundo emocional no es una tarea fácil, requiere de habilidad y debe ejercitarse para dar respuestas correctas cuando nos enfrentemos a las distintas adversidades.

Los maestros y profesores tienen un papel muy importante en este aspecto, ya que son los responsables de educar a las futuras generaciones. Tienen la función de enseñar tanto los conocimientos que marca el currículum, como aquellos que se encuentran en el currículum oculto, enseñando habilidades a los alumnos que les serán fundamentales para su desarrollo personal, intrapersonal y para convivir en sociedad. Sin embargo, muchos de los maestros y profesores tienen a sus espaldas muchas responsabilidades, y pueden llegar a sufrir estrés, fatiga o diversas dificultades, como la de relacionarse con los alumnos de forma adecuada. Por lo tanto, resulta vital que ellos también cuenten con herramientas que les permita afrontar estas situaciones de estrés, con el fin de poder mejorar el bienestar físico y psicológico, dentro y fuera de las aulas. Es por ello que formar al profesorado con los conocimientos propios de la educación emocional, beneficia tanto a profesores, como alumnos, y por extensión, a la sociedad en general.

Para que esta práctica sea realmente eficiente, es necesaria una sensibilización del profesorado, de las familias, de la sociedad y también de la Administración, para que se integre en el currículum como algo esencial a todos los niveles educativos, ya que con ello contribuimos a mejorar la convivencia, el rendimiento académico y el bienestar personal y social.

Dichas habilidades de concienciación emocional pueden trabajarse de muchas formas. Por ejemplo, con un simple pretexto se puede iniciar un debate que permita abordar diversos temas, en los que el profesor deberá actuar como guía y orientador. Para ello, también es importante tener en cuenta el nivel de desarrollo cognitivo de los alumnos, y así poder trabajar temas como la empatía, el respeto, la toma de conciencia de los propios sentimientos o los de un amigo o compañero, y trabajar situaciones o incidencias que se produzcan en el ámbito escolar. En este sentido, hemos querido ejemplificar la realización de un caso práctico que podría aplicarse en el aula, siendo esta la propuesta de un debate sobre el COVID-19. Mediante el debate y el anonimato de sus participantes se pretende que el alumnado exteriorice sus sentimientos para que se pueda hablar sobre ellos y enseñar su correcta gestión.

REFERENCIAS

- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis. Barcelona.97-107
- Bisquerra, R. (2003). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. *Revista de Investigación Educativa*, 21, 22-30.
https://www.researchgate.net/publication/41570276_Educacion_emocional_y_competencias_basicas_para_la_vida
- Goleman, D. (2002). *Inteligencia emocional*. Editorial Kairós.165-239.
<http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Inteligencia%20Emocional%20%20Daniel%20Goleman.pdf>
- Gardner, H. (2001). (s.f.). *Estructuras de la mente*. 60-67
https://utecno.files.wordpress.com/2014/07/howard_gardner_-_estructuras_de_la_mente.pdf
- Lantieri, L (2019). *Inteligencia emocional infantil y juvenil. Ejercicios para cultivar la fortaleza interior en niños y jóvenes*. Madrid. Aguilar. Págs. 15-42, 123-132, 170-172.
- López, M. (2008). *La integración de las Habilidades Sociales en la escuela como estrategia para la salud emocional*. *Psicología sin fronteras: revista electrónica de intervención psicosocial y psicología comunitaria*. 16-19.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2547022.pdf>

Riart, J. i Martorell, A. (2010). *L'estrès laboral dels docents. Malalties que pot provocar i propostes terapèutiques*. Institut Superior d'Estudis Psicològics. ISEP intervenció. 182-196.

CAPÍTULO 79

ANÁLISIS DE LAS PRINCIPALES REFORMAS EDUCATIVAS EN ESPAÑA: ANTECEDENTES Y PROSPECTIVA PARA EL CONSENSO Y LA COHESIÓN SOCIAL

Alba Enríquez Pozo, Marta Cano Carrillo y Marta Rosa Rosa

1. INTRODUCCIÓN

El derecho a la educación es un derecho humano reconocido y se entiende como la garantía de una educación primaria gratuita obligatoria, una obligación para desarrollar una educación secundaria accesible para todos los niños, como también un acceso equitativo a la educación superior, y una responsabilidad de proporcionar educación básica a los individuos que no han completado la educación primaria (Declaración Universal de los derechos humanos, 1948). Adicionalmente a estas previsiones sobre acceso a la educación, abarca también la obligación de eliminar la discriminación en todos los niveles del sistema educativo, fijar estándares mínimos y mejorar la calidad educativa. Este derecho está contenido en numerosos tratados internacionales de derechos humanos, pero su formulación más extensa se encuentra en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de las Naciones Unidas, ratificado por casi todos los países del mundo (Unesco, s.f.).

Sin embargo, ¿en qué se basa la educación española? ¿Qué leyes están vigentes actualmente? ¿Por qué razón se sustituyen una vez promulgadas? ¿Se puede conseguir un acuerdo que perdure a pesar del cambio de gobierno? Estas son algunas de las preguntas sobre las que reflexionaremos para dar respuestas. Para ello, nos basaremos en el recorrido de las diversas leyes promulgadas desde 1857. Sin embargo, nos centraremos en las cuatro leyes que más cambios aportaron a la educación española.

Para ello, hemos realizado una exhaustiva revisión bibliográfica sobre el contexto histórico, social y político consultando las legislaciones de cada una de ellas para su posterior comparación. Además de exponer estas leyes, hemos creído conveniente mencionar y resumir el origen y la historia del Estado de bienestar, para poder remontarnos al pasado y poder

entender algunas de las decisiones que se fueron tomando a lo largo de la historia. Por último, realizaremos una serie de aportaciones y observaciones obtenidas tras la problemática abordada en este trabajo.

2. ESTADO DE BIENESTAR ESPAÑOL Y TRAYECTORIA DE LAS LEYES EDUCATIVAS

Como bien hemos mencionado anteriormente, en este apartado expondremos los distintos sucesos que han ido ocurriendo con el paso de los años y los relacionaremos con los cambios en materia de educación. Para ello, es importante que comencemos por los orígenes de la creación de las leyes educativas y comentando brevemente lo que supuso el Estado de bienestar para la educación.

A lo largo de la historia, diversos factores han contribuido a una educación justa, de calidad y permisiva en el desarrollo del bienestar de la población. Estos acontecimientos históricos se reconocen como antecedentes que dieron luz verde a la creación de lo que actualmente llamamos Estado de Bienestar, y se refiere al desarrollo del sistema económico, político y social que apareció tras la Segunda Guerra Mundial en 1945, haciéndose común en los países desarrollados de la Europa Occidental que cuentan con un sistema democrático, una economía mixta, una intervención estatal y un sistema de garantías de acceso a beneficios sociales de la población (Vincezi & Tedesco, 2009).

El Estado de Bienestar español es el conjunto de medidas adoptadas por gobiernos históricos entre los que destacan el “État de Providence” francés, el alemán y el “Welfare State” inglés (que se contraponen al estado de guerra conocido como “Warfare State”). La unión de estas ideas con las de un modelo “conservador- corporativista” mussoliniano y las del primer sistema educativo chino dan lugar al sistema que hoy en día vela por un Estado proveedor de servicios esenciales para el nivel de vida decente de sus ciudadanos. Asimismo, este Estado de Bienestar se intenta mejorar constantemente con reformas en las leyes educativas que apuestan por una educación más inclusiva y comprensiva (Carbonell, 2015).

Las órdenes políticas gobernantes actuales describen el estado del bienestar como un conjunto de acciones llevadas a cabo por parte del gobierno que tienen como fin conseguir una

mayor redistribución de los recursos y mejorar el bienestar general de la población. Se produce, por tanto, una intervención del estado en la economía y la sociedad para combatir la desigualdad y repartir los beneficios de forma más equitativa entre la población (Torres *et al.*, 2019). Para ello, el Estado debe asumir la

responsabilidad de la prestación de servicios tales como la educación o la sanidad y ofrecerlos de forma no discriminatoria y sin costes para los ciudadanos. Consideramos de suma importancia tener en cuenta que el Estado de Bienestar no es común para todos los países, sino que, en la zona europea, se divide en cuatro ramas que dan lugar al modelo nórdico, al continental, al anglosajón, y al modelo mediterráneo, al cual España pertenece (Somarriba, 2008). Pero ¿qué influencia tiene el modelo mediterráneo del Estado de Bienestar español en nuestro sistema educativo? Hay que tener en cuenta que los sistemas educativos públicos podrían reducir los riesgos de la creciente desigualdad y exclusión social, para favorecer el sentimiento de identidad colectiva múltiple, fomentar una lealtad plural a diversas comunidades que conviven en un mismo territorio y promover la positividad del fenómeno de la interculturalidad. De hecho, la escuela pública tiene el deber de hacer frente a las tendencias disgregadoras e inculcar el sentimiento de pertenencia a una democracia deliberativa formando ciudadanos educados en la virtud cívica y preparar a los futuros ciudadanos para la sociedad del conocimiento, facilitando la igualdad de acceso a los bienes de una cultura cualificada.

Esta situación político-social que creó el actual Estado de Bienestar dio lugar a un cambio progresivo y constante de las leyes educativas en nuestro país. Todas ellas, quedan reflejadas en la siguiente tabla:

Tabla 1.

Recapitulación de las diferencias entre las leyes promulgadas a partir del 1970.

LEYES	LGE (1970)	LOGSE (1990)	LOE (2006)	LOMCE (2013)
OBJETIVO PRINCIPAL	-Dotar al país de un sistema educativo más justo, eficaz y relacionado con las necesidades de los españoles.	-Conseguir el pleno desarrollo de la personalidad, la formación en el respeto de los derechos y libertados y la adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo.	-Garantizar la calidad de la educación para todo el alumnado; lograr, desde la flexibilidad, una educación más integradora que diese respuesta a todos el alumnado.	-Alumnado como centro y razón de la educación. Adecuar el sistema educativo a las nuevas demandas del aprendizaje por competencias, el aprender haciendo y el aprendizaje a lo largo de la vida.

CONTEXTO SOCIAL	-Gran cifra de analfabetos. -Enseñanza pública desatendida. -Eliminación de institutos.	-Recorte de los presupuestos públicos destinados a los servicios sociales. -Se propugna la “gestión privada de los servicios públicos	-Época de modificación de funciones esenciales de los consejos escolares. -elección de directores. -elaboración de los proyectos educativos y aprobación en claustros.	-Crisis económica, con bajadas de sueldos a los funcionarios públicos. -Recortes en el número de docentes.
ORGANIZACIÓN EDUCATIVA	-Educación General Básica (6-13 años): obligatoria y gratuita para todos.	-Período comprensivo hasta los 16 años. -concepción educativa descentralizada	-Reafirma la comprensividad de la enseñanza básica establecida por la LOGSE. -Reducción del número de materias en los dos primeros cursos de ESO.	-Modifica la definición de competencias, siendo un total de 7 competencias: 2 básicas y 5 transversales. -Se dividen las asignaturas en troncales, específicas y de libre configuración autonómica.
CURRÍCULO	-Garantiza la enseñanza religiosa. -Estudio de la lengua de la Nación. -Aprendizaje de una lengua extranjera. -Conocimiento del mundo social y actividades domésticas.	-Currículo abierto y flexible, capaz de adaptarse a los alumnos. -La enseñanza religiosa de oferta obligatoria para los centros y carácter voluntario para los alumnos.	-Se introdujeron las competencias básicas. -Los contenidos de cada materia pasaron a ser fijos. -Se incorporó la materia de Educación para la ciudadanía. -Biología y geología pasó a tener evaluación independiente en 3º de la ESO. -Se incorporan programas de cualificación profesional inicial (PCPI).	-Supresión de la asignatura Educación para la Ciudadanía en 2º de la ESO y sustitución de alternativa por Valores Éticos como elección distinta a la asignatura de Religión.
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	-No se tenían en cuenta los alumnos con necesidades especiales.	-Introduce el término de necesidades educativas especiales (discapacidad y graves trastornos de personalidad y conducta).	-Las necesidades contemplaba también las altas capacidades, la incorporación tardía, las dificultades educativas específicas y las circunstancias.	-Medidas de atención especial las matemáticas de 3º de la ESO (programas de refuerzo). -Se incluye apoyo a los alumnos identificados con TDAH.

BACHILLERATO	Organizado:	-Organizado en dos cursos.	-Dos cursos.	- Dos cursos.
	-Materias comunes y obligatorias. -Materias optativas. -Enseñanzas y actividades técnico-profesionales.	-Creación de diferentes modalidades: artes, tecnológico, humanidades y ciencias sociales, Ciencias de la Salud.	-Tres modalidades, ya que Ciencias y Tecnología pasaron a formar parte de una única especialidad.	-Eliminan opciones culturales. -La oferta de asignaturas depende de los centros.

Elaboración propia fundamentada en el BOE

Tras analizar las principales leyes educativas, podemos observar cómo hemos asistido a un cambio de paradigma repentino en cuestión de poco tiempo. Con la Ley General de Educación (LGE), nuestro sistema educativo se encontraba dentro de un enfoque racional-tecnológico basado en el logocentrismo, en el que el profesor era el encargado de controlar el saber, mientras que el alumno adoptaba una actitud pasiva. La transmisión del discurso era unidireccional y existía, por tanto, un mayor distanciamiento entre docente y alumno. No obstante, con la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), la educación comienza a concebirse como un proceso bidireccional. La enseñanza empieza a ser considerada una actividad flexible, paidocéntrica, que debe servir para reflexionar y tomar conciencia.

Su sucesiva, La Ley Orgánica de Educación (LOE), no fue más que una prolongación de la LOGSE que reafirmó la comprensividad de la enseñanza básica y supuso un paso definitivo en cuanto a inclusión. El alumnado con dificultades especiales ya no sería únicamente aquel con una discapacidad concreta, sino que la nueva ley contemplaría las altas capacidades, la incorporación tardía, las dificultades educativas específicas y las circunstancias sociales (García, 2017). Sin embargo, a pesar de que el alumnado con un alto coeficiente intelectual se contemplase en la LOE como necesidad especial, nuestro sistema parece estar centrado en ayudar principalmente a aquellos estudiantes que muestran ciertas dificultades. De este modo, se produce una fuga de cerebros a temprana edad y los niños con altas capacidades optan por países donde la educación cumpla verdaderamente con sus requisitos.

Esta inclusión que se intenta hacer de las necesidades especiales en la educación se recoge en el enfoque paidocéntrico. Este se utilizaba por primera vez gracias a la visión de educación que sostenía la LOGSE y sustituyó definitivamente al sistema logocentrista anterior.

Hay que subrayar que el contenido sigue siendo primordial a día de hoy, ya que siempre se busca mejorar la calidad de la educación con cada ley, pero está precedido por un interés de atención al alumno; idea que vemos reflejada en la LOMCE, ley vigente actualmente, que sitúa al alumnado como centro y razón de ser de la educación.

3. RESISTENCIA AL CAMBIO

Si la década de los noventa fue clave en la educación de nuestro país por sus avanzadas mejoras educativas, la década posterior estuvo marcada por ciertas resistencias al cambio (Paredes, 2004). Sería lógico pensar que esas resistencias provenían de arriba, de los que nos gobiernan, de quienes promulgan las leyes, pero lo cierto es que los centros educativos y el profesorado desempeñan un papel crucial en los procesos de cambio. De hecho, tal y como subraya Joaquín Paredes Labra (2004), el cambio depende más de las iniciativas y del trabajo del profesorado que de la reforma legislativa del momento, ya que no todos los cambios requieren de apoyo externo. Solo es posible una mejora íntegra si el centro es capaz de aprender de sí mismo tras autoanalizarse, si los docentes colaboran y si tanto el equipo directivo como los padres se implican en el proceso.

Pero ¿cuáles son las razones para que se produzca esta oposición a un proceso que aparentemente solo busca la mejora? Pues bien, una parte importante del profesorado busca estabilidad en el centro y en sus prácticas diarias, por lo que no se muestra predispuesto a romper con sus métodos tradicionales. De este modo, al profesorado restante le resulta muy difícil innovar sin contar con el apoyo de la corriente mayoritaria del centro. Estos últimos suelen ser aquellos que se encuentran mejor preparados para lidiar con los posibles conflictos que se puedan ocasionar, pues lejos de buscar la unidad, aceptan la diversidad y se muestran abiertos a convivir en la discusión y en el conflicto.

Como no podía ser de otro modo, problemas sociales como el fenómeno de la globalización, la diversidad cultural o el impacto de las TIC llevan ya algún tiempo en nuestras aulas. La agenda de problemas sociales es muy amplia, pero muchos docentes deciden obviarla con el supuesto objetivo de evitar la expresión política dentro del ámbito escolar. Ahora bien, existen algunos problemas derivados de la agenda social que no dependen de la actitud del docente y que podrían incidir de forma negativa en su

predisposición. El autor hace referencia a la escasez de apoyos o incentivos en la actuación docente, a los recortes en el presupuesto educativo y al trato estandarizado que se otorga a los centros educativos, sin tener en cuenta las características del alumnado. Nosotras creemos que la motivación del profesorado es esencial en el desarrollo de su labor docente y este se mostraría más abierto y colaborativo si recibiera algún tipo de reconocimiento externo.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, percibimos la educación como un conflicto permanente en el que intervienen varios agentes con posiciones muy diversas. Esto dificulta enormemente la posibilidad de un consenso que llueva a gusto de todos y todas, pues las fracturas existentes en nuestro sistema son cada vez más notables. De acuerdo con Mariano Fernández (2019), el pacto resulta complicado si atendemos a algunos de los problemas habituales en cualquier sistema educativo moderno, entre los que se encuentra la ya mencionada adaptación a la era digital, la suficiencia y eficiencia de los recursos empleados en ella, la autonomía y responsabilidad de los centros y la redefinición de la profesión docente. Sin embargo, en el caso español encontramos tres fracturas muy arraigadas: el enfrentamiento entre escuela pública y privada, entre confesionalidad y laicidad y entre la nación y las nacionalidades.

A todo esto se suma la idea de las dos Españas, surgida tras la guerra civil, que sigue siendo motivo de conflicto. Las fracturas son un punto clave para comprender que el pacto seguirá siendo irrealizable mientras se impongan ideologías y no se limite a lo que nos une. Son necesarios compromisos y acercamientos que sirvan para elaborar un consenso razonable en el que todo el mundo ceda y los diferentes agentes se vean implicados.

Esta división de la población se ejemplifica con las diversas manifestaciones que se llevaron expresando la contestación y el desacuerdo con las leyes educativas durante el curso 2011/2012. Principalmente criticaban los numerosos recortes que se llevaron a cabo en el ámbito de la educación provocando un atraso en el sistema educativo.

4. SITUACIÓN ACTUAL Y NUEVA DIVISIÓN DE OPINIONES

Dado que este fenómeno de modulación al libre albedrío de los políticos parece ser ya parte de nuestra estructura gubernamental, también hoy día estamos ante otra

posible reforma. Hablamos esta vez de la LOMLOE, también conocida como Ley Celaá.

La Ley Orgánica de Modificación de la LOE ha sido impulsada por la actual ministra de Educación, Isabel Celaá. Se trataría de un proyecto de ley, el cual ha recibido ya diversas críticas debido a sus propuestas acerca de las lenguas cooficiales, fuertemente aventajadas con

la eliminación del castellano como lengua vehicular y acerca del papel de la educación concertada. Otro de sus objetivos es la supresión de la religión como asignatura académica. Asimismo, propone cambios en las asignaturas cursadas en la educación primaria, ESO y bachiller (Las Provincias, 2020). Esto ha creado una cierta crispación entre los docentes sobre todo de Filosofía puesto que la asignatura de ética pasaría a ser instruida por cualquiera que no consta de esta titulación.

Uno de los autores de estas críticas es el conocido juez Emilio Calatayud quien afirma: “La nueva ley de educación nacerá fracasada” Él apuesta de forma intrínseca por la instrucción de los más jóvenes y concluye su criterio dejando claro que la LOMLOE nace sin el acuerdo del 90 % del congreso y esta es la causa por la que está condenada a morir. Una ley que afecta a toda la población y al futuro de las nuevas generaciones españolas necesita sosiego y transparencia (Aci Prensa, 2020).

La opinión del juez se reafirma con el pensamiento del Obispo de San Sebastián, Mons. José Ignacio Munilla, quien opina que estamos en el sendero hacia la “estadolatría” ya que cada vez el Estado se impone con mayor intrusión en la vida de la familia (Aci Prensa, 2020).

Para contrastar esta información, y observando que la noción de las dos Españas sigue aún viva en nuestra política, añadimos el acuerdo de la ministra de Educación y Formación Profesional ante esta ley, puesto que en uno de sus apartados se defiende que no podemos pensar de ninguna manera que los hijos pertenecen a los padres. Esto explicaría la intención que tiene la LOMLOE de tener el poder de decisión por la educación de los menores españoles, derecho que privará a los padres de la determinación y resolución que podían tener en sus hijos hasta el momento.

5. CONCLUSIONES

Tras la elaboración de este trabajo, hemos podido observar cómo ha ido cambiando nuestro sistema educativo a lo largo de la historia. Entre 1857 y 1970 no ha habido prácticamente leyes que regulen la educación en nuestro país. Es más, no hemos tenido una ley concreta hasta 1980, una diferencia de casi cuatro décadas respecto a Francia. En la actualidad, estamos inmersos en una inaudita falta de estabilidad que permite que todo partido que llegue al poder modifique la ley educativa anterior. Existe una falta de consenso generalizada que se ve traducida en cambios de planificación apresurados, malestar en la comunidad educativa y desconcierto en el alumnado. La educación, convertida ahora mismo en un motivo de conflicto permanente, se encuentra a manos de partidos políticos que, tras más de cuarenta años de democracia, siguen siendo incapaces de llegar a un pacto por la educación.

Consideramos que hoy más que nunca es necesario un pacto educativo que otorgue estabilidad y valor a nuestro sistema, que apueste por la calidad, estabilidad y defensa del sistema pública; dado el papel esencial que la educación debe afrontar con la crisis económica originada por la COVID-19. Ya que la educación no debe entenderse, bajo ningún concepto, como un gasto público, pues se trata de una inversión que traerá a la larga grandes recompensas. Por tanto, resulta esencial blindar el gasto educativo y exigir a nuestros partidos políticos que dejen atrás los intereses partidistas y se comprometan en esta ardua labor. Sin embargo, cabe subrayar que el papel de los docentes es esencial, pues son ellos los que a través de lo legislado, deberán hacer las correctas aplicaciones. Sin su predisposición y esfuerzo no existe ley que pueda garantizar la idoneidad del sistema educativo.

Pero ¿sería realmente posible lograr un consenso educativo cuando la educación no ha dejado de utilizarse con fines partidistas? Es evidente que los intereses políticos seguirán imposibilitando situar la educación en el centro. El pacto resulta imposible de conseguir si no se llega a acuerdos que apuesten por equilibrar el gasto educativo español con el de la UE. Además, un verdadero cambio requiere replantear nuestro modelo de sistema educativo, el currículum y su evaluación, así como dejar atrás la visión posguerra que abrió paso a las dos Españas enfrentadas entre sí.

Decía Nelson Mandela que *la educación es el arma más poderosa para cambiar el mundo*. Pues bien, ojalá algún día todos los agentes implicados en el progreso y cambio educativo logren comprender que una sociedad más justa es aquella que apuesta por un proyecto de educación digno y estable. Sí, tal vez ese pacto no sea a día de hoy más que una quimera, pero demos un paso hacia delante en la lucha por nuestros derechos y hagamos que nuestras voces lleguen hasta la instituciones.

REFERENCIAS

- Carbonell, J (1996). Las reformas educativas. *La escuela: entre la utopía y la realidad*, 10. <https://www.ugr.es/~fjjrios/pce/media/4-1-MoyanoLogse.pdf>
- Fernández Enguita, M. (2019). Del pacto quimérico a compromisos razonables. *Fedea Policy Papers*. <http://documentos.fedea.net/pubs/fpp/2019/07/FPP2019-01.pdf>
- García, J. (2017). Evolución legislativa de la educación inclusiva en España. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(1), 251-264. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/271/286>
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. (1970). *Boletín Oficial del Estado*, 187. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852>
- Ley Celaá: Qué es y qué consecuencias tendrá la LOMLOE en la educación concertada. (2020). *Las Provincias*. <https://www.lasprovincias.es/sociedad/educacion/que-es-ley-celaa-lomloe-concertada-20201105115800-nt.html>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2006). *Boletín Oficial del Estado*, 106. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (2013). *Boletín Oficial del Estado*, 295. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- Mons. Munilla y un juez de menores responden a polémica declaración de la ministra Celaá. (2020) *Aci Prensa*. <https://www.aciprensa.com/noticias/mons-munilla-y-un-juez-de-menores-responden-a-polemica-declaracion-de-ministra-celaa-94766>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (s.f.). *El Derecho a la Educación*. <https://es.unesco.org/themes/derecho-a-educacion>

- Paredes Labra, J. (2004). Cultura escolar y resistencias al cambio. *Tendencias pedagógicas*, 9, 737-742. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1142231.pdf>
- Somarriba Arechavala, N (2008). *Aproximación a la mediación de la calidad de vida social e individual en la europa comunitaria* [tesis doctoral, Universidad de Valladolid].<https://www.eumed.net/tesisdoctorales/2010/mnsa/Modelos%20de%20bienestar%20en%20la%20Union%20Europea.htm>
- Torres Kumbrián, R. D., Martínez Boyé, A. & Pérez Viejo, J. M. (2019): Estado de Bienestar, Cohesión social Europea y derechos de Ciudadanía: Orígenes, Tendencias, Riesgos y Amenazas, 36, 45-46. Sanz y Torres S.L.
- Vincezi, A. de, & Tedesco, F. (2009). La educación como proceso de mejoramiento de la calidad de vida de los individuos y de la comunidad. *Revista Iberoamericana De Educación*, 49(7), 1-12. <https://doi.org/10.35362/rie4972047>

CAPÍTULO 80

RECORRIDO DIDÁCTICO VIRTUAL POR EL TERRITORIO DEL REAL DE MANZANARES (MADRID): CLAVES PARA UNA INTERPRETACIÓN GEOHISTÓRICA

Fernando Javier Santa Cecilia Mateos

1. INTRODUCCIÓN

Se presenta una experiencia docente incluida en la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales y Conocimiento del Medio Social y Cultural de los Grados de Educación Infantil y de Primaria. El recorrido didáctico virtual por el territorio el Real de Manzanares (Madrid) nace como una sencilla propuesta didáctica para profesorado de educación superior en el contexto de la crisis sanitaria provocada por la pandemia de la COVID-19. El recorrido puede plantearse de dos modos, al aire libre o de forma virtual. En este caso particular lo explicaremos de forma virtual adaptándonos a la semipresencialidad y modalidad asincrónica implantada en determinados Grados de la Facultad de Educación debido a motivos de salud y prevención ante la crisis sanitaria vivida durante el curso 2020 y 2021. Así, se emplean herramientas digitales de fácil acceso para el alumnado de educación superior. La Plataforma Teams que desde la Universidad Autónoma de Madrid es asignada tanto al profesorado como al alumnado de este grado universitario.

2. METODOLOGÍA: VIRTUALIZANDO EL TERRITORIO DEL REAL DE MANZANARES CON IMÁGENES Y VIDEOS

Con recursos digitales al alcance como son estas plataformas de Microsoft Teams y una adecuada conexión a internet, el carácter innovador de esta experiencia se sitúa en la posibilidad de hacer virtual un recorrido que normalmente se hace al aire libre y en el que se hacen paradas explicativas. En este caso, el docente tiene que enriquecer el trabajo de campo que normalmente desarrolla antes de una salida universitaria y lo hará tomando un registro de imágenes específicas de los contenidos a tratar además de realizar cortas sesiones de video explicativas que posteriormente llevará al aula virtual donde se

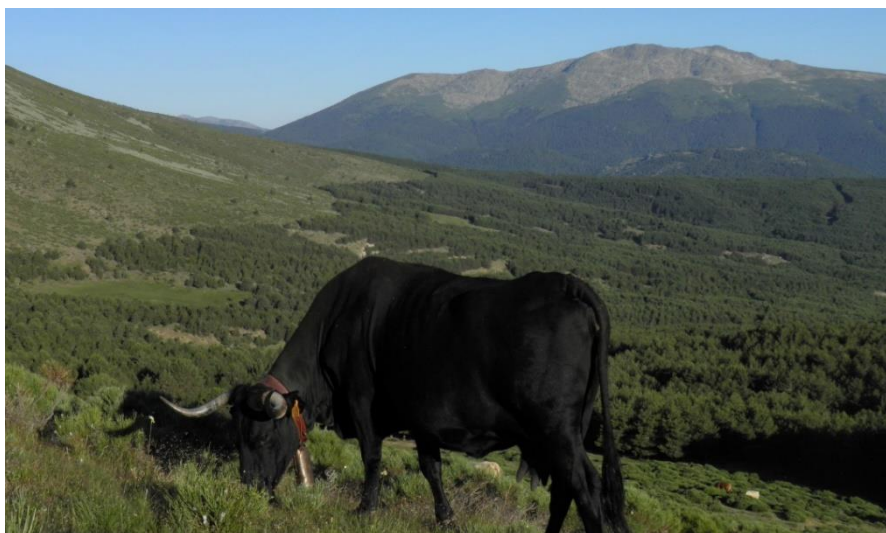
desarrolla normalmente el aprendizaje de la asignatura de Ciencias Sociales. Aunque es evidente que no es igual que acudir directamente al campo, por las múltiples sensaciones y experiencias que brinda la excursión geográfica, las plataformas que ahora están en marcha permiten numerosas opciones de comunicación directo e indirecto. Desde poder mantener una conversación de chat de un asunto que has expuesto, compartir enlaces, visualizar videos para un grupo que esté conectado, compartir documentos, explicar un aspecto en una pizarra digital, sencillas evaluaciones, etc. Esta experiencia demostraría, de algún modo, que los medios digitales están permitiendo que asignaturas de naturaleza sensorial como son la Geografía y las Ciencias de la Tierra puedan seguir desarrollándose sin demasiadas dificultades. En este caso, será gracias a las imágenes y videos mediante las cuales encontraremos esa conexión tan necesaria, ese vínculo con el espacio geográfico.

El diálogo con la Geografía será posible mediante una lectura de elementos del paisaje que están presentes en el territorio del Real de Manzanares, una histórica circunscripción o mejor dicho, una comarca que tiene su origen en la Baja Edad Media y que se mantiene en sus demarcaciones y límites administrativos modernos (municipios) asumiendo sin embargo un rol muy distinto al de antaño vinculado al manejo de los recursos naturales de la zona –rural-, por otro más residencial y turístico –urbano-. Es en este proceso de transformación que vive la comarca donde vemos la utilidad de esta intervención que ayuda a la visualización de territorio y de todo lo acontecido en él durante la Edad Media, Moderna y Contemporánea. La dinámica consigue captar la atención del alumnado mediante metodologías por descubrimiento, incorporando la narración activa e interdisciplinar en donde interactúen los conocimientos del profesor, mostrando ejemplos y situaciones experienciales cercanas a la realidad territorial vivida, bien a través de imágenes o por contacto directo al aire libre en el marco de un recorrido o itinerario didáctico. De este modo, el docente establece un hilo conductor con dos elementos dominantes del paisaje, por un lado, la Sierra de Guadarrama y por otro el Castillo de Manzanares.

La Sierra de Guadarrama

Forma parte del Sistema Central y constituye una divisoria natural entre la meseta norte y sur. Así lo define Nicolás Martínez en su Monográfico de Itinerarios Geográficos dedicado a la Sierra de Guadarrama “las alineaciones del Sistema Central, que en general

presentan el aspecto de un compacto muro, homogéneo y elevado [...] hacia la zona central, la Sierra de Guadarrama, donde se ubican las cimas más altas, casi todas por encima de los 2.000 metros y el máximo en los 2.428 m de Peñalara” (Nicolás Martínez, 2001).



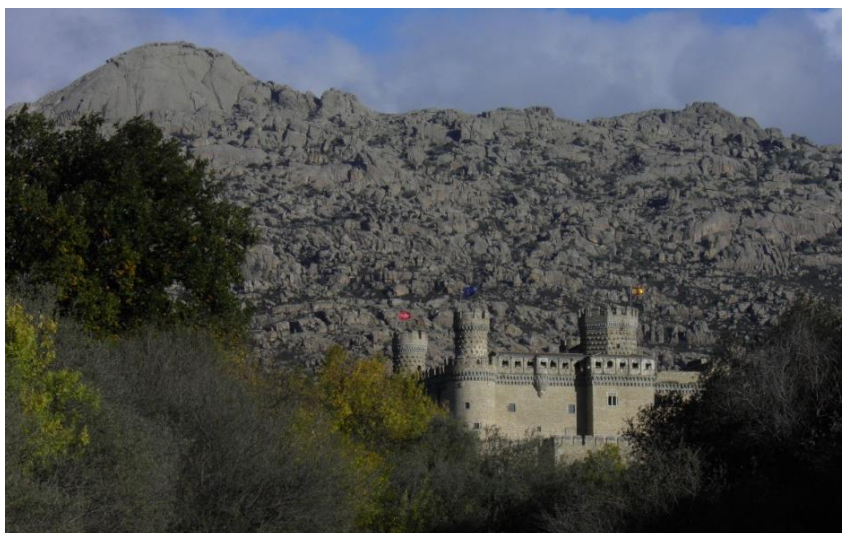
Fotografía 1: La tradición ganadera de la Sierra de Guadarrama se mantiene desde época medieval. En la imagen ejemplar de avileña-negra ibérica pastando en el monte de Las Hoyuelas en el puerto de La Morcuera, al fondo el macizo de Peñalara.

El Guadarrama es además fuente de recursos naturales, agua, nieve, caza, bosques para la ciudad de Madrid y para lo que fue durante siglos el suministro de Reales Sitios como La Granja, El Pardo o San Lorenzo de El Escorial.

El Castillo de Los Mendoza

Conocido popularmente como castillo de Manzanares está situado en la localidad de Manzanares el Real. Se trata de una fortaleza levantada en piedra de granito, situada en La Pedriza en la vertiente sur de la Sierra de Guadarrama. Fue mandada construir en 1475 por el primer Duque del Infantado, Diego Hurtado de Mendoza, Marqués de Santillana. Su localización y sus muros han permanecido a lo largo de toda la Edad Moderna habiendo sido restaurado y renovado a finales del siglo pasado. Este castillo cumplirá una función defensiva y repobladora de aquellos territorios conquistados al sur del Duero y su permanencia guiará los inicios de la ordenación del territorio de la vertiente sur del Guadarrama. Junto al castillo nacen 19 aldeas conectadas con este castillo fortaleza a través de numerosos caminos. Lo curioso de esta historia es que estos pequeños pueblos

permanecen hoy día y pasaron de ser pequeñas aldeas de 10 o 15 habitantes a villas mucho más pobladas, muchos caminos se mantienen convirtiéndose en carreteras de tránsito diario por vecinos de la comarca.



Fotografía 2: Castillo de Manzanares el Real del siglo XIV próximo a La Pedriza, el lugar elegido por Diego Hurtado de Mendoza. Destacan su particular arquitectura en granito blanco de la zona y sus cuatro torres, en concreto la torre del Homenaje (derecha).

“El Estado del Real y Condado de Manzanares, compuesto en sus orígenes por una villa, Manzanares, y 19 lugares o aldeas, la mayor parte de ellas de fundación segovianas” (Valenzuela Rubio, 1977).

Nos encontramos por tanto con una organización del territorio que arranca desde la época medieval, destacando la identidad geográfica que supone la pertenencia durante cientos de años a la jurisdicción del Real de Manzanares, señorializado desde el siglo XV. Un largo proceso histórico, de raíces medievales, que ha tenido importantes consecuencias en la propiedad de la tierra, en la organización de los aprovechamientos agropecuarios y forestales, y en el paisaje actual. (Ferrer, 2005).

2.1. Preparación de videos e imágenes para su posterior virtualización

Al tratarse de una asignatura de Didáctica, el docente tiene el compromiso de enseñar a comunicar, mostrar destrezas para saber enseñar conocimientos de Geografía e Historia. Habilidades docentes que más adelante el profesorado tendrá que emplear en el aula de

Infantil o Primaria. En este contexto de la Educación superior, enmarcamos esta actividad virtual. Esta propuesta de Innovación didáctica sustituiría temporalmente la tradicional salida de campo que normalmente se desarrolla en el tercer curso de Grado de Infantil y Primaria. La actividad sigue planteándose desde un nuevo enfoque integrador de los contenidos de Geografía e Historia. De igual modo, permite la interacción entre docente y alumnado haciendo uso de los recursos normales y materiales docentes, fotografías, textos, pizarras, entre otros.

A continuación, se detallan los dos bloques de contenido sobre los que recae esta práctica perteneciente al Grado de Maestro de Educación Infantil y Primaria:

-Bloque 2. El Ser Humano y la Construcción de los Conocimientos Sociales, Tema 6, Coordenada temporal periodización tiempo histórico, Edad Media.

-Bloque 3. El aula de Ciencias Sociales: hacia una educación patrimonial: Recursos no formales o informales para fuera del aula, El Paisaje.

Asociados al temario de Grado de Infantil y Primaria se encuentran los siguientes centros de interés vinculados a la práctica: la arquitectura defensiva “castillos”, la alta montaña y la nieve, la vida en un castillo durante la Edad Media, la fauna y la vegetación. A estos cinco añadiríamos el Paisaje donde transcurre la acción y en el que pueden reconocerse transformaciones desde la baja Edad Media hasta la actualidad. La forma de presentar estos centros de interés será mediante tres videos realizados durante el trabajo de campo y sesiones previas a la actividad:

Video 1. Alto de los Rancajales. Introducción.

Video 2. Aldeas del Real de Manzanares. Evolución del paisaje serrano.

Video 3. Castillo fortaleza de El Real de Manzanares la construcción de un castillo y la aparición de las aldeas medievales.

Los videos deberán tener una duración aproximada de entre 2 y 5 minutos para que posteriormente puedan enlazarse en el aula virtual con un debate en el canal de Teams.

Video 1. Alto de los Rancajales.

Motor de ideas previas e Introducción de la actividad. Se muestra un primer video desde un lugar elevado que disponga de buena panorámica y que se encuentre cercano al

territorio de El Real de Manzanares. En este caso hemos elegido el alto de los Rancajales, situado entre Colmenar Viejo y Soto del Real, tiene una buena accesibilidad en vehículo particular y no plantea problemas para el autobús escolar. En el mismo deberá figurar obligatoriamente: la sierra de Guadarrama, la visión del emplazamiento del castillo de Manzanares. El material necesario será un mapa topográfico moderno a escala 1:50.000 que permita situarnos en el contexto de la región respecto a Madrid y la Universidad Autónoma de Madrid.

Video 2. Alto de los Rancajales.

Panorámica del Territorio del Real de Manzanares. Situamos al público sobre un mapa e indicamos tres puntos sobre el mapa: la Ciudad de Madrid, la Universidad Autónoma y la Sierra de Guadarrama. Además de estos tres puede ser útil localizar elementos espaciales fáciles de observar como puede ser el embalse de Santillana, al ser una lámina de agua se reconoce fácilmente en el mapa y en el paisaje. Es recomendable señalar sobre el mapa estos enclaves y no otros para centrar la atención en ellos.



Fotografía 3: Territorio del Real de Manzanares desde las laderas de Los Rancajales y del cerro de San Pedro. Al fondo la Sierra de Guadarrama, el embalse de Santillana, y las localidades antiguamente aldeas, situadas en el fondo del valle.

Presentamos el territorio desde sus bases físicas, relieve y asentamientos, así como infraestructuras. Haremos un recorrido panorámico reconociendo todos los hitos geográficos visibles, cumbres, bosques, poblaciones, infraestructuras, vías de comunicación, etc. Lo haremos desde lo más alejado a los más cercano, es decir, llevando

y trayendo la vista desde el horizonte hasta nuestra posición, identificando aquello que sea fácil observar.

Comenzaremos al sur, indicando la ciudad de Madrid y seguiremos rumbo oeste en la dirección de las agujas del reloj. Avanzando en este sentido, ubicamos la mancha forestal del monte de El Pardo, a continuación, la población de Colmenar Viejo, posteriormente la Sierra de Hoyo de Manzanares. Al noroeste, el Monte Abantos, el cordal de Cuelgamuros y el Alto del León, más cerca de nosotros en esta misma dirección oeste se encuentran las poblaciones de Morazarzal, Becerril de la Sierra, Cerceda, y muy cerca de nosotros el embalse de Santillana y la población de Manzanares el Real situada en su orilla. Justo debajo de nosotros se encuentra el centro penitenciario de Soto del Real.

De nuevo llevamos la vista hacia el horizonte, en este caso la situaremos en unas antenas que hay en la montaña. El lugar que fue repetidor de radiotelevisión española durante mucho tiempo, popularmente conocido como Bola del Mundo según dicen por ser éste el que permitió llevar imágenes y noticias de todo el mundo a muchos hogares españoles gracias a sus antenas. El verdadero nombre de esta cumbre es Alto de las Guarramillas, un topónimo de etimología árabe que alude a nacimiento de aguas en esta zona de alta montaña. Es cierto que en sus faldas nacen ríos como el Manzanares y el Eresma e importantes afluentes del Guadarrama y el Lozoya. A la izquierda de esta cumbre, se encuentra La Maliciosa, en la parte inferior se encaja el río Manzanares que nace en el mismo Alto de Las Guarramillas y desciende atravesando el bonito paraje de La Pedriza situada junto al embalse. La cumbre más destacada de este conjunto geológico es El Yelmo, de aspecto gris y descubierto de toda vegetación, su roca principal es el granito. Sus formas curvas se deben a la erosión y se asemeja a un casco medieval. Si retrocedemos y volvemos a la cumbre de La Maliciosa podemos iniciar un recorrido panorámico por el cordal de la Cuerda Larga; reconocemos por orden, el Alto de Las Guarramillas, El Escalerón, Cabeza de Hierro Menor, Cabeza de Hierro Mayor, Loma de los Bailanderos, y La Najarra, ésta última situada en dirección norte, frente a nosotros. Sus vertientes están cubiertas de una vegetación verde oscura, se trata de formaciones de pinar que contrastan con el color marrón de los bosques que hay por debajo formado por robles. El primer bosque, el pinar, se debe a las repoblaciones forestales de mediados del siglo XX y los robles, forman parte del bosque autóctono mediterráneo. A la izquierda,

se observa un valle situado entre montañas, el Hueco u Hoya de San Blas y justo a los pies del mismo se sitúa la población de Soto del Real.

Nuevamente llevamos la vista al horizonte. A la derecha de La Najarra, vemos un nuevo cordal montañoso, los Altos de La Morcuera, la máxima elevación en esta zona es La Perdiguera. En este mismo eje, la población de Miraflores de la Sierra, el trazado del tren de alta velocidad español (AVE) en el viaducto que salva el valle de Valdesaelices y los Rancajales lugar en el que nos encontramos. A la derecha de Miraflores se encuentra una serie de elevaciones, El Mondalindo y Cabeza Arcón.

Al Este, en la lejanía, se observan en días claros y despejados una nueva alineación de montañas. Llevaremos la vista a aquel punto, se trata de la Sierra de Ayllón, el extremo más oriental del Sistema Central, una unidad de relieve que si recordamos comienza en Portugal junto al Atlántico y termina en estas montañas que estamos ahora mirando. La máxima elevación en esta zona es el Pico Ocejón dentro de la provincia de Guadalajara. Si traemos la vista hacia nosotros, nos encontramos con el valle del río Guadalix y su población, el embalse de Pedrezuela y justo a nuestra derecha el cerro de San Pedro.

Video 3. Castillo fortaleza de El Real de Manzanares

La construcción de un castillo y la aparición de las aldeas medievales.

En este último video situamos al alumnado en la Historia del territorio el Real de Manzanares. El docente que interactúa con el video, plantea la siguiente pregunta al conjunto de alumnos. ¿Dentro del paisaje que os mostramos en el video cuál pensáis que es el elemento del paisaje más antiguo? Durante un instante el video quedará en silencio y un barrido panorámico de la cámara recoge la geografía que podemos ver desde el Alto de Rancajales. El chat que normalmente empleamos en Temas se activará y podremos ver algunas posibles respuestas. Con el tiempo, acertarán que se trata del castillo, el edificio o elemento humano más antiguo de todos. Aparentemente resulta fácil acertar, aunque lo cierto es que las primeras manifestaciones humanas halladas hasta la fecha se relacionan con la vida prehistórica en abrigos rupestres donde hay pinturas junto con hallazgos de útiles anteriores a la Edad de los Metales. El ejercicio contrario también puede hacerse, ¿Cuál es el elemento del paisaje más moderno?, llegaremos a la conclusión de que es el viaducto del AVE cercano a la zona de grabación.

Ahora, con la vista centrada en el castillo comenzaremos nuestra interpretación del paisaje en clave geohistórica. Antes de comenzar con la narración de los hechos históricos, el/la docente planteará algunas preguntas: ¿quién construyó este castillo?, ¿lo conocen o han estado alguna vez?, ¿podría hacerse una visita con alumnos de Infantil o Primaria? Ante el posible desconocimiento de algunas de estas cuestiones podemos avanzar con la narración geohistórica si así lo desean.

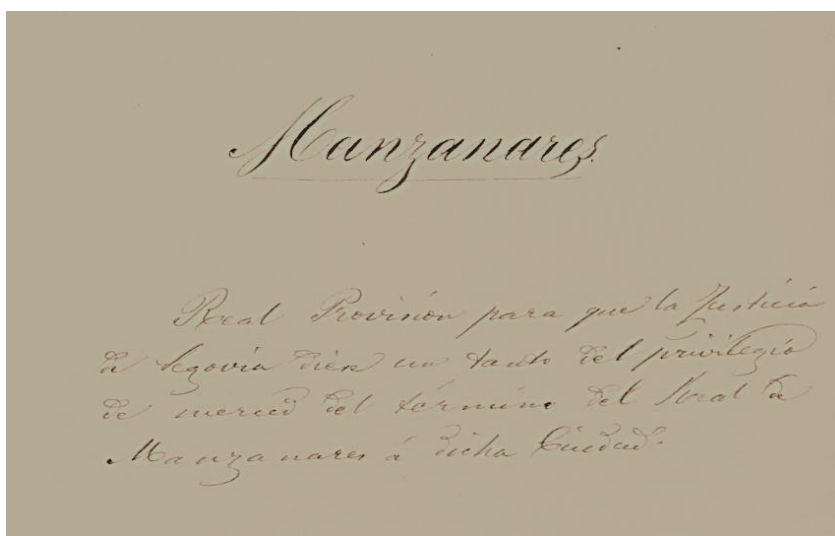
Empezaríamos situando la fecha, y el siglo al que pertenece este edificio histórico. En ocasiones antes de comenzar el discurso geohistórico puede ser de utilidad situar a los alumnos en algo que ellos reconozcan como suyo o algo vivido. En este caso, nos sirve como “banderín de enganche”, conectar con una reciente serie de televisión que tuvo gran éxito como es Isabel. En ella, la popular actriz Michele Jenner encarnaba el personaje histórico de Isabel La Católica. Rápidamente sitúan a este personaje del cine con el personaje histórico. Aplicar esta consigna y que funcione es realmente importante pues generan un anclaje temporal que les ayudará a relacionar el discurso que vendrá a continuación. La Corona española, en su afán por ganar tierras hacia el sur fue creando al sur del Duero una serie de territorios históricos, entre ellos están las Comunidades de Villa y Tierra, los Señoríos, los Ducados, Ordenes Militares, etc. Correspondían con territorios que querían defender por su gran riqueza en recursos naturales, también por su posición defensiva que favoreciesen los siguientes avances y permitir dibujar lo que será el actual mapa de España.

En este caso fue Juan I quién cedió estas tierras a un noble, D. Pedro González de Mendoza a mediados del siglo XIV. Pero serán los Reyes Católicos, Isabel y Fernando, a finales de ese mismo siglo los que ayuden a situar en el mapa el territorio del Real de Manzanares gracias a una Real Cédula que permite el deslinde de estas tierras segoviana y cediendo los privilegios a la saga de los Mendoza desde entonces poseedores de estas tierras asignadas por los reyes.

El primer hito territorial del Real de Manzanares fue la construcción del castillo. Lo mando construir en piedra de granito Diego Hurtado de Mendoza, junto a él surgirán 19 aldeas dependientes del castillo. alguna de estas aldeas, ya eran lugares ocupados por pastores segovianos. Estos primitivos asentamientos de pastores emplazados a los pies de

la montaña se revitalizarán con la llegada de los Mendoza y se especializarán en la obtención de recursos para el recién creado Real de Manzanares.

La imagen de estas tierras no es sólo la forma y la imagen de la montaña, sino también todo el conjunto de usos del suelo, de tramas rurales construidas, de caminos, de cercas y caceras, de majadas, de dehesas, de prados, huertos y linares, de pueblos, casas, y aldeas históricamente adaptadas a la diversidad natural del espacio geográfico (Mata Olmo, 2005).



Fotografía 4: Real Cédula del 26 de octubre de 1495. Los Reyes Católicos ordenan al concejo de Segovia que den traslado de los privilegios, existentes en dicha ciudad, sobre los términos del Real de Manzanares. Fuente: Archivo Ducal de la Casa del Infantado.

Estamos por lo tanto delante un territorio histórico que empieza a ser vigilado y organizado administrativamente por los Duques del Infantado a finales del XIV. La figura de un castillo fortaleza confirma esta primera ocupación. Por otro lado, observamos una distribución de 19 aldeas, reconocibles desde este lugar de Los Rancajales ya que permanecen actualmente como núcleos de población y aunque tienen una imagen moderna, conservan su estructura siendo fieles los límites municipales que datan del medievo. La permanencia de estas aldeas a lo largo de la edad Moderna será gracias a la vocación que adquieren estas poblaciones en el manejo de los recursos naturales al servicio de la nobleza y del propio pueblo, también para los reyes como queda registrado en este escrito en alusión al comercio de la nieve en el Real de Manzanares en el siglo

XVI “*Como queda referido...le haya de hazer merced a la dicha su casa del dicho quinto que toca a esta dicha mi Corte, y las cinco leguas della, y de los ventisqueros de Chocas, y Colmenar Viejo*” (Blanco Juste, 1933). En otros casos la relación entre los duques del Infantado y las aldeas era agrícola, en otros casos ganadera, forestal, cantería, etc.

En resumen, las poblaciones situadas al pie de la Sierra, Colmenar Viejo, Moralarzal, Becerril de la Sierra, Cecedilla, Mataelpino, Manzanares el real, El Boalo, Cerceda, Chozas de la Sierra (actual Soto del Real), Miraflores de la Sierra, así hasta un total de 19. Puede decirse que tienen un origen medieval como aldeas pertenecientes al antiguo Real de Manzanares. Una demarcación que dio comienzo en 1445 y que tuvo como protagonistas a los Duques del Infantado, establecidos en el castillo, situado en la vecina localidad de Manzanares el Real. El mantenimiento de estas aldeas se hará patente en el momento en que tienen que aprovisionar de recursos a la nobleza y afianzar con su presencia las tierras conquistadas en esta zona del centro peninsular. Con el tiempo, estas aldeas pasaran a formar “villas” creciendo en población durante la Edad Moderna y configurándose como municipios ya en edad Contemporánea. Actualmente, estas poblaciones tienen un carácter rururbano donde se entremezclan algunos rasgos del mundo rural, estructura de la propiedad, algunas actividades tradicionales como la ganadería, en contraste con el carácter urbano-residencial de esta zona de la sierra de Madrid. Los alrededores están constituidos por amplias fresnedas (*Fraxinus angustifolia*) y campos cercados, que enlazan hacia el norte con frondosas matas de roble melojo (*Quercus pyrenaica*) en el piedemonte hacia las elevaciones de La Najarra, el Hueco de San Blas, La Pedriza y la Maliciosa. La roca de granito y gneis es la protagonista en este paisaje y se manifiesta en forma de lindes, cerramientos y antiguas construcciones como pajares o apriscos, reflejo de antiguas formas de aprovechamiento y tenencia de la tierra en esta parte del Guadarrama.

3. RESULTADOS

El carácter innovador de esta experiencia proviene de la utilización de nuevas tecnologías vídeos y plataformas pero también del mantenimiento de métodos y materiales tradicionales, narración historiográfica, fotografías, textos e interpretación de ellos en la sesión virtual que normalmente tienen durante el curso afectado por la Pandemia de la COVID 19. La novedad también proviene a la hora de compartir material

audiovisual creado por el docente de educación superior que ayuda a recrear el hilo argumental que normalmente se “teje” en una salida de campo habitual. En este caso, hilvanando un discurso geohistórico a partir de los conocimientos previos de Geografía e Historia que tiene el alumnado de educación superior.

4. DISCUSIÓN

La actividad facilita a los futuros maestros de Infantil y Primaria una reconstrucción rigurosa de los contenidos del currículo incorporándolos de forma entretenida e integrada a una lectura de un paisaje actual. La actividad suscita un elevado interés entre los estudiantes de educación infantil y primaria. Del lado de la Geografía, consiguen asociar, mediante el visionado de un video el relieve del Sistema Central en la parte correspondiente al Guadarrama. En lo que respecta a la Historia, la presencia del castillo de Los Mendoza y la organización actual de los municipios de la Sierra que tienen un origen bajomedieval afianza el discurso geohistórico y prepara al profesorado para que incorpore en su labor docente uno de los objetivos de esta comunicación como es la interpretación del territorio del Real de Manzanares en clave geohistórica.

5. CONCLUSIONES

Desde el punto de vista didáctico de las Ciencias Sociales se ha visto como la utilización de los estudios de Geografía e Historia nos ayudan a descubrir curiosidades del pasado que permanecen visibles en el paisaje y corregir posibles errores conceptuales a favor de una mejor praxis de las Ciencias Sociales. Se ha visto como los municipios que componen nuestra geografía tienen un origen medieval que guarda relación con un centro de interés de los niños como son los castillos. De modo que ahora, el profesorado de infantil y primaria podría profundizar más cuando hable de los castillos en sus aulas. Sugiriendo la interrelación entre el edificio defensivo que normalmente dibujan en los talleres, con los asentamientos o aldeas que le rodean, con sus gentes, con sus recursos. La vida dentro del castillo debe ser tratada igualmente, respondiendo así a las preguntas que pueden hacer los alumnos más pequeños de la escuela: ¿quién vivió allí, un príncipe, un rey, la duquesa?, ¿qué hacían en esa fortaleza, luchaban, cazaban, dormían, vivían únicamente los guardeses? De lo que tampoco hay que olvidarse es de la vida fuera del castillo, esta última muy ligada al territorio, en nuestro caso a la Sierra de Guadarrama, el espacio natural del que se abastecieron durante siglos los habitantes del Real de

Manzanares, obteniendo leña de los bosques de encina, agua para los cultivos y para el saneamiento, los pastos para el ganado, el lino, la nieve de los ventisqueros, entre otros.

En lo metodológico, se han presentado contenidos de un modo diferente adecuados a una situación sociosanitaria igualmente distinta como es la Pandemia. La imposibilidad de salir al campo y observar con ellos, los alumnos, se ha paliado con un trabajo específico por parte del profesor consistente en la tradicional toma de notas de campo con la novedad de almacenar material digital y archivos multimedia que pueden servir de herramientas para compartirlas con su alumnado de forma rápida e interactiva a través de Teams. Es así, a través de imágenes y otros recursos didácticos, el modo en que mostramos a los futuros maestros la organización de un territorio de raíces medievales y la evolución de su Paisaje por medio de la interpretación geohistórica.

REFERENCIAS

- Ferrer Jiménez, D; Santa Cecilia Mateos, F.; Mata Olmo, R. (2005). *Lectura del Paisaje de la Comarca Alto Guadarrama-Alto Manzanares: Un Legado Histórico. Guía para su interpretación*. Adesgam Proder. 144 pags.
- García de la Vega, A. (2018). *Reflexiones sobre educación geográfica: revisión disciplinar e innovación didáctica*. Ediciones Universidad Autónoma de Madrid. 356 págs.
- García Ruiz, A.L., Jiménez, J.A. (2006). *Los Principios Científico-Didácticos (PCP): Nuevo modelo para la enseñanza de la Geografía e Historia*. Editorial Universidad de Granada. 494 págs.
- Martínez de Pisón, E. (2008). *Imagen de Madrid. Comentarios Geográficos al mapa comarcal 1:50.000 de la Comunidad de Madrid*. Consejería de Medio Ambiente, Vivienda y Ordenación del Territorio.
- Nicolás Martínez, p. (2001). *De Madrid a la Sierra de Guadarrama excursión geográfica al sector central de la Sierra de Guadarrama*. Comunidad de Madrid, Dirección General de Ordenación Académica. 81p.
- Pastor Blázquez, M^a. M. (2013). *Estrategias y métodos didácticos para la enseñanza/aprendizaje de las Ciencias Sociales*. En *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Domínguez Garrido, M^a. C. Editorial Pearson Prentice Hall. pp.160-203.

Pozuelo, A. (2020). Los Ventisqueros del Real de Manzanares y la Casa de la Nieve.

Revista Asociación Cultural El Real de Manzanares. Nº 55. Pp.10-27.

Real Cédula del 26 de octubre de 1495. Archivo Ducal de la Casa del Infantado.

Otros recursos didácticos para el docente:

Visita teatralizada al Castillo de Los Mendoza:

<https://www.comunidad.madrid/actividades/2019/representaciones-teatrales-castillo-manzanares-real>

CAPÍTULO 81

IDEAESTESIA, OBRA Y MOVIMIENTO: UNA PROPUESTA DE TRABAJO CORPORAL CON EL MOVIMIENTO COMO HERRAMIENTA

Óscar Iborra y Verónica Juárez Ramos

1. INTRODUCCIÓN

La sinestesia es una experiencia perceptual involuntaria en la que una persona experimenta sensaciones en una modalidad sensorial cuando se estimula otra modalidad sensorial diferente (Ramachandran y Hubbard, 2001). El estímulo real recibe el nombre de inductor, y la experiencia subjetiva que provoca se denomina concurrente. (Grossenbacher y Lovelace, 2001). El concurrente puede variar en su naturaleza, desde sensaciones perceptuales (color, sonido, sabor, etc.) hasta otros más complejos como visión de auras, grafemas o cualidad emocional (Hochel y Milán, 2008)

Un ejemplo de sinestesia sería la percepción subjetiva de un sabor (el concurrente) ante una estimulación sensorial determinada como por ejemplo tocar cierta textura (inductor). No siempre es una característica física (del inductor) la que provoca la experiencia sinestésica (concurrente); a veces es el significado del estímulo lo que funciona como inductor (Sagiv y Ward, 2006), es decir, existe un procesamiento cognitivo.

Un tipo de inductor puede por tanto ser los conceptos, tales como los meses del año, cuyos concurrentes pueden incluir color (diferentes colores asociados a cada mes o grupo de meses) o localización espacial respecto al sinésteta (alrededor, delante, atrás, etc.)

1.1. Ideaestesia

A partir de esta variedad en la naturaleza del inductor, Nikolic (2009) propone una nueva visión de la sinestesia donde el concurrente operara a nivel sensorial mientras que el inductor lo hace desde un nivel semántico. Su propuesta incluye la creación de un nuevo término (ideaestesia) para un fenómeno diferente a la sinestesia. Ideaestesia sería la asociación consistente entre una activación mental de un cierto concepto o idea y una experiencia de tipo perceptual, es decir, significaría sentir conceptos o percibir el

significado. A diferencia de la sinestesia, la experiencia de ideaestesia la experimentamos todas las personas.

Sin necesidad de ser sinéstetas, todos podemos experimentar e identificar asociaciones de modalidad cruzada entre estímulos sensoriales o entre conceptos y experiencias sensoriales (Martino y Marks, 2001). Por ejemplo, asociaciones entre tonos musicales y colores (Bradley et ál, 2006) o entre tono y brillo (Ward et ál, 2006).

Estas correspondencias de modalidad cruzada parecen ser tanto innatas como aprendidas lo que nos indica que igual que se han aprendido pueden generarse nuevos aprendizajes en la relación idea o concepto y sensación o movimiento. Por ejemplo, si para una persona una experiencia, recuerdo o concepto determinados son de un color, textura o los puede expresar o representar con un determinado movimiento (de forma automática y fruto en parte de asociaciones aprendidas) es posible utilizar esa experiencia sensorial o motora (el color, el movimiento) para modificar esa idea o recuerdo, haciéndolo más tolerable, más comprensible y que permita que nuevos aprendizajes cognitivos (ideas, conceptos) se establezcan sobre él de formas nuevas, sanas y creativas.

Dado que todos experimentamos interacciones de modalidad cruzada, nuestra idea es trabajar con esas modalidades (ideaestesia) para favorecer el autoconcepto y el aprendizaje, así como la inclusión de lo corporal y experiencial en los procesos cognitivos.

1.2. El efecto kiki-bouba

El efecto kiki-bouba comprende una relación entre dos figuras abstractas y dos palabras. Una figura posee forma de estrella irregular (líneas rectas y ángulos, con cambios abruptos) y la otra figura muestra una forma sinuosa (línea continua, ondulante) Cuando se presentan las dos figuras junto con las dos palabras (“kiki” y “bouba”) y se pide a las personas que establezcan una asociación entre cada palabra y figura siguiendo su propio criterio, el 90% de la población asigna el nombre “kiki” a la figura con forma de estrella y el nombre “bouba” a la figura sinuosa (Ramachandran y Hubbard, 2001).

El trabajo de Milán et ál. (2013) propone que se trata de un caso de ideaestesia, porque además de esa asociación entre nombre y palabra, el efecto kiki-bouba puede ampliarse a otros elementos. Siguiendo con la línea sensorial, estos autores encuentran otros emparejamientos tales como kiki con agudo, claro y bouba con grave y oscuro. Pero junto con asociaciones de carácter perceptual también se observan otras como que kiki es

inteligente, antipático, rápido y nervioso, mientras que bouba es torpe, amable, lento y tranquilo. Existe una personificación de esas figuras abstractas, es decir, estamos atribuyendo significado a estímulos físicos (ángulos, líneas rectas o curvas) de manera consistente. Este fenómeno sucede siempre que se cumplan dos requisitos: que las asociaciones se realicen entre pares de estímulos (dos a dos) y que esos pares de estímulos sean lo suficientemente opuestos.

Hay estudios sobre la relación entre sinestesia y aspectos sensoriomotores que señalan que los mecanismos neurales de los sistemas espejo están implicados, tales como en la sinestesia tacto espejo en la que la visión por parte de un sinésteta de una estimulación táctil a otra persona provoca en el sinésteta la misma sensación en su propio cuerpo que la que está observando. (Mroczko-Wąsowicz et ál, 2012) Aunque estos estudios están hechos con sinéستetas, dada la relación entre sinestesia e ideaestesia, y que como hemos visto las personas no sinéستetas pueden también experimentar asociaciones de modalidad cruzada de modo consistente, esta información es relevante dada la posibilidad de que sinestesia e ideaestesia sean fenómenos que puedan compartir bases neurales.

Sobre ideaestesia y el efecto kiki-bouba, otros investigadores (Shukla, 2016) han obtenido resultados que van en la línea de los de Milán et ál. (2013) sobre as asociaciones entre kiki y bouba y diferentes tipos de movimientos. Los investigadores observaron que una forma de caminar angular, rápida y con sacudidas se relacionaba con kiki y que un modo de andar suave, lento y continuo se relacionaba con bouba. El estudio sugiere que los movimientos musculares junto con la retroalimentación de las imágenes asociadas contribuyen a esta asociación transmodal. Estos movimientos pueden ser imitados (personificados) por los individuos y de este modo “convertirse” o sentirse por un momento como kiki o bouba. Aquí surge la conexión entre el movimiento creativo, la danza y la expresión.

1.3. Danza y movimiento consciente

La danza se ha utilizado tradicionalmente como modo de expresión, catarsis, ritual y expresión individual y colectiva. El surgimiento de la Danza Movimiento Terapia (DMT) hizo crecer el interés por la danza y el movimiento como herramientas terapéuticas y de interés psicológico. Aunque la DMT nace relacionada en su origen con corrientes psicológicas y psiquiátricas, las prácticas de movimiento, expresión y danza libre se han

extendido enormemente en las últimas décadas. La DMT se basa en la interdependencia entre el movimiento y la emoción, y se le han atribuido mejoras psicológicas y físicas tales como la reintegración en un sistema grupal mayor, expresión no verbal para la expresión emocional, mayor conciencia corporal y aumento de la autoestima. En general, su objetivo es una integración holística de lo emocional, lo espiritual y lo cognitivo con el ambiente (Ritter y Low, 1996).

Recientemente, la neurociencia presta cada vez más atención a la danza y el movimiento libre como herramienta útil frente a problemas psicológicos en una amplia variedad de población y en relación con variables diversas como calidad de vida, imagen corporal, autoestima y sentirse bien, depresión, ansiedad y competencia interpersonal (Koch et ál, 2014) La inclusión en el debate y la investigación de las neuronas espejo nos muestra que el mismo grupo de neuronas se activan cuando una persona observa a otra persona realizar un movimiento o cuando esa persona lo realiza por sí misma, expresando alguna emoción o conducta (Berrol, 2006).

Siguiendo con lo anterior, el movimiento (que engloba aquí a la danza y el baile) puede considerarse como la expresión de emociones, la traducción bien de elementos cognitivos (ideas y conceptos) a movimientos determinados, más o menos complejos, pero también existe la relación entre lo emocional y el movimiento como reflejo e ilustración de esa emoción. La propuesta de trabajo que presentamos aquí recoge una última idea proveniente del campo de la arteterapia y la producción de una obra como parte del proceso de intervención.

1.4. Arteterapia y la obra como material de trabajo

Arteterapia es una forma de psicoterapia que utiliza el arte como su principal medio de comunicación. En este tipo de psicoterapia la relación entre el cliente y el profesional (arteterapeuta) se considera una parte central, de gran importancia, pero a que diferencia de la psicoterapia más tradicional incluye un tercer elemento: la obra que crea el cliente. La arteterapia es muy útil para personas que encuentran difícil expresar verbalmente sus emociones, ideas, etc. (Casse y Daley, 2014).

Como gran parte del trabajo corporal en cualquiera de sus diferentes vertientes, un punto clave aquí es poder expresar y experimentar más allá de las palabras. Sin embargo, lo verbal y lo narrativo forman parte del modo en que nos comunicamos habitualmente con el resto. La narrativa y el lenguaje se utilizan para transmitir una serie de ideas. Lo

verbal pone en palabras lo sentido, lo experimentado, en un modo de ideaestesia en donde se une la narrativa y lo experiencial (Prendergast, 2018).

Nuestra propuesta no pretende negar la importancia de lo verbal y narrativo en la conformación de nuestra vida cognitiva, sino que intenta ofrecer un modo de trabajar con lo no verbal, en espacial con el movimiento, formando parte de una continuidad que vuelve a lo narrativo y verbal con la finalidad de poder integrar lo que no es expresado verbalmente y buscar una flexibilización en los aspectos cognitivos que no sería posible trabajando desde el mismo nivel (esto es, verbal, cognitivo, narrativo). Como afirma Paul Broks (2011) la historia que no contamos, que nos mantiene cohesionados, es ese sentido del yo.

La arteterapia contempla la creación de una obra final. Los autores de este trabajo toman esa idea de creación de obra y amplían su uso: no es sólo el resultado de un proceso sino un material con el que seguir trabajando, realizando cambios, tomando consciencia y abriéndose a posibilidades, para provocar cambios en los aspectos cognitivos y emocionales a través del cambio en la obra.

En nuestro caso, como se verá a continuación, consideramos como obra el conjunto de movimientos, aislados e integrados, individuales y grupales que se desarrollan siguiendo pautas similares al trabajo con el paradigma kiki-bouba y mediante asociaciones multimodales ideaestésicas. Nuestra propuesta es un camino desde el movimiento, surgido a partir de la ideaestesia personal de cada individuo, hacia la representación mental de la idea o el concepto que refleja.

Este proceso de toma de consciencia de aspectos propios que nos son ajenos o que están en conflicto con la identidad personal, el sentido del yo, y su re-integración en esa identidad personal va en consonancia con la idea de Gazzaniga (2008) de recuperar esas partes del yo a las que somos ajenos pero que son nuestras. Nuestra propuesta es que podemos no sólo recuperarlas sino crear nuevos elementos para conformar nuestra identidad mediante el trabajo corporal, el movimiento y la danza libre consciente.

2. MÉTODO

Nuestra aproximación de trabajo la hemos realizado con grupos diferentes y en distintos entornos: estudiantes de máster de arteterapia, cursos destinados a personas mayores y otros grupos de carácter general. La población en general que ha participado

en este trabajo es por tanto bastante heterogénea tanto en edad, nivel de formación y experiencia previa con trabajo corporal.

A continuación presentamos de modo sintetizado una serie de pasos que recogen lo básico del proceso de intervención

2.1. Ideaestesia personal: primer paso (color, forma)

El primer paso es familiarizar a los participantes con sus propias correspondencias multimodales. Un paso previo al trabajo con el cuerpo que hemos visto resulta muy útil es explorar la propia ideaestesia a través del dibujo. Además de funcionar como paso previo, permite ir creando un trabajo grupal que favorecerá posteriormente el trabajo corporal. Trabajar desde el principio con el cuerpo y el movimiento, aunque tiene sus ventajas, tiene también el problema de que puede resultar demasiado “violento” para algunas personas. Por eso, crear un vínculo grupal de confianza e interacción mediante el trabajo gráfico es una tarea recomendada.

En este primer paso se les pide a los participantes que respondan a preguntas del tipo “¿De qué color es para ti la alegría?”. Además de alegría, se pregunta por otras emociones (ira, miedo, asco...) Aquí buscamos la correspondencia multimodal personal, es decir, de qué color es una determinada emoción para cada persona. También es importante tener presente que preguntamos por “la alegría” como algo abstracto, general, no vinculado a la persona.

Si las personas se sienten confusas con estas preguntas y no se creen capaces de responder (incluso por encontrarlas extrañas o carentes de sentido) la persona que facilita el trabajo puede utilizar el paradigma kiki-bouba, preguntando a los participantes qué figura es kiki y cuál es bouba, y luego añadir más preguntas como las que hemos visto en la introducción: quién es más simpático, quién es más alegre, etc.

Después del color preguntamos por la forma de la “alegría”, la “ira”, etc. Los ejemplos con kiki-bouba facilitan la respuesta a esta pregunta. Aquí introducimos un folio y colores como elementos de trabajo. Es un material sencillo y que puede utilizarse con facilidad. Además, al utilizar un material externo en el que reflejar las ideaestesias personales (color y forma hasta ahora) comenzamos a trabajar también con la idea de la creación de una obra.

Es importante señalar que no hay respuestas correctas ni incorrectas ya que se trata de impresiones y subjetividades, de modo que todo lo que aparezca es “correcto”.

El uso del folio proporciona además otro elemento importante que luego trasladaremos a movimiento: el espacio. En este caso, la totalidad del espacio es la hoja, y además de preguntarles, y pedirles a los participantes que lo dibujen en la hoja) por el color de una emoción y por su forma, les pedimos también que la sitúen en un lugar concreto del folio. Podemos ayudar con indicaciones del tipo “¿estaría arriba o abajo?”, “¿a la izquierda o a la derecha?”, etc. En este momento planteamos también otra posibilidad con la que trabajar: el tamaño. Por ejemplo: “la forma de la alegría, ¿cómo es de grande?”. Y un último elemento que podemos incluir es si esa forma que han dibujado posee algún tipo de movimiento: si late, si se expande, si se encoge o incluso si se desplazaría por el folio.

Es decir, hasta ahora tenemos los siguiente: hemos preguntado por una emoción (alegría) y pedimos que digan de qué color es, que la dibujen en la hoja, que le asignen una posición en la hoja, vemos el tamaño que tiene y si hay alguna otra cualidad que no pueda “verse” en el dibujo, como por ejemplo si se mueve, se expando, etc. Esta última parte nos sirve especialmente de entrada al trabajo corporal.

El siguiente paso es repetir el proceso pero llevando la pregunta a lo personal de cada participante: “¿De qué color y forma es tu alegría?”, “¿Cómo te sientes hoy?”. Junto con esto, ampliamos el objeto que vamos a explorar mediante estas asociaciones multimodales, pasando a emociones y sentimientos más complejos y ligados a la vida personal del participante: “¿cómo dibujarías la angustia y en qué lugar de la hoja estaría?”, “¿Cómo dibujarías tu infancia?”, “Dibuja o representa en el papel las cuestiones (problemas, alegrías, etc.) que más te importan ahora mismo en tu vida”, etc.

Todas estas preguntas se caracterizan por dos elementos: han de referirse a la experiencia subjetiva de cada persona y han de dirigirse a crear una obra, en este caso, un dibujo (abstracto, figurativo o mezcla de ambos estilos). Es muy frecuente que los participantes, ante estas cuestiones, respondan primero de forma espontánea con palabras. No hemos de coartar estas respuestas sino al contrario: dejar que las expresen para a continuación decir “y eso que me dices, ¿cómo lo podrías representar o dibujar en el papel?”. Esto es así para que la persona trabaje, aún sin saberlo, directamente con la asociación entre lo verbal y lo gráfico, artístico. No se niega el discurso verbal: se utiliza como uno de los dos elementos necesarios en la ideaestesia personal, y se busca alcanzar el segundo (el equivalente al concurrente que veíamos en la introducción) mediante el dibujo (color, forma, posición, tamaño y características relacionadas con el movimiento)

A continuación, una vez acabado el dibujo, pasamos a trabajar con él. Una forma es intercambiar el dibujo con otra persona, y que esa otra persona “interprete” lo que ve. Así, la persona que ha hecho el dibujo, la obra, es consciente de cómo está siendo percibida su obra y al mismo tiempo sucede, y sucede con frecuencia, que se queja porque “no es eso lo que significa” o “no es eso lo que yo quería decir con el dibujo”. Es aquí donde la persona que facilita la actividad resalta dos cosas: 1) que todo está bien, que no se está evaluando a nadie; y 2) señala esas interpretaciones como posibilidades, como elementos que la persona autora de la obra quizás no ha tenido en cuenta y que podrían ofrecerle otros puntos de vista. Eso sí, sin que eso signifique corregir la obra de la persona. Es importante dejar claro que todas las obras son válidas y están bien, ya que esto ayudará a facilitar el trabajo con el cuerpo (que es la siguiente obra) que veremos a continuación.

Por último, cada persona trabaja una última vez con su propia obra una vez más, en este caso modificándola. Si la obra es un reflejo expresivo de sentimientos y emociones, se les pide que cambien aquello que desearían que cambiase. Preguntas como “¿qué cambiarías de esa obra?”, “¿qué le falta, o le sobra, a ese dibujo para que sea como a ti te guste?”, etc. Preguntas o indicaciones explícitas para que modifiquen la obra. Esos cambios (color, forma, tamaño, posición y otras cualidades – en espacial de movimiento – que no puedan reflejarse bien sobre el papel) serán luego puestos en común.

Este trabajo directo sobre la obra será más beneficioso y relevante cuanto más personal sea el contenido con el que se ha trabajado (emociones, historia personal, problemas, miedos, dificultades, etc.)

2.2. Ideaestesia personal: segundo paso (movimiento)

Aquí abandonamos el papel y nos trasladamos al espacio de la sala en la que estemos. Si es necesario despejar la sala y hacer sitio para moverse se hará como parte del trabajo. De hecho, ese trabajo común de mover mesas y sillas hace que los participantes, sin darse cuenta, hagan un trabajo corporal de “estar con los otros y el grupo”: límite, cercanía, choques, etc. Los minutos empleados para despejar la sala de mesas y sillas y hacer un espacio para trabajar con parte del proceso, y puede ser muy valioso. No hay que desestimarlos.

Antes de empezar a trabajar es necesaria una fase de “calentamiento”. Lo habitual es que los participantes se sitúen en círculo, dejando el centro libre. Moverse por el espacio a libertad es una buena forma de comenzar.

En ese movimiento primero lo habitual es encontrarse con movimiento circular, dejando el centro libre. Los participantes se mueven hacia delante, como un carrusel. Las indicaciones que daremos en esta fase serán: 1) velocidad: más rápido, más lento; 2) marcha-paro: a la orden de la persona que facilita el trabajo los participantes se detienen y luego vuelven a moverse. Esta puede combinarse con la anterior, de modo que se les pide que se detengan de golpe o bien despacio, y que reanuden el movimiento de forma rápida o bien poco a poco; 3) dirección: se les pide que se muevan en cualquier sentido, evitando el círculo. Se suma a las dos anteriores, de modo que puedan, ya voluntariamente, pararse y andar; 4) ocupar todo el espacio: se les invita a que se muevan por todo el espacio de la sala (esquinas, zonas vacías); 5) laterales y hacia atrás: se les pide que se mueven también de forma lateral e incluso hacia atrás; 6) la voz: es un elemento más del movimiento, por lo que se les anima a que hagan ruidos, griten su nombre, etc., bien a la orden de la persona que facilita el proceso bien de forma espontánea; 7) respiración: aunque aparece la última en la lista, hemos de recordarles continuamente que mantengan una respiración normal, sin temor a que se oiga. Los suspiros y bostezos son aceptados y bienvenidos.

Durante esta parte una indicación constante es que tomen consciencia de su cuerpo como un todo y por partes: qué partes están rígidas y no participan del movimiento, que partes con las que más se mueven, etc. Se les debe animar a que movilicen de forma voluntaria las partes que participan menos en el movimiento. Este repaso es sistemático (pies, rodillas, caderas, tronco, hombros, codos, cuello, etc.)

Tras esta fase retomamos la obra anterior atendiendo a las cualidades de movimiento que no pueden reflejarse adecuadamente en el papel y les invitamos a que trasladen esas cualidades al movimiento. Para esta parte podemos optar por dejar que los participantes se muevan libremente por la sala o situarlos en un extremo de la sala y que, por grupos, crucen al otro extremo realizando los movimientos que a continuación les pedimos. Ambas opciones son ventajosas y lo mejor es usar ambas. Si los participantes se mueven de un lugar de la sala a otro, por grupos, tienen la oportunidad de ver y ser vistos, es decir, de mostrarse y de observar a otros. Es similar a cuando han mostrado anteriormente su obra en papel y han visto e interpretado las obras de las demás personas.

Algunas indicaciones que podemos dar son las siguientes (e invitamos al lector a que cree las suyas propias):

1. Crucemos la sala estando enfadados (esto es, exagerando el movimiento de estar enfadados) Repetir con cualquier otra emoción o sentimiento. Alentar a la exageración como una forma de descubrir nuevos tipos de movimientos.

2. A partir de la obra creada en papel, representarla en movimiento. Aquí trasladamos directamente los elementos del papel a la sala: la forma del dibujo como la forma del cuerpo, el tamaño del dibujo como la expansión o contracción del movimiento, el lugar que ocupa en el folio como el lugar que ocupa en la sala, y otras cualidades que no podían reflejarse en papel pasan a ser elementos como velocidad, claridad del movimiento, andar-parar, etc.

3. Un tercer grupo de indicaciones muy útil, y que nos lleva a la parte final, engloba cuestiones como: cómo te moverías si estuviera aquí tu madre/padre/amante/etc., cómo te moverías si tuvieras cinco años, diez años, veinte años, etc. (incluso edades mayores a las que tienen los participantes); cómo te moverías si quisieras impresionar, seducir, amenazar, etc. Es en este tipo de movimientos donde los participantes suelen reproducir movimientos que han visto en otros (familia) o movimientos muy estereotipados, sobre todo si carecen de patrones naturales de movimiento acorde a lo que se les pide.

Por último, pasamos a trabajar de nuevo con la obra, siendo la obra en este caso el movimiento, el gesto, el patrón. Tanto el movimiento que se hace como el que no se hace.

Dado que estamos trabajando con movimientos que reflejan emociones y que el propio movimiento por sí mismo es una actividad que provoca una alta activación es frecuente encontrarnos aquí con muestras emocionales como llantos, presión, dificultad para respirar, etc. Por ejemplo, una persona puede sentirse incapaz de moverse de forma agresiva porque, según verbaliza, nunca la han dejado ser agresiva, la han castigado por ello cuando era pequeña o ha tenido esos comportamientos anteriormente y se avergüenza. Es aquí, en este caso de ejemplo, donde empieza el trabajo con la obra.

Utilizaremos el ejemplo anterior. Cuando un participante se encuentra en la situación en la que es incapaz de realizar cierto tipo de movimiento, o ese movimiento trae consigo determinadas emociones y/o recuerdos, es el momento para trabajar sobre el movimiento mientras la persona mantiene en la consciencia (la narrativa) de por qué sucede eso: qué idea o creencia hay detrás (“no quiero ser agresiva”, “me castigaron por ser agresiva”). No buscamos cambiar directamente esa creencia mediante lo verbal sino que, a partir de todo el trabajo anterior, invitamos a la persona a que modifique ese movimiento. Sólo eso: cambiar el movimiento, usando parámetros como velocidad, dirección, incluir/excluir otras partes del cuerpo, moviendo continuo o con inicio y parada, etc. Esto

sucede al mismo tiempo que la persona mantiene activa, de forma consciente, la información asociada con ese movimiento o el impedimento para ese movimiento. Es decir, en la relación multimodal (ideaestesia) entre la creencia (la idea, el concepto) y el componente experiencial o sensorial, aparece la obra (el movimiento) y es ahí donde realizamos cambios. Mantenemos el nuevo movimiento, o variaciones del mismo junto con la representación mental asociada.

Para terminar se deja un tiempo para que cada persona verbalice su experiencia (si quiere) y comparta lo que ha experimentado, las nuevas apreciaciones, etc. De este modo conducimos el trabajo de nuevo hacia lo verbal, lo narrativo.

3. RESULTADOS

En la primera parte los participantes no muestran problemas para identificar o asociar emociones, sentimientos y experiencias personales con colores, formas, etc. Son frecuentes las quejas por “no saber dibujar” aunque se les incide en que todo o que hagan está bien.

Si el ambiente que se ha creado es favorable, los participantes comparten sus obras pictóricas y reciben bien las interpretaciones de las demás personas. Por lo general, cuando reciben una interpretación que no coincide con lo que querían expresar no suelen reaccionar de forma negativa, pero sí reafirman cuál es su propia percepción.

En el trabajo corporal, incluso cuando la parte anterior ha ido bien, suele comenzar con cierto freno en la disposición. Se observa nerviosismo con frecuencia, que es menor cuanto mejor haya ido la parte anterior.

Sin embargo, una vez que se está trabajando directamente con el cuerpo y se logra mantener el ambiente adecuado de espacio seguro, carente de críticas y juicios, la cohesión del grupo y el compromiso con el trabajo se fortalece. Los participantes, en su gran mayoría, siguen las indicaciones y exploran nuevos movimientos y forma de expresión incluso cuando se trata de cuestiones personales con una gran carga emocional.

4. DISCUSIÓN

Que sientan que no saben dibujar puede ser un problema si creen que no está del todo reflejado lo que sienten o piensan en la obra pictórica, lo cual puede desalentarles para el resto del trabajo. El hecho de incluir el movimiento ayudaría con ese problema siempre que se consiga que acepten que todo lo que hagan está bien. Pero es probable que muchos

de los participantes se limiten a seguir las indicaciones sin que haya ninguna toma de consciencia mayor.

La retroalimentación que reciben por parte de los demás participantes sobre sus obras en papel le ayuda a definir aún más el carácter de su obra y lo que quieren decir con ella, lo cual asumimos se traduce luego en la parte corporal.

Aunque entendemos que la primera parte tiene un valor de facilitación del trabajo, no podemos asumir con certeza que todo lo realizado en la primera parte se vea reflejado en la segunda, ya que al variar el formato (del papel al cuerpo, a la sala) puede vivirse, por parte de los participantes, como un ejercicio nuevo y diferente, por lo que cabe la posibilidad de que el conjunto se experimente como dos ejercicios separados, cada uno con su propia identidad, método y objetivos.

5. CONCLUSIONES

Este planteamiento es apto para diferentes tipos de población: características como edad, nivel físico, formación académica o experiencia previa con trabajo corporal o artístico no parecen determinantes para su realización.

Los pasos estandarizados que detallamos aquí son lo bastante rígidos como para poder implementarse y ofrecer una estructura y a la vez dejan espacio suficiente para que cualquier facilitador pueda crear sus propias indicaciones dentro de ellos. Por tanto parece cumplir una de las ideas esenciales disponer de un método de intervención para trabajar con lo corporal dentro de procesos educativos y de crecimiento que sean fundamentalmente cognitivos, verbales, sin que suponga una gran interrupción o cambio radical, ya que se traslada desde lo mental hacia lo corporal y de vuelta a lo mental.

Podemos plantear trabajar directamente comenzando con lo corporal, pero el paso intermedio de lo pictórico ofrece algunas ventajas, sobre todo con determinados grupos y también en según qué espacios. Creemos que si el entorno (la sala, el espacio) es una sala con mesas y sillas, este primer paso puede ayudar en la transición al movimiento en lugar de ir directamente al trabajo corporal y comenzar a explorar la ideaestesia personal entre ideas, creencias, conceptos y narrativa personal, por un lado, y movimiento por otro.

REFERENCIAS

Berrol, C. (2006) Neuroscience meets dance/movement therapy: Mirror neurons, the therapeutic process and empathy. *The Arts in Psychotherapy*, 33(4), 302-315

- Bradley, W., Vines, C., Krumhansl, L., Wanderley, M. y Levitin, D. (2006) Crossmodal interactions in the perception of musical performance. *Cognition* 101, 80–113.
- Case, C. y Dalley, T. (2014) *The Handbook of Art Therapy*. Routledge, London & New York.
- Gazzaniga, M. S. (2008) *Human. The Science Behind What Makes Us Unique*, Ecco, New York.
- Broks, P. (2011) *The Ego Trick*, Granta Publications.
- Grossenbacher, P. G. y Lovelace, C. T. (2001). Mechanisms of synaesthesia: Cognitive and physiological constraints. *Trends in Cognitive Sciences*, 5, 36–41.
- Hochel, M. y Milán, E.G. (2008). Synaesthesia: the existing state of affairs. *Cognitive Neuropsychology*, 25, 93-117.
- Koch, S., Kunz, T., Lykoy, S. y Cruz, R. (2014) Effects of dance movement therapy and dance on health-related psychological outcomes: A meta-analysis. *The Arts in Psychotherapy*, 41(1), 46-64.
- Myles, K. M., Dixon, M. J., Smilek, D. y Merikle, P. M. (2003). Seeing double: the role of meaning in alphanumeric-colour synaesthesia. *Brain Cognition*, 53, 342–345.
- Martino, G. y Marks, L. E. (2001) Synesthesia: strong and weak. *Current Directions in Psychological Science*, 10, 61–65.
- Milán, E. Iborra, O., de Córdoba, M. J., Juárez-Ramos, V., Artacho, M. A. R., Rubio, J. L. (2013) The Kiki-Bouba Effect A Case of Personification and Ideaesthesia. *Journal of Consciousness Studies*, 20(1-2), 84-102.
- Mroczko-Wąsowicz, A., Werning, M. (2012) Synesthesia, Sensory-Motor Contingency, and Semantic Emulation: How Swimming Style-Color Synesthesia Challenges the Traditional View of Synesthesia. *Frontiers in Psychology*, 3. <https://doi:10.3389/fpsyg.2012.00279>.
- Nikolić, D. (2009) Is synaesthesia actually ideaesthesia? An inquiry into the nature of the phenomenon. *Proceedings of the Third International Congress on Synaesthesia, Science & Art*, Granada, Spain, Abril 26-29.
- Prendergast, J. (2018). Grinding the moor – ideasthesia and narrative. *New Writing*, 15(4), 416-432. <https://doi:10.1080/14790726.2018.1436567>.
- Ramachandran, V. S. y Hubbard, E. M. (2001) Synaesthesia – A window into perception, thought and language. *Journal of Consciousness Studies*, 8(12), 3-34.
- Ritter, M. y Graff-Low, K. (1996) Effects of Dance/Movement Therapy: A meta-analysis. *The Arts in Psychotherapy*, 23(3), 249-260.

- Sagiv, N. y Ward, J. (2006). Cross-modal interactions: Lessons from synesthesia. *Progress in Brain Research*, 155, 263-275.
- Shukla, A. (2016) The Kiki-Bouba Paradigm : Where Senses Meet And Greet. *Indian Journal of Mental Health*, 3(3), 240-252. <https://doi:10.30877/ijmh.3.3.2016.240-252>.
- Ward, J., Huckstep, B. y Tsakanikos, E. (2006) Sound–colour synaesthesia: to what extent does it use cross-modal mechanisms common to us all? *Cortex*, 42, 264–280.

CAPÍTULO 82

AN OVERVIEW OF MULTICULTURAL AND INTERCULTURAL EDUCATION

Marta Olid Luque

1. INTRODUCTION

“Education is the most powerful weapon you can use to change the world”

- Nelson Mandela -

This quote is perfect to illustrate that in order to improve the current situation of societies, deal with and prevent issues of discrimination and social exclusion caused by the increasing cultural diversity, it is necessary to take action and intervene through education. This is essential due to the fact that what children learn at the school is transferred to their ways of behaving in society and to their social lives. In this sense, the earlier teachers start providing them a high-quality cross-cultural education and raising their cultural awareness, the better.

2. MATERIAL OR METHOD

The method used along this communication is literature review. I must say that I have mainly used information and ideas that I learnt during my exchange in Finland, in the University of Jyväskylä, with the course Cultural Diversity in Education and Pedagogy. My Erasmus took place the last year, on autumn semester, that is, from September 2019 to December 2019. For this reason, as it can be observed on the references, most sources are from Finnish authors. Particularly, there is one recurrent and repeated book that is called *Multicultural Guidance and Counselling. Theoretical Foundations and Best Practices in Europe*, that I have used as my main source of information. This book has nearly four hundred pages and eighteen chapters, and each chapter is written by a different expert of this cultural diversity field, so the book offers a wide perspective on this topic.

Furthermore, I have used well-known scientific online researchers such as Google Scholar, ScienceDirect and Eric, as well as some official websites like the one of the European Commission.

Additionally, not only I tried to use the most recent, updated and complete sources of information, but also the ones that fit better with the aims of my communication, which are the following:

- To analyse the terms related with multicultural and intercultural education.
- To specify the characteristics and importance of a proper cross-cultural education.
- To enumerate different ways of raising cultural awareness.
- To highlight the importance of providing teachers a good training on this field.

3. RESULTS

3.1. Basic notions and contextualization

First of all, it is extremely important to define clearly some concepts that are going to be dealt along this overview, with the main aim to avoid possible derived misunderstandings.

To begin with, the title of my communication includes the term multicultural education. However, before examining this concept, the definition of multiculturalism should be understood first.

If the word *multiculturalism* is analysed, it could be observed that it is a compound word with two parts: *multi* and *culturalism*. Multi means many, so that, this term is referring to the plurality and variety of cultures coexisting in societies nowadays. Along these lines, multicultural education is conceptualized by Banks and Banks (1989) as “the concept, educational movement or process which incorporates the idea that all students—regardless of their gender, sexual orientation, social class and ethnic, racial or cultural characteristics—should have an equal opportunity to learn in school”.

In contrast, Vallandingham (2003, as cited in Kasurinen, Juutilainen, Mastoraki & Saukkonen, 2005, p. 236) emphasized that “multicultural education deals mainly with knowledge about different cultures without any apparent interconnection between them. Intercultural education is considered to be more proactive and action-oriented and it implies cooperation and exchanges between the various groups”. That is the reason why the title of my communication includes as well the term intercultural education, since in order to bring up culturally competent children, not only the acquisition of cultural knowledge is necessary, but also the practical and interactive part of this process.

Moreover, it has to be clarified that cross-cultural and intercultural education are synonyms, and thus those terms are going to be used interchangeably.

In order to understand the importance of these concepts, its framework should be examined, that is, the current situation of the world, which is characterized by an increasingly globalization and interdependence between the different existing cultures and countries. Actually, immigration is a natural and an unstoppable phenomenon. People immigrate seeking a better lifestyle, sometimes forced by wars or crises as it is the case of refugees. In this way, countries are becoming even more culturally and plurally diverse, which is also deriving in issues and conflicts. For this reason, education plays an important role in promoting tolerance, respect and understanding, all of them essential to foster a peaceful coexistence and the well-being of people from other cultures (Kasurinen et. al, 2005).

According to the existing policies about interculturalism, among the eight Key Competences for lifelong learning, —competences established by European Commission in 2018 that children should achieve during their compulsory education— there is one competence that refers directly to the increasing multiculturalism and responds to the needs of nowadays world in relation to this area. This is the competence: cultural awareness and expression, which “involves having an understanding of and respect for how ideas and meaning are creatively expressed and communicated in different cultures and through a range of arts and other cultural forms”. (European Commission, 2019, p. 14) Particularly, this competence is accomplished through knowledge about cultures at the micro, meso and macro levels; through skills to communicate own’s and empathize with others’ ideas, experiences and emotions; and through promoting open-minded and respectful attitudes towards cultural diversity, but also fostering curiosity, imagination and interest to participate in the world. (European Commission, 2019) Implicitly, cultural diversity underlies and is significant in other competences such as the multilingual competence and the citizenship competence.

Taking all these things above into account, this plurally diverse world is requiring and is in need of providing and enhancing a proper cross-cultural education.

3.2. Cross-cultural education

Cross-cultural education is not an easy task. (Kasurinen et. al, 2005) Handy & Aitken (1986, as cited by Kasurinen et. al, 2005, p. 241) already mentioned that “Schools as

organisations need particular internal and external conditions such as will, time, funding, and professional support so as to allow change to take place”. Whereas, Kanakidou & Papagianni (1998, as cited by Kasurinen et. al, 2005, p. 241) highlighted that “Different levels of stakeholders and social actors have to be involved, such as central government, policy makers, local authorities, scholars, parents and educators”.

However, the most determining agent responsible and in charge of dealing with cultural diversity, is the teacher, as they are the ones who manage the classroom, spend more time with children and the ones who are going to intervene and take action. Therefore, it is necessary that teachers are well prepared and full equipped with knowledge about diversity and about how to deal with it. This way, teachers ought to be intelligent and educated people with good manners, critical-thinking, humility, tolerance empathy, and capable of paying attention to every little detail happening in their learning environments. Besides, they should be always up to date and informed about their students and about innovations and intervention programmes in the education field.

In advance of welcoming students from different cultural backgrounds in their classrooms, teachers should arrange a meeting with them and with their parents, in order to start to acknowledge and understand their problems and circumstances. In this way, the teacher could get an idea of their current situation and start to plan and organize his or her intervention. This meeting will be also positive to promote the relationship between the family and the school, and further cooperation and participations of parents in the school life and community. Moreover, being in contact with parents is helpful and crucial, in the sense that they are also determining and influencing their sons’ and daughters’ character and personality.

Among the problems that foreign children could have, one of the biggest is language incompetence. In this case, communication that is the main tool used in this process of adaptation, could be extremely difficult. The teacher should communicate with the children with the help of a translator, with the downside that the connection between child and teacher could never be totally accomplished because of these invisible, but perceptible barriers. Furthermore, some curricular adaptations must be done and these students should join special classes and programmes devoted to develop their skills in the language of their new country.

Anyway, the intervention programme applied and prepared to deal with cultural diversity must be substantiated in all the literature, researches and programmes that have been proved to be useful in these cases. However, previously, an analysis must also be

conducted in order to get acquainted with and focussed on the specific needs and situations of the students. So therefore, this second task of literary review is going to be time-consuming as there is a lot of information to read about, but at the end all the effort will be worthy as children will be provided with a safe and peaceful environment.

Intervention programmes might include a wide variety of activities and promote education in values, raising cultural awareness, collaboration, interaction and communication between children. I have picked some ideas of Crossing Borders programme, which was aimed to deal with interculturalism between Arab and Israeli students, but which could be applicable to whatever other context of cultural diversity. As Diallo (2005) exposed, this programme promotes empathizing by simulations, role plays and group dynamics in small groups. In these groups, children should decide first what they are going to create or produce by observing the things they have in common and reaching an agreement. In this way, they are going to work collaboratively to achieve a common goal, feeling the sense of belonging to a group and pride of their results and effort, while having fun together.

In contrast, it should be also highlighted that unguided and unmanaged cases of diversity in classrooms might cause discrimination, exclusion and bullying, and in these cases, other intervention programmes must be designed, since the previously exposed one was just aimed to prevent them and it should be applied before these issues arise. Marsh & Sahin-Dikmen (2003, as cited by Launikari & Puukari, 2005, p. 18) defined discrimination as “treating differently, negatively and adversely people on grounds of their racial or ethnic origin, religion or beliefs, disability, age and sexual orientation”.

Along these lines, children, as extremely innocent beings, believed everything they hear, so therefore sometimes they are induced in beliefs like immigrants are dangerous, bad and delinquents. These ideas are stereotypes, which people usually assigned to them, but which do not really fit the reality. Although, the real problem here is that these stereotypes are making children feel some kind of xenophobia, so this verifies what Diallo (2005, p. 173) affirmed: “xenophobia is often created and sustained by misinformation, ignorance and harmful generalisation”.

So, in order to remove all these types of stereotypes and misunderstandings, cultural knowledge and cultural awareness should be highly fostered.

3.3. Ways to raise cultural awareness

The first step to increase cultural awareness is to have knowledge, especially knowledge related to different cultures. With Sam Rayburn's quote: "Don't ever talk until you know what you are talking about", it can be perfectly illustrated that we shouldn't criticize other cultures just by the little we know about them from movies or television. Instead, to be able to talk about them, we should have been previously well informed and documented.

On the other hand, it has to be considered that prejudices, that is, the first things we think when we see something, are unavoidable as they are a natural feature of all humans. That is, we always have and will have prejudices about everything and everybody, either they are positive or negative. However, not only they ought to be forgotten, but also, they shouldn't determine our attitude and behaviour in our relationships with people since they are based on false thoughts completely made and invented by our minds.

Understanding our own culture, values and history, is also a vital part of multicultural education as unconsciously and wrongly "the rest of the world is viewed through our cultural lens; other cultures are compared with ours and are evaluated by our cultural standards" (Pitkänen, 2005, p. 143). This is related to ethnocentrism, in the sense that own culture is understood as the best one and the only way to live properly in this world. This phenomenon is caused by the cultural blindness in relation to values and norms as they are seen as tacit arrangements and self-evidences. (Pitkänen, 2005) Nonetheless, no culture is perfect, all of them have some faults and striking behaviours. "In order to avoid ethnocentrism, we should, in one way or another, step outside our own cultural circle to see our systematic blindness". (Pitkänen, 2005, p. 143) Some ways to do so are: having knowledge about other cultures, travelling, living in other country and having cross-cultural friends.

Therefore, first of all, in the school, children must learn about a wide variety of cultures, including theirs, and to forget prejudices. For instance, as a proposal, each month, children could work with a specific major culture, such as African, Native American, Asian and Hispanic. As they are such big cultures and they are composed at the same time of a great number of countries and subcultures, the rest of the months of the academic year will be focused on the particular subcultures that children are more interested in. Besides, if there is in the classroom one child from one of these cultures, we could ask him or her, and also their parents to come to the school and give a little chat about their culture.

In each month, amongst other things, children could learn, investigate and discover some interesting and striking manners and curiosities; they could learn about different religions, they could practice their typical sports; they could cook some typical meals, and then try them; they could analyse, listen to or observe different types of songs and paintings; there could be a library club to read traditional books; also, they could find out some amusing festivities and try to recreate them, wearing the traditional dresses. In this way, this could be designed as an interdisciplinary project since it is going to be worked through different areas and subjects like Physical Education, Languages, Art, Music, Religion/Ethics and Social Sciences.

Positively, this can favour and stimulate the curiosity in children and make them interested in getting more information about these cultures.

Once children have the knowledge, they can start to understand the reasons because people from other cultures are and behave differently compared to them. Furthermore, they would be able to develop their feelings of empathy, that is, being able to walk in another's shoes. In fact, one of the most repeated words in the book *Multicultural Guidance and Counselling. Theoretical Foundations and Best Practices in Europe* was "to understand". Thus, it seems obvious that we should put all our effort to understand other cultures as this empathy and understanding of others will finally drive us to reflect about the fact that despite differences, we are all equal. And actually, we are, in the sense that, to live, all humans without exception need food, a home, a family and a sense of belonging in the society.

Learning other languages is also a way to increase cultural awareness. As a vehicle to communicate with other people, languages can be used also to spread our cultural beliefs and practices. Besides, if we want to talk with people from other parts of the world, it is extremely difficult to do it without a language, so many languages should be spoken to be able to do that. Nowadays, English is almost spoken in every part of the world, so if you know English, you have a high probability of being able to communicate whoever and wherever. Just the simple fact of learning another foreign language supposes knowing more about the people that speak this language, the words they use and how do they express themselves. Additionally, as researched by Bialystok, Craik and Luk (2012) bilingualism has also positive cognitive outcomes in relation to sustaining attention, working memory, representation and retrieval. For these reasons, it is highly recommendable and rewarding to learn other languages.

Additionally, there are innumerable programmes and activities that promote being in contact with other cultures. Some of them are Erasmus+, eTwinning, United World Colleges (UWC), pen pal websites and summer exchange programmes.

“Erasmus+ is the EU's programme to support education, training, youth and sport in Europe. Its budget of €14.7 billion will provide opportunities for over 4 million Europeans to study, train, and gain experience abroad” (European Commission, n.d.). This programme involves a lot of projects such as undergraduates' exchanges; school teacher exchanges, in which teachers have the opportunity to discover first hand different Education systems; and school student exchanges, usually lasting one week, in which, children go to a home and to a school in another country, and then in another week, they will receive and accommodate their host friends in their home.

Similarly, and as a part of the Erasmus+ programme, eTwinning is a digital European platform that consists in the development of school projects in collaboration with other nations' schools and teachers. So that the students are able to share their experiences with students of other countries by means of a common language, such as French or English. Thus, with this programme, children are encouraged to make cross-cultural friends, develop their language and communication skills, know more about other cultures and see how education works in other places.

United World Colleges “is a global education movement that makes education a force to unite people, nations and culture for peace and a sustainable future”. (UWC, n.d.) It gathers children from 16 to 19 years old, from 150 different countries, to study International Baccalaureate. Its core values are “international and intercultural understanding, celebration of difference, personal responsibility and integrity, mutual responsibility and respect, compassion and service, respect for the environment, a sense of idealism, personal challenge, action and personal example”. (UWC, n.d.)

Last but not least, travelling and visiting other countries means going outside our cultural circle, and it is also one of the easiest and most complete ways to acknowledge cultural differences, and in this way, raise cultural awareness.

4. DISCUSSION

Unfortunately, multicultural and intercultural education are often forgotten and in fact the training on these issues lacks on the degree of Primary Education Teacher, at least in Spain. In this degree, inclusive education and diversity in the classroom are studied

and encouraged. However, no special focus is placed on cultural diversity, and the thing is that this is an extremely current issue, due to the fact that almost all school classrooms have immigrants among their students. So that, it seems that it is necessary to change the study plans of the degree, in order to be adapted to the new characteristics and features of nowadays schools. This way, these new syllabuses, as Karacabey, Ozdere & Bozkus (2019) suggested, must include courses on human rights and multicultural education lectures, seminars, conferences and so on, about these transcendental issues, which in fact are incredibly difficult to deal with and which require a lot of training and knowledge.

Furthermore, I would dare to say that this literature review could be completed later on with a more in depth and precise investigation constituted by observations in schools and questionnaires aimed at long-experienced and pre-service teachers, in order to check the validity, veracity and effectivity of all this information.

5. CONCLUSIONS

Education really makes a difference; it builds people's resilience and sense of belonging. It opens our minds to different cultures, helps all of us face the unknown. In the world of increasing diversity, a good quality education teaches us these are all pupils no matter their background. (GEM Report UNESCO, 2018)

All in all, cross-cultural education is necessary to respond to the needs and problems of this increasingly diverse world. And inside this type of education, raising cultural awareness is essential to the creation of peaceful future children's lives in society.

Moreover, the key role that teachers play should be highlighted and empowered, due to the fact that they are an extremely influential agent on the development of children and they are also the ones who are going to directly manage and intervene in these situations of cultural diversity.

REFERENCES

- Banks, J. A. & Banks, C. A. M. (1989). *Multicultural education: Issues and perspectives*. Allyn & Bacon.
- Bialystok, E., Craik, F. I. M., & Luk, G. (2012). *Bilingualism: consequences for mind and brain*. *Trends in Cognitive Sciences*, 16(4), 240–250. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2012.03.001>.

- Diallo, G. (2005). Demystifying the other– Intercultural conflict management through Crossing Borders activities. In Launikari, M. & Puukari, S. (Eds.), *Multicultural Guidance and Counselling. Theoretical Foundations and Best Practices in Europe* (pp. 173–201). CIMO; University of Jyväskylä, Institute for Educational Research. <http://urn.fi/URN:ISBN:951-39-2121-2>
- European Commission. (2019). *Key competences for lifelong learning*. Publications Office of the European Union.
- European Commission. (n.d.). Retrieved November 15, 2020, from: https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/about_en
- GEM Report UNESCO. (2018, November 19). *2019 GEM Report Animation* [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=LXeJLtEaNag>
- Handy, C. & Aitken, R. (1986). *Understanding schools as organisations*. Penguin.
- Kanakidou, E. & Papagianni, B. (1998). *Cross-cultural education*. 2nd edition. Greek Letters.
- Karacabey, M. F., Ozdere, M., & Bozkus, K. (2019). The attitudes of teachers towards multicultural education. *European Journal of Educational Research*, 8(1), 383-393. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.8.1.383>
- Kasurinen, H., Juutilainen P., Mastoraki H. & Saukkonen S. (2005). Counselling immigrant children and adolescents in educational institutions. In Launikari, M. & Puukari, S. (Eds.), *Multicultural Guidance and Counselling. Theoretical Foundations and Best Practices in Europe* (pp. 235–263). CIMO; University of Jyväskylä, Institute for Educational Research. <http://urn.fi/URN:ISBN:951-39-2121-2>
- Launikari, M. & Puukari S. (2005). The European context for multicultural counselling. In Launikari, M. & Puukari, S. (Eds.), *Multicultural Guidance and Counselling. Theoretical Foundations and Best Practices in Europe* (pp. 15–26). CIMO; University of Jyväskylä, Institute for Educational Research. <http://urn.fi/URN:ISBN:951-39-2121-2>
- Marsh, A. & Sahin-Dikmen, M. (2003). *Eurobarometer 57.0. Executive summary. Discrimination in Europe*. The European Commission, DG Employment and Social Affairs.
- Pitkänen, P. (2005). A philosophical basis for multicultural counselling. In Launikari, M. & Puukari, S. (Eds.), *Multicultural Guidance and Counselling. Theoretical Foundations and Best Practices in Europe* (pp. 137–147). CIMO; University of

Jyväskylä, Institute for Educational Research. <http://urn.fi/URN:ISBN:951-39-2121-2>

UWC (n.d.). <https://www.uwc.org/about>

Vallandingham, T. (2004). *The English speaking class: An intercultural learning community?* TUOPE, Journal of Teacher Researcher 2/2004. University of Jyväskylä.

CAPÍTULO 83

INCLUSION FROM A TEACHER'S PERSPECTIVE

Leticia Rosa Cobo y Rocío Ortega Robles

1.- INTRODUCTION

Nowadays, diversity is one of the most common attributes and characteristics of our society. As Pulsifer (2016) stated: “we are all different, which is great because we are all unique and without diversity life would be very boring”. So, related to school diversity, this quote tells us that it is okay for all children to be different, because they can learn from each other. In fact, normality in groups is characterized by diversity. So if you have 25 of exactly the same children in the classroom, it would be unlikely and the class would be very monotonous.

Along these lines, it could be claimed that diversity is present in every field of our lives, including the school environment. It is important to acknowledge that students are diverse and that they vary in most preconditions for learning as well as in other important characteristics that affect how they participate in school activities. NDT Resource Centre (n.d.) defined diversity in classrooms as the coexistence of various students who are all unique in their own way, and that have slight differences in the sense of their learning abilities, special needs, reading level, athletic ability, cultural background, personality, religious beliefs, socio-economic status or sexual orientation, amongst others.

It is also essential to highlight that diversity is a broad concept that encompasses four other terms, such as inclusion, exclusion, integration and segregation. In fact, all of these concepts are different behaviours towards diversity. Along this project, we are going to look into these terms.

After having perfectly understood and differentiated those terms, we will be able to see if this integration and inclusion is effectively accomplished in the current Educational systems. And if not, with the help of literacy, we will also propose the ideal characteristics that inclusive schools should have.

This way, we are going to deal with this topic from a conceptual and legislative approach. For this reason, we develop this study from a teacher perspective in order to

know and to improve the aspects to reach a real inclusion in our schools. Finally, we are going to conclude with a research about the schools' reality of these phenomenons related to diversity.

2.- CONCEPTUAL APPROACH

Currently, it is unusual if someone has never heard of the following terms: inclusion, exclusion, integration and segregation. However, only few people really know the meaning and the differences that exist between these words.

When talking about integration, this denomination refers to “the process of transfer of children and young people from special schools to mainstream schools” or “a process whereby an ordinary school and special school interact to form a new educational whole” (Hegarty et al., 1981: 15 cited by Walker, Webb & Thomas, 1998). On the contrary, inclusion alludes to “an approach that responds positively to the diversity of people and individual differences, understanding that diversity is not a problem, but an opportunity for the enrichment of society, through the activation of participation in family life, in education, at work and in general in all social, cultural and community processes” (Unesco, 2005).

A while ago, according to Walker, et al. (1998), inclusion and integration were both used as synonyms. Nonetheless, inclusion implies “a more radical set of changes through which schools come to embrace all children”. Besides that, integration focuses on the question of how the individual child, or group of children, might ‘fit in’ a school or class, rather than focusing on the need for a fundamental transformation in the social, cultural, curricular and pedagogical life of the school, as well as its physical organization (Armstrong, 2008, p.11).

The key difference between the concept of integration and the concept of inclusion is that the former focuses on the perceived deficits in the child as creating barriers to participation, whereas the latter situates the barriers to participation within the school (Armstrong, 2008). Another difference is related to what both terms consider as different children. On the one hand, integration talks about children with learning difficulties, sensory impairments or physical disabilities. In fact, when the term special education needs is used, integration has excluded other children such as students whose first language is English. On the other hand, inclusion refers to any child who is at disadvantage for any reason. In this sense, inclusion redefines special needs. Categories

would be deleted and the child's needs will be defined when they arose (Walker et al., 1998) due to the fact that each child is different and also each child will present different characteristics of a special need. It is nonsense to create and separate it in categories because there will be as many categories as people exist.

Segregation and exclusion are different processes: segregation is usually associated with children who have learning difficulties, sensory impairments or physical disabilities, whereas exclusion is usually about children whose behaviour is found difficult (Walker et al., 1998).

The Cambridge Dictionary (n.d.) defines segregation as “the act of keeping a person or thing separated from another person or thing”, whereas exclusion is defined as “the act of not allowing someone or something to take part in an activity or to enter a place”. This way, we have inferred that school segregation is the separation of children from the whole group because of their differences; whereas school exclusion is the prevention of children from participating in some of the school activities. Therefore, despite the fact that both of them are harmful, we agreed that exclusion is far worse than segregation.

2.1.-Inclusion in Education system

Once the theoretical part has been analysed, we have investigated the reality of these practices in an educational context, also including an international and national perspective.

2.1.1.- International level

According to the most effective practices related to inclusive education, Lacey (2001, as cited by Armstrong, 2008) distinguished two practices. The first practice is to provide opportunities and learning environments to guarantee social interaction between students. The second practice is to make “time available for learning support assistants (LSAs) and teachers to plan together and support groups of children, rather than individuals”. However, have education systems really incorporated and developed these practices?

Evans & Lunt (2002) highlighted that there are some ongoing legislative changes that are shifting from equity and equality policies to other policies based on effectiveness and excellence. Furthermore, they claimed that there are still some students “with severe and complex needs” that are not able to attend ordinary schools. In our opinion, we think this is because of the lack of professionals and resources available in mainstream schools.

Finally, they concluded that we still need “a huge shift in the culture, organization and expectations of schooling”, in order to finally reach a fully and effective inclusive educational system.

Moreover, according to Gewirtz 2002, (as cited by Armstrong, 2008), the current worldwide concern about ‘raising standards’ presented in different policy documents over the past decades can lead to a barrier against equity and inclusive education. Indeed, recent research in this topic suggests that separating students in itineraries as it is commonly done to raise standards, is completely unproductive or fruitless.

However, this is not enough, we have to work harder if we want to achieve inclusion in our schools. For instance, we can implement some new educational practices such as dynamic playgrounds that favour educational inclusion (Fernandez, n. d, as cited by Rodriguez-Martín, 2017); use new methodologies as cooperative learning, Project Based Learning, service learning and interstage tutoring (Menendez, n. d. as cited by Rodriguez-Martín, 2017); English inclusive learning using digital platforms (Albert, n. d, as cited by Rodriguez-Martín, 2017) or create tails as a feminism tool for an inclusive education (Martinez, Bejarano & Blanco, n. d, as cited by Rodriguez-Martín, 2017).

2.1.2.- National level

Furthermore, we did research about LOMCE, which is the current educational law. According to the preamble of LOMCE (2013), in recent years, universality and inclusiveness in education has been obtained, which has supposed a great achievement and a breakthrough. For this reason, educational levels must be adapted in the same way for children with disabilities to guarantee them inclusive and high-quality education as well as good training. In brief, this law attempts to promote equity, which develops equal opportunities among students, as well as equality in relation to rights and opportunities. With this, it is intended that students overcome any type of discrimination.

However, as we have deeply studied LOMCE and our current education system, we are able to claim that in real practice, LOMCE is not fostering inclusion. In fact, this law proposes external evaluations, which are actually aimed at turning school failure into a factor of school exclusion (Bolívar, 2015), as these tests are discriminating the “good” from the “bad” students and segregating them, contrary to what it is understood by a comprehensive and inclusive education (Bayona, 2013).

Additionally, LOMCE (2013) considers some itineraries in the last year of secondary education, which are contributing as well to the separation and segregation of students, since it is not ensuring them with the same opportunities, rights and training.

On the contrary, it should be said that it also depends on the school and its implementing inclusion practices from a more specific perspective. In this sense, some schools are doing really well. For instance, some Spanish ordinary schools present an integrative sense to avoid discriminatory attitudes and they achieve it through learning communities. Thanks to this initiative, students can build an integrative society and an equal education for all. Moreover, these communities encourage a better education in which most children become more efficient. Learning communities include preschool, primary education and even secondary education. Its objective is to prevent bullying in schools and in short, behaviors such as marginalization because of culture, gender, class performance, among others. Another of its aims is to involve families in the school environment. To perform it, both teachers and students have to work collaboratively and cooperatively (Borrero, 2012).

2.2.- Characteristics of an inclusive school

Once it is known what an inclusive school is, it is important to know what the main features of it are. In accordance with the Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE, 1996), promoting an inclusive school is to create a school as a community. That is to say, educational staff must work together in collaboration and cooperatively, always from an integrative and positive point of view. Moreover, it is intended to promote freedom and social integrity so that all students are able to access. Thus, an inclusive school provides equality between all students. This means everyone has the same opportunities, rights and duties. Besides this, parents are totally linked in this type of school since they can be a support for both teachers and students (Walker et al., 1997).

As Stainback and Stainback (1990, as cited by Walker et al., 1997) said, this type of school should offer an “inclusion working group” in which the values that are intended to promote such as inclusion and equality are worked on. Furthermore, this school must be made up of professional staff so that they can contribute to the teaching-learning process of the students. Another aspect to highlight is democracy; the head teacher, the head of studies, teachers and parents develop and manage the school because each one of them looks for the best for students. Finally, communication is really relevant in an

inclusive school due to the fact that everyone has the right to express their thoughts in order to improve the education of children. That is why all the people involved in this type of school will have a voice and will be heard.

Additionally, according to Lipsky and Gartner's Quality Indicators of an Inclusive Environment (2008, as cited by Iris Center, n.d.), one of the main characteristics that an inclusive school must have is a good climate, both personally and professionally. This includes responsibility on the part of the school staff. So the climate must be favorable for teachers and students to work cooperatively. In relation to the curriculum, instruction and assessment, all children will receive a high quality education. However, modifications and adaptations may be made for students who need them. Additionally, it is important to highlight that students with special learning needs should receive the instruction in the general education classroom, that is, with all their partners in a way that fosters inclusion. In relation to school self evaluation, school staff has to measure their school progress towards addressing the needs of all students. Another proposal for an inclusive school is a comprehensive educational plan in which, through a series of documents, the needs of the students are addressed.

3.- RESEARCH

3.1.- Problem

In order to conclude the analysis about inclusion in educational practices, we decided to investigate it and to get better and more accurate results by making a questionnaire for teachers and for people who work in the field of Education. In this sense, we will know their knowledge about this matter. However, we are aware of what it really means, which is that we will have less participants, but the results will be more trustworthy and this is one of main objectives that we want to achieve.

3.2.- Objectives

The main objectives of this research are:

- To know teachers' awareness about inclusive education.
- To be aware of teachers training about inclusive education.
- To know the reality of inclusive education in the real situation.

- To be aware of the evolution of inclusive education in the last decade.
- To recognize which are the most common disabilities that are present in classrooms.
- To realize where the support is located in schools.
- To know how many hours of support there are in a week.
- To understand measures to implement in schools.
- To know which is the main focus of schools: integration or inclusion.

3.3.- Investigation design

3.3.1.- Methodology

First of all, we made a little research of our own. Then, we wanted to contrast this information with the real practice in Spain. For this reason, we decided to make a questionnaire with *Google Forms*. Once we prepared this questionnaire, we passed it to some teachers that we know.

3.3.2.- Instrument

As we said before, we used a questionnaire made by *Google Forms* with a simple and fearful structure due to the fact that we wanted to facilitate the accessibility of it. In relation to the validity and reliability of this questionnaire, it is important to take into account that it is so accurate since it was passed and answered only by teachers and, in this case, our own teachers. Finally, it is necessary to mention that the questionnaire consists of twenty questions composed by multiple choice answers and open questions answers and it is elaborated in spanish.

3.3.3.- Participants

The questionnaire has been anonymously answered by 48 teachers, mainly from Primary Education, but also some from Preschool and High School Education. It is also remarkable that nearly 40% of them have been working in schools for more than 15 years, so we can say that they are quite good experts in the field.

4.- ANALYSIS AND INTERPRETATION OF RESULTS

Some striking discoveries have been made. For instance, the vast majority of survey respondents agreed that schools are still more focused on integration rather than inclusion. Nevertheless, they also agreed that in the last decade, we have experienced a shift towards a more inclusive education.

Furthermore, we were interested in knowing the most common Specific Needs of Educational Support, so we asked them to pick all the types of needs that they have encountered along their profession. The ones that were picked the most were: intellectual disability, autism spectrum disorder, attention deficit disorder, intellectual giftedness, learning disabilities and students from other cultures.

Figure 1.

Marca el tipo de alumnado con el que has tratado a lo largo de tu profesión. Own elaboration (2020).

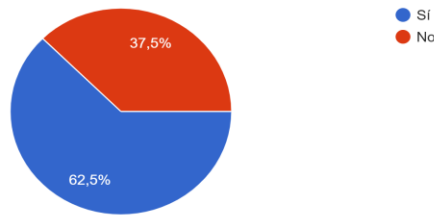


Then, we asked them if they considered that these children feel discriminated because of their condition, and 62.5% confirmed this discrimination.

Figure 2.

¿Piensas que se han sentido discriminados en algún momento por su condición?. Own elaboration (2020).

12. ¿Piensas que se han sentido discriminados en algún momento por su condición?
48 respuestas

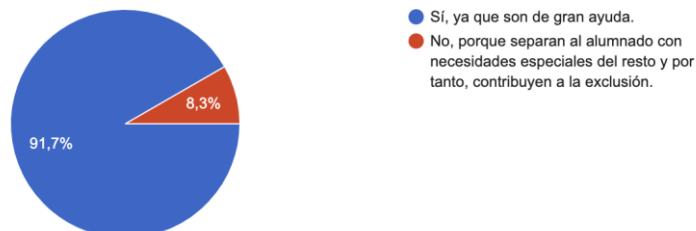


Moreover, most teachers consider it appropriate to have special education teachers in an ordinary classroom since this can be a great help. We could appreciate in the following pie chart that 44 teachers of 48 considered this measure very useful to develop school inclusion.

Figure 3.

¿Crees que es importante la presencia de profesores de Educación Especial?. Own elaboration (2020).

19. ¿Crees que es importante la presencia de profesores de Educación Especial?
48 respuestas



Last but not least, another outstanding discovery is that nearly all of them agreed that their knowledge and training (the one from the degree and the one given from the Educational Institutions) on this topic was not enough, and that they needed to increase it. This way, some of the most remarkable proposed measures to deal with this situation were: “Utilizar el método del proyecto Roma”. “Un proyecto educativo totalmente democrático e inclusivo. Autor del mismo: Miguel López Melero”; “Regirse por la normativa vigente. Cosa que muy pocos hacemos. Por otro lado está el tema de recursos personales y materiales, instalaciones, formación permanente, etc. Todo lo anterior hace que se vea mermado el esfuerzo de unos pocos ya que la Administración, por un lado dice que persigamos la inclusión, pero por otro lado no surte a los centros de recursos personales y materiales, instalaciones, etc.”; “Adaptarnos a las necesidades específicas de

TODOS los alumnos”; “El trabajo cooperativo como metodología y el ámbito social, de cohesión de grupo, de respeto y aceptación además de contenidos meramente académicos”; “Atención dentro del aula con un profesor de apoyo. Atención del alumno con algún problema por personal de apoyo ajeno al centro, como la ONCE, o la Asociación de Asperger”; “Aumentar el horario de las PT, AL y PTIS, porque si el centro cuenta con un número elevado de niños o niñas con dificultades dichos profesionales no pueden prestarle la atención que ellos necesitan. Y a veces solo hay un PT para un centro y una AL itinerante, y también solo un PTIS para atender a un gran número de alumnos. Por tanto, la inclusión no es todo lo efectiva que debería ser”; “Usar metodologías variadas. Ampliar las herramientas de evaluación”; among others.

Therefore and taking all these things into account, this questionnaire has let us come to the conclusion that most teachers know what inclusion is and how to proceed to achieve it. However, they have learned nearly all this on their own, since what the government provided was not enough. As a whole, we are now aware that the ideal and impressive theory of inclusion is really difficult to put into practice since Spanish schools lack resources and professionals to implement it. In addition, our current big class ratio does not help either. Indeed, there is usually only one teacher per 25 students and some of them are children with Specific Needs of Educational Support. Consequently, this teacher, who also lacks all the necessary knowledge, will be unable to give them the attention they require.

Here it is the link to our questionnaire titled “What do you know about inclusive education?”: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfy6igeBiutr4vdGqyzf_ab-gl8PFyaXEc90CXslJ8jibXRTA/viewform?usp=sf_link

5.- CONCLUSION

As we have seen through this project, achieving an inclusive education is not an easy task. In general, our society is much more aware but it is still necessary to change the approach. But the thing is that this change needs to happen not only in the social structures, but also in the political structures, as it is the society who “unables” the people with special needs by excluding them. Then, the school as a part of this system, needs to be adapted and be rebuilt towards the aim of reaching this desired inclusion (Jiménez, 2001). In this sense, “it is not disability that makes life difficult, but the barriers that society sets” (Anonymous quote).

One of the things people misunderstand is the difference between inclusion and integration. This way, Walker, Webb & Thomas (1998) claimed that inclusion, rather than promoting acceptance, encourages any child to be “valued equally, treated with respect and provided with equal opportunities at school”. Therefore, one of the main aims of a teacher is to fight and achieve to have these rights in class for all children.

Furthermore, we have to prepare schools for a more inclusive vision. Therefore, a school should be a place where there is a good atmosphere, both personal and professional; quality education available to all students; collaboration and participation of parents, teachers and students and innovative ways to work such as “inclusion working groups” or “learning communities”, among others. According to Ferguson (2008), the main dare is to make inclusive schools that implies practices available to everybody, everywhere and every time, why and with what consequences.

Along this project, we have learnt the importance of introducing inclusion in schools and ideas of how to address these educational needs in classrooms so that all children are treated equally and have the same rights and opportunities. Then, as future teachers, we will be able to properly address these issues and we will put our best effort to fight to achieve inclusion both in the school and in everyday life. In this sense, as Oberti (1993, as cited by Smith, 2010) said: “Inclusion is a right, not a privilege for a selected few”.

REFERENCES

- Armstrong, F. (2008). Inclusive education. In Richards and Armstrong *Key issues for teaching assistants. Working in diverse and inclusive classrooms*. London: Routledge Taylor and Francis group.
- Bayona, B. (2013). Los ejes de la LOMCE. Fórum Aragón, 7, 13-15.
- Bolívar, A. (2015). The comprehensive school in Spain: a review of its development cycle and crises. *European Educational Research Journal*, 14(3-4), 347-363.
- Borrero, R. (2012). Educación para todos y todas. Análisis del modelo educativo-social para una Educación Intercultural. Extremadura. *Educatio Siglo XXI*, 30 (2),333-364.
- Evans, J. & Lunt, I. (2002). Inclusive education: are there limits?. *European Journal of Special Needs Education*, 17(1), 1-14. doi: 10.1080/08856250110098980
- Lagar G. (2015) *Patios y Parques Dinámicos* .Oviedo. edit. TRABE.

- Ferguson, D. (2008). International trends in inclusive education: the continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 109-120. doi: 10.1080/08856250801946236
- Iris Center. (n.d.). Inclusive School Characteristics. Retrieved from https://iris.peabody.vanderbilt.edu/module/inc/cresource/q3/p07/inc_07_link_inclusive_traits/
- Jiménez, E. (2001). EL significado oculto del término «Necesidades Educativas Especiales». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 42, 169-176.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Boletín Oficial del Estado, 10 de diciembre de 2013, núm. 295. Retrieved from https://pradogrado1920.ugr.es/pluginfile.php/488173/mod_resource/content/1/LOMCE.pdf
- NDT Resource Center. (n.d.). Appreciating and Valuing Diversity [Blog post]. Retrieved from <https://www.nde-ed.org/TeachingResources/lassroomTips/Diversity.htm>
- Pulsifer, C. (2016, March 29). “We are all different, which is great because we are all unique. Without diversity life would be very boring.” — Catherine Pulsifer. Retrieved from <https://www.linkedin.com/pulse/we-all-different-which-great-because-unique-without-carter-msm-cdp>
- Rodríguez-Martín, A. (Comp.) (2017). *Prácticas Innovadoras inclusivas: retos y oportunidades*. Oviedo: EDIUNO
- Segregation. (n.d.). In Cambridge Dictionary. Retrieved from <https://dictionary.cambridge.org/es/diccionario/ingles/segregation>
- Smith, P. (2010). *Whatever Happened to Inclusion? The Place of Students with Intellectual Disabilities in Education*. New York: Peter Lang Publishing.
- Walker, D., Webb, J. & Thomas, G. (1998). *The making of the inclusive school*. Londres, Routledge.
- Unesco. (2005). *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>

CAPÍTULO 84

REVISIÓN DE LA LITERATURA SOBRE LAS HABILIDADES SOCIALES EN ESTUDIANTES DE FORMACIÓN PROFESIONAL

Lionel Sánchez Bolívar

1. INTRODUCCIÓN

Una de las principales motivaciones del alumnado que se matricula en los ciclos formativos de grado medio y/o superior de formación profesional es la obtención, lo más inmediata posible, de un puesto de trabajo, pues se obtiene una titulación oficial en el territorio español en un corto periodo de tiempo (dos cursos académicos). La edad mínima para el acceso a este tipo de formación es de 16 años, es decir, jóvenes que tienen la edad mínima para trabajar.

Antes de ahondar en el concepto de habilidad social y de qué habilidades sociales van a influir, directa o indirectamente y en mayor o menor medida, en el éxito o fracaso de una entrevista laboral, se debe analizar qué es la formación profesional en la que se tienen que desarrollar estas habilidades.

Tradicionalmente, la formación profesional era una salida laboral inmediata para aquel alumnado que carecía de interés por continuar con su vida académica, más allá de la formación básica, y a veces sin finalizar ésta.

Al terminar la etapa de educación básica se presentaba la disyuntiva de: o continuar con nuestra formación académica, a través de un bachillerato específico (Humanidades y Ciencias Sociales, Ciencias, Tecnológico o Arte), puede incluirse en un programa de formación profesional de una familia profesional concreta, o bien optar por la incorporación del alumnado al mercado laboral. Esta última opción, esta última opción, cabe mencionar, que es poco realista dadas las demandas actuales del mercado laboral que exige una mayor titulación y una mejor cualificación, por lo que, aunque la edad mínima de incorporación al mercado de trabajo (según el Estatuto de los Trabajadores) sea de dieciséis años, es poco factible pensar que una persona se vaya a incorporar al mercado laboral careciendo totalmente de titulación o con una titulación básica.

En la actualidad, la formación profesional se ha convertido en un sistema educativo con personalidad y currículo propios, en los que se aporta al alumnado que los cursa de las competencias profesionales, personales y sociales necesarias para adquirir el rol de trabajador cualificado en los puestos compatibles con la formación que realiza.

Por tanto, ya no es considerada una posible elección que nos presentaba la dicotomía estudio versus trabajo, sino que se ha creado un sistema educativo reglado paralelo ante el que el alumnado puede alcanzar futuros conocimientos científicos a la par que adquiere las destrezas necesarias para el desempeño de una profesión.

En el sistema educativo de formación profesional se encuentra la posibilidad de iniciarse en la formación profesional desde los quince años, en formación profesional básica, siempre y cuando se reúnan los requisitos establecidos por la legislación educativa reflejada en el artículo 15 del Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero, por el que se regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica de las enseñanzas de formación profesional del sistema educativo, se aprueban catorce títulos profesionales básicos, se fijan sus currículos básicos y se modifica el Real Decreto 1850/2009, de 4 de diciembre, sobre expedición de títulos académicos y profesionales correspondientes a las enseñanzas establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, proseguirá a un ciclo formativo de grado medio (al que también se puede acceder con el título de graduado en ESO), continuar con un ciclo formativo de grado superior (al que también se puede acceder con cualquier tipo de bachillerato), e incluso, culminar con la formación universitaria relacionada con esa familia profesional.

Toda la formación profesional, anteriormente descrita, se estructura en dos cursos escolares completos con una totalidad de 2000 horas por ciclo formativo, puesto que adquieren la titulación de Técnico o Técnico Superior, relacionada con las competencias de nivel II y III según la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.

Un módulo común a todos los ciclos formativos (de formación profesional básica, de grado medio o de grado superior), es el módulo de formación y orientación profesional (FOL), en el que los contenidos tienen el objetivo de formar al alumnado en los conocimientos laborales necesarios (Derecho, nóminas, indemnizaciones, etc.) para el desarrollo de su futura actividad laboral y cómo desenvolverse en un mercado laboral que es cada vez más exigente y que está en continuo cambio, por lo que en este módulo, el desarrollo de habilidades sociales y profesionales que aseguren el éxito de una entrevista de trabajo va a ser el pilar fundamental para el desarrollo de los contenidos del mismo.

Llerena (2015) conceptualiza la formación profesional como un proceso de integración del alumnado en el mundo laboral, en el cual se ha de instruir al alumnado no sólo en los conocimientos y en la praxis de su futura profesión, sino que se debe hacer mediante las metodologías pedagógicas más punteras y adaptadas a la sociedad para poder hacer el alumnado seres comprometidos con su labor y con la sociedad y que estén completamente satisfechos con ello. En resumen, se pretende que el alumnado se forme lo más completamente posible en su futura profesión, profesión que debe aportarle no sólo cobertura económica, sino también un sentimiento de pertenencia y autorrealización social.

Una persona socialmente competente va a tener un mayor éxito laboral y profesional, mientras que una persona socialmente incompetente experimentará una sensación de fracaso social (Bueno et al., 2013).

Es imprescindible, para una adecuada competencia social y emocional, el desarrollo de los instrumentos y herramientas psicológicas y comportamentales necesarias para ello, es decir, las habilidades sociales.

En lo que respecta a las habilidades sociales, Roca (2015) viene a referir que se podrían definir como las actuaciones cotidianas, las pautas de comportamiento, también las formas de pensar y sentir, que hacen que podamos comunicarnos eficazmente con los demás, mantener relaciones interpersonales positivas, tener un grato sentimiento de bienestar en las relaciones con los demás y alcanzar las metas sociales que nos propongamos.

Se pueden utilizar los términos habilidad social y asertividad como términos sinónimos, tal cual lo vienen haciendo autores como Gismero (2002), y cabe destacar que lo utiliza como una situación de pericia social donde la persona utiliza de forma eficiente su capacidad de expresión comunicativa y afectiva para expresar sus sentimientos, deseos, necesidades y opiniones de una forma resolutiva sin excesiva ansiedad y obteniendo un refuerzo positivo para sí mismo; aunque es preferible incluirla como uno de los ejes centrales o como la habilidad social básica a la hora de encarar situaciones sociales estresantes como es la etapa educativa universitaria.

Por tanto, debemos considerar la asertividad como una oportunidad comunicativa en la que defendiendo el punto de vista personal, el interés, la necesidad propia o un sentimiento, el emisor es capaz de expresarlo con un bajo nivel de estrés, sin perjudicar y teniendo en consideración los que le son propios al receptor del mensaje.

Esto, en consonancia con lo que afirma Monjas (2006), las habilidades sociales no son herramientas que nos vengan dadas genéticamente, no son innatas, sino que son una serie de conductas sociales que, en caso de encontrarse con una deficiencia en ellas o incompetencia social, han de ser reforzadas y entrenadas para el correcto desarrollo social de la persona.

Ahondando en la social fundamental, donde las habilidades sociales van a tener un papel vertebrador, Martínez-Rodríguez y Carmona (2010), clasifican las habilidades sociales, denominándolas cualidades personales, en: “imagen, empatía, control emocional, iniciativa, liderazgo, autonomía, ambición, atención y escucha, capacidad para la integración en el grupo (trabajo en equipo), cooperación y apoyo para el interés común, seguimiento de órdenes en la tarea y adaptaciones a situaciones cambiantes (p.122).”

Dada la importancia que las habilidades sociales tienen en el desarrollo y en la actuación social, y para un mejor conocimiento de la situación actual de la ciencia en esta materia, la finalidad de este estudio es llevar a cabo una revisión bibliográfica de la producción científica que se ha venido desarrollando sobre habilidades sociales en alumnado universitario en los últimos cinco años.

Por ello, se propone este trabajo de revisión bibliográfica de la literatura científica sobre el análisis que se ha venido desarrollando sobre las habilidades sociales en el alumnado de formación profesional.

2. MÉTODO

2.1. Procedimiento

Esta revisión se llevó a cabo siguiendo las pautas y criterios establecidos por la declaración PRISMA, desarrollada por Urrutia y Bonfill (2010) para realizarla con mayor rigor científico y limitar el riesgo de sesgo en la misma. Para ello, se consultó la base de datos Web of Science, durante el mes de noviembre de 2020.

Para delimitar la búsqueda se emplearon los términos, tanto en inglés como en español, “habilidades sociales” (social skills) y “formación profesional” (vocational training), incluyendo el uso de los operadores booleanos “AND” y “OR”. Posteriormente, se procedió a fijar el intervalo temporal de la publicación de los artículos revisados, estableciendo la franja temporal de los últimos cinco años, es decir, de 2016 a 2020.

Tras este paso, se llevó a cabo el refinamiento de la búsqueda, limitando los estudios publicados en “Acceso abierto”, refinando la búsqueda a formato “Artículo”. Posteriormente se delimitó el dominio de investigación a “Ciencias Sociales” (“Social Sciences”) y el área de investigación a “Investigación Educativa” (“Educational Research”).

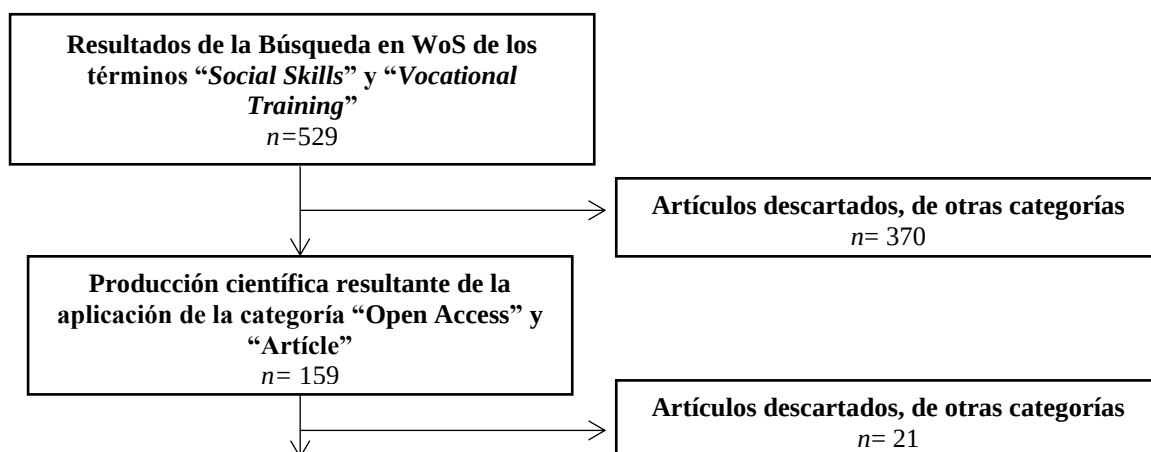
2.2. Población y muestra

Como consecuencia de la búsqueda se obtuvo una población de un total de 529 artículos. Tras la aplicación del criterio de selección “Acceso abierto” (“Open Access”) se obtuvo un total de 180 artículos. Después de limitar la selección a los estudios publicados en formato “Artículo” (“Article”) la muestra quedó limitada a 159. Al establecer el dominio de investigación a “Ciencias Sociales” (Social Sciences) se obtuvieron un total de 139 resultados, que se redujeron, acotando el área de investigación a “Investigación Educativa” (Education Educational Research), a un total de 86 estudios.

Para la selección de la muestra del estudio se utilizaron estos criterios de selección:

- Estudios publicados en formato artículo, excluyendo, por tanto, tesis doctorales, libro, actas de congresos y/o cualquier otro formato disponible.
- Estudios que analicen las habilidades sociales en alumnado universitario.
- Estudios cuantitativos pre-experimentales, cuasi-experimentales o experimentales, de corte transversal.
- Estudios con resultados estadísticos suficientes que permitan evaluar las habilidades sociales en el alumnado universitario.

Tras la lectura inicial de los artículos, y aplicar los criterios de selección establecidos, se eliminaron un total de 81 artículos, quedando la muestra final limitada a un total de 5 artículos.



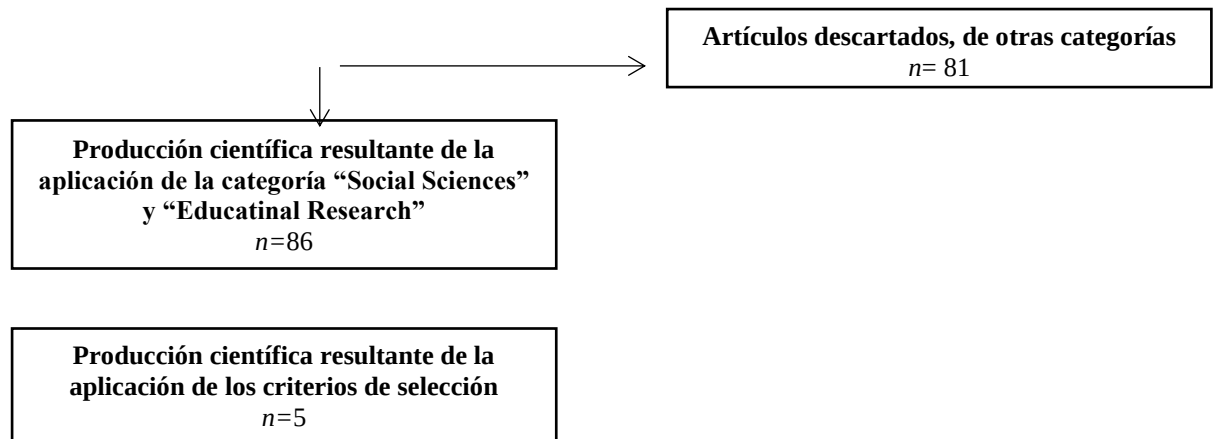


Figura 2.1.

Diagrama de flujo de la selección de los artículos de investigación.

Fuente: Elaboración propia

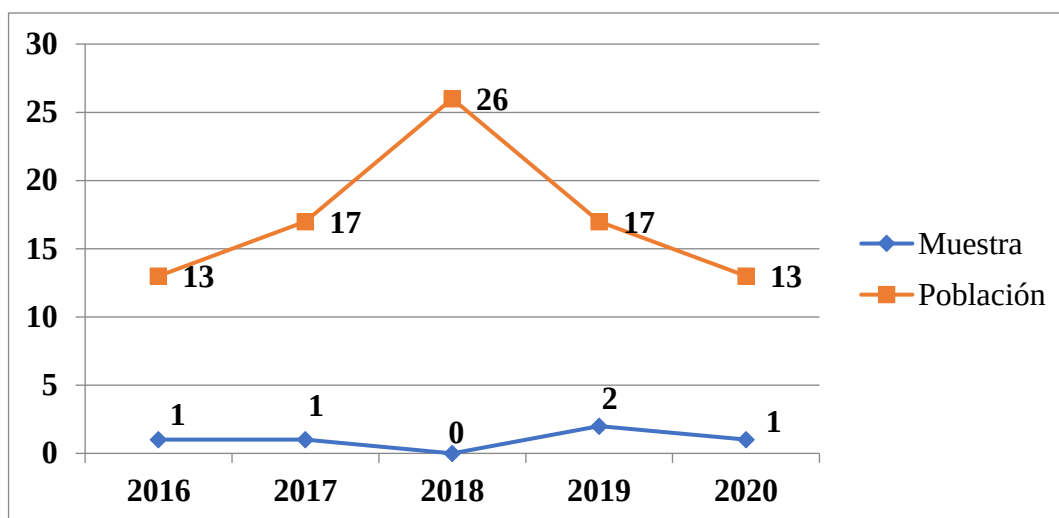
3. RESULTADOS

Como resultado de la búsqueda, y el posterior refinamiento de la misma, se obtuvo un total de 86 artículos científicos, distribuidos por año, tal y como refleja en el gráfico 2.1.

Tras la aplicación de los criterios de selección, se obtuvo una muestra final de 8 artículos, cuya distribución de los mismos por año es de: un artículo en 2016, un artículo en 2017, tres artículos en 2019 y un artículo en 2020. Como se puede observar, existe una tendencia ascendente en la producción científica sobre habilidades sociales y la formación profesional hasta el año 2019, no existiendo ninguna publicación de esta temática en 2018, así como existiendo un descenso en el año 2020.

Gráfico 2.1.

Distribución de la muestra y población de artículos sobre habilidades sociales en estudiantes de formación profesional. Fuente: elaboración propia.



Como se observa en la tabla 2.1, la mayor parte de la producción científica tiene un diseño pre-experimental. En cuanto a la muestra, la gran mayoría de los estudios realizados sobre habilidades sociales en alumnado de formación profesional cuentan con muestras reducidas, entorno a los 100-150 alumnos, salvo el estudio de Monnier et al. (2016) que contó con una muestra altamente significativa, con un total de 901 estudiantes.

Tabla 2.1.

Descripción de los artículos de la muestra

Autor/es	Tipo de estudio	Muestra	Familia profesional	País del estudio
Sulistiyo y Wibawa, 2020.	Cuasi-experimental	100	Electricidad	Indonesia
Campaña-Jiménez et al., 2019	Pre-experimental	122	Administración y finanzas	España
Sánchez-Bolívar et al., 2019	Pre-experimental	100	Servicios a la Comunidad y Electricidad	España
Gendron, 2017	Experimental	132	Educación	Francia
Monnier et al., 2016	Pre-experimental	901	Sanidad	Alemania

Fuente: elaboración propia.

Respecto a las familias profesionales, existe una gran diversidad en las familias profesionales en las que se han llevado a cabo los estudios. Asimismo, en cuanto al país en el que se ha desarrollado el estudio, se han desarrollado estudios en diferentes países, situándose una predominancia de estos estudios en países europeos, destacando España, entre ellos.

4. DISCUSIÓN

Este trabajo de revisión que el campo de las habilidades sociales es un área de conocimiento e investigación con una trayectoria estable, dentro de las Ciencias de la Educación y, sobre todo, en las Ciencias Sociales.

Si bien es cierto que existe una baja prevalencia de estudios específicos en alumnado de formación profesional, se demuestra que existe un interés latente con una tendencia ascendente. Este hecho puede ser consecuencia de que la normativa europea reguladora de la educación superior expone que el alumnado debe adquirir una serie de competencias profesionales, personales y sociales, genéricas y específicas, de la familia profesional el título cursado, por lo el estudio de estas competencias sirve como evaluación de la adquisición y consecución de las mismas.

En este sentido, dentro de la formación profesional existe una mayoría muestral femenina en las titulaciones relacionadas con la educación con un nivel medio de habilidad social superior, mientras que en las titulaciones relacionadas con la familia profesional del mantenimiento electrónico existe una predominancia masculina. Contando las mujeres con un nivel medio de competencia social superior al de los hombre (Sánchez-Bolívar et al., 2019).

Asimismo, el estado de la cuestión reflejado por los artículos demuestra que las habilidades sociales se encuentran en continuo estado de retroalimentación con otras variables psicológicas como la motivación, relacionándose un alto nivel de habilidad social con una mayor motivación intrínseca del alumnado (Gendron, 2017; Monnier et al., 2016; Sánchez-Bolívar et al., 2019), así como con la inteligencia emocional y la resolución de conflictos, relacionándose una mayor inteligencia emocional y un mayor control emocional con niveles superiores de habilidades sociales (Gendron, 2017; Monnier et al., 2016; Sulistiyo & Wibawa, 2020).

Asimismo, tal y como exponen Campaña-Jiménez et al. (2019), el empleo de diferentes estrategias de aprendizaje en la formación profesional va a facilitar la

adquisición y el desarrollo de estas habilidades fundamentales para la incorporación del alumnado al mercado laboral.

5. CONCLUSIONES

Con este trabajo de revisión bibliográfica hemos constatado, por un lado, que el entrenamiento y desarrollo de habilidades sociales es fundamental para la incorporación, al mercado laboral, de los estudiantes de formación profesional. Por otro lado, que existen diferencias de género en cuanto a la adquisición de habilidades sociales. Asimismo, las habilidades sociales se relacionan con otras variables psicológicas como la motivación, la inteligencia emocional y las estrategias de aprendizaje del alumnado, lo que abre la posibilidad de nuevas líneas de investigación relacionando estas variables entre sí, e incluso, con otras variables psicológicas como el autoconcepto, la autoestima o el estrés social del alumnado.

REFERENCIAS

- Bueno, M. R., Durán, M., y Garrido, T. (2013). Entrenamiento de habilidades sociales en estudiantes universitarios de Magisterio de la especialidad de Educación Primaria: un estudio preliminar. *Apuntes de psicología*, 31 (1). Pp. 85-91.
- Campana-Jiménez, R., Gallego-Arrufat, M. y Muñoz-Leiva, F. (2019). Estrategias de enseñanza para la adquisición de competencias en formación profesional: perfiles de estudiantes. *Educación*, 55(1), 203. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.876>
- Gismero, E. (2002). EHS, *Escala de Habilidades Sociales*. Madrid: TEA Ediciones.
- Gendron, B. (2017). Emotional Capital: the Set of Emotional Competencies as Professional and Vocational Skills in Emotional Works and Jobs. *Revista Española de Educación Comparada*, 0(29), 44-61. doi:<https://doi.org/10.5944/reec.29.2017.17433>
- Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. Boletín Oficial del Estado, núm. 147, de 20/06/2002.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado.
- Llerena, O. (2015). El proceso de formación profesional desde un punto de vista complejo e histórico-cultural. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 15 (3). 1-23. <https://doi.org/10.15517/aie.v15i3.21041>

- Martínez-Rodríguez, F. y Carmona, G. (2010). Test de factores sociopersonales para la inserción laboral de los jóvenes: un instrumento para la evaluación y la formación. *Estudios sobre educación*, 18. 115-138.
- Monjas, M. I. (2006) *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS): Para niños/as y adolescentes (8va ed.)*. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
- Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero, por el que se regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica de las enseñanzas de formación profesional del sistema educativo, se aprueban catorce títulos profesionales básicos, se fijan sus currículos básicos y se modifica el Real Decreto 1850/2009, de 4 de diciembre, sobre expedición de títulos académicos y profesionales correspondientes a las enseñanzas establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 55, de 5 de marzo de 2014, páginas 20155 a 21136.
- Real Decreto 1850/2009, de 4 de diciembre, sobre expedición de títulos académicos y profesionales correspondientes a las enseñanzas establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado.
- Roca, E. (2015). Cómo mejorar tus habilidades sociales. Valencia: ACDE.
- Sánchez-Bolívar, L.; Martínez-Martínez, A. y Parra-González, M. E. (2019). Análisis de las habilidades sociales del alumnado de formación profesional para la entrevista de trabajo. *Journal of Sport and Health Research*. 11 (Supl 1), 127-142.
- Sulistiyo, E. y Wibawa, S. (2020). Innovation assessment with employability skills for vocational students in the electrical field. *IOP Conference Series: Materials Science And Engineering*, 830, 042092. <https://doi.org/10.1088/1757-899x/830/4/042092>

CAPÍTULO 85

LIDERAZGO DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO: DESDE LOS APUNTES BIBLIOGRÁFICOS EN EL ÁMBITO SANITARIO, EDUCATIVO Y EMPRESARIAL.

María Barranco Ruz, Alba Ferre Gómez, M^aÁngeles Holguera Cabrera y María Morales Garrido.

1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo, nos centramos en realizar una revisión bibliográfica acerca del liderazgo desde una perspectiva de género. Más concretamente, nos enfocaremos en analizar tres sectores: el sanitario, el educativo y el empresarial. Es por ello, que abarcamos diferentes perspectivas dentro de cada sector, desde la antigüedad, hasta día de hoy, como ha ido evolucionando y como se ha ido adaptando con el paso del tiempo.

Sin embargo, elegimos dichos sectores porque tradicionalmente se han encontrado influenciados por estereotipos sobre las funciones de la mujer en cada uno de ellos. La sanidad y la educación, siempre se ha abarcado desde un punto de vista femenino, es decir, se ha interpretado que las mujeres son las que mejor se adaptan a estos puestos, ya que desde siempre han tenido “ese papel”, pero actualmente, esta perspectiva ha cambiado. Con el sector empresarial pasa justamente todo lo contrario, es el hombre el aceptado tradicionalmente en este sector. Pero, si nos enfocamos únicamente en los más altos puestos jerárquicos de los sectores; ¿que nos encontramos? ¿predomina el liderazgo femenino en la educación y sanidad, así como predomina la mano de obra femenina en estos sectores?. En el sector empresarial, ¿existe evolución con respecto a la gerencia femenina? ¿Tienen las mujeres una participación significativa en la toma de decisiones empresariales?

Todas estas cuestiones las analizamos a través de una revisión bibliográfica, comparando datos nacionales y regionales e investigando la evolución de la mujer líder hasta la actualidad.

2.EL LIDERAZGO EN CENTROS SANITARIOS ANDALUCES

2.1. El pasado y la actualidad: organizaciones sanitarias.

Entrando en el último tercio del siglo XX, los cuidados familiares, ejercidos por las mujeres, llegaron a la organización del trabajo de enfermería en los hospitales, considerando la figura de enfermera como acción cuidadora. A pesar de ello eran las teorías bioéticas del cuidado, desarrolladas a partir de los años setenta, donde influyen los cambios producidos en la enfermería, dentro de la organización de los sistemas de salud. Es por ello que la relación que mantenían las enfermeras con el resto de profesionales sanitarios son influidas por tales teorías. Actualmente, ya no es como antes, todo ha evolucionado y las organizaciones sanitarias son escenarios de acción donde entran en juego múltiples actores con funciones diferentes pero con un objetivo común, contribuir a ayudar a la persona, como un todo, en su proceso de enfermar y de sanar (Merhy et al., 2014).

En estas organizaciones se ven establecidas distintas relaciones de poder entre los profesionales y esto provoca la aparición del liderazgo, ya que es imprescindible que se lleve a la práctica en este tipo de instituciones en general, aunque sobre todo, es primordial en las organizaciones de salud, puesto que las necesidades de las personas, la globalización y el impacto de la tecnología, genera necesidades de ser instituciones competitivas, con recurso humano eficiente, preparado y con habilidades en gestión (OMS, 2002).

Por un lado, dichas organizaciones, ofrecen un servicio basado en el conocimiento científico, donde destacan unos principios y unos valores predominantes como la responsabilidad, ya que se considera clave en todo tipo de sujetos, la creatividad, y el liderazgo, siendo el liderazgo unos de los principales factores con más importancia debido a su desarrollo y cumplimiento de metas personales, grupales y organizacionales. Además, en la organización sanitaria, es necesario conocer qué habilidades directivas deben poseer estos profesionales, y que rango de protagonismo asume cuando desarrollan el papel de líder (OMS, 2002).

Por otro lado, este tipo de organizaciones, han generado la necesidad de considerar que la disciplina profesional de enfermería en este caso, exige tener una adecuada formación sobre gestión, administración y un desarrollo de habilidades personales e interpersonales que faciliten el logro de la misión y visión de la organización. Esto justifica que en enfermería, el liderazgo se considera, una de las principales acciones en

la práctica profesional que llevan a cabo los equipos de salud, por lo tanto, la enfermería requiere un papel predominante en cuanto al liderazgo, ya que le permite participar en la toma de decisiones, diseñando nuevas ideas y colaborando en la solución de problemas que a diario deben afrontar y dar respuesta en el seno de las organizaciones sanitarias.

2.2. Tipo de liderazgo

Cuando hablamos del tipo de liderazgo, podemos decir que se trata de un liderazgo estratégico de las organizaciones, donde destacan dos puntos de vista que presenta el líder: el líder como persona responsable de que la organización alcance los objetivos establecidos y el líder que contesta a los superiores de la organización en cuanto a la dotación de recursos y el alcance de objetivos económicos, es por ello, que el rol del líder se distingue por la coordinación y la integración de recursos, junto con las actividades que deben de desempeñar que implican planificación, asesoría de la organización, competencias, evaluación de la negociación y representación, sin embargo, esta metodología tan estructurada, está decayendo, debido a la complejidad que están viviendo las organizaciones y en concreto por las características que presentan los equipos que trabajan en salud. Como bien afirma Day, Gron y Salas (2004), esto está ocasionando crear o resurgir estilos de liderazgo, que se puedan acoplar a los nuevos acontecimientos. Pues es evidente que cuando aparecen estos estilos de liderazgo, deben estar fortalecidos por colectivos profesionales fuertes, que hagan de la organización una defensa.

Por lo tanto, se ha apostado por las Unidades de Gestión Clínica en la sanidad de Andalucía para así planear e incorporar un modelo de equipo de trabajo, ya que este posee de climas emocionales propios y se caracteriza por un modelo de liderazgo en equipo. Así lo expresa el Plan de Calidad del SSPA (2010-2014) o el Contrato Programa del Servicio Andaluz de Salud (2015-2018), los cuáles dan prioridad al desarrollo y adquisición de las competencias necesarias para avanzar en un liderazgo profesional que se basa en la capacitación y formación de líderes con un objetivo común: fomentar el trabajo en equipo.

2.3. Desarrollo del ámbito profesional sanitario desde una perspectiva de género: techo de cristal.

Teniendo en cuenta el género, los avances en la enfermería y la lucha que aún se encuentra vigente en la actualidad para mejorar el nivel profesional (no siempre compartida por la sociedad), muchos son los factores que favorecen esta realidad (falta de reconocimiento, estereotipos...). Dicho motivo es crucial para poder investigar sobre el grado en el que estos factores han influido y siguen influyendo en el desarrollo de esta profesión desde una perspectiva de género.

Hoy en día en nuestro país seguimos encontrando el conocido “techo de cristal”, lo cual le impide aún a la mujer aumentar su puesto de trabajo a pesar de la última Ley Orgánica 3/2007 del 22 de marzo para la igualdad efectiva de mujeres y hombres en nuestro país. Esto lo podemos relacionar con “la Metáfora del Laberinto” que nos dice Márquez (2017), como con ello se refiere a la idea de que conocemos la entrada de un laberinto, pero no su final donde hasta llegar a él encontramos una serie de obstáculos que pueden interferir en nuestro camino. Algo parecido ocurre con la figura femenina cuando pretende lograr un cargo directivo, por ejemplo. Estos obstáculos pueden ser externos (estructura, cultura organizacional y estereotipos de género), internos (identidad de género, motivación, atribuciones, aspectos de personalidad) e interactivos (Saletti-Cuesta, 2013,p.33 citado por Márquez, 2017).

A pesar de que la mujer siempre ha estado ligada a muchos puestos de trabajo solo por su imagen social, la cual se le ha atribuido con el paso de los años por la sociedad patriarcal, el hombre consigue llegar a lo más alto del cargo en su ocupación. Esto se debe a una serie de cualidades (asignadas tradicionalmente) como la fuerza, la competitividad o el poder que hacen una figura masculina propia de un modelo de dirección y liderazgo (Cáceres, 2007). Según Allen (1999) y Squires (2000), la definición masculina del poder hace que los rasgos que se han venido definiendo como propios de un modelo de dirección y liderazgo esencialmente masculino se han asociado con características tradicionalmente atribuidas a los hombres como determinación, fuerza, seguridad en sí mismo, competitividad, etc.

En cambio, son la mayoría de las mujeres quienes emplean un liderazgo femenino, basado en un estilo colaborativo, abierto, democrático, consensuado... Tal y como hemos visto en clase, actualmente se apuesta más por este tipo de liderazgo conocido como “sólido” o “distribuido”, apostando por un trabajo colaborativo y consiguiendo entre todos los miembros, un objetivo común, integrándose unos con otros (Cáceres, 2020).

Por ello, hay que tener en cuenta este problema de género, el cual es un factor decisivo para el desarrollo social de las profesiones. Hemos comprobado cómo en

enfermería tanto en el área de Atención Primaria como de Atención Especializada encontramos un alto porcentaje de un 73,18% (Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad, 2012).

Además, dentro de este ámbito encontramos como las enfermeras desempeñan diferentes funciones en la enfermería. Es la Enfermería de Práctica Avanzada (EPA) las que desarrollan un liderazgo clínico en ese ámbito de trabajo. Dichas profesionales poseen autonomía a la hora de tomar decisiones basándose en la aplicación y los resultados de la investigación a su práctica profesional. Encontramos cómo se integran 4 roles: clínico experto, consultor, docente e investigador. Además, cabe destacar, su papel como dinamizador y elemento de cohesión en los equipos asistenciales, así como en el apoyo y seguimiento de los procesos, potenciando la continuidad asistencial y la coordinación intra e interniveles (Lafuente-Robles, Fernández-Salazar, Rodríguez-Gómez, Casado-Mora,, Morales-Asencio y Ramos, 2019).

3.LIDERAZGO EN CENTROS EDUCATIVOS

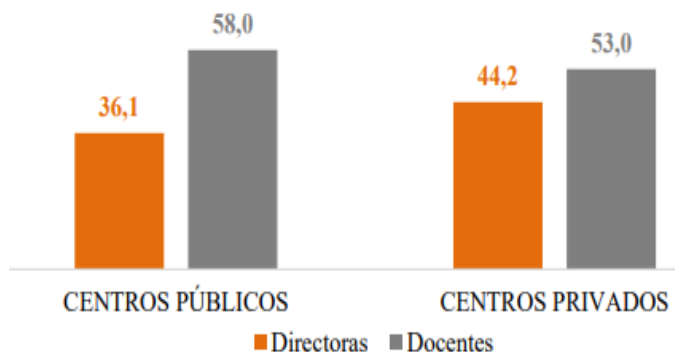
3.1 El papel femenino en educación

Cuando pensamos en el ámbito educativo, solemos asociarlo a la figura femenina, pero es tan solo en los niveles educativos básicos donde encontramos una mayor presencia femenina, diciendo así que estos niveles educativos están “monopolizados” por el sector femenino, como confirman Cáceres, Trujillo, Hinojo, Aznar, García (2011).

Sin embargo, en cargos superiores como puede ser la dirección, encontramos una menor incidencia de mujeres, como queda reflejado en el gráfico de la izquierda, elaborado por Moreno (2018).

Figura 1.

Porcentaje de Directoras escolares frente al de docentes.



Fuente: Extraído de Moreno, 2018: página 44

En los últimos años, se ha percibido un incremento de la presencia de mujeres en los cargos representativos de los sistemas educativos, pero no de forma homogénea, como indica el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en el informe sobre “Las cifras de la Educación en España (2018), citado por Moreno (2018).

Por lo que podemos ver, continúa la tendencia en la que las mujeres en el sistema educativo forman principalmente la base de la pirámide educativa, ya que encontramos un descenso del porcentaje de forma simultánea a la que se asciende de nivel educativo, encontrando una presencia del 97,6% en Educación infantil, frente al 40,9% de la Educación Universitaria (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2018).

3.2 Cargos directivos

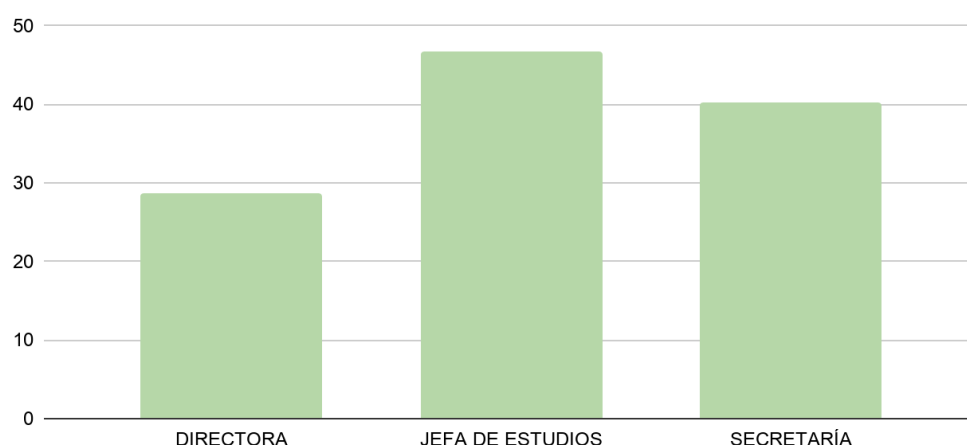
El género femenino ha ganado cada vez un mayor número de puestos en los cargos directivos de Enseñanzas no universitarias, pero aún así sigue siendo un espacio donde se encuentra poca presencia femenina.

Como indica Moreno (2018) en su investigación, en España, tan sólo el 37,3% de los cargos directivos son femeninos, a pesar de que más de la mitad del profesorado pertenece a este género. Dentro de los cargos directivos, en Andalucía, el más ocupado por mujeres es el de Jefa de Estudios (46,8), siendo el que menos el papel de directora (28,7).

Figura 2.

Porcentaje de mujeres en equipos directivos en centros educativos de educación secundaria en el año escolar 2015/2016

PORCENTAJE DE MUJERES EN EQUIPOS DIRECTIVOS EN CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA 2015/16



Fuente: Adaptación de Moreno, 2018: página 42

3.2.1 Factores que limitan la presencia femenina en puestos de dirección escolar

Encontramos distintos factores internos y externos, los cuales están muy relacionados entre sí, influenciándose mutuamente, por lo que la línea distintiva es muy fina.

Por una parte, encontramos los siguientes factores internos, los cuales están directamente relacionados entre sí, ya que se parte de los juicios que se emiten hacia el liderazgo femenino, y que son descritos por Moreno (2018). Encontramos factores tales como el denominado *miedo al éxito* por parte de las mujeres, dado el temor al ser juzgada o cuestionada con determinada facilidad. La *autoexigencia*, en relación al factor anterior, ya que se busca un mayor reconocimiento de su labor, dado que normalmente, en las evaluaciones de liderazgo las mujeres suelen salir peor paradas que los hombres, creándose así una barrera interna. Otro factor será la *autoestima*, asociada a los prejuicios culturales y sociales, sumado al sentimiento de inseguridad al desarrollar un papel que no suele realizarse.

Los factores externos, también enumerados por Moreno (2018) parten de los *estereotipos de género*, a pesar de la notable evolución de los mismo, existen prejuicios aún ante cómo desempeña el liderazgo la figura femenina, acompañados de la *desigualdad de géneros*, lo cual ha tenido como fruto esta contradicción en el sistema educativo.. La *costumbre social*, en la cual la figura femenina está asociada al hogar o trabajos “de guardería” y no a determinados oficios donde debe desempeñar un papel diferente, por lo que se puede dar el síndrome de “mala madre”, si no se pasa el tiempo

esperado en el hogar, relacionando esto con el factor de compatibilizar vida familiar y profesional. El liderazgo está asociado a la figura masculina, por lo que la función directiva es vista como un puesto masculino, lo cual provoca que la mujer se sienta limitada a esperar a este puesto. Las *expectativas*, al igual que hemos visto en los factores internos, que se esperan de una mujer, atribuyéndole cualquier error a motivos internos o personales, argumento atribuido a que hay ciertos puestos de trabajos que son “de hombres”. Las *redes invisibles de los hombres*, lo cual hace referencia a: “aquellas estrategias sutiles, solapadas y en muchos casos inconscientes, que sustentan el apoyo de los hombres hacia los hombres para que asciendan en la jerarquía del poder” (Díez Gutiérrez et al., 2006, p.180). Por otra parte, los *rituales de exclusión*, donde se encuentra que en conversaciones entre hombres y mujeres, la figura masculina suele interrumpir el discurso, haciendo por lo tanto una exclusión al pensamiento femenino. La *falta de modelos femeninos de identificación*, es otro factor a considerar, ya que esta situación provoca falta de referentes para otras mujeres.

La sumatoria de todos estos factores, ha tenido como producto la dificultad del desempeño de la función de liderazgo en la figura femenina, y sus barreras para desempeñar cargos como el de directora.

4. LIDERAZGO EN EMPRESAS

De forma general, y a nivel internacional, es menor el número de mujeres líderes en el sector empresarial que el de hombres. Este hecho es una consecuencia de acontecimientos como el citado por (Pardo, 2018):

Las mujeres, al ingresar en el mundo laboral, se encontraron con una cultura empresaria totalmente creada por hombres. Esto no ha sido suficientemente tomado en cuenta, y generalmente se juzgó su desempeño en base a la adaptación a las normas de comportamiento existentes (p 10).

Por lo tanto, este hecho conlleva a que la imagen del “líder ideal” sea estereotipada, en la mayoría de los casos, de acuerdo a características tradicionalmente asignadas al género masculino como la autoridad, la seguridad, la firmeza, etc. Si a esto, le sumamos las barreras con las que se encuentran las mujeres (sobre todo en el sector privado por temas de contratación), evidenciamos que el liderazgo empresarial, a pesar de múltiples avances, sigue estancado.

4.1. Barreras laborales

Estas barreras pueden ser: la maternidad, y los cargos que tradicionalmente se le vienen asignando a la mujer con esta; la tardía evolución de la sociedad en lo que respecta al servicio en el hogar y la histórica estructura económica y del empleo ligada a ella (Organización internacional del Trabajo, 2017) citado por (Gómez, Rojas y Motta, 2020); de forma general, existe una carente inclusión de género en la cultura, en la estructura social, en el sistema jurídico y en los modelos económicos (Fondo de Población de las Naciones Unidas, 2017) citado por (Gómez, Rojas y Motta, 2020). Estas barreras, según Pardo (2018), causan una línea que no se puede visibilizar, la cual provoca que el género femenino se encuentre en una situación no privilegiada con respecto al género masculino, no solamente en lo que respecta al liderazgo, sino en todo el campo laboral, lo cual recibe el nombre de “techo de cristal”

4.2. Posicionamiento de la mujer como líder empresarial a nivel global, a nivel nacional y a nivel andaluz

Teniendo en cuenta esta serie de datos, la mujer, internacionalmente, se encuentra en una posición minoritaria como directiva en grandes organizaciones. Lo evidenciamos con la investigación de Gómez, Rojas y Motta (2020), en la que se nos muestra que, de las 500 empresas más grandes del mundo, solamente el 1% de las mujeres las lidera. Luego, según la información que proporcionó la revista *Forbune* 500 citada por Figueroa y Bustillos (2020), actualmente las mayores compañías solamente tienen un 5,8% de mujeres como ejecutivas y el 21% de gerentes, del cual un 26,5% tienen cargos “senior”, y un 36,9% obtienen posiciones de responsabilidad media. Por otro lado, si hablamos de salario, también podemos percibir diferencias, tal y como recoge la revista *Fortune* 500 citada por Prince (2018), siendo, solamente un 6% de mujeres, los ejecutivos que más cobran.

A nivel nacional, las mujeres directivas españolas ocupan un 34% del total, siendo una cifra considerada si la comparamos con un 30% de mujeres líderes que existen en la UE. Más concretamente, en Andalucía, ocupan las mujeres este puesto en un 26%, siendo este porcentaje menor en comparación con la media española y europea. Otra cuestión muy interesante es el ámbito en el que la mujer tiene mayores porcentajes de liderazgo en España, siendo este el de Recursos Humanos con un 36% seguido del de Dirección Financiera con un 33% (Observatorio de RRHH, 2020).Ls

Más concretamente, en la Comunidad de Andalucía, se recoge que el número de mujeres empresarias ha aumentado considerablemente en estos diez últimos años, específicamente, se han incorporado como emprendedoras 46.300 mujeres más (Instituto Andaluz de la Mujer, 2020).

Se considera entonces, un claro progreso en el emprendimiento. No obstante, esto no quiere decir que la mujer andaluza haya conseguido avanzar en la cadena jerárquica del liderazgo empresarial. Pues ser emprendedora, no es lo mismo que ascender e tu puesto de trabajo. Según los datos de Vida Económica (2018), la gerencia de la mujer andaluza en el sector empresarial evoluciona muy lentamente, siendo su porcentaje total del 24%, por debajo de la media nacional del 27%.

4.3. El liderazgo empresarial “femenino”

Hemos podido observar que España se encuentra en una buena posición en cuanto a liderazgo femenino empresarial, si comparamos la posición nacional con la europea y la global. No obstante, el 34% sigue siendo un porcentaje bajo ¿qué mínimo que plantearnos que la mujer llegue a representar un 50%?. Varios autores defienden que la mujer aporta multitud de beneficios en el sector empresarial:

Por un lado, Alonso (2019), resalta que la figura de líder femenina presenta una mayor inteligencia emocional, y obtiene grandes capacidades para analizar la realidad de una manera general. Estas características, según el autor, no solamente son beneficiosas para el sector, sino que son necesarias puesto que este está en continuo cambio y dichas habilidades ayudarán a afrontarlo. También, afirma Alonso (2019), que las mujeres tienen más habilidades para afrontar la comunicación entre la empresa y sus grupos de interés.

Por otro lado, Prince (2018), define a las mujeres como líderes que saben negociar, dialogar, comunicarse, consensuar, mediar, participar, innovar, que tienen instintos intuitivos y que son receptivas y abiertas.

Por último, Gómez, Rojas y Motta (2020), consideran que muchos ejemplos de mujeres que han encabezado una empresa han proporcionado un impacto económico y un impacto social. Un impacto económico porque fortalece el negocio, y, un impacto social, porque son un ejemplo a seguir como líderes, generando una transformación social para cambiar los estereotipos femeninos, a la misma vez que aumentan los puestos de trabajo.

No obstante, otros autores consideran que posicionarnos ante un papel determinado de la mujer como líder, es estereotipar el liderazgo femenino y, por lo tanto, perjudicarlas:

Según Velázquez (2018), uno de los principales motivos por los cuales la mujer se encuentra en una situación desfavorecida como líder es por el estereotipo del rol de la mujer como líder y su desajuste para la ocupación de gerente empresarial. Esto ha ocasionado que las mujeres busquen adoptar rasgos tradicionalmente encasillados como valores masculinos para mantener o acceder a un puesto de líder. Luego, Medina-Vivent (2019), considera que aquellos valores asignados tradicionalmente a la mujer como la colaboración, la comunicación, la empatía, etc. Posicionan a la mujer en una clara desventaja frente al hombre. Con estos estereotipos, aún vigentes en la sociedad actual, se consigue que el sector empresarial no respete una política de igualdad de género.

4.4. El camino a seguir

A partir de aquí, una buena pregunta sería: ¿Cuál es el camino que debemos emprender para que la mujer se empodere en el sector del liderazgo empresarial, dejando por su paso todas estas grandes aportaciones?. Varias investigaciones deparan qué líneas son las adecuadas para llegar al objetivo:

Según Pardo (2018), en el hogar, sería fundamental que se tomarán medidas para compaginar el trabajo con el entorno familiar. Estas medidas deberían ser las mismas para hombres y mujeres.

Gómez, Rojas y Motta (2020), consideran primordial que se cambie el modelo de gestión empresarial y, con ello, que se establezcan leyes para que el proceso de selección sea transparente y sin barreras para el sector femenino. También, es importante para el autor, que se produzcan cambios sociales y cambios en el interior de la empresa, tales como la igualdad de competencia entre los diferentes cargos ofertados por la organización.

Luego, en una investigación llevada a cabo por Grant Thornton citada por Observatorio de RRHH (2020), se muestran algunas de las medidas que ya se están impartiendo en España. Entre ellas, la que más se está llevando a cabo es la de facilitar un acceso igualitario con respecto a las oportunidades de crecimiento laboral e incentivar la flexibilización en el trabajo. En segundo lugar, se están creando nuevas políticas inclusivas. Por consiguiente, las menos utilizadas son las de impartición de programas de coaching y mentoring, junto a los cursos cuya finalidad es eliminar los sesgos no

inclusivos en el entorno laboral. Por último, lo que más caracteriza a España del resto de países es la capacidad que sus organizaciones empresariales tienen para que todos los trabajadores sean considerados y tomados en cuenta sin ninguna distinción.

5. CONCLUSIONES

Tras realizar las referencias convenientes y hacer una revisión literaria sobre el género y el liderazgo, podemos comprobar que ejercer el liderazgo desde la figura femenina, sigue siendo algo complejo desde todos los ámbitos. Tanto en el mundo sanitario, empresarial o educativo, la figura de poder está asociada al hombre, dificultando el desempeño de cargos directivos para el género femenino.

Dicha situación, continúa cambiando de forma favorable para las mujeres, no obstante, queda camino por recorrer, pues sigue existiendo estereotipos de género que interpretan que las mujeres representan un liderazgo determinado. Esta circunstancia perjudica a la mujer a la hora de ascender en su puesto laboral.

Por último, analizamos que sería necesario un marco de actuación que referencie estos sesgos, y que proteja y defienda a la mujer en su posible ascenso laboral. Pues, si no se actúa a nivel legislativo, el liderazgo femenino no avanzará a grandes pasos. Por lo tanto, tampoco se daría un cambio social, debido a que la única forma de cambiar estas arraigadas bases ideológicas en la sociedad, sería a través de una participación significativa de liderazgo femenino a nivel regional, nacional e internacional.

REFERENCIAS

- Allen, A. (1999). *The power of feminist theory*, boulder, CO: Westview Pres Squires Judith. *Gender in Political Theory*, Londres. Wiley-Blackwell.
- Alonso, A. (2019). *El liderazgo ignaciano y femenino orientado a la sociedad. La dirección en instituciones del Tercer Sector en España*. [Tesis de pregrado, Universidad Pontificia, Madrid].
<https://repositorio.comillas.edu/xmlui/handle/11531/27731>
- Bravo, C. C., Félix, M., y Palacios, W. A. (2020). El liderazgo y los estereotipos del género: Una mirada hacia las instituciones educativas del sector público. *ECA Sinergia*, 11(1), 58-65. https://doi.org/10.33936/eca_sinergia.v%vi%i.1854
- Cáceres, M.P. (2020). Apuntes de clase.

- Cáceres, M. P., Trujillo, J. M., Hinojo, F. J., Aznar, I., y García, M. (2012). Tendencias actuales de género y el liderazgo de la dirección en los diferentes niveles educativos. *Educación*, 69-89.
- Day, D.V., Gron, P., y Salas, E. (2004). Leadership capacity in teams. *Leadership quarterly*, 15: 857-800.
- Díez Gutiérrez, E.J., Terrón, E., y Anguita, R. (coord.) (2006). *La cultura de género en las organizaciones escolares. Motivaciones y obstáculos para el acceso de las mujeres a los puestos de dirección*. Octaedro.
- Figuerola, M., y Bustillos, C. (2020). Mujeres y liderazgo: Estudio de caso sobre las variables que influyen en el acceso a posiciones directivas en las empresas. *Revista PUCE*, (109), 73-114.
<http://www.revistapuce.edu.ec/index.php/revpuce/article/view/270>
- Gómez, M. F., Rojas, J. F., y Motta, M. A. (2020). *Análisis del enfoque liderazgo de las mujeres presente en la gerencia en pymes: desafíos y casos de éxito* [Trabajo de pregrado, Universidad Santiago de Cali].
<https://repository.usc.edu.co/bitstream/20.500.12421/3322/1/AN%C3%81LISIS%20DEL%20ENFOQUE.pdf>
- Instituto Andaluz de la Mujer, Consejería de Igualdad, Políticas Sociales y Conciliación. (2020). *El número de empresarias en Andalucía ha aumentado en la última década en 46.300, un 2,8%*.
<http://www.juntadeandalucia.es/iamindex.php/iam/noticias/el-numero-de-empresarias-en-andalucia-ha-aumentado-en-la-ultima-decada-en-46-300-un-2-8>
- Lafuente-Robles, N., Fernández-Salazar, S., Rodríguez-Gómez, S., Casado-Mora, M. I., Morales-Asencio, J. M., y Ramos-Morcillo, A. J. (2019). Desarrollo competencial de las enfermeras en el sistema sanitario público de Andalucía. *Enfermería Clínica*, 29(2), 83-89.
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. *Boletín Oficial del Estado*, 71, de 23/03/2007.
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2007/03/22/3/con>
- Medina-Vicent, M. (2019). Feminismo vs Neoliberalismo: una reflexión crítica sobre el liderazgo empresarial de las mujeres. *Athenea Digital*.
<http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/183738/65534.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Merhy, E., Camargo, L., y Burg, R. (2006). Educación Permanente en Salud: Una estrategia para Intervenir en la Micropolítica del Trabajo en Salud. *Salud Colectiva*. Vol.2, n.2, pp. 147-160.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014b, 2015, 2016, 2017, 2018). *Las cifras de la educación en España*. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <https://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadanomecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacionespana.html>
- Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. (2012). *Informe sobre profesionales de enfermería. Oferta - Necesidad 2010-2025*. Gobierno de España. [https://www.mscbs.gob.es/profesionales/formacion/necesidadEspecialistas/doc/21-NecesidadesEnfermeras\(2010-2025\).pdf](https://www.mscbs.gob.es/profesionales/formacion/necesidadEspecialistas/doc/21-NecesidadesEnfermeras(2010-2025).pdf)
- Moreno, N. (2018). *Liderazgo y género: factores que dificultan el acceso de las mujeres a los puestos de dirección en educación secundaria* (Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid).
- ORH. (2020). España, en el top 10 mundial de presencia de mujeres en puestos directivos. *Revista Observatorio de RRHH*. <https://www.observatoriorh.com/orh-posts/espana-en-el-top-10-mundial-de-presencia-de-mujeres-en-puestos-directivos.html>
- OMS, (2002). Política de la OMS en materia de género. Integración de las perspectivas de género en la labor de la OMS. *Nota descriptiva N 403*.
- Pardo, E. V. (2018). *Liderazgo femenino empresarial y el compromiso organizacional en el sector de confección textil*. [Tesis de pregrado, Universidad Técnica de Ambato]. <http://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/28318>
- Rejano, C. (2016). El liderazgo enfermero en hospitales de Andalucía desde una perspectiva de género. *Tesis doctoral*. Universidad de Granada.
- Velásquez, S. M. (2018). *Estereotipos de roles de género y actitudes hacia mujeres líderes organizacionales, desde la perspectiva de las propias mujeres*. [Tesis de Pregrado, Universidad Católica del Perú]. <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/12959>
- Vida Económica. (2018). Las mujeres solo ocupan el 24% de los puestos directivos en Andalucía. *Revista Vida Económica*. <https://www.vidaeconomica.com/2018/03/las-mujeres-solo-ocupan-24-los-puestos-directivos-andalucia/>

CAPÍTULO 86

REVISIÓN Y ESTADO ACTUAL DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA. DESDE UN ENFOQUE TEÓRICO Y NORMATIVO

Gloria Mora Lázaro, Pablo Rodríguez Serrano y Anabel Rosillo García

1. INTRODUCCIÓN

Hoy en día, hablar de inclusión es una tendencia en la sociedad, especialmente entre quienes trabajan en el ámbito educativo. Además, de acuerdo a la reciente modificación de la ley educativa de nuestro país, este tema ha ganado aún más atención, provocando una gran disputa entre quienes piensan que estas escuelas son necesarias y quienes piensan todo lo contrario.

El término inclusión es realmente reciente, ya que hace algunas décadas no se consideraba en absoluto la posibilidad de incluir a niños con necesidades educativas especiales en una escuela ordinaria. Como los profesores no estaban preparados para atender a estos niños, la opción tomada siempre era excluirlos o segregarlos del resto de compañeros para así poder atender adecuadamente sus necesidades. Por tanto, la exclusión y segregación de estudiantes era una práctica común en el sistema educativo. Con el paso del tiempo el término integración apareció, y se ha trabajado diariamente para lograr una solución a este problema. Entonces, el término “integración” ha ido evolucionado hacia lo que actualmente conocemos como inclusión.

A lo largo del capítulo, veremos el significado de inclusión, diferenciándolo de otros términos como son la integración, la exclusión y la segregación. Asimismo, se explicará el origen de la integración y su evolución hacia la inclusión tanto a nivel internacional, como nacional (en España). Posteriormente, siguiendo la línea nacional trataremos el papel que tiene la inclusión en la nueva ley educativa LOMLOE con su posterior discusión. Finalmente, cerraremos el capítulo con las conclusiones pertinentes.

2. INCLUSIÓN: CONCEPTO Y EVOLUCIÓN

En la actualidad los centros educativos, necesitan desarrollar propuestas realistas encaminadas a la inclusión educativa, debido a la importancia de atender a todos los estudiantes, independientemente de su necesidad educativa. La implantación de procesos

de enseñanza-aprendizaje que acerquen y desarrollen al máximo el conocimiento y el aprendizaje de cada estudiante se constituye como un factor esencial para la gestión de la diversidad en nuestras aulas, como reflejo social de la heterogeneidad cultural, individual y de diversidad de las necesidades existentes. Urge por tanto a los centros y a los docentes plantear modelos y metodologías que permitan gestionar y establecer procesos para la inclusión educativa. (Perlado, 2019)

Basándonos en nuestra experiencia en el ámbito educativo (tanto de alumnos como de docentes en prácticas), nos surgió una duda con respecto a la definición de las palabras mencionadas anteriormente, ¿sabe la gente la diferencia entre integración e inclusión realmente?, ¿y entre segregación y exclusión? Tras conversar con muchas personas, nos dimos cuenta de que son términos que causan confusión entre la población. Por este motivo, nos gustaría comenzar aclarando el significado de dichas palabras (véase gráficamente en la *Figura 1*):

- En primer lugar, según el informe acerca de la exclusión educativa en España realizado por UNICEF (2017):

Tal como afirma Escudero (2005), la exclusión educativa es un proceso acumulativo que lleva a un acceso desigual a ciertos contenidos, experiencias y aprendizajes escolares (esenciales). Ampliando esta definición, el mismo autor (Escudero y Domínguez, 2011) profundiza en la dimensión ética del concepto y define la exclusión educativa como el proceso acumulativo a través del cual se impide la satisfacción del derecho a la educación plena y con sentido, que debería garantizarse a todas las personas. Se trata, pues, de una privación de un derecho clave para garantizar el pleno desarrollo de la infancia y de la sociedad en su conjunto.

- En segundo lugar, de acuerdo a Inclusion International (2019):

“La segregación ocurre cuando los estudiantes con discapacidad son educados en entornos separados (clases o escuelas) diseñados para estudiantes con discapacidades o con una discapacidad particular”. La segregación generalmente se asocia con niños con dificultades de aprendizaje, deficiencias sensoriales o discapacidades físicas (Walker, Webb y Thomas, 1997, p. 11).

- En tercer lugar, siguiendo con estos mismos autores:

La integración implica situar a un estudiante con una discapacidad en una clase ordinaria pero sin ningún apoyo individualizado y con un maestro que no quiere o no puede satisfacer las necesidades de apoyo social, de aprendizaje o de discapacidad del alumno.

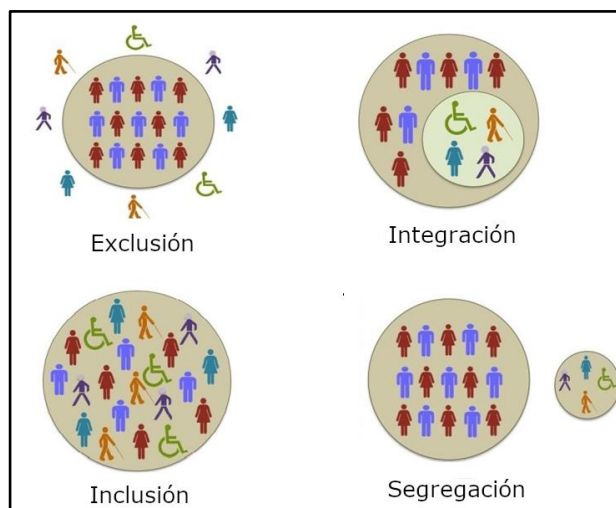
- Por último, según los autores previamente citados:

La inclusión implica una transformación del sistema educativo con cambios y modificaciones en el contenido, métodos de enseñanza, enfoques, estructuras, estrategias y mecanismos de revisión establecidos. En un sistema inclusivo se [...] dispone de recursos para satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes con discapacidad, como planes de estudio modificados y materiales adaptados.

El aspecto clave de la inclusión es que los niños que están en desventaja por cualquier motivo no están excluidos de la educación general. Según el CSIE (1990), una escuela inclusiva contiene los siguientes elementos: refleja a la comunidad en su conjunto, es accesible para todos y promueve la colaboración y la igualdad. (Thomas, Walker y Webb, 1997).

Figura 1.

Representación de los conceptos.



Extraído de Plena Inclusión, 2020.

2.1. Origen de integración y evolución hacia la inclusión a nivel internacional

En Estados Unidos hasta 1970 hubo una situación de segregación, pero esto cambió completamente en 1975 cuando el Congreso aprobó una ley llamada The Education for All Handicapped Children Act, conocida como EHA, que establecía que todo niño,

independientemente de su discapacidad, tenía derecho a una educación gratuita y adecuada en un entorno lo más cercano posible a la escolarización ordinaria (entorno menos restrictivo). Esto se conoce como educación general (basada en el principio de que a todos los alumnos se les enseña en un entorno lo más normalizado posible). El grado de integración dependía entonces de los cambios que se pudieran obtener en el niño para que se adaptara mejor a las demandas de la educación ordinaria, por lo que todo niño con necesidades educativas especiales contaba con un Plan de Educación Individual (PEI) basado en la evaluación. (Thomazet, 2009)

A mediados de 1980, la inclusión comenzó en los Estados Unidos y Europa como una iniciativa de educación especial en nombre de los estudiantes con discapacidades, es decir, la integración en las clases de las escuelas ordinarias de todos los niños con necesidades especiales. De esta manera, la inclusión se percibió como una forma de integración particularmente avanzada. Reconocieron que un enfoque inclusivo implicaba un cambio paradigmático, trasladando la responsabilidad por las dificultades y necesidades especiales del alumno individual a la escuela (Thomazet, 2009). Esta idea también fue mencionada por una investigación de la UNESCO, que señaló la importancia de trasladar el "problema" desde el interior del niño a una interacción compleja entre el entorno educativo y la capacidad del niño. (Ferguson, 2008)

Siguiendo el ejemplo de EE. UU., investigadores de varios otros países, entre los cuales se encuentran Inglaterra, Italia, España y Canadá, respaldados por autoridades internacionales, contribuyeron a la reflexión y la construcción de la educación inclusiva (Thomazet, 2009). Armstrong (2008) explica que la iniciativa “La educación para todos en el año 2000” (de la UNESCO) se lanzó en 1990 para acabar con la exclusión escolar. Esta iniciativa estaba destinada a brindar educación a todos, incluidas las personas con discapacidad o dificultades. Sus principales ideas se podrían resumir de la siguiente manera

- Derecho y mejora de la Educación Primaria.
- Educación adecuada a las necesidades de los estudiantes.
- Comunidad de padres más presente en educación.

En la actualidad, países como Noruega, Grecia, Portugal, España, Estonia, Lituania, Luxemburgo e Italia, han impulsado reformas a gran escala que están desmantelando la

escolarización separada en favor de una escolarización más inclusiva para la mayoría de sus alumnos con necesidades educativas especiales. En estos países, del 80 al 90% de los estudiantes identificados se encuentran en entornos inclusivos. Por supuesto, los números cuentan solo una pequeña parte de la historia. En el mejor de los casos, las cifras pueden indicarnos que los estudiantes que tienen acceso a la educación inclusiva en virtud de estar al menos presentes en las aulas y escuelas de educación general. Pero los números no dicen nada sobre lo que les sucede a los estudiantes en esos entornos. Demasiados estudiantes con discapacidades permanecen apartados no tanto por una deficiencia o discapacidad en particular, sino por lo que están haciendo, con quién y cómo. Los estudiantes pueden estar "en" pero no ser "de" la clase en términos de membresía social y de aprendizaje. Los números no dicen nada sobre cómo los profesores comparten, o no comparten, la responsabilidad del aprendizaje y la instrucción de los estudiantes, o cómo los estudiantes están teniendo éxito como aprendices. (Ferguson, 2008)

Para concluir este apartado, podemos observar que con el paso del tiempo, los términos de 'integración' e 'inclusión' se han ido distanciando hasta el punto de tener actualmente definiciones muy distinguidas. La inclusión se ha convertido en un objetivo importante a alcanzar en la mayoría de los países. Como afirma Thomazet: “esta es una nueva etapa en el proceso de adaptación de la escuela a su misión fundacional: permitir que todos los niños tengan acceso a la mejor educación posible” (2009, p. 560).

2.2. Evolución en España de la inclusión

Según Caballero (2020), en 1821 se publicaron las primeras órdenes administrativas sobre educación especial en España, y en 1857 se aprobó la Ley Moyano, que además de establecer la educación obligatoria y gratuita para toda la población española, propuso la creación de escuelas para personas sordas y ciegas.

La educación especial estuvo al margen del sistema educativo hasta la publicación de la Ley General de Educación (LGE), que en 1970 abrió la puerta a la creación de unidades de educación especial en los centros ordinarios. A pesar de los avances que incluyó este reglamento, la educación especial siguió siendo una categoría diferente a la ordinaria, con planes de estudio distintos (Caballero, 2020).

Poco después se redactó la Constitución Española de 1978 que establece por primera vez el derecho de los estudiantes con discapacidad a la educación (Caballero, 2020).

Unos años más tarde, apareció la Ley de Integración Social de Minusválidos (LISMI) (1982) que trajo importantes cambios en la educación, como la igualación de los currículos ordinarios y especiales, y la creación de centros específicos para aquellos casos en los que la integración en la educación ordinaria no era factible. Para definir con precisión esta ley, se dictó el Real Decreto 334/1985, de 6 de Marzo, de Ordenación de la Educación Especial, con el objetivo de garantizar que los estudiantes con necesidades educativas especiales pudieran integrarse y alcanzar las metas educativas. (Caballero, 2020).

En 1990 se publicó la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), que introdujo el principio de integralidad y popularizó por primera vez en España el término “Necesidades Educativas Especiales” (NEE) (Caballero, 2020).

Con la aprobación de la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE) surgió el concepto de estudiantes con “Necesidades Específicas de Apoyo Educativo” (NEAE) y se dejó de mencionar el término “Educación Especial”. Se consideran estudiantes con NEAE aquellos que demandan una atención educativa diferente a la ordinaria, ya que tienen alguna NEE, dificultades específicas de aprendizaje, alta capacidad intelectual, retraso en el ingreso a la escuela (Caballero, 2020).

La escolarización de estudiantes con NEE en unidades o centros de educación especial, que puede extenderse hasta los 21 años, solo debe realizarse cuando las necesidades del estudiante no puedan ser cubiertas por las medidas de atención a la diversidad de las escuelas ordinarias. Las Autoridades Educativas (EA) deben promover la escolarización de estos estudiantes en la educación preescolar y favorecer su adecuada continuidad en el seguimiento de etapas educativas no obligatorias (Caballero, 2020).

El gobierno tiene que adaptar las etapas del sistema educativo para estudiantes con alta capacidad intelectual. Asimismo, la escolarización debe adaptarse a los estudiantes con retraso en el ingreso al sistema español y desarrollar programas específicos para aquellos que tienen graves dificultades con el idioma (Caballero, 2020).

Además, debe garantizar una atención temprana para identificar prematuramente las necesidades educativas específicas de los estudiantes y promover la formación del personal docente y profesional en el trato con los estudiantes de NEAE (Caballero, 2020).

Por su parte, la LOMCE contribuye al cambio de dos artículos de la LOE. En cuanto al artículo 71, modifica los apartados 1 y 2, en los que se establece que las Administraciones educativas deben asegurar los recursos y medios necesarios para que todos los estudiantes, incluidos aquellos con NEAE, puedan lograr el máximo desarrollo de sus capacidades personales así como los objetivos establecidos para todos los alumnos. Por otro lado, en el artículo 79 propone adoptar las medidas necesarias para identificar a los estudiantes con NEE, para asegurar la escolarización de los estudiantes con dificultades de aprendizaje así como su no discriminación (Ley Orgánica 8, 2013).

3. ANÁLISIS DE LA LEY EDUCATIVA LOMLOE RESPECTO A LA INCLUSIÓN

El día 19 de noviembre de 2020 fue aprobada en España una nueva ley educativa, la Ley Orgánica de modificación de la LOE (LOMLOE, en adelante), popularmente conocida como Ley Celaá. Esta ley tiene como uno de los principales objetivos recuperar la equidad y la capacidad inclusiva del sistema. Para lograr lo mencionado anteriormente, dicha legislación propone alcanzar los puntos que se nombran en la *Tabla 1*.

Tabla 1.

Objetivo 2 de la Ley Orgánica de modificación de la LOE.

Objetivo 2. Recuperar la equidad y la capacidad inclusiva del sistema.
Una ley educativa española que incorpora los derechos de la infancia y de las personas con discapacidad. Aprender a aprender sin dejar a nadie atrás como eje transversal del sistema. Refuerzo del carácter educativo y compensador de la educación infantil. Eliminación de los itinerarios curriculares en la ESO y recuperación del título único. Compresividad personalizada: diversificación curricular, y ciclos formativos de grado básico que conducen al título de ESO. Prevención y limitación de la segregación entre escuelas y entre las redes pública y concertada. Programas de cooperación territorial con carácter más social y compensador. Atención especial a la escuela rural e insular. Mejora de la atención del alumnado con necesidades educativas especiales.

Adaptado de Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020.

Por un lado, con respecto a la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales, tema que ya comentábamos en apartados anteriores, la LOMLOE

también se pronuncia. Esta ley modifica los apartados 2, 3 y 5 del artículo 74. Propone identificar y valorar las necesidades educativas del alumnado lo antes posible, incluyendo en este proceso a profesionales con la cualificación adecuada y a los tutores legales del alumnado, solucionando la Administración las discrepancias que puedan surgir. Inicialmente se plantearán ciertos objetivos a cumplir por dicho alumnado, y estos serán evaluados al final de cada curso para así ofrecer una orientación adecuada y modificar el plan de actuación, así como la modalidad de escolarización si fuera necesario. Por último, en el apartado 5 indica que las Administraciones educativas deben favorecer que el alumnado NEAE pueda continuar su escolarización de manera adecuada en las enseñanzas postobligatorias, adaptando las circunstancias a sus necesidades (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020).

Por otro lado, se pretende en un plazo de diez años, elaborar un plan para que los centros ordinarios cuenten con los recursos necesarios para poder atender al alumnado con discapacidad. Todo esto de acuerdo con el artículo 24.2.e) de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas y en cumplimiento del cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020).

Esta nueva ley está generando grandes discrepancias entre aquellos que están en contra y los que la defienden. En nuestra opinión, la manipulación de las noticias por parte de los medios de comunicación incrementa las disputas entre ambos grupos, y la gran desinformación respecto al tema, genera diversidad de opiniones sin un fundamento adecuado.

4. CONCLUSIONES

Gracias a la realización de esta comunicación hemos tenido la oportunidad de profundizar y consolidar nuestros conocimientos sobre la inclusión, y pensamos que aún nos queda mucho que mejorar. Además hemos podido conocer más sobre el avance de nuestro sistema educativo en torno al enfoque de la diversidad en las aulas.

Hoy en día, los profesores tienen que hacer frente a situaciones para las que no están preparados. Cada vez es más común ver diversidad en nuestras aulas, y por este motivo consideramos que un paso importante hacia una educación inclusiva debe ser capacitar a nuestros profesores para que lo atiendan a los alumnos independientemente de su cultura, capacidades, etnia, religión, etc.

Como futuros docentes, tenemos fe en que esta situación mejore y avance con el tiempo. Así pues, luchamos por la actualización de un sistema educativo que aún tiene mucho que ofrecer, así como por nuestra propia formación. Consideramos que nuestra generación está cada vez más preparada para afrontar las carencias actuales que, lamentablemente, no se están afrontando como deberían. Queremos una formación de calidad que nos permita desarrollar nuestro trabajo de la mejor manera posible, queremos devolver el prestigio que nuestra profesión ha ido perdiendo a lo largo de los años y queremos que las generaciones futuras se desarrollen en un entorno escolar que acoja a todos y cada uno de los alumnos, brindándoles las herramientas que necesitan para desarrollarse tanto académica como personalmente. El cambio implica hacer mucha autocrítica y nosotros estamos dispuestos a hacerla.

Por último, como Porter (2017) dijo “la educación de calidad y la educación inclusiva son dos caras de la misma moneda”. Creemos que la inclusión no debe ser una meta, sino un camino del cual nunca debemos extraviarnos.

REFERENCIAS

- Armstrong, F. (2008). Inclusive education. In Richards and Armstrong Key issues for teaching assistants. Working in diverse and inclusive classrooms. London: *Routledge Taylor and Francis group*.
- Caballero, K. (2020). *Historical, Legal and Conceptual Approach on Specific Educational Support Needs*. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Granada.
- Escudero, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(1). <https://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART1.pdf>
- Escudero, J. M., y Domínguez, B. M. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista iberoamericana de educación*, (55), pp. 85–105. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie55a03.pdf>
- Ferguson, D.L. (2008) International trends in inclusive education: the continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of Special Needs Education*, 23:2, 109-120, DOI: 10.1080/08856250801946236
- Inclusion International. (2019). *Faqs*. <https://inclusion-international.org/catalyst-for-inclusive-education/faq/#unique-identifier2>

- Ministerio de Educación. (2013, 9 de diciembre). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa*. Boletín Oficial del Estado nº 295. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). *Proyecto de Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Gobierno de España. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:8c7d3863-aaa7-4bbd-91b2-4d05bcb80286/apl-lomloe-web2020-03-03.pdf>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). *Una educación para el siglo XXI*. Gobierno de España. <https://www.educacionyfp.gob.es/destacados/lomloe.html>
- Perlado, I. (2019). Implicaciones de la formación del profesorado en aprendizaje cooperativo para la educación inclusiva. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado* 23 (4). DOI: 10.30827/profesorado.v23i4.9468
- Plena Inclusión. (2020). *¿Qué diferencia hay entre inclusión e integración?* Plena inclusión. <https://www.plenainclusion.org/discapacidad-intelectual/preguntas-frecuentes/modelos/diferencia-inclusion-integracion>
- Porter, G. (2017). *La educación de calidad y la educación inclusiva son dos caras de la misma moneda*. Educaweb. <https://www.educaweb.com/noticia/2017/10/31/educacion-calidad-educacion-inclusiva-son-dos-caras-misma-moneda-15178/>
- Tarabini, A., Jacovkis, J., Montes, A. (2017). *Los factores de la exclusión educativa en España: mecanismos, perfiles y espacios de intervención*. UNICEF Comité Español. https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/Factores_de_exclusion_educativa_en_espana.pdf
- Thomas, G., Walker, D., & Webb, J. (1997). *The Making of the Inclusive School*. Abingdon, Reino Unido: Routledge.
- Thomazet, S. (2009). From integration to inclusive education: does changing the terms improve practice?. *International Journal of Inclusive Education*, 13:6, 553-563, DOI: 10.1080/13603110801923476

CAPÍTULO 87

ESTRATEGIA PARA LA ADAPTABILIDAD DEL PROCESO DE EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS Y EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS GENÉRICAS EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL

¹Carlomagno Sancho Noriega, María Victoria Pérez De Guzmán Puya, María Rocío Cárdenas Rodríguez, River Chávez Santos.

1. INTRODUCCIÓN

El presente artículo es un aporte de la investigación científica en marcha, la problemática observada se ha centralizado en el nuevo modelo educativo y la evaluación realizada por competencias en los diferentes ámbitos educativos, siendo la educación superior y el desarrollo de competencias genéricas dentro de la formación profesional el protagonista de dicha investigación.

La investigación se ha contextualizado dentro de la nueva normalidad que estamos viviendo debido a la pandemia mundial; dado a este fenómeno la metodología utilizada ha sido bajo un esquema mixto, para entender que factores han influido de manera objetiva y subjetiva durante este proceso académico.

2. MÉTODO

Al realizar un análisis FODA se pudo identificar que el desempeño docente dentro de la Universidad Señor de Sipán ha sido deficiente, observando una baja participación de los mismos en los programas de capacitación; comprometiendo la implementación del Plan Estratégico.

Por este resultado la investigación busca implementar dentro del plan estratégico un modelo de evaluación por competencias dinámico y reflexivo para el desarrollo de competencias genéricas, permitiendo que los alumnos alcancen el nivel académico profesional necesario y deseado, competitivo y con una visión empresarial apta para el desarrollo de la sociedad.

¹Universidad Pablo de Olavide.

Al analizar la información y el alcance que se requería para la investigación se determinó realizar una investigación mixta. Creswell (2013a) comenta que los métodos mixtos logran obtener una mayor variedad de perspectivas del fenómeno: frecuencia, amplitud y magnitud (cuantitativa), así como profundidad y complejidad (cualitativa); generalización (cuantitativa) y comprensión (cualitativa).

Por la forma de recolección y análisis de datos se estableció un diseño explicativo secuencial.

2.1. Primera etapa

La primera etapa de recolección de datos se realizó a través de la aplicación de un cuestionario, al total de los alumnos egresados del periodo 2019 - II de la Facultad de Ciencias Empresariales, para determinar el nivel de competencias obtenidas al haber cursado al 100% los créditos de su programa académico bajo el modelo de evaluación por competencias determinado por la institución.

2.2. Segunda etapa

Con los resultados obtenidos se determinaron las deficiencias en las competencias de los alumnos egresados y se diseñó un programa de evaluación de competencias a un grupo de 71 alumnos próximos a graduar de la misma Facultad. Se consultó a las partes interesadas claves de la Universidad Señor de Sipán. Se llevaron a cabo entrevistas al grupo seleccionado de coordinadores académicos, estos proporcionaron una lista de atributos y competencias según el perfil de egreso de los alumnos de la Universidad, para garantizar que no se pasaran por alto comportamientos críticos en la especificación final de las competencias profesionales.

La selección de las competencias y sus dimensiones han sido formuladas asegurándose que todos los interesados tuvieran interpretaciones similares de los comportamientos que evalúan dichas competencias genéricas. Este ejercicio se realizó mediante una sesión virtual.

Se determinaron referentes actividades destinados a proporcionar simulaciones realistas de desafíos y problemas aplicados, de modo que, en conjunto, se convirtieran en “un día en la vida de un profesional de la mayoría de las áreas de estudio”. Por lo tanto,

se implementó un centro de naturaleza operativa, virtual, por medio de un sistema de base de datos en la nube y más fácil de replicar.

2.2.1. Implementación de modelo

La forma de trabajo fue la siguiente; primero se llevó a cabo la bandeja de entrada, seguida de un programa alternativo de la reunión y el juego de roles de presentación o el informe escrito. En adición, realizaron individualmente el diseño de planes de desarrollo integral para la resolución del desafío asignado, que se abordarán durante sus vidas laborales. Posteriormente, estas actividades se rotaron para garantizar que los participantes completaran ambos ejercicios y se eliminaran los efectos del orden. Ésta fue bajo presión de tiempo y/o psicológica.

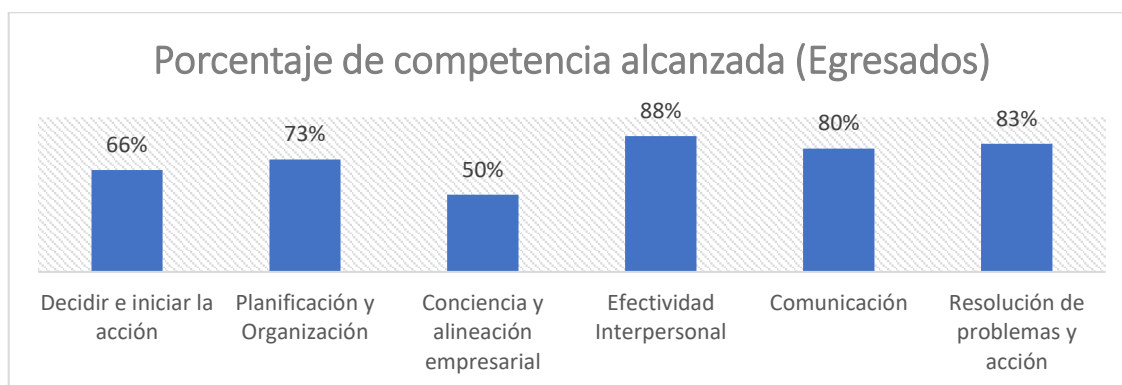
Teniendo en cuenta la retroalimentación proporcionada, se pidió a los estudiantes que completaran una autoevaluación basada en las competencias. Esto proporcionó una línea de base para futuras autoevaluaciones recopiladas al final de cada carrera.

2.3. Tercera etapa

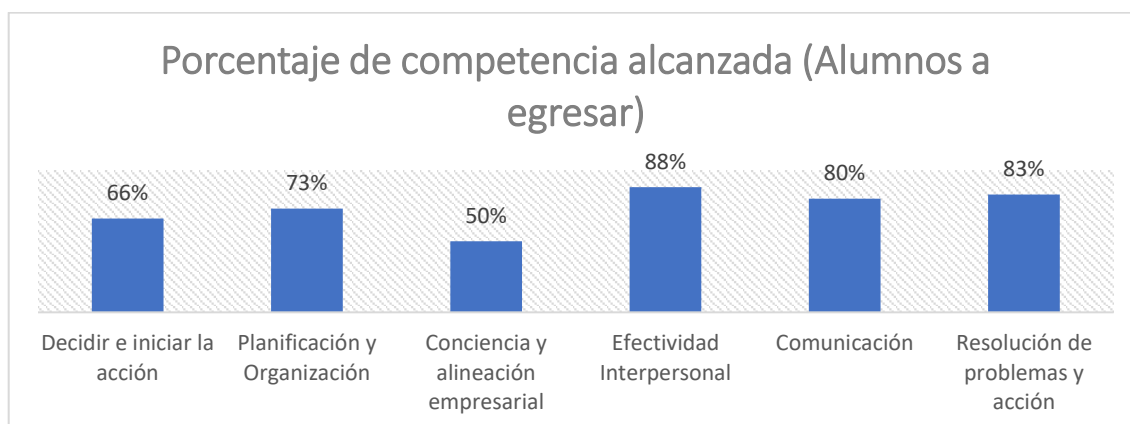
En la tercera etapa se realizaron encuestas a los alumnos y docentes, buscando obtener datos respecto a la experiencia, utilidad y flexibilidad para determinar las conclusiones de la aplicación del diseño de evaluación por competencias.

3. RESULTADOS

Obtención de datos obtenidos durante la primera etapa, aplicado al total de los alumnos egresados del periodo 2019 - II de la Facultad de Ciencias Empresariales, para determinar el nivel de competencias obtenidas al haber cursado al 100% los créditos de su programa académico bajo el modelo de evaluación por competencias determinado por la institución.



En la segunda etapa después de la aplicación del programa de evaluación de competencias, se aplicó la misma encuesta que a los alumnos egresados y estos fueron los resultados:



Al terminar la tercer etapa y realizar las encuestas a los diferentes participantes de este trabajo de investigación se determinó que, durante estos meses se ha podido establecer criterios diferenciados de trabajo en cada nivel educativo, gracias a la interacción prueba y error que han identificado los docentes a lo largo de los cursos académicos y la aplicación de las estrategias propuestas para la integración del modelo educativo por competencias.

Se observa que la comunicación se ha reforzado y la dinámica de evaluación cambio, logrando un trabajo de aula inversa con mayor impacto y la participación de los alumnos de una manera integral y reflexiva.

Sin embargo a pesar de los esfuerzos podemos determinar que la comprensión al enfoque formativo de la evaluación presenta problemas, asumiendo que en la evaluación formativa solo se toma en cuenta la observación del proceso y las cualidades para mejorarlo, y en la evaluación sumativa se identifica únicamente el resultado; sin presentar una vinculación entre ellos. Lo que afecta con esta práctica es que no permite que la evaluación sea tanto cuantitativa como cualitativa, retrasando la mejora continua en la formación de profesionales.

Ante este gran reto de la Universidad Señor de Sipan ha implementado un programa de capacitación docente para poder comprender que el enfoque formativo de la evaluación, no es igual que la evaluación formativa; siendo un círculo virtuoso el proceso como resultado y el resultado como proceso de mejora continua, sin olvidar que ambos son cualitativos y cuantitativos al mismo tiempo; cambiando la equivalencia de los llamados aciertos y errores, entendiendo el nivel de ejecución en la acción que se realiza

Se han diseñado rúbricas tomando como base los criterios antes mencionados, para poder evaluar cualquier trabajo, y además estar brindando una retroalimentación para la mejora continua de manera concreta y práctica.

Otro tema de interés que ha surgido en estos meses es el proceso de autoevaluación que hacen los estudiantes, se ha podido identificar que independientemente del curso o grado en el que se encuentren existen discrepancias en su capacidad metacognitiva. Esto implica que el docente debe intervenir al diseñar y aplicar una herramienta para que los alumnos logren hacerlo de manera honesta y puntual.

Gracias a las entrevistas hechas a los docentes se determinó que el modelo de capacitación implementado por parte de la Universidad Señor de Sipán ha tenido buena aceptación, y con los cursos a desarrollar se han podido diseñar estrategias nuevas de evaluación, en la que, a partir de los tres criterios de interacción, comunicación y recopilación de información, se puede impulsar el proceso de enseñanza aprendizaje, reforzando los conocimientos e incrementando las competencias genéricas de los alumnos.

Debemos destacar que las existen áreas de oportunidad como lo son los entornos educativos virtuales; siendo estos las nuevas exigencias del mundo globalizado, requieren una rápida adaptación a las nuevas demandas de las instituciones educativas en general.

Los nuevos estudiantes operan en un espacio educativo basado en las dimensiones tecnológicas virtuales, que de no ser aprovechadas por las instituciones educativas pueden convertirse en una oportunidad perdida para el desarrollo de nuevas competencias.

Los resultados de esta investigación fueron muy alentadores, recibió comentarios positivos de los participantes involucrados y, en resumen, los estudiantes percibieron esta estrategia como útil y eficaz en la búsqueda de las competencias relevantes para su empleo en los trabajos afines a sus carreras profesionales.

4. DISCUSIÓN

4.1. Situación actual en la educación de Perú

La pandemia mundial por la que estamos atravesando nos ha obligado a realizar muchos cambios y no solo en nuestra vida diaria; en la educación los procesos de enseñanza aprendizaje están cambiando y los ámbitos educativos se han modificado, la realidad es que no contamos con las plataformas necesarias ni la capacitación de los docentes para poder responder a esta problemática.

Debemos destacar que Perú fue el primer país en América Latina en tomar acciones preventivas obligatorias para su población, desde marzo del 2020. Solo 10 días después de detectar el primer caso de COVID-19, el gobierno implementó programas para el distanciamiento social.

De las medidas establecidas por el Ministerio de Educación (MINEDU) fue la implementación del programa “Aprendo en Casa”, esta estrategia tiene como finalidad contribuir a la educación de los niños, niñas y adolescentes en educación básica, para continuar las actividades académicas de forma segura y sin clases presenciales. Este programa educativo se centra en actividades realizadas en el hogar, se puede acceder gratuitamente desde la página web, cadenas de televisión seleccionadas por grados, radio nacional y emisoras regionales.

Por otro lado, el sistema educativo ha tenido grandes retos para adaptarse a la situación actual, ya que se vive una desigualdad económica bastante notable y a pesar de ser un programa gratuito no todos tienen las mismas oportunidades de acceso a estos medios o plataformas digitales.

4.1.1. ¿Cómo afectó a la educación superior?

Respecto a la educación superior, se vio afectada de una manera diferente, puesto que muchos de los procesos administrativos como son las convocatorias para el ingreso tanto en instituciones públicas como privadas se frenaron; todos los procesos y la aplicación de exámenes de admisión se retrasaron en gran medida, puesto que en el país no existen pruebas estandarizadas, la admisión se realiza mediante un examen de conocimientos y evaluación de aptitudes haciendo alusión a aquello que se puede hacer de manera relativamente innata. Este tipo de exámenes ayudan a las instituciones no solo a seleccionar a los alumnos que desean ingresar a las Instituciones, también están enfocadas a realizar de manera efectiva algunas tareas como son la adaptación de evaluaciones para los alumnos; por ello la importancia y el impacto al no poder realizar dichas pruebas en tiempo y forma.

4.1.2. Acciones de las Instituciones de nivel superior

La respuesta de las universidades privadas fue más ágil, ya que, se apoyaron de diversas plataformas digitales como son Blackboard, Schoology, Mahara, Edmodo, Moodle, Twiducate, Hootcourse, Eedu 2.0, SocialGO, Teachstars, Collaborate y Zoom.

El impacto económico ha sido significativo y expertos mencionan que: “Los estimados más conservadores hablan de una caída del cinco por ciento del PBI, mientras

que los más pesimistas calculan que esta puede ser de quince a veinte por ciento. Va a depender del ritmo con el cual se abra la economía y de qué tanto se pueda controlar la pandemia.” (Grados, 2020)

Las instituciones a pesar de tener reducción en rentas y servicios de las instalaciones, el número de alumnos se ha reducido significativamente por la deserción que va en incremento; obligando a las escuelas a tomar medidas de mejora en su calidad educativa, invirtiendo en la capacitación docente y siendo más flexibles en sus procesos administrativos, por ejemplo, adaptando esquemas de pagos e incrementando la comunicación interna por parte de los directivos, administrativos y docentes con los alumnos.

Los cambios que se generaron para la evaluación en la educación superior en este escenario las universidades se han visto obligadas a adaptarse a nuevos patrones de evaluación, tal es el caso de la Universidad Señor de Sipán, demostró una capacidad superlativa para afrontar los retos que implica brindar un servicio privado esencial como es la formación de profesionales en el país. La universidad en mención rápidamente se adaptó a nuevos estándares académicos ya que ha estado constantemente mejorando con el uso de las plataformas virtuales. En este mismo ámbito, las universidades privadas han llevado una delantera significativa frente a las universidades públicas, las cuales no han podido superar estándares mínimos con lo cual es posible detallar que el uso de las plataformas les era muy difícil tanto a los docentes como a los estudiantes el uso, sin embargo, hoy en día se observa que ya superaron esta debilidad en una fortaleza. Por tanto, el panorama de la evaluación nos permite detallar que el Covid-19 elevará la calidad del servicio educativo universitario en algunas instituciones que tomarán esta situación de crisis como una plataforma para dar un salto cualitativo que les permita competir en un nuevo modelo universitario y social.

4.2. La importancia de adaptar el modelo educativo por competencias

El individuo competente, es alguien que identifica varias opciones de respuesta y, además, sabe elegir el esquema de actuación para resolver de forma efectiva y oportuna la situación-compleja que se le presenta, ya sea en su vida personal, social y laboral o profesional (Zabala y Arnau, 2008). El individuo competente debe tener una fotografía completa del contexto al cual se enfrenta, en el cual se desarrolla y potencializa.

El concepto de competencias implica saber y saber hacer, teoría y práctica, conocimiento y acción, reflexión y acción; esto representa un cambio en el enfoque del conocimiento: del saber qué al saber cómo.

Es el conjunto de conocimientos, actitudes, y procedimientos combinados, coordinados e integrados, en el sentido que el individuo ha de saber hacer y saber estar, para el ejercicio profesional.

El dominio de estos saberes lo hacen capaz de actuar con eficacia en situaciones profesionales. Se debe tener en claro que una cosa es ser capaz y otra distinta es ser competente, es por esto que las competencias implican a las capacidades, sin las cuales es imposible llegar a ser competente (Tejada y Navío, 2005).

El enfoque del modelo educativo basado en competencias es una propuesta de formación integral, desarrollando competencias tanto genéricas como específicas, con la finalidad de formar mejores profesionistas. Este enfoque ha logrado que la educación sea permanente, teniendo un gran papel el “aprender a aprender” siendo un medio para el desarrollo de personas flexibles a los cambios, impactando en los diferentes contextos.

4.2.1. Plan estratégico en la Universidad de Sipán

La Universidad de Señor de Sipán cuenta con veinte años como institución académica, en los cuales ha logrado avances significativos innovando en aspectos académicos, científico - tecnológico y humanístico, buscando constantemente herramientas para que sus alumnos puedan desempeñarse tanto en el sector público como en el privado, además de generar un espíritu emprendedor y creativo en los estudiantes.

Por la situación actual, se ha elaborado un Plan Estratégico Institucional de la Universidad, teniendo en cuenta la Ley N° 30220, Ley Universitaria y los lineamientos del Ministerio de Educación plasmados en el DS N° 016-2015-MINEDU, Política de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior Universitaria, cuyo objetivo general es garantizar que todos los jóvenes del país tengan la oportunidad de acceder a un servicio educativo universitario de calidad, que ofrezca una formación integral y de perfeccionamiento continuo, centrado en el logro de un desempeño profesional competente y, en la incorporación de valores ciudadanos que permitan una reflexión académica del país, a través de las competencias. La Universidad determino las siguientes competencias para sus egresados:

- Ejerce el liderazgo mediante un trabajo colaborativo gestionando al talento humano con el uso de herramientas de comunicación y motivación para el logro de metas organizacionales.
- Tiene una visión holística. Analiza el entorno identificando oportunidades y factores críticos de éxito.
- Toma decisiones a nivel estratégico, táctico y operativo, actuando con espíritu crítico, innovador y responsable.
- Formula, gestiona y evalúa proyectos desarrollando procesos de abstracción, análisis y síntesis que permitan dar propuestas de solución a la problemática tanto de la empresa como de su entorno.
- Aplica su capacidad creativa e innovadora ante situaciones que requieren cambio y/o mejora.
- Aplica estándares de calidad mediante la investigación, innovación y tecnología orientada a lograr eficiencia y eficacia en los procesos de la organización.
- Tiene visión humanista. Desarrolla proyectos que contribuyen a mejorar la calidad de vida de las personas.
- Actúa con ética y responsabilidad social. Aplica criterios éticos que tienden a imponerse en sus decisiones relacionadas con el desarrollo de sus actividades.

Ante esto sus Directivos y Docentes se enfrentan a un gran reto, pues para alcanzar las metas de un modelo por competencias, su práctica deberá ser reflexiva buscando la trascendencia de su papel como transformador y formador, ajustándose a los cambios sociales que vivimos. El reto está en poder ayudar a los alumnos a alcanzar un potencial cognitivo, creativo, emocional y psicológico equilibrado; logrando desarrollar competencias para el desempeño eficiente, con valores, actitudes y habilidades de manera constante.

Por lo tanto, el nuevo Plan Estratégico busca que sus alumnos cuenten con una formación integral en base a la investigación, la excelencia académica y la responsabilidad social; consolidándose en el ámbito nacional e internacional a través de la movilidad de sus docentes, estudiantes y administrativos, promoviendo espacios de intercambio académico y cultural con las mejores universidades del mundo.

5. CONCLUSIONES

Se planean mejoras para una estrategia de comunicación más integral, con la inclusión de medios de comunicación adicionales, para la conversación individual con los alumnos.

Los resultados son prometedores, pero sin una muestra más grande y más investigación no es posible hacer comentarios concluyentes. La implementación futura está planificada con muestras más grandes, lo que permite un análisis más completo de la metodología.

Claramente, no se puede decir que los resultados se generalizarán a otras instituciones dentro del entorno de la educación superior o incluso a un cuerpo más grande de estudiantes de las carreras evaluadas de otras instituciones en Perú; pero el estudio proporciona un enfoque innovador y un imperativo para probarlo dentro de otras disciplinas y/o carreras universitarias.

La aplicación de estas estrategias es muy necesaria no solo para evaluar las competencias genéricas en una variedad de cursos (semestres) de educación superior, sino también para proporcionar un camino estandarizado para las universidades con respecto a la preparación, planificación y desarrollo continuo de las competencias genéricas o generales en el contexto de las prácticas laborales.

REFERENCIAS

Creswell, J. W. (2013a). research design: qualitative, quantitative, and mixed methods. approaches (4a.ed.). thousand oaks, ca, EE. UU.

Ley N° 30220 Ley Universitaria. Publicada El 09 De Julio De 2014. Recuperado De http://Www2.Congreso.Gob.Pe/Sicr/Tradocestproc/Expvirt_2011.Nsf/RepexpvirT?Openform&Db=201100154&View.

Ministerio de Educación (ed.) (2015). Política de aseguramiento de la calidad de la educación superior universitaria. Recuperado: <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/118310-016-2015->

Tejada Fernández, J., & Navío Gámez, A. (2005). El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación. *Revista Iberoamericana De Educación*, 37(2), 1-16.

Universidad de Lima. (s/f). Recuperado el 8 de abril de 2021, de Edu.pe website: <https://www.ulima.edu.pe/entrevista/pedro-gradon-smith-29-04-2020>

Zabala, A. y Arnau, L. (2008). Once ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias (2ª ed.). Barcelona: Graó.

CHAPTER 88

THE SELF-EFFICACY OF TEACHERS OF SPECIAL EDUCATION. THE COMMUNICATION BETWEEN TEACHERS AND FAMILY FOR THE PROCESS OF INCLUSION.

Panagiota Chliara¹, Begoña Esther Sampedro Requena¹ y Santiago Alonso-Garcia²

1. INTRODUCTION

The teaching process is a difficult practice which makes the profession of Special Educator even more difficult when students with particular learning difficulties are involved and thus with different needs. It is often assumed that in addition to the basic principles of Special Education that need to be followed, an important factor in successful teaching have the characteristics of the teacher himself, such as his qualifications, age and teaching experience (Shaukat et al, 2019). Teachers' quality has been recognized as one of the most important factors in developing and improving special education today. In traditional ways, this quality is about the knowledge and the experience of each teacher in special education issues. In recent years, however, interest has shifted towards teachers' attitudes and perceptions of special education and their implementation frameworks, as they determine workplace effectiveness and overall performance in the teaching process (Minghui et al., 2018).

The importance of self-efficacy lies in the fact that it provides the basis for human motivations and personal fulfillment. The construction of the theoretical approach to self-efficacy, first introduced by Bandura, is primarily a cognitive assessment of one's ability to fulfill a future performance based on past performance. Accordingly to that, self-efficacy focuses on a cognitive component, but is more a criterion for self-evaluation (Ayllon et al., 2019). In the field of education, teachers with a very high sense of self-efficacy can significantly influence students' learning in an inclusive school. The features of these educators show a professional, open-minded to new ideas and willing to experiment with new teaching practices, coming to meet the special needs of his / her students effectively. To the same way, researches have shown that a sense of self-efficacy is reinforced by continuous training in special education issues and by coming in touch

¹University of Cordoba; ²University of Granada.

with at least one of the special needs during his or her teaching (Ozokcu, 2017).

The importance of parental involvement in children's educational and social development is widely known. A model of enhancing school life, where school and parents have overlapping roles in the acquisition of cognitive and social skills is the goal (Goshin & Mertsalova, 2018). In the field of education, parental involvement represents the way a parent is involved in the child's academic life, but it is understood how parents interact with teachers and the school system to help create an academic support environment, which will go beyond the boundaries between family and school (Chatila, 2018).

This document will mention self-efficacy issues in the Special Education workplace, divided into two main parts. In the first part, it will be explored the conceptual content of self-efficacy. In addition, the phenomenon of inclusion will be mentioned and how this affects effectiveness. In the second part, the teacher's communication strategies with parents regarding inclusion and the degree of parental involvement in the whole process will be explored. The effectiveness of teachers will be linked to effective communication with parents, and the motivation to engage and support them in the educational process of children.

2. SELF-EFFICACY AND INCLUSION

2.1 Self-efficacy

The structure of the concept of self-efficacy has been illustrated by two important researchers, Rotter and Bandura. Rotter formulated a theory of social learning, based on the belief that individuals' willingness to engage in an activity depends on the effect it will have on its expected outcome. On the other hand, Bandura created a theoretical framework based on socio-cognitive theory. His theory was based on the belief that people's thoughts and actions have influence in their motivations and behaviors (Gordon, 2017). According to Rotter, individuals tend to control the outcome of an action, which depends on the individual's perception of it. In this way, a person's effectiveness includes a range of beliefs about the self and his or her abilities in various areas of action (Mastrothanas, 2018). According to Bandura, individuals are involved in situations and act according to the feeling of satisfaction in engaging with them as they feel capable of

succeed. At the same time, they avoid situations that lead to failure, according to people's judgment of their ability to perform specific tasks (Catalano, 2018).

Recent researches on self-efficacy agree that this refers to the perception of how well one can behave under certain conditions, which is related to one's belief in the ability to produce the expected result. This cognitive ability is linked to one's ability to use and design actions that are intended to produce satisfactory results. Successful self-control is associated with a number of positive outcomes for one's life, such as academic success, strong personal relationships and effective interpersonal communication, leading to a good mental state (Frieze et al., 2017). In other words, self-efficacy is described in two dimensions: professional and personal effectiveness. A person's belief that he is capable of delivering significant results in practice, is related to his personal effort to achieve this goal as well as the extent to which his cognitive and mental powers are invested in pursuing this goal, with the ultimate goal of success (Dalanon & Matsuka, 2017).

2.2 Self-efficacy and educational practice

The teaching process is a process with clear benefits to the individual, shaping his lifestyle and social development. For this reason, one of the key elements defining educational processes as effective and productive is the role of the teacher in them. The effect of teachers' self-efficacy on the teaching process has been the focus of many researchers. This interest is due to the significant relationship between self-efficacy and the significant positive effects in educational reality. Many studies have shown that teacher competence correlates with students' academic achievement, motivation, and self-efficacy. Other studies have shown that self-efficacy is related to how students process the knowledge they acquire, as well as reduced criticism in cases of errors and difficulties. These studies also showed an increased ability to adapt students with special educational needs in the school environment and to increase positive attitudes toward inclusion (Hussien & Al-Qaryouti, 2016).

A teacher should have characteristics and abilities. Some of these features are personal insight, changing insight depending on the circumstances, effective job management, effective teaching ability and effective communication at all levels (Resbianoro, 2016). Teaching practices and curricula should provide experiences and support structures that promote the self-efficacy of both students and teachers. Self-efficacy in the school context is vital to the success of a school leader and because setting

high goals is his priority, enabling him to adapt to changing contexts and be more patient in the process of overcoming barriers when they occur (Versland, 2018).

For teaching, self-efficacy is developed through the interaction of the individual's judgment of their own teaching ability and their perception of the actions required to bring about positive outcome for a specific work. A teacher who feels confident about what he or she is about to undertake is more likely to be involved positively in the process. On the other hand, if you do not have the necessary security and confidence in your abilities, then you are more likely to avoid this action. High self-efficacy requires excitement, commitment, determination and behavior change, that is an adaptive mode of action (Barrett et al., 2017).

2.3 Self-efficacy in special education

Through many studies of the concept of self-efficacy, it has been shown that a teacher shapes different perceptions of effectiveness when teaching concerns different students and in different learning environments. Teaching in a special educational environment is very different from teaching in a general school. Specialist teachers are responsible for providing appropriate forms of intervention to students with special educational needs, and their self-efficacy depends on the adequacy of knowledge and appropriate social support. These two factors are crucial for teachers' commitment to their profession (Minghui et al., 2018). Teachers in special education today are working in a broad and open context where they require the acquisition of skills for implementing strategies in many areas of responsibility. The services provided include the education of children with and without special educational needs, the guidance of general education teachers to develop tailor-made activities for students with learning difficulties in their classroom and the ongoing daily teaching of gradual building of their students' knowledge. Effective handling of these tasks requires a high sense of self-efficacy (Gavish et al., 2016).

Literature review has so far shown that teachers of special education use, in the teaching process, techniques such as multilevel learning, differentiated teaching, game-based teaching, and more general adaptive learning. If this is the cornerstone of the principles of Special Education, then it is important for teachers, beyond their basic education, to come across vocational training, counseling and specialization opportunities to provide multiple learning strategies (Hoffman, 2016). Therefore, in-school education and training programs are seen as essential for creating a positive school climate and for

fostering knowledge within well-organized educational contexts. The self-efficacy of the special teacher, through continuing education, will include respect for each individuality, treating it in teaching as a positive challenge rather than an obstacle to learning (Evangelou & Moula, 2016).

2.4 Self-efficacy and inclusion

Teaching is a process with many difficulties. However, inclusive teaching seems to be even more difficult. An important issue in the field of education is inclusion and how the strategies followed can be successful. Inclusion means any effort to integrate people with educational needs into typical education, to promote equal opportunities and equal participation in education. An important factor in this regard is the teachers' own perceptions of their inclusion and level of self-efficacy, which affects the quality of inclusive education (Schwab, 2019). It is a process that aims to provide high quality education to all members of a society, recognizing and respecting diversity and taking into account individual and special abilities and needs, avoiding any discrimination. The inclusion of children with disabilities into the general context is a means of enforcing these rights. However, in order for students to be successful in an inclusive context, they must be able to produce positive learning outcomes, be able to control their behavior, and manage learning effectively. Many factors contribute to this. However, the most important is the quality teaching as well as the teachers' own perceptions of their inclusion and level of self-efficacy, which affects the quality of participatory education (Bertills, et al., 2018).

2.5 The correlation of self-efficacy and inclusion factors

A teacher's positive attitude towards inclusion and in general the inclusion of students with special learning needs and their willingness to deal effectively with differences in a classroom seems to have a significant impact on the attitudes of colleagues, parents and themselves, students towards diversity. Teachers' mentality, both in special education and in general education, is a key factor in success and high self-efficacy (Kofidou et al., 2017). The literature review has provided several studies on teachers' attitudes toward inclusion, highlighting important factors that influence the degree of self-efficacy of special education teachers.

3. PARENTAL INVOLVEMENT AND COMMUNICATION EFFECTIVENESS

3.1 Parental involvement

With the emergence and development of educational institutions in society the responsibility of educating children passed from family to school and has begun to shift as a sole proprietor of knowledge dissemination, providing appropriate practice for its conquest. As the school's functional scope became wider, the role of the family in education began to decline. However, since the 1960s, researchers have begun to highlight the importance of parental involvement in children's educational and social development. Thus, they came up with a model of enhancing school life, where school and parents had overlapping roles in the acquisition of cognitive and social skills (Goshin & Mertsalova, 2018). In the field of education, parental involvement represents the way a parent is involved in the child's academic life but it is understood how parents interact with teachers and the school system to help create an academic support environment, which will go beyond the boundaries between family and school (Chatila, 2018).

3.2 Types of parental involvement

The models which created and describe parental involvement, suggest that families engage in positive behavioral and supportive interventions in the school, help teachers identify the most appropriate contexts in which the child can learn at the best way, and communicate with the school context so that the child's academic performance can be improved. Parental involvement and an affinity with the school context are a prerequisite. When parents and teachers have different expectations for the child's learning, then the learning outcomes will be confused and inconsistent (Garbacz et al., 2017). Students are best served when schools help families to create supportive learning environments at home, providing a two-way communication system about school curricula and children's progress (Ross, 2016).

3.3 Parental involvement in Special Education

The benefits of working together with parents and teachers in general and parents of children with disabilities seem obvious, but obviously the application of this concept in everyday life is quite complicated. Interpretations of parental involvement and the implications applied may vary between parents and professionals. Parents of children with disabilities are more concerned with transmitting and receiving information about

their children and less with decision making. Some of them have low participation in school, particularly with regard to the child's individualized educational program. However, the decision-making process and the right of the family to choose is part of family practice. Supporting the decision-making process and supporting the choice of parents support families and increase their ability to make informed decisions about their children's needs (Alaluf et al., 2016).

3.4 The role and views of parents in inclusive education

Inclusive education is an important program for children with disabilities and their general educational and social development. Parents want equality and bringing children into a world where there is respect and opportunities, as is the case with formal developmental children. Parental involvement promotes positive relationships and behaviors, encouraging both the child and the teacher to continue their work. Family's support and information prompts the teacher to help the children reach their potential and overcome any adversities they may encounter in the classroom (Monika, 2017). Participating in a child's individualized program is vital as the parent gives the child a history, while also identifying family and individual factors that may influence the child's course. The parent is present at the discussion about the transition of the educational level and accompanies the child in any change that may occur. In the context of inclusion, working with the teacher helps the child to form appropriate social relationships with peers (Logsdon, 2019).

In addition, cognitive knowledge of parents about their role has been recognized as an important factor in their willingness to participate in supportive parental responsibility. Parents with high self-efficacy are generally more optimistic, authentic, and consistent in their interactions with their children than those with lower parental self-efficacy (Durisic & Bunijevac, 2017). Knowledge of parents at the cognitive level can provide them with a framework that guides interactions with children and school. Parents' confidence in their ability to influence their children's school performance also predicts their potential involvement in the school context (Bornstein et al., 2018)

3.5 Teachers' views on parental involvement

It has been widely recognized by educational experts that the quality of school - family relationships is associated with many benefits for both children and their parents. Parental involvement in school is one of the most important factors in academic success.

Several studies have reported that teachers realize that classroom efforts are inadequate to maintain a solid academic track record. Often these efforts have to be extended to the home in cooperation with the parents. Many times teachers report a relative frustration at the inability of parents to pay proper attention to issues concerning their children (Foster et al., 2017). Teachers' perceptions in general and the effort to identify them are a starting point for understanding school - family relationships, the degree of parental involvement, and for successfully overcoming potential barriers to communication between them. In this regard, researches show a positive attitude of teachers towards parental involvement, but it does indicate some factors, particularly socioeconomic ones, that may hinder full participation in the educational process. However, research in the field of education shows studies showing greater willingness and involvement on the part of parents of children with disabilities than parents of typical children. Perceptions indicate that in the case of children with learning and physical disabilities who are struggling to make ends meet, parents are more willing to participate in school activities and programs that will enhance their skills (Gulevska, 2017).

Teachers' perceptions are particularly important as these beliefs about parents, irrespective of their accuracy, can affect their interactions and communication with both themselves and children. For example, teachers are likely to interact differently with parents who perceive them as dedicated and interested in educating their child as compared to parents who find that they are less concerned with learning. These perceptions in turn influence the ability, willingness and motivation of parents to participate in education. Not surprisingly, families with disadvantaged families and those with children with the highest service needs such as children with disabilities have the lowest level of school attendance. Teacher bias can undermine parents' willingness and ability to support their child's educational achievement and social development (Herman & Reinke, 2016).

3.6 The concepts of collaboration and effective communication in education

The concept of collaboration occurs when two or more individuals or contexts are involved and interact with one another in order to achieve common goals that are interconnected, complex and long-term (Harmon, 2017). Collaboration, collegiality and relationship building are values that are directly linked to educational practice. The concept of collaboration contributes to the development of personal thinking and

promotes collective work towards a common mission (Chenault, 2017). In recent years, a large number of teachers have turned to special education. However, researches have shown that the biggest problem for new teachers is the lack of ability to work with parents and the school in general. Although most training programs emphasize the important role of parents in the educational process, very often the preparation and training they receive is not sufficient for what a successful school and family collaboration really needs. Collaboration involves a range of complex processes and requires highly demanding teachers, both on a personal and professional level. This range includes achieving common goals, sharing responsibility for learning, finding common resources to support learning, and building step-by-step trust (Jones & Peterson-Ahmad, 2017).

Although parental involvement in children's learning has a positive impact on education and despite the willingness to cooperate between school and family, studies have shown that parents often do not respond to this challenge. Researches focus on increased efforts to communicate effectively with the family as a reinforcer for effective collaboration (Wood & Bauman, 2017). The most common definition of communication is the exchange of emotions, thoughts, knowledge and skills. In other words, it is the creation of a common field of information sharing between two people. The concept of communication is the cornerstone of school - family collaboration. Through this, teachers and parents interact and exchange information, understanding each other's priorities and perspectives, and building relationships that promote the child's learning and well-being. The policies that will be followed and the best practices require a communication that is authentic, meaningful and dialogue-based (Shiffman, 2019).

3.7 Obstacles and challenges in school-family collaborative relationships

The biggest problem, and at the same time challenge for school contexts, today, is the need for teachers to develop a sense of consensus on the form and intensity of parental involvement in educational work. This cooperation is enforced and enshrined in the relevant laws of Education, as it enhances, as mentioned above, the academic development of the child. However, both school and family often ask for parental involvement and cooperation about the degree of positive impact it will have on the child's development. Often, schools see family involvement in the education process as one-dimensional, leading to close thoughts about the family and its potential role in education. This restrictive perception of a form of intervention, directed exclusively by the school

and the teachers, leads the family to a secondary role whose participation is limited to formal school meetings to inform the student's progress. Consequently, the role of the family is characterized as regional, alienated and questionable by the school system. This eliminates both participation and learning support at home (Gerzel-Short, 2018).

The way schools work with parents can influence parents' perceptions of their role and increase their effectiveness by helping the child succeed in school. However, this cooperation, especially in urban areas, faces obstacles. School teachers experience the absence of parents at school and often assume that parents do not attend and support the school. Research shows that by improving the relationship between school staff and the family, the barriers that children with special needs face can be overcome. This requires parents to develop trusting relationships with both the school and the child. That is, to believe in whatever abilities he / she has. Above all, however, teachers themselves must maintain an open and welcoming attitude towards the family's contribution to school and learning. This relationship can be developed by prioritizing individual parent-teacher contacts and more frequent communication (Lusse et al., 2019).

4. CONCLUSIONS

The role of parental involvement in the learning process has been and continues to be a concern for researchers for many decades. The factors and components that determine parental involvement, they have concluded that it involves actions, interacting with the child and the teacher, helping to structure the child's learning ability. Parental involvement, however, is largely determined by the teacher's sense of self-efficacy. An educator with high self-efficacy is, above all, able to build effective relationships with parents and promote child learning together. The teacher's perceptions of the abilities that have created a confidence and certainty, characteristics, which are shifted in family relationships, as the transfer of information and knowledge takes place in a context of trust, where the parent feels that the child can succeed.

REFERENCES

Alaluf, O., Ungureanu, D. & Rusua, A. (2016). Israeli Teachers' Attitudes Assessment regarding Parental Involvement of Children with Special Needs. In Chis V. &

- Albulescu I. (eds), *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS*, 08 - 09 July 2016, Romania (pp.19-26). London: Future Academy
- Ayllon, S., Alsina, A. & Colomer, J. (2019). Teachers' involvement and students' self-efficacy: Keys to achievement in higher Education, *PLoS ONE* ,14(5),1-11
- Barrett, T., Anttila, E., Webster, P. & Haseman, B. (2017). Self-Efficacy and Music Teaching: Five Narratives, *International Journal of Education & the Arts*, 18(4), 1-23
- Bertills, K., Granlund, M., Dahlström, O. & Augustine, L. (2018). Relationships between physical education (PE) teaching and student self-efficacy, aptitude to participate in PE and functional skills: with a special focus on students with disabilities, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(4), 387-401
- Bornstein, M., Putnick, D. & Suwalsky, J. (2018). Parenting Cognitions → Parenting Practices → Child Adjustment? The Standard Model, Development and Psychopathology, 30(2), 399-416
- Catalano, C. (2018). *Developing and Validating the Teacher Self-Efficacy for Teaching Students with Autism Spectrum Disorder in Inclusive Classrooms (TSE-ASDI) Scale*. Theses, Dissertations and Culminating Projects. Dissertation of Montclair State University (p. 12)
- Chatila, M. (2018). Investigating Parental Involvement in the Education of their Children. In Chova L., Martínez A. & Torres I. (eds), *ICERI2018 Proceedings 11th International Conference of Education, Research and Innovation*, November 12th-14th 2018, Seville- Spain (pp. 4850-4857). Spain: IATED
- Chenault, K. (2017). Building Collaborative Pedagogy: Lesson Study in Higher Education, *College Quarterly*, 20(1)
- Dalanon, J. & Matsuka, Y. (2017). Filipino teachers sense of efficacy in inclusion classes, *Asia Pacific Journal of Research*, 1(74), 339-343
- Durisc, M. & Bunijevac, M. (2017). Parental Involvement as an Important Factor for Successful Education, *Center of Educational Policy Studies Journal*, 7(3), 137-153
- Euaggelou, O. & Moula, E. (2016). Comparative View of Intercultural and Inclusive Education, *Erkyna, Review of Educational - Scientific Issues*, 10, 155-165
- Foster, M., Young, J. & Young, J. (2017). Teacher Perceptions of Parental Involvement and the achievement of diverse learners: A Meta-Analysis, *Journal of Ethical Educational Leadership*, 4(5), 1-17

- Friese, M., Frankenbach, J., Job, V. & Loschelder, D. (2017). Does Self-Control Training Improve Self-Control? A Meta-Analysis, *Perspectives on Psychological Science*, 12(6), 1077-1099
- Garbacz, A., Witte, A. & Houck, S. (2017). Family Engagement Foundations: Supporting Children and Families. In Weist M., Garbacz A., Lane K. & Kincaid D. (eds), *Aligning and Integrating Family Engagement in Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS): Concepts and Strategies for Families and Schools in Key Contexts*, (pp. 9-30). Eugene, Oregon: University of Oregon Press
- Gavish, B., Bar-On, S. & Shein-Kahalon, R. (2016). Beginning special education teachers in Israel: perceived self-efficacy, *International Journal of Special Education*, 31(1), 10-22
- Gerzel-Short, L. (2018). “We Conquered This Together”: Tier 2 Collaboration with Families, *School Community Journal*, 28(2), 85-112
- Gordon, T. (2017). *The Effects of Teacher Self-Efficacy with the Inclusion of Students with Autism in General Education Classrooms*. Dissertation of Loyola University Chicago (p.12)
- Goshin, M. & Mertsalova, T. (2018). Types of Parental Involvement in Education, Socio-Economic Status of the Family and Students’ Academic Results, *Educational Studies Moscow*, 3, 68-90
- Harmon, H. (2017). Collaboration: A Partnership Solution in Rural Education, *Rural Educator*, 38(1), 1-5
- Herman, K. & Reinke, W. (2016). Improving teacher perceptions of parent involvement patterns: Findings from a group randomized trial. *School Psychology Quarterly*, 32(1), 89-104
- Hoffman, J. (2016). Outcomes of a Cross-Cultural Seminar on Increasing the Perceived Self-Efficacy of Teachers in Tahiti, *International Journal of Special Education*, 31(2)
- Hussiena, J. & Al-Qaryoutib, I. (2016). General Education Teachers’ Perceived Self-Efficacy in Teaching Students with Disabilities in Oman, *Asian Journal of Inclusive Education*, 3(1), 3-23
- Jones, B. & Peterson-Ahmad, M. (2017). Preparing New Special Education Teachers to Facilitate Collaboration in the Individualized Education Program Process Through Mini Conferencing, *International Journal of Special Education*, 32(4), 697-707

- Kofidou, C., Mantzikos, C., Chatzitheodorou, G., Kyparissos, N. & Karali, A. (2017). Teachers' Perceptions and Attitudes toward Inclusive Education for Students with Autistic Spectrum Disorders (AIS): A Bibliographic Review, *Dialogues: Theory and Practice in Education and Training Sciences*, 3, 35-68
- Logsdon, A. (2019). The Important Role of Parents in Special Education. Very Well Family. Retrieved 11/09/2019 from: <https://www.verywellfamily.com/parental-importance-special-education-2162701>
- Lusse, M., Notten, T. & Engbersen, G. (2019). School–Family Partnership Procedures in Urban Secondary Education, Part A: Strengths and Limitations, *School Community Journal*, 29(1), 201-226
- Mastrothanasis, K. (2018). Construction, Development, and Psychometric Scale Assessment to Assess Teachers' Self-Efficacy in Reading Teaching, *Research in Education*, 7 (1), 64-80
- Minghui, L., Lei, H., Xiaomeng, C. & Potmesilc, M. (2018). Teacher efficacy, work engagement and social support among Chinese Special Education school teachers, *Frontiers in Psychology*, 9(648), 1-8
- Monika, (2017). Role of family in inclusive education, *International Journal of Advanced Educational Research*, 2(6), 258-260
- Özokcu, O. (2017). Investigating the relationship between teachers' self-efficacy beliefs and efficacy for inclusion, *European Journal of Special Education Research*, 2(6), 234-251
- Resbiantoro, G. (2016). Self-efficacies of prospective mathematic teachers' technological pedagogical content knowledge, *Varia Pendidikan Journal*, 28(2), 102-115
- Ross, T. (2016). The Differential Effects of Parental Involvement on High School Completion and Postsecondary Attendance, *Education Policy Analysis Archives*, 24(30), 1-38
- Schwab, S. (2019). Teachers' student-specific self-efficacy in relation to teacher and student variables, *Educational Psychology*, 39(1), 4-18
- Shaukat, S., Vishnumolakala, V. & Al Bustami, G. (2019). The impact of teachers' characteristics on their self-efficacy and job satisfaction: a perspective from teachers engaging students with disabilities, *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(1), 68-76

- Shiffman, C. (2019). Learning to Communicate Across Language and Culture: Demographic Change, Schools, and Parents in Adult ESL Classes, *School Community Journal*, 29(1), 9-38
- Versland, T. (2018). Principal Efficacy: Implications for Rural 'Grow Your Own' Leadership Programs. *The Rural Educator*, 35(1)
- Wood, L. & Bauman, E. (2017). *How Family, School, and Community Engagement Can Improve Student Achievement and Influence School Reform. Literature Review* (pp.12-13). Washington: American Institutes for Research

CAPÍTULO 89

LA FILOSOFÍA DE ROGER BACON Y SU APLICACIÓN EN LAS COMPETENCIAS DEL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS

Jose Luis Ortega Martín y Luis Gonzaga Roger Castillo

Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

La obra de Roger Bacon (1214-1294) ha sido ampliamente estudiada en el ámbito académico, principalmente el sajón. Considerado como uno de los innovadores del pensamiento experimental, su obra suele vincularse con el desarrollo histórico del método científico (Crombie, 1953; Gauch Jr., 2003). Además, se ha prestado particular atención a su vertiente como filósofo del lenguaje, orientada a la captación de una gramática universal, esto es, de una base de un conjunto de estructuras gramaticales subyacente a todos los idiomas —quizá cabría decir con más propiedad, al hecho mismo del habla o de la comunicación humana—, gramática universal que es considerada como el núcleo subyacente de la gramática generativa-transformacional de Chomsky. El propio Chomsky emplea en alguna ocasión la definición de Roger Bacon como punto de partida de sus estudios lingüísticos: “Con respecto a su *substancia*, la gramática es una y la misma en todos los idiomas, aunque varía *accidentalmente*” (Chomsky, 1986, p.1). Aunque la cuestión de la gramática universal en la obra de Bacon ha sido ampliamente estudiada y debatida, la enseñanza de lenguas extranjeras en su obra ha recibido considerablemente menos atención, dado que suele pasar desapercibida camuflada bajo los ropajes de la gramática. Sin embargo, como sostiene Rosier-Catach (1997):

“Para Roger Bacon, la *gramática* no tiene un sólo significado, mucho menos un significado que coincida exactamente con el que daban a esta palabra sus contemporáneos. Para él, la disciplina comienza con la enseñanza elemental del latín, sigue con la *gramática razonada* tal y como se enseñaba en la universidad, para culminar con el *conocimiento de idiomas*, término que incluye los *idiomas de la sabiduría* situados en la perspectiva diacrónica de la *translatio linguarum*, la

¹Universidad de Granada.

ciencia de los signos y los debates sobre el poder mágico de la palabra hablada”.
(p.67)

Es decir, la gramática no es únicamente una disciplina teórica, sino que para Bacon alcanza su finalidad y perfección con su vertiente práctica —el conocimiento de los idiomas— dentro del propósito consciente de la renovación de la enseñanza de la época con propósitos prácticos. Considerada desde esta perspectiva, también suele pasar desapercibido un aspecto importante de la obra de Bacon directamente vinculado con la enseñanza de lenguas extranjeras: la que quizá sea la primera —o al menos de las primeras— catalogación de competencias idiomáticas del aprendiz de lenguas extranjeras. Nos proponemos, por tanto, analizar esta catalogación de competencias y examinar sus aplicaciones prácticas en la obra de Bacon dirigida a la enseñanza de lenguas extranjeras, que parece ser el propósito principal de sus gramáticas.

2. MÉTODO

Dada la naturaleza del objeto teórico de investigación se ha optado por una metodología histórica centrada en historia de la educación, basada en la comparación de fuentes primarias, que por motivos obvios son las obras del propio Roger Bacon. Además, se ha procedido a su crítica desde una metodología filosófico-hermenéutica, concediendo particular atención a la filosofía de la enseñanza de lenguas extranjeras. Para este aspecto se ha concedido mayor importancia a las fuentes secundarias y a la literatura académica. La traducción de las citas, procedentes del latín y del inglés, es de elaboración propia.

Por lo tanto, se procede en primer lugar a la exposición y análisis de la catalogación de competencias lingüísticas del discente que propone Bacon, de singular interés y relevancia por ser la primera o una de las primeras en formularse en Occidente. A continuación, una vez establecido su contenido, se indaga el modo en que esta clasificación se refleja en la obra de Bacon que trata de modo práctico la enseñanza de lenguas extranjeras, es decir, sus gramáticas griega y hebrea. Además, se han examinado otras obras que permitan aclarar los conceptos, bajo la pretensión de que, en la medida de lo posible, sea el propio Bacon quien se interprete a sí mismo e ilumine el sentido de su propia obra.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1. El *Opus Tertium*: La clasificación de competencias de Roger Bacon

La obra de Bacon contiene una trilogía formada por *Opus Maius*, *Opus Minus* y *Opus Tertium*. El *Opus Maius* está concebida como un compendio de las diversas disciplinas científicas y académicas de la época, con el propósito de reforma de la enseñanza. El *Opus Minus* es un resumen de la obra antedicha. Finalmente, el *Opus Tertium* sirve como introducción a las otras dos obras (Clegg, 2003). Es en esta obra introductoria, el *Opus Tertium*, donde aparece la mencionada tabla de competencias lingüísticas:

Considere vuestra sabiduría que en el conocimiento de las lenguas hay tres clases; que el hombre sepa leerla y entenderla, lo que los latinos tratan en la exposición de la teología y de la filosofía y de la lengua latina. Y esto es fácil, como dije, porque si se sabe leer puedes entender; pero los autores explican todo y dan el entendimiento.

Hay otra cosa en el conocimiento de las lenguas, a saber, que el hombre sea tan experto que sepa traducir. Ciertamente esto es más difícil, aunque no tan difícil como creen los hombres.

La tercera es más difícil que las otras dos, a saber, que el hombre hable una lengua extranjera como la suya; y enseñe y predique y haga discursos de lo que sea como en la lengua materna.

De estas dos últimas no hablo, sino sobre la primera, que es lo que concierne a mi propósito. (Bacon, 2012, pp.65-66)

Se observa cómo se establecen tres grados en la escala de competencia: uno concerniente al dominio de la lectura, otro referente a la competencia de traducir adecuadamente y, por último, el que otorga la capacidad de hablar la lengua extranjera como un nativo. Estos tres grados son crecientes en dificultad.

El primer grado de competencia, por tanto, conlleva la capacidad de leer en una lengua extranjera. Téngase en cuenta que se refiere a una capacidad plena de leer, puesto que los ejemplos que Bacon aduce como ítem (lectura de textos de filosofía, teología y gramática) indican una capacidad de lectura y comprensión al nivel de un vocabulario técnico y metalingüístico. Por lo tanto, es un dominio total de la competencia de lectura.

El segundo grado implica ya una interacción consciente entre la lengua nativa y la lengua extranjera. Esto supone ya ser experto (*peritus*) en la lengua. La competencia que certifica este nivel es poder traducir de una lengua a otra. Es conveniente advertir que aquí no se especifica necesariamente una vinculación textual, de modo que puede estar referido también a la capacidad de traducir oralmente, lo que hoy llamaríamos interpretación. Bacon detalla que es más difícil que el primer nivel de conocimiento, pero que normalmente se estima como más difícil de lo que realmente es. Se puede apreciar aquí una alusión bastante interesante a las perspectivas y creencias del alumnado sobre las expectativas de aprendizaje. Acaso el lector contemporáneo no comprenda el alcance y las implicaciones de este rango de competencias. Para Bacon, la eficacia de la traducción y del traductor puede llegar a validar o invalidar el estudio de una disciplina o de la filosofía misma. Lemay (1997) dedica un estudio a la opinión de Bacon sobre las traducciones al latín procedentes de lenguas como el griego o el árabe: “Quien quiera gloriarse de la ciencia de Aristóteles conviene que la aprenda en su lengua propia y nativa” (pp. 43-45), es decir, en el griego original. Como se verá a continuación, la enseñanza del griego es uno de los principales intereses de la filosofía aplicada de Bacon.

El tercer nivel es referido, al menos literalmente, a la capacidad verbal. Consiste en hablar una lengua a nivel nativo hasta el punto de poder enseñar en dicha lengua y de estructurar discursos técnicos complejos (entre los ítem se usa el de poder predicar). Parece que la clave para entender este nivel de conocimiento lingüístico es la capacidad del hablante de crear contenido en dicha lengua. Téngase en cuenta que parece que se refiere a un contenido complejo, con capacidad de estructuración, así como a la capacidad de transmitir conocimientos vehiculados en la lengua. Sobre este nivel cabe plantearse dos cuestiones: ¿por qué aparece referido sólo a la oralidad? ¿por qué se concibe el nivel de competencia oral únicamente al grado de un nativo y no con la capacidad de manejarse a otros niveles?

3.2. Aplicaciones filosóficas y prácticas a la enseñanza de idiomas: las gramáticas griega y hebrea

Bacon tiene clara consciencia de sí mismo como docente de lenguas extranjeras:

“Sobre las lenguas, parece muy difícil, y sobre las figuras y los números, como ya dije; pero lo cierto es que en menos de tres días puedo enseñar hebreo a alguien

diligente y fiable para que sepa leer y entender cuanto dijeron los santos y sabios antiguos, en la exposición de los textos sagrados y cuanto atañe a la corrección de dichos textos y su exposición, si quisiese ejercitarse según la doctrina dada. Y de nuevo, sabrá griego en tres días; y no sólo sabrá leer y entender lo que concierne a la teología, sino a la filosofía y a la lengua latina”. (2012, p.65)

Los plazos tan breves que aparecen mencionados aquí, de juzgarse por verdaderos (o al menos, aproximados) parecen apuntar a un tipo de alumno capaz de dominar el mecanismo de comprensión de la gramática universal y las estructuras lingüísticas básicas, que simplemente tiene que actualizar y completar con las específicas de cada idioma. De hecho, su obra *Summa Gramatica* (Bacon, 1940) que trata sobre gramática general, escrita en latín y empleando sus términos, pero no particularmente aplicada a ningún idioma en concreto, se dedica al análisis de estructuras gramaticales puras, por lo que muy probablemente tenga carácter previo al estudio de las gramáticas aplicadas a idiomas concretos. Es interesante advertir que aquí la metodología de enseñanza se basa mucho más en la argumentación escolástica, a diferencias de su gramática griega, donde este modelo argumentativo está considerablemente reducido y aplicado principalmente a la parte comparativa, que adquiere una importancia crucial.

El propósito de sus gramáticas aplicadas es, por tanto, práctico y dirigido al aprendizaje de un idioma, concebido este como una actualización en la mente del alumno de las estructuras gramaticales concretas y específicas, procurando la adquisición de las competencias antedichas (al menos de las dos primeras). En su gramática griega aplica este modelo pedagógico y aporta nuevos datos que permiten iluminar algunos de los aspectos anteriormente enunciados. Así, parte de un conocimiento inicial de la lengua latina (Bacon, 1902). Dicho de otro modo, el alumno de Bacon es un latinoparlante que aprende una lengua extranjera. Esto no debe sorprendernos, puesto que el latín era la lengua internacional de cultura y trabajo en Europa occidental durante la Edad Media. De esto se deriva una consecuencia obvia, y es que por eso las gramáticas de aprendizaje de Bacon están escritas en latín. Partiendo, pues, de esta posición del latín como lengua inicial, se habla de qué lenguas conviene conocer, que son griego, hebreo, árabe y caldeo. Seguidamente, declara cuál es su metodología de enseñanza:

“Así como se enseña a los niños en latín para que, en primer lugar sepan, *grosso modo*, leer y escribir y construir algo, antes de que asciendan a una gramática latina

más elevada, también doy primero lo más leve, que son los preámbulos, para después conducir a lo mayor. Primero pongo las cosas necesarias para la lectura simple y la escritura. Segundo, añado lo concerniente al uso y ejercicio de la lección. (Bacon, 1902, pp.3-4)

La enseñanza de lenguas se estructura en torno a la enseñanza de la lengua materna o inicial. A los niños se les enseña en general a leer y escribir, aunque desconocen las reglas o el fundamento de por qué es así. Una vez que han dominado esto, es cuando se puede enseñar la gramática, que es la disciplina científica de una lengua. Por eso Bacon escribe gramáticas, porque busca proporcionar este conocimiento conforme a las reglas de la gramática universal.

Además, aquí establece las especificidades de su programa de enseñanza: Primero enseña las cosas simples, como el alfabeto y su equivalencia latina; segundo, lo tocante al uso y ejercicio del idioma. Veamos cómo aplica esto concretamente en sus gramáticas.

Para Hovdhaugen (1990) la gramática griega de Bacon es poco ortodoxa para los criterios de la época. Tiene un fuerte carácter contrastivo entre las fonologías del latín y del griego, así como un estudio de los préstamos griegos en latín. No se tratan cuestiones de sintaxis, ya que Bacon considera que su estudio cae bajo el ámbito disciplinar de la lógica y no de la gramática. No sigue a ningún otro modelo para estructurar su gramática, sino que configura el suyo propio.

La gramática tiene tres partes: “La primera es lo que trata sobre el alfabeto griego y algunas cosas relacionadas para el ejercicio de leer, escribir y construir” (Bacon, 1902, p.3). Dentro de esta primera parte, hay dos distinciones. La primera consta de cuatro capítulos y trata sobre las letras, los diptongos, los acentos y las abreviaturas. La segunda distinción trata sobre el aprendizaje de la lectura y la construcción de textos griegos. Aquí incluye una pequeña crestomatía, para ir acostumbrando al alumno al uso de la lengua. Utiliza textos cotidianos para la época, como el padrenuestro, el credo, el avemaría, otras oraciones bíblicas y los números hasta el diez mil. Aquí debemos advertir dos peculiaridades. La primera, la selección de textos, lejos de ser una extravagancia, aunque parezca lejana para nuestra mentalidad, se trata de textos comunes y cotidianos que, sin duda, el estudiante de la época ya conocía. La segunda, que facilita la lectura y el aprendizaje del alumno incluyendo el texto en latín, el texto en griego y el texto griego transliterado en alfabeto latino, para facilitar tanto la incipiente lectura como la

pronunciación. Aquí, con las salvaguardas propias de la época, demuestra una auténtica consciencia de estar enseñando idiomas extranjeros.

La parte segunda trata sobre la gramática griega, centrándose en los elementos contrastivos con el latín que, recordémoslo una vez más, aquí actúa como lengua materna. También dedica una distinción a despejar los errores de concepto sobre el alfabeto, el origen de las letras y de la pronunciación. Aquí encontramos la elaboración de una filosofía del lenguaje, pero cosa particular en este campo, se refiere específicamente a una lengua concreta —el griego— y además está aplicada a su aprendizaje, lo que suele ser más infrecuente todavía.

Hasta aquí puede comprobarse como el conocimiento de la lengua no es sólo práctico, sino que también incluye los pormenores teóricos —o al menos teorizables—, ya que en su mentalidad el proceso científico va de lo particular a lo general, de lo concreto a lo abstracto. Por eso tras ciertos rudimentos y ejercicios básicos incluye también la interacción con otras lenguas (el latín) como un primer paso de generalización, seguida de cuestiones filosóficas y de gramática general como un segundo paso hacia una generalización mayor. Según Hovdhaugen (1990):

“Su principal recurso al presentar y analizar la vasta cantidad de datos que recopiló, era concentrarse en la relación y similitud básica entre diferentes objetos, mostrando así el grado de generalidad (o universalidad) que presentan, así como su conexión con otros datos. Ésta fue también una característica muy destacable de su obra lingüística. Una y otra vez señala semejanzas entre idiomas en términos de procesos fonológicos, rasgos estructurales, etc.” (p.127)

La concepción general del conocimiento se lleva también a sus vertientes más prácticas y se aplica de modo pedagógico a la enseñanza de idiomas. En este mismo sentido se puede entender también la antedicha escala de competencias, ya que parte de lo más concreto —el dominio de la lectura—, asciende hacia lo general con la capacidad de relacionar datos lingüísticos —la traducción de una lengua a otra— y concluye con la capacidad de hablar la lengua a nivel nativo, siendo capaz de enseñar o de manejar la oratoria y el discurso público, es decir, hasta el grado de crear contenido científico —que es la máxima generalización y el grado mayor del conocimiento—.

Continuando con el programa de la gramática griega, el resto de la segunda parte versa principalmente sobre cuestiones de prosodia y acentuación, donde aprovecha para

comparar con una gran cantidad de vocabulario latino, principalmente helenismos, lo que probablemente se utilice para facilitar la retención mnemotécnica del estudiante. La tercera parte, finalmente, expone las conjugaciones, pronombres y verbos.

En esta estructura general queda patente que Bacon se ajusta al esquema mencionado al principio. La primera parte se ocupa de lo básico para la lectura y pronunciación. Aquí se incluyen buena parte de los ejercicios. La segunda parte versa sobre esto mismo, pero desde una perspectiva ya más general o gramatical, aunque tampoco es descartable la intención de que el alumno adquiriera vocabulario mediante la comparativa con una lengua que conoce. La tercera parte son cuestiones de gramática y morfología, lo que reviste ya una complejidad mayor.

Los escasos fragmentos que se conservan de la gramática hebrea de Bacon parecen apuntar a los mismos principios de enseñanza que estructuran la gramática griega (Bacon, 1902). Así, aparece la enseñanza del alefato —concretamente de la parte del uso de las vocales masoréticas en hebreo— y algunos principios de gramática universal o comparada, que emplea las categorías de nominativo, genitivo, acusativo y similares para indicar el uso de determinadas partículas hebreas. Al igual que en la gramática, también aparece la transliteración en alfabeto latino para facilitar los inicios en la lectura del alumno. Nuevamente, encontramos el aspecto comparatista —en este caso entre griego y hebreo— imbricado en la intención del conocimiento superior y general.

En la obra *Opus Maius* —a la que, como ya se ha dicho, el *Opus Tertium* sirve de introducción— encontramos detalles sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras que complementan los antedichos. La obra está concebida como una introducción a la sabiduría, exponiendo las disciplinas que sirven como escalera previa para obtenerla. Estas disciplinas son, por orden de exposición, filosofía y teología, aprendizaje de idiomas, matemáticas, óptica, ciencias experimentales, filosofía moral y ética. Se puede ver la importancia que se le otorga al aprendizaje de lenguas simplemente por el orden preeminente —tras la teología y la filosofía— en el que aparece en el tratado. Aquí se mencionan cuatro lenguas de necesario conocimiento: hebrea, griega, latina y árabe —aunque Bacon avisa de que no tratará sobre el árabe, porque le es más fácil exponer la cuestión centrándose en hebreo, griego y latín—, mientras que en el *Opus Tertium* no se mencionaba la lengua latina y se incluía la caldea. Posiblemente esta diferencia se deba, al menos en el caso del latín, a que en el *Opus Tertium* se partía del conocimiento del latín como lengua base de aprendizaje, mientras que en el *Opus Maius* se trata también como

una lengua que hay que aprender partiendo de otra previa. Es obvio que esta cuestión no está dirigida directamente al estudiante de lengua latina, porque el mismo tratado está escrito ya en latín. Así: “En primer lugar muestro que es necesario que los latinos tengan un tratado breve y útil sobre las lenguas extranjeras que se usan, y que debería ser la primera parte de la gramática, porque todo estudio de los latinos depende de las lenguas extranjeras y la misma lengua latina, como muestro, en muchos modos.” (Bacon, 1900, p.88). La importancia instrumental del aprendizaje de lenguas extranjeras es inmensa, porque son la base de todo estudio posterior, incluido el de la misma lengua científica o académica, ya que aprender la misma lengua latina depende a su vez de otras lenguas extranjeras, que son las que podemos denominar como lenguas vulgares, siguiendo las categorías medievales.

5. CONCLUSIONES

La tabla de competencias en lenguas extranjeras de Bacon tiene un propósito claramente académico y escolástico, dirigido sobre todo a la producción y comprensión del conocimiento científico y disciplinar según el modelo universitario medieval. Por eso se centra en la formación de un erudito que sea capaz de leer perfectamente obras a un nivel de pensamiento complejo y técnico, que sea capaz de traducirlas permitiendo así la adquisición de conocimiento y evitando los errores de traducción que lo impiden, como se aprecia en la mención al caso de la obra aristotélica. Por último, la capacidad de hablar la lengua como un nativo, lo que se manifiesta sobre todo en la capacidad docente, oratoria y discursiva. Las dos primeras fases son las que interesan a Bacon como docente, y efectivamente se ha podido comprobar cómo estructura sus gramáticas aplicadas conforme a ellas, buscando primero el aprendizaje de la lectura mediante la enseñanza del alfabeto y la inclusión de crestomatías bilingües y transliteradas, y después el de la capacidad de comparar y buscar equivalencias entre lenguas diferentes. No pretende la adquisición de competencias al nivel de un hablante nativo. El trasfondo de esta pretensión práctica es, sin embargo, filosófico y teórico, ya que busca un proceso ascendente del conocimiento desde lo particular hasta lo general mediante la comparativa lingüística. Al mismo tiempo, las estructuras lingüísticas generales se aplican de modo práctico para el aprendizaje de lenguas concretas. Este círculo inductivo y deductivo se asemeja, precisamente, al que luego constituirá el método científico.

REFERENCIAS

- Bacon, R. (1900). *The Opus Maius of Roger Bacon*, Londres, UK: Williams and Norgate.
- Bacon, R. (1902). *The Greek Grammar of Roger Bacon and a Fragment of his Hebrew Grammar*, Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Bacon, R. (1940). *Summa Gramatica Magistri Rogeri Bacon Necnon Sumule Dialectices Magistri Rogeri Bacon*, Oxford, UK: Clarendon Press.
- Bacon, R. (2012). *Opera Quaedam Hactenus Inedita*. New York, USA: Cambridge University Press.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of Language: Its Nature, Origin and Use*. USA: Praeger Publishers.
- Clegg, B. (2003). *Roger Bacon: The First Scientist*. UK: Constable & Robinson.
- Crombie, A. C. (1953). *Robert Grosseteste and the Origins of experimental Science, 1200-1700*, Oxford, UK: Clarendon Press.
- Gauch Jr., H. G. (2003). *Scientific Method in Practice*, Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hovdhaugen, E. (1990). "Una et Eadem: Some observations on Roger Bacon's Greek Grammar". En Bursill-Hall, G. L., Ebbesen, S., Koerner, K. (Eds.) *De Ortu Grammaticae. Studies in Medieval Grammar and Linguistic Theory in Memory of Jan Pinborg* (pp.117-132). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Lemay, R. (1997). "Roger Bacon's Attitude Toward the Latin Translations and Translators of The twelfth And Thirteenth Centuries". En Hackket, J. (Ed.) *Roger Bacon and the Sciences* (pp. 49-66). Leyden, Países Bajos: Brill.
- Rosier-Catach, I. (1997). "Roger Bacon and Grammar". En Hackket, J. (Ed.) *Roger Bacon and the Sciences* (pp. 67-102). Leyden, Países Bajos: Brill.

CAPÍTULO 90

LA EDUCACIÓN FÍSICA INFANTIL: UNA CUESTIÓN DE TIEMPOS, ESPACIOS Y RECURSOS

Cecilia Nicolás Belmonte y José Ignacio Alonso Roque¹

1. INTRODUCCIÓN

La Educación Física (EF) es una disciplina que fomenta el desarrollo global de la persona, en sus ámbitos sociales, afectivos, cognitivos y motores, por lo que debe ser tratada en los colegios desde las edades tempranas del alumnado, desde la etapa de Educación Infantil (EI). Sin embargo, a pesar de haber encontrado diversos estudios que justifican esta idea (Bayley et al., 2009; Gil et al., 2006; Gordillo et al., 2011; Martins, 2013; Meneses y Monge, 2001; Philpot y Smith, 2012) hay otros en los que se resaltan los distintos problemas y de diferentes orígenes, que sacuden a esta disciplina.

Un estudio realizado por Moreno et al. (2004, p. 13) indica que “dos de cada tres educadores de centros públicos considera que no es importante el desarrollo de la motricidad en la etapa infantil”, y señalan que los principales problemas para desarrollar la motricidad en la escuela son las instalaciones y materiales. Tampoco creen necesario que tenga que haber un lugar específico y adaptado para trabajar la motricidad. Esta concepción puede deberse a la falta de conocimientos sobre la materia, de recursos necesarios para su desarrollo, de pensamiento negativo de autocapacitación o de falta de conocimiento de la importancia de la EF. Sin embargo, nada de esto dictamina que esta idea no pueda cambiar ya que la formación continuada del profesorado es la herramienta que hace cambiar paulatinamente esta concepción.

Por otro lado, un estudio realizado por Sáenz-López (1999, p. 26), señala que “el papel de la Educación Física en los centros sigue siendo secundario”, y que

[...] los especialistas de Educación Física se encuentran con una valoración muy baja de la materia que imparten, lo cual tiene influencia en la enseñanza de esta área de conocimiento. Las repercusiones van desde la escasez de instalaciones o material, hasta el número de horas o la actitud de los alumnos hacia nuestra asignatura. (p. 26)

¹Universidad de Murcia

Esta idea contrasta con la señalada en el estudio realizado por Jung (2011) basado en la reflexión de los docentes de EF. Este estudio deja evidencias de la mala visión que esta disciplina sigue teniendo entre maestros, exponiendo el problema que una docente de EF tuvo frente a un maestro que le decía que “ya habían tenido suficiente tiempo de juego” y que llevara ya a los alumnos al aula.

Otro estudio realizado por Osborne et al. (2016) también señaló que la EF sigue estando devaluada en los mismos centros escolares, ya que cuando algún profesor falta a clase ponen a sus alumnos a realizar EF. Por este motivo los docentes piden que la EF sea como una asignatura más, no como un complemento o comodín educativo.

Los resultados de estos estudios señalan que, por lo general, la EF sigue teniendo una mala valoración, ya no solo ciudadana, sino también docente. Muchos docentes no le dan la importancia que merece a esta disciplina, a pesar de ser conscientes de los beneficios que aporta, cediendo así poco a poco su lugar a otras áreas de conocimiento, con el mismo nivel de importancia que la EF. Esto último lo corrobora el informe Eurydice (2013, p. 3) que señala que se le da más importancia en EI al aprendizaje de la lecto-escritura y la lógico-matemática que a la EF. Además, se afirma que “en general, la proporción de horas lectivas recomendadas para EF es bastante baja comparada con la de otras asignaturas –hecho que pone de manifiesto que esta asignatura por lo general se percibe como menos importante” (Eurydice, 2013, p. 3).

Según Gambau (2015) cuando la EF tiene menos horas curriculares de las necesarias, es muy complicado poder satisfacer las necesidades personales, suplir sus déficits de actividad o lograr resultados significativos.

Sin embargo, también hay otros estudios, como el realizado por Leyva (2011) en el que los resultados son positivos. Los docentes señalaron que a través del juego los alumnos desarrollan todas las dimensiones humanas, especificando la parte social, cognitiva, motriz y lingüística. La respuesta que este docente ofrece explica desde un modo más personal de qué manera afecta el uso del juego, y con ello la EF, al desarrollo del alumnado.

Por lo tanto, pese a comprobar que a la EF se le sigue atribuyendo una importancia menor que a otras disciplinas, también es posible comprobar que poco a poco esta visión va atenuándose. Los docentes no están cerrados al cambio y a la autoformación profesional, siendo este el primer y principal camino para cambiar y mejorar la práctica

docente en aquellos aspectos que sean necesarios.

Una de las maneras para mejorar la práctica docente es mediante la investigación e innovación en el aula. El docente ha de combinar el uso de las metodologías tradicionales en el aula con otras diferentes, que sean innovadoras, motivadoras y capaces de conseguir un potente grado de consecución de los objetivos.

En lo referido a metodologías innovadoras, Viciano (2000) lista los tipos de innovación específicos de EF en las siguientes: (a) innovaciones referidas a concepciones de esta materia, (b) innovaciones referidas a aspectos metodológicos y (c) innovaciones referidas a los bloques de contenidos de la EF.

Todos estos tipos de innovaciones se consiguen partiendo del tipo de metodología habitual, donde se incluye la estructura de sesión, los agrupamientos, tiempos y materiales empleados, roles adoptados, contenidos y objetivos trabajados, pensamientos generados, actitudes presentadas, y, en definitiva, todos los aspectos referidos tanto a la lógica interna como a la lógica externa de los juegos y actividades planteadas.

Finalizada esta primera revisión de literatura relacionada con algunos de los problemas vinculados a la EF Infantil, se pasa a analizar un programa de intervención basado en el uso de metodologías innovadoras sustentadas en la motricidad y en los problemas que surgieron durante el mismo.

El principal objetivo de este estudio es, por tanto, analizar algunos de los problemas vinculados a la EF Infantil en un centro escolar de Murcia.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

En este estudio se analizó en profundidad la actuación de tres docentes de EI en un programa de intervención basado en la aplicación de metodologías motrices innovadoras. Concretamente este programa se basó en el uso del cuento motor, la canción motriz, los ambientes de aprendizaje y los rincones de aprendizaje. Participaron tres grupos de 25 alumnos cada uno. Estos grupos se correspondían con las clases de 3, 4 y 5 años. En relación a la diversidad del alumnado, entre las tres clases se contaba con un alumno con Síndrome de Down en 3 años, una alumna con Trastorno del Espectro Autista en 4 años y dos niños de Educación Primaria pero que asistían regularmente a las sesiones de la clase de 5 años, ya que los docentes consideraban que mediante la EF mejoraban

notablemente sus habilidades sociales y afectivas. No obstante, no se adaptó ninguna actividad a estos alumnos ya que las docentes consideraron que no era necesario.

En relación al contexto, se trata de un centro escolar público que oferta Educación Infantil y Educación Primaria y que se encuentra en una pedanía perteneciente al Municipio de Murcia.

2.2. Instrumentos y técnicas

Los instrumentos empleados en esta investigación fueron entrevistas individuales semiestructuradas y un grupo de discusión, mientras que las técnicas empleadas fueron el uso de la observación participante y de un diario de campo. Se pasa a concretar más detenidamente:

- A. Entrevistas individuales semiestructuradas. En estas entrevistas se contaba con una estructura previa de las preguntas que se formularon, sin embargo no fue necesario que se preguntasen de la misma manera ni en el mismo orden (Bisquerra, 2004). Las preguntas que se emplearon en estas entrevistas fueron validadas previamente por un grupo de expertos (Corral, 2009).
- B. Grupo de discusión. La finalidad de este grupo de discusión fue la de “promover la autoapertura entre los participantes y generar un discurso grupal para identificar distintas tendencias y regularidades en sus opiniones”, tal y como señala Bisquerra (2004, p. 343). En este grupo de discusión participaron las tres docentes a la vez. En él, cada docente expuso sus ideas en relación a la EF Infantil, con los puntos fuertes y débiles que ellas consideraban y la situación por la que pasaban en su día a día.
- C. Observación participante. Esta observación consistió en visualizar presencialmente y con gran grado de detalle todas las sesiones realizadas. En cuanto a la participación, se trataba de una participación limitada, es decir, solo se participó en aquellos momentos en los que necesariamente se tenía que hacer, momentos puntuales; que esto es lo que Bisquerra (2004) denomina el grado de participación. Esta observación participante derivó en la realización de un diario de campo.
- D. Diario de campo o diario del investigador. En el diario del investigador o diario de campo se anotaron aquellos datos que destacaron en toda la investigación, desde la primera toma de contacto con los participantes hasta el final de la investigación. Este registro no contó con grandes detalles explicativos sino con

información específica y concreta. Su registro se realizó fuera del campo de investigación, cuando se pudo hacer una reflexión conjunta de todos los aspectos vividos durante los encuentros con los participantes.

2.3. Procedimiento

En esta investigación se elaboraron doce sesiones de EF Infantil, cuatro de ellas dirigidas a la maestra con un grupo de alumnos de 3 años, otras cuatro para la maestra con un grupo de alumnos de 4 años y las cuatro sesiones restantes para la maestra con un grupo de alumnos de 5 años.

Antes del diseño de las sesiones y de las metodologías empleadas se concretó con las maestras cuáles eran los contenidos y objetivos que se pretendían desarrollar.

Todas las sesiones se diseñaron siguiendo la estructura de sesión de López-Pastor (2006): 1) asamblea inicial de 10 minutos aproximadamente, 2) parte de actividad motriz, de en torno a cuarenta minutos y 3) asamblea final, que dura aproximadamente otros diez minutos.

La secuenciación de las sesiones fue la siguiente: cuento motor, ambientes de aprendizaje, canción motriz y rincones de aprendizaje. Esta secuenciación se realizó con la intención de que se intercalaran sesiones más dirigidas con sesiones más libres o no tan dirigidas.

2.4. Análisis de datos

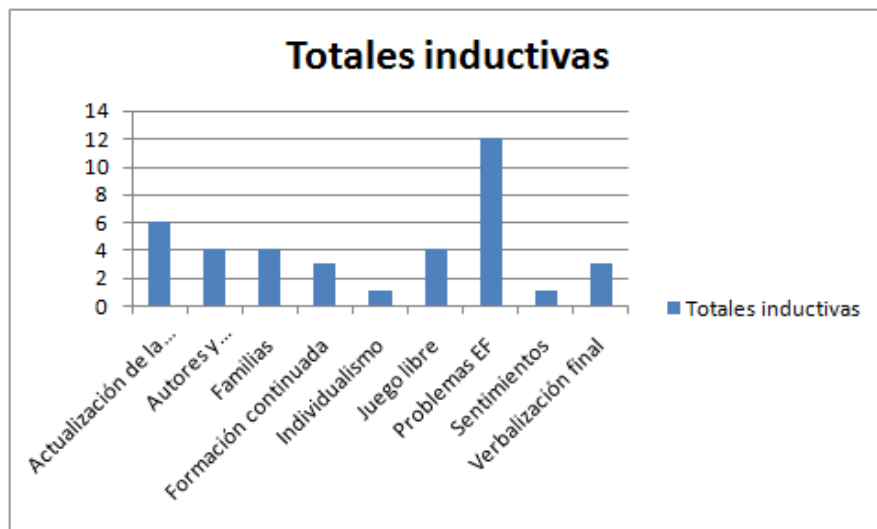
La información recogida se analizó posteriormente haciendo uso de ATLAS. Ti. 7.0. Para realizar este análisis se llevaron a cabo diferentes acciones secuenciadas (McMillan y Schumacher, 2011): 1) generar diferentes categorías inductivas, 2) definir las categorías inductivas y deductivas, 3) realizar análisis estadísticos para conocer el nivel de frecuencia categorial y las coocurrencias entre las categorías y 4) generar diferentes redes semánticas.

3. RESULTADOS

En primer lugar se puede apreciar que tanto en las entrevistas iniciales (Figura 1), como en las entrevistas continuas (Figura 2), destaca la categoría de “problemas EF” sobre el resto. En las entrevistas iniciales (Figura 1) la categoría “problemas EF” dobla este tema en un 100% al siguiente tema del que más se habla, el de la “actualización de la escuela”.

Figura 1

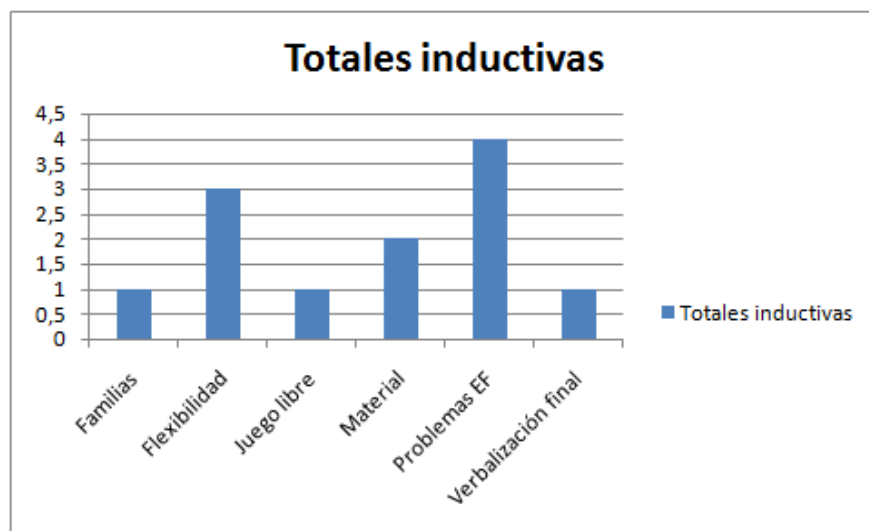
Frecuencias de las categorías inductivas en las entrevistas iniciales



En las entrevistas continuas (Figura 2), la categoría “problemas EF” triplica a las categorías más bajas: “familias”, “juego libre” y “verbalización final”.

Figura 2

Frecuencias de las categorías inductivas en las entrevistas continuas

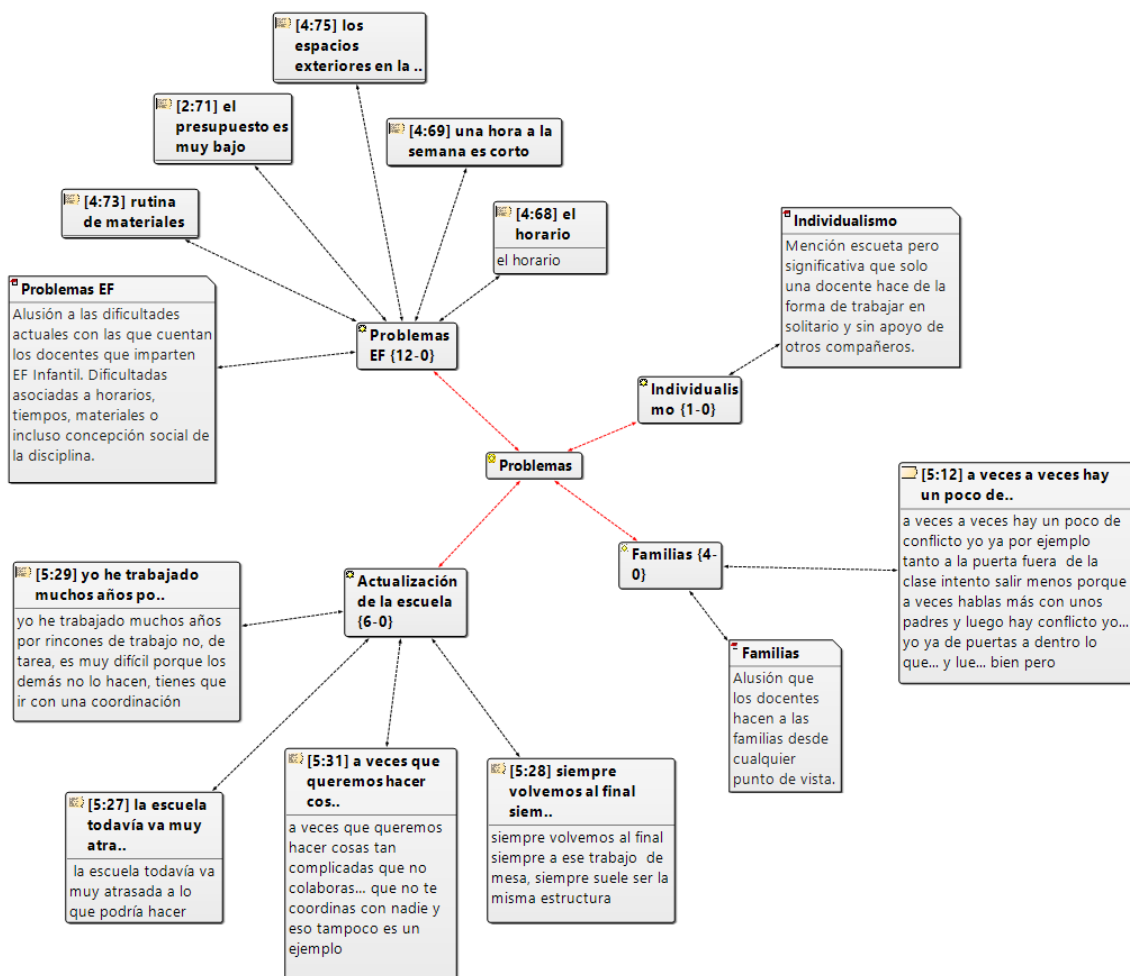


Si se plasman visualmente estos problemas relativos a la EF Infantil en una red semántica, se puede apreciar (Figura 3) que hay problemas relacionados con las familias y las demandas de éstas; con la falta de actualización de la escuela; con el individualismo o falta de cooperación docente; así como problemas asociados a las dotaciones

económicas; a los horarios y tiempos destinados a la EF; y a los recursos materiales y espaciales.

Figura 3

Categorías asociadas a la familia “Problemas”



4. DISCUSIÓN

Con todo lo anterior puede observarse que los docentes relacionan en cierta medida la innovación con los problemas que se dan o pueden darse en EF Infantil. En este sentido, se aprecia que los participantes de este estudio hacen referencia a los problemas que surgen de las innovaciones referidas a aspectos metodológicos, descritos por Vicianá (2000), relacionados con los estilos de enseñanza, los tiempos y los materiales, entre otros. Esta relación establecida por los docentes se basa en su idea de que innovar sería tener un menor número de alumnos en clase y sesiones de mayor tiempo

[maestra -m- 1, entrevista inicial], respetar las necesidades individuales del alumnado [m 2, entrevista inicial] y olvidarnos de los libros de texto y buscar un desarrollo más libre [m 3, entrevista inicial].

En relación al objetivo “analizar algunos de los problemas vinculados a la EF Infantil en un centro escolar de la Región de Murcia”, se pudo observar que en todas las entrevistas realizadas, así como en el grupo de discusión y el diario de campo, aparecen numerosos problemas asociados a la EF Infantil.

Uno de estos problemas señalados es el poco tiempo destinado a esta disciplina, problema que ya se señala en el informe Eurydice (2013), en el trabajo de Gambau (2015) y en el estudio de Sáenz-López (1999). Las maestras señalan: “una sesión de una hora, mientras que llegas, el calentamiento y demás luego para verbalizar a mí me encanta siempre que hagan el reflejo escrito. Pero no se hace [m1, grupo de discusión]”.

Los datos también señalan escasez y rutina de materiales y de las pocas instalaciones del centro, como apunta Sáenz-López (1999) al indicar que dependen de Educación Primaria y los espacios que ellos no estén utilizando.

Otro problema al que aluden los participantes de este estudio es la gran cantidad de alumnos que hay para una sola maestra. Esto contrasta con lo que Fernández (2009) señala al indicar que lo más óptimo en el uso de la metodología de rincones de aprendizaje sería que hubiera una media de cuatro o cinco alumnos por rincón, sin embargo en estas sesiones los rincones de aprendizaje se tuvieron que hacer con seis o siete alumnos.

Otro de los problemas que no se ha tenido en cuenta hasta el momento son las familias. Las maestras también consideran que las familias generan conflictos en muchas ocasiones, hasta el punto de que la maestra 2 señala lo siguiente: “yo ya, por ejemplo, tanto a la puerta fuera de la clase... intento salir menos porque a veces hablas más con unos padres y luego hay conflicto. Yo... yo ya de puertas adentro lo que sea... [m2, entrevista inicial]”.

5. CONCLUSIONES

Son muchos los problemas presentes, empezando por una falta de dotación económica que afecta en aspectos materiales y espaciales, y llegando a una falta de concienciación social de la importancia de esta disciplina que afecta en el número de horas destinadas a la misma o en la delegación, en la etapa de EI, de esta disciplina en otros docentes. Hoy en día, y como consecuencia de todo esto, una de las labores del

docente se basa en superar el pensamiento negativo que se encuentra vinculado a la EF (Osborne, 2016; Sáenz-López, 1999), y trabajar por cambiar, mejorar o mantener, según proceda, la concepción que se tiene de ella, la metodología empleada y los contenidos que son tratados (Viciano, 2000).

En relación a todo lo anterior, se concluye indicando que algunas de las pautas que se deben tener en cuenta para minimizar todos los problemas asociados a la EF en Infantil, son entre otras, dotar de material específico las salas y pabellones en los que se desenvuelve habitualmente la EF, y que además, este material sea concretamente para esta etapa educativa, adaptado a las necesidades e intereses del alumnado. También es importante tener un espacio que esté destinado únicamente a esta actividad, es decir, un espacio que no sea compartido con la sala de usos múltiples, ni con el comedor escolar, ni con otras actividades; así como ampliar el tiempo dedicado en el horario a la EF a, como mínimo, dos horas semanales.

REFERENCIAS

- Bayley, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I. y Sandford, S. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: an academic review. *Journal Research Papers in Education*, 24(1). <https://doi.org/10.1080/02671520701809817>
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2013). *La educación física y el deporte en los centros escolares de Europa. Informe de Eurydice*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Fernández, A.I. (2009). El trabajo por rincones en el aula de Educación Infantil. Ventajas del trabajo por rincones, Tipos de rincones. *Revista digital Innovación y Experiencias Educativas*, 15.
- Gambau, V. (2015). Las problemáticas actuales de la Educación Física y el deporte escolar en España. *Revista española de educación física y deportes. REEFD*, 411, 53-69.
- Gil, P., Contreras, O., Díaz, A. y Lera, A. (2006). La Educación Física en su contribución al proceso formativo de la Educación Infantil. *Revista educación*, 339, 401-433.

- Gordillo, M., Gómez, M., Sánchez, S., Gordillo, T. y Vicente, F. (2011). El juego infantil en un mundo de cambio. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 197-206.
- Jung, J. (2011). The focus, role, and meaning of experienced teachers' reflection in physical education. *Journal Physical Education and Sport Pedagogy* 17(2), 157-175. <https://doi.org/10.1080/17408989.2011.565471>
- Leyva, A.M. (2011). *El juego como estrategia didáctica en la educación infantil*. Tesis doctoral. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.
- López-Pastor, V.M. (2006). Una forma de entender y trabajar la motricidad en Educación Infantil. Seminario de la E.U. de magisterio de Segovia. Planteamientos básicos. *La Peonza. Revista de Educación Física para la Paz*, 1, 3-9.
- Martins, C. (2013). O papel da experiência motora no desenvolvimento global: as implicações na criança com paralisia cerebral. *Millenium*, 45, 45-62.
- McMillan, J.H. y Schumacher, S. (2011). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson. Addison Wesley.
- Meneses, M. y Monge, M.A. (2001). El juego en los niños: enfoque teórico. *Revista Educación*, 25(2), 113-124.
- Moreno, J.A., López, B., Gutiérrez, E.M., Cascada, M. y Fernández, M.R. (2004). *Situación actual de la motricidad en la etapa de 0 a 6 años según el profesorado de Educación Infantil. Unidad de investigación en Educación Física y Deportes. Universidad de Murcia*.
- Osborne, R., Saraiva, R., Portal, R., Santos de Azevedo, I.O. y Paiva de Carvalho, A.F. (2016). Obstacles for physical education teachers in public schools: an unsustainable situation. *Motriz: Revista de Educação Física*, 22(4). <http://dx.doi.org/10.1590/s1980-6574201600040015>
- Philpot, R. y Smith, W. (2012). Beginning & graduating student-teachers' beliefs about physical education: a case study. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 2(1), 33-50. <https://doi.org/10.1080/18377122.2011.9730342>
- Sáenz-López, P. (1999). La importancia de la Educación Física en Primaria. *Revista digital Apunts. Educación Física y salud, Esport*, 57, 20-3.
- Viciano, J. (2000). Principales tendencias innovadoras en la Educación Física actual. El avance del conocimiento curricular en Educación Física. *Revista digital efdeportes.com*, 19.

CAPÍTULO 91

INCLUSIÓN DE ROBÓTICA AVANZADA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Julio Vega Pérez¹

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años hemos sido testigos de un gran auge en el desarrollo y uso de la tecnología: ordenadores, smartphones, tablets, o el denominado Internet de las Cosas, donde todo está conectado, etc. A nivel industrial, cada vez son más las factorías que incorporan en sus cadenas de producción ya no máquinas autónomas, sino robots inteligentes con sofisticados sistemas sensoriales, con la visión como principal mecanismo de percepción.

1.1. La robótica en el ámbito doméstico

En casa es habitual disponer de numerosos elementos tecnológicos; la aparición de dispositivos robóticos en el mercado masivo como las aspiradoras y mopas robóticas (Figura 1-a,b), así como las numerosas aplicaciones y servicios de domótica existentes (Figura 1-c), hacen que esta tecnología esté cada vez más presente en la rutina diaria de la sociedad, por no hablar de otras tareas automatizadas y que se dan frecuentemente: sacar dinero del cajero automático del banco, el pago automático en supermercados, o el uso masivo de Internet para comunicarnos, realizar compras, llevar a cabo gestiones bancarias, y mucho más.



(a)



(b)



(c)

¹Universidad Rey Juan Carlos

Figura 1. iRobot Roomba y Jet Braava, y aplicación domótica Wattio

Por otro lado, los coches autónomos o los drones hacen más visible la utilidad de esta tecnología y refuerzan su atractivo. Los grandes fabricantes de automoción están empujando estos nuevos avances, tienen prototipos avanzados de coches autónomos y grandes empresas de software como Google (Figura 2) o Apple, o nuevas como Tesla se han posicionado muy bien en este sector.



Figura 2. Coche autónomo de Google y dron dedicado a tareas de agricultura

Por su parte, el uso de drones como ocio está quedándose en un segundo plano para dar paso a su cada vez más extendido uso a nivel profesional (Figura 2) para labores de emergencia, eventos, búsqueda de personas, control fiscal, vigilancia fronteriza, agricultura, vigilancia de tráfico, etc. En España ya existen casi 3.000 empresas habilitadas en este sector y el Ministerio de Fomento ha impulsado recientemente el Plan Estratégico del uso de drones 2018-2021 [Fomento, 2018] para el desarrollo del sector civil de los drones, que establece la hoja de ruta a seguir para impulsar el desarrollo de este sector incipiente y con un alto potencial de crecimiento.

Debido a esta tendencia hacia la automatización de casi todas las tareas cotidianas así como un aumento en la presencia de dispositivos robóticos presentes en el día a día, cada vez se hace más imprescindible el conocimiento del uso de las tecnologías.

1.2. La robótica en el ámbito industrial

La Robótica a nivel industrial tiene sus orígenes en la Revolución Industrial de 1800 cuando, por primera vez, productos y servicios eran desarrollados por máquinas; teniendo

como buque insignia la máquina de vapor, que hizo que muchos empleados fueran reemplazados por ellas.

La segunda revolución industrial comenzó con la electricidad, a finales del siglo XIX, cuyo principal concepto novedoso fue la línea de montaje, que se utilizó por primera vez en la industria del automóvil.

La tercera revolución industrial comenzó en la década de 1970 y se distinguió por una mayor automatización a través de la electrónica. Comienzan a integrarse en la sociedad los primeros ordenadores personales, Internet y el acceso global a información. A nivel laboral el trabajo humano es reemplazado por máquinas que, programadas, fabrican productos en serie, donde la velocidad, la precisión y la fiabilidad son primordiales.

La denominada *Industrialización 4.0* supone la integración de sistemas robotizados complejos en las factorías, la logística y el llamado *Internet de las cosas*, donde sofisticados autómatas manejan una inmensa cantidad de datos para tomar decisiones estratégicas para las empresas.

El futuro a corto y medio plazo está/estará marcado por una producción industrial dominada por máquinas inteligentes. La presencia de humanos en estas *factorías inteligentes* tiende a ser cada vez menor y llegará a ser simbólica y puntual. No hay duda de que la capacidad de toma de decisiones óptimas en tiempo real de una máquina, que maneja una enorme gran cantidad de datos simultáneamente, dista mucho de la capacidad de un ser humano.

Estos robots móviles e inteligentes necesitan, además de una gran capacidad de cómputo, un complejo sistema sensorial [Faraj, 2020] para *actuar* inteligentemente ya no sólo en las factorías sino en la interacción robot-humano a nivel general [Newcomb, 2015]. La automatización fija de cadenas de producción estructuradas deja paso al mundo impredecible y nada estructurado de *la realidad* donde se hace evidente la necesidad de una amplia gama complementaria de sensores y actuadores para lograr una completa autonomía [Li, 2016].

Esta lucha por la autonomía en entornos complejos, desestructurados, impredecibles y cohabitados por los humanos constituye actualmente un profundo campo de investigación en Robótica, la *Robótica Inteligente*, donde la percepción por visión, el razonamiento y la actuación están íntimamente ligados a realizar tareas útiles con poca intervención humana.

1.3. Visión en robótica

La visión computacional es la rama de la Inteligencia Artificial que incluye las técnicas y métodos aplicados a una cámara como sensor. Aunque esta modalidad sensorial no ha sido la más empleada hasta hace unos años en robótica móvil (sónar y/o láser han sido mayoritariamente usados como sensores, actualmente se ha convertido en el sensor que más se está usando y sin duda se usará con mayor profusión a largo plazo, debido a las posibilidades que ofrece y a la potencia de cálculo de los ordenadores hoy en día. Son dispositivos de bajo coste y potencialmente muy ricos, ya que ofrecen mucha información.

Pero la capacidad visual en robots, al contrario que en los animales, no resulta una técnica fácil [Rautaray, 2015]. La principal dificultad radica en extraer información útil del gran caudal de datos que vierte una cámara, para lo cual se necesitan buenos algoritmos. Aunque debemos ser cautos a la hora de comparar un robot con un organismo biológico [Amor, 2014], lo que sí está claro es que la vista es el sentido principal en que se apoyan los animales para moverse por el entorno [Parks, 2014].

Aunque en el mercado existen diversos dispositivos de percepción que combinan visión e infrarrojos para obtener una mayor información útil del entorno sin necesidad de un gran procesamiento de los datos, no existen kits que incluyan visión y que además sean adecuados para alumnos que se están iniciando en el mundo de la programación, más allá de los kits de robotica existentes en el mercado que solo proporcionan herramientas básicas. Este trabajo se ha centrado en proporcionar un kit completo de programación de robots, que tenga un coste asequible para cualquier centro de secundaria, y que además proporcione herramientas avanzadas de programación de robots que forme a los alumnos para un futuro cercano que demandará estos conocimientos. Además, se han centrado los esfuerzos en desarrollar complejos algoritmos capaces de extraer información de los distintos sensores y, sobre todo, adecuando un interfaz de alto nivel que sea adecuado para que los alumnos de educación secundaria puedan implementar programas de forma intuitiva y sencilla.

2. MÉTODO

Para conseguir los objetivos marcados y detallados en el párrafo anterior, se necesita una plataforma hardware de bajo coste, pero a la vez potente, y que permita la

incorporación y manejo de una cámara de visión y otros sensores. Esta es la Raspberry Pi. Destaca por la potencia y versatilidad que ofrece un controlador que cuenta con un completo y funcional sistema operativo basado en Linux; en concreto, se ha usado la distribución Raspbian versión Desktop con interfaz gráfico (GUI). Además, esta placa ofrece la posibilidad de controlar una potente cámara, la *PiCam*, que va conectada a la placa mediante su propio bus de datos dedicado. Y, por último, la libertad que ofrece la placa para conectar y controlar dispositivos variados gracias a sus numerosos puertos configurables (GPIO) para servir de entrada y salida de datos [Priyanka, 2016].

Respecto al software, el lenguaje de programación elegido es Python, por su simplicidad, su potencia expresiva y porque se emplea mucho en niveles más altos de educación y de programación. Es un lenguaje de texto, interpretado y orientado objetos. Además, se usa también en enseñanza universitaria, ya con bibliotecas más potentes, por lo que es un conocimiento que a los alumnos de secundaria les resultará extremadamente útil en su paso a la universidad.

El estudiante programa en Python su ejercicio, con el editor de texto que desee, y desde este el alumno importa los módulos que vaya necesitando, obteniendo así acceso a las distintas funcionalidades facilitadas. A continuación se exponen las sesiones con aquellas prácticas más destacadas a realizar por el alumno y que se integran dentro de la asignatura de Tecnología, Programación y Robótica de educación secundaria.

2.1. Trabajo con la cámara

En esta práctica (Figura 3), que conlleva unas 10 sesiones de clase, resulta muy motivadora para el alumno, porque por primera vez ve un dispositivo vivo que es capaz de hacer lo que se le comanda a través de la programación.

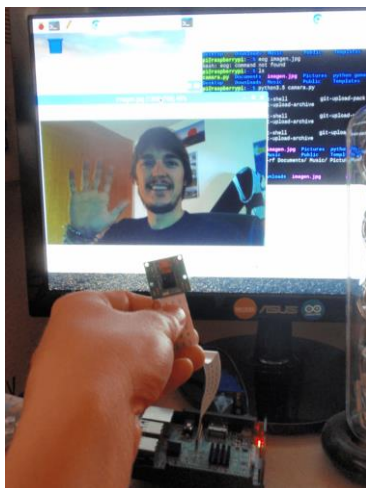
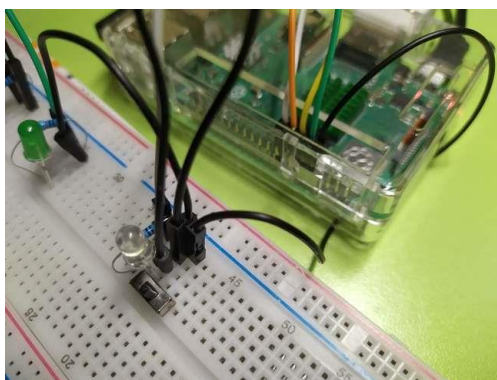


Figura 3. Práctica con la cámara PiCamera

2.2. Manejo de un LED

Con estos dispositivos los alumnos trabajan otras 10 sesiones. Un LED es un dispositivo ideal para trabajar con los alumnos. Por un lado, son baratos, con lo cual, para empezar a repasar conceptos de electrónica son ideales; si hay algún error en el cálculo del voltaje, la intensidad o la resistencia a aplicar, y por ello se estropea, es fácil de reemplazar por otro. Por otro lado, dan mucho juego a la hora de programarlos; se pueden hacer un sinfín de prácticas con ellos, y además se les puede graduar la dificultad fácilmente. En la Figura 4 vemos una práctica avanzada de LEDs: la programación de un semáforo totalmente funcional, con la lógica propia de estos.

*Figura 4. Programación con LEDs*

2.3. Programación de una cámara térmica

Un sensor que resulta también muy llamativo para los alumnos es la cámara térmica (Figura 5 izquierda). Con este dispositivo los alumnos trabajan otras 10 sesiones. Comienzan aprendiendo conceptos avanzados de programación, como una matriz. En este caso, la matriz es necesaria para guardar los valores que recoge este sensor. Posteriormente, y haciendo uso de una librería de visión avanzada como es OpenCV, muestran dicha matriz por pantalla, representando los valores almacenados con colores, formando así la típica imagen vertida por una cámara térmica (Figura 5 derecha).

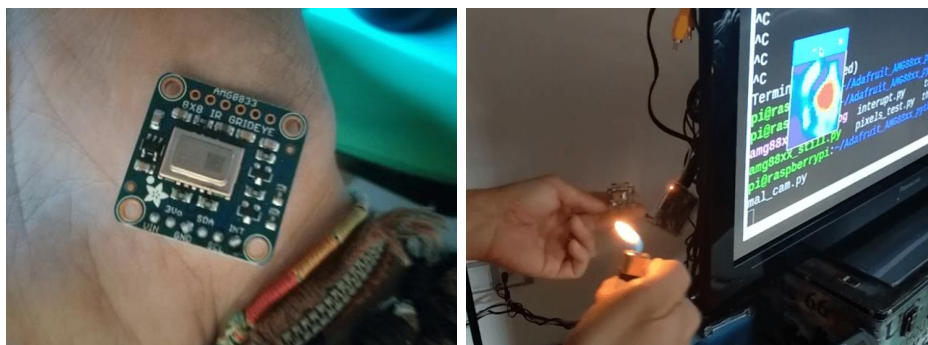


Figura 5. Programación de una cámara térmica

2.4. Dispositivo multisensorial BME680

Un sensor también muy económico pero con un gran potencial y, desde luego, muchas posibilidades es el sensor BME680 que nos ofrece Bosch (Figura 6). Este sensor no es un sensor al uso si no un multisensor, porque es capaz de sensar temperatura, humedad, presión atmosférica y calidad del aire (VOC, Volatile Organic Compound). Por ello, este polivalente sensor es ideal para hacer numerosas prácticas con los alumnos, unas 15 sesiones de clase en la asignatura de Tecnología, pero también es ideal para ilustrar numerosos conceptos en otras asignaturas como Biología o Física.



Figura 6. Sensor BME680

3. RESULTADOS

Este kit y metodología se han implantado en diversos centros de la Comunidad de Madrid en los últimos años, como el Colegio Ntra. Sra. del Sagrado Corazón de Madrid, así como en la Fundación Franciscanas de Montpellier, que cuenta con seis centros repartidos por la geografía española. El bajo coste que supone (unos 150€

aproximadamente), incluso adquiriendo numerosos kits, así como la versatilidad y facilidad en su uso en las clases de Tecnología, Programación y Robótica, hacen que este kit haya resultado ideal para ser usado en esta asignatura de los cuatro cursos de educación secundaria.

En cuanto al sistema operativo empleado, el 100% ha usado Linux Ubuntu. En aquellos centros en los que no estaba implantado este sistema, se ha instalado un gestor de arranque dual para mantener también su anterior sistema operativo, Microsoft Windows. En cualquier caso, el uso de uno u otro sistema es indiferente, si bien el uso de Linux es recomendable por su semejanza al sistema operativo que incorpora la propia placa, Raspbian. Es esta placa la que es conectada a los dispositivos de entrada y salida del PC de clase, sin necesidad de hacer ninguna inversión extra.

4. DISCUSIÓN

Los resultados se han medido utilizando encuestas, tanto a profesores como a alumnos, durante los tres últimos cursos (2017/2018, 2018/2019 y 2019/2020). En concreto se ha encuestado a cerca de 2.300 alumnos de los seis centros de la Fundación Franciscanas de Montpellier y del Colegio Ntra. Sra. del Sagrado Corazónj, todos ellos de Educación Secundaria. Entre todos los centros, un total de 7 profesores se han encargado de impartir estos contenidos, que también han sido encuestados.

La evaluación del uso de estos kits, tanto por parte del alumnado como de los profesores, ha resultado muy positiva. Lo más valorado ha sido su facilidad de uso, seguido de su bajo coste, que ha resultado en una rápida expansión de uso. Otro aspecto muy valorado es el entusiasmo que despierta en los alumnos, que han pasado de programar un programa en la pantalla del ordenador a ver algo que interactúa con ello, que se enciende y que, en definitiva, *hace algo* en el entorno real, lo cual resulta muy gratificante para estos aprendices.

5. CONCLUSIONES

Esta investigación está focalizada en incorporar la Robótica y los robots con visión en el aula para formar a los estudiantes preuniversitarios, satisfaciendo las demandas que impone la Sociedad de la Era Digital y las necesidades de motivación detectadas en los alumnos, que todavía estudian en un sistema de formación aún por adaptar a esta denominada *Revolución Industrial 4.0*.

Aunque existen en el mercado numerosos kits educativos de Robótica, la mayoría de estos están enfocados a los alumnos más jóvenes. Generalmente se basan en construir de sus plataformas robóticas con sus propios entornos de programación, lejos de emplear lenguajes de programación más estandarizados. Además, normalmente tienen un nivel de complejidad no muy elevado, lo que conlleva a que estas herramientas suelen resultar, a corto plazo, en una escasa motivación por parte del alumnado. Por otro lado, dada la complejidad que supone el tratamiento de un sensor como la cámara, a pesar de su gran versatilidad no suele ser incluido en estos entornos educativos.

Tras investigar la situación en el mercado de los kits educativos de Robótica existentes y analizar profundamente qué depara el futuro a corto y medio plazo en cuanto a demandas del mercado laboral se refiere, el autor, como experimentado docente de Educación Secundaria, detecta una deficiencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de Robótica en el nivel curricular pre-universitario. Por ello, ha desarrollado la metodología basada en el uso de prácticas atractivas para el alumnado, usando sensores avanzados pero de bajo coste, acoplados a una placa central con un alto potencial pero igualmente con un coste muy bajo.

Como líneas futuras, se espera extender el uso de este kit de programación en otros centros educativos de secundaria, así como incorporar nuevas prácticas con nuevos sensores, siempre con el mismo objetivo: aprender a programar un dispositivo físico de bajo coste, real y que atraiga la atención del alumno para facilitar así el proceso de enseñanza-aprendizaje.

REFERENCIAS

- Ben Amor, H., Neumann, G., Kamthe, S., Kroemer, O., and Peters, J. (2014). Interaction primitives for human-robot cooperation tasks.
- Faraj, Z., Selamet, M., Morales, C., Torres, P., Hossain, M., and Lipson, H. (2020). Facially expressive humanoid robotic face. HardwareX, page e00117.
- Fomento, M. (2018). Plan estratégico para el desarrollo del sector civil de los drones en España, 2018-2021.
- Li, X., Xu, Q., Li, B., and Song, X. (2016). A highly reliable and cost-efficient multi-sensor system for land vehicle positioning. Sensors, 16(6).

- Newcomb, T., Turner, R., and Converse, P. (2015). Social psycho-logy: The study of human interaction. *Social Psychology: The Study of Human Interaction*, 19:1–591.
- Parks, D., Borji, A., and Itti, L. (2014). Augmented saliency model using automatic 3d head pose detection and learned gaze following in natural scenes. *Journal of Vision Research*.
- Priyanka, Kaur, M., and Singh, G. (2016). Hdl design and verification of general purpose input output (gpio) coprocessor. *International Journal of Engineering Sciences*, 21:71–79.
- Rautaray, S. S. and Agrawal, A. (2015). Vision based hand gesture recognition for human computer interaction: a survey. *Artificial Intelligence Review*, 43(1):1–54.

CAPÍTULO 92

RPG MAKER: UN ALIADO PARA LOS DOCENTES DE TODO EL MUNDO

Desirée Ayuso-del Puerto y Prudencia Gutiérrez-Esteban

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los principales desafíos a los que se enfrenta el docente en la actualidad es el diseño de escenarios educativos y actividades que se adapten a las necesidades del alumnado de la llamada era digital (Ayala, 2011). Así, el docente debe trazar nuevas rutas de aprendizaje empleando las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para adaptarse a estos cambios sociales.

En este sentido, los videojuegos educativos se presentan como una gran alternativa para innovar en el aula (Tonéis, 2017), debido al gran potencial que tienen para involucrar a los estudiantes en entornos de aprendizaje complejos (Huang, Huang & Tschopp, 2010), así como para generar un aprendizaje significativo y, además, captar la atención del alumnado (Rodríguez, Manzanilla, Angulo, et al., 2020). Con el fin de lograr todos estos objetivos, es importante que estos videojuegos no se alejen de la realidad cotidiana de los estudiantes (Huizinga, 2014). Además, de acuerdo con Abella y García (2016), debemos tener muy presente que los videojuegos educativos no pretenden sustituir a otros tipos de clases (teóricas o prácticas), sino que se tratan de una herramienta mediante la cual el docente puede generar un entorno de aprendizaje significativo en el que el alumnado resuelva problemas (desafíos) al mismo tiempo que adquiera o refuerce los conocimientos que tiene sobre una materia escolar (Hwang, Chiu & Chen, 2015). De ese modo, mejorarán también sus habilidades de resolución de problemas.

Otro de los aspectos más relevantes a considerar por los docentes es la elección del software que van a usar para el diseño de sus videojuegos educativos. De acuerdo con Calvalho y Leopoldo (2020), el software debe satisfacer las demandas de planificación de los docentes y permitirles crear juegos de forma sencilla y rápida. En este sentido, Nunes y Silva (2019) proponen el uso del software RPG Maker debido a las numerosas ventajas que presenta: no requiere que el docente posea conocimientos previos de programación, trabajo autónomo, estética de videojuegos similar a varios juegos actuales

¹Universidad de Extremadura

muy conocidos a nivel internacional y la posibilidad de obtener un informe de aciertos y errores cometidos por el alumnado al finalizar la partida. De igual modo, durante el desarrollo del videojuego el alumnado puede recibir feedbacks que le orienten al logro de los objetivos marcados.

En este contexto, el objetivo de este estudio es mostrar las experiencias pedagógicas que están llevando a cabo docentes de todo el mundo orientadas al aprendizaje basado en juegos educativos desarrollados con el software RPG Maker. Así mismo, se considerarán también las investigaciones en las que el alumnado se convierte en el diseñador y programador de estos videojuegos.

Finalmente, en relación a todo lo anteriormente expuesto, las preguntas de investigación de carácter exploratorio y descriptivo que guían y vertebran este estudio son:

- ¿Cómo se distribuyen los documentos atendiendo a los años de publicación?
- ¿En qué países se concentra la producción científica?
- ¿En qué niveles educativos se están desarrollando experiencias basadas en el aprendizaje con videojuegos educativos?
- ¿Cuáles son las materias de estudio donde se implementan videojuegos educativos desarrollados con RPG Maker?
- ¿Cuál es el papel del alumnado en las experiencias educativas seleccionadas: jugador o diseñador?

2. METODOLOGÍA

La presente investigación se ha abordado a través de un análisis de las producciones científicas sobre la inclusión de videojuegos educativos creados con la herramienta RPG Maker en las aulas educativas. Para garantizar la rigurosidad y calidad de esta revisión, se han seguido las siguientes fases para su confección: definición de los conceptos; establecimiento de la necesidad de la revisión; planteamiento de las preguntas de investigación; determinación de la ecuación de búsqueda y bases de datos; definición del proceso; fijación de los criterios de inclusión y exclusión; diseño del diagrama de flujo y; organización de los resultados (Hinojo, Aznar, Romero y Marín, 2019).

Las tres primeras fases ya han sido abordadas previamente en este estudio. En cuanto, a la determinación de las bases de datos, cabe destacar que se ha seleccionado una amplia cobertura de bases avaladas científicamente con la finalidad de recoger trabajos nacionales e internacionales sobre la temática planteada. Así, se han realizado búsquedas

bibliográficas en: *ScienceDirect*, *Dialnet*, *ERIC (Educational Resource Information Center)*, *RCAAP (Repositorios Científicos de Acesso Aberto de Portugal)*, *IEEE Xplore*, *EBSCO*, *Web of Science*, *Emerald*, *SpringerLink* y *Scopus*. La búsqueda se ha realizado a partir de una ecuación de búsqueda simple que se introdujo en cada una de las bases de datos propuestas: “*RPG Maker*” AND “*education*”. No obstante, esta ecuación fue traducida al español y portugués para enriquecer la búsqueda.

Por otro lado, para poder seleccionar de manera eficiente los estudios que mejor se ajustasen al propósito de esta revisión, se especificaron los siguientes criterios de inclusión y exclusión.

Tabla 1

Criterios de inclusión y exclusión considerados para el filtrado de la documentación.

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
a) Artículos, capítulos de libro y comunicaciones a congresos recogidas en libros de actas.	a) Documentos a los que no se pueda acceder al texto completo o estén repetidos.
b) Documentos específicos de educación que aborden el uso de juegos RPG Maker en las aulas escolares.	b) Artículos, capítulos de libro y comunicaciones que únicamente mencionen RPG Maker como herramienta de creación de videojuegos.
c) Documentación escrita en castellano, inglés o portugués.	c) Documentos que recojan el uso de juegos RPG Maker en espacios ajenos a las aulas escolares.
d) Publicaciones en el período comprendido entre 2000 y 2020.	d) Documentos centrados exclusivamente en las diversas comunidades virtuales de RPG Maker.
	e) Publicaciones previas al año 2000.
	f) Trabajos Finales de Grado, Máster y Tesis doctorales.

Tras ello, se dividió el procedimiento para la obtención de la muestra en tres fases diferenciadas atendiendo a los criterios de elegibilidad. La primera fase consistió en la introducción de la ecuación de búsqueda en todas las bases de datos para obtener la población. En la segunda, se aplicaron los criterios de inclusión y se eliminaron los documentos en base a los criterios de exclusión establecidos que no requerían de la lectura

completa del documento (a, e y f). Por último, en la tercera fase, se revisaron todos los documentos para aplicar los criterios de exclusión (b, c y d) y el criterio de inclusión (b).

A continuación, se presenta el diagrama de flujo que recoge el procedimiento seguido para el refinamiento de la documentación, hasta el establecimiento de la muestra definitiva (n = 20) (figura 1).

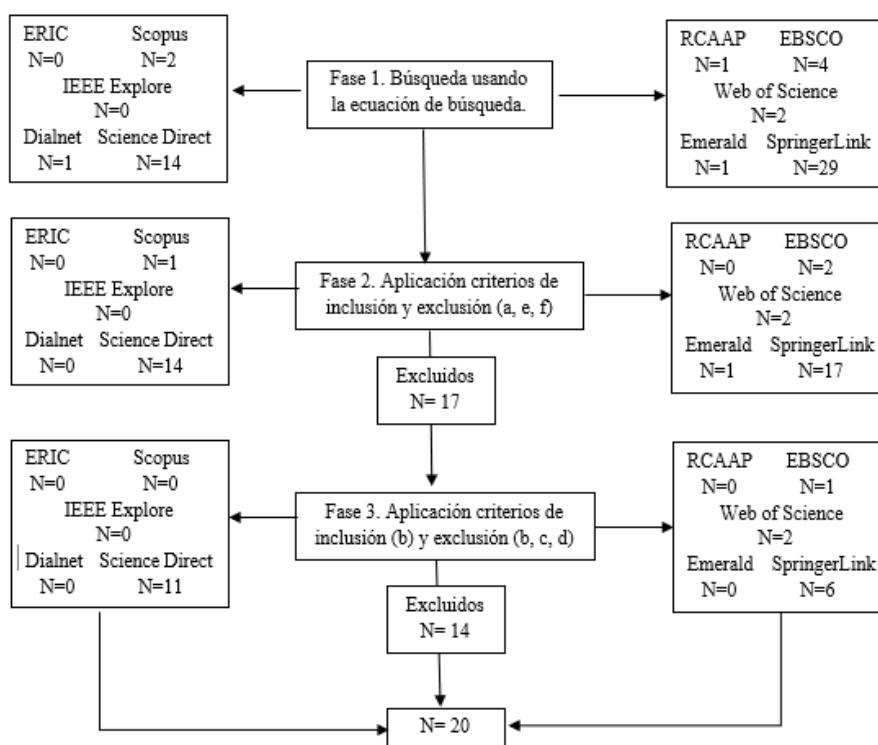


Figura 1. Diagrama de flujo. Fuente: Elaboración propia.

3. RESULTADOS

Tras establecer la muestra participante en este estudio, se ha procedido al análisis de los datos en base a las preguntas planteadas al inicio de la misma. Así, en relación a la primera pregunta: ¿cómo se distribuyen los documentos atendiendo a los años de publicación?, observamos que la mayor parte de las publicaciones de los últimos veinte años se concentran principalmente en el año 2015 (20%). No obstante, en los últimos dos años está creciendo el número de publicaciones (15%) referidas a la incorporación de videojuegos educativos desarrollados con el software RPG Maker en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

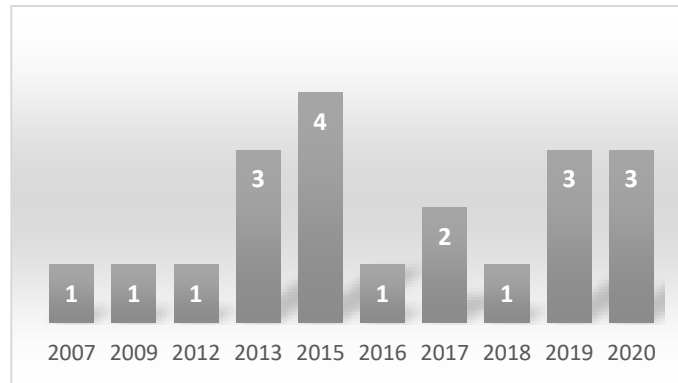


Figura 2. Distribución de publicaciones por año.

En cuanto a los países donde se ubican las producciones, observamos que la temática suscita el interés de investigadores de diferentes partes del mundo. No obstante, resalta Taiwan como el país donde más investigaciones se están realizando al respecto (60%). Además, la mayoría de investigaciones se publican en lengua inglesa.

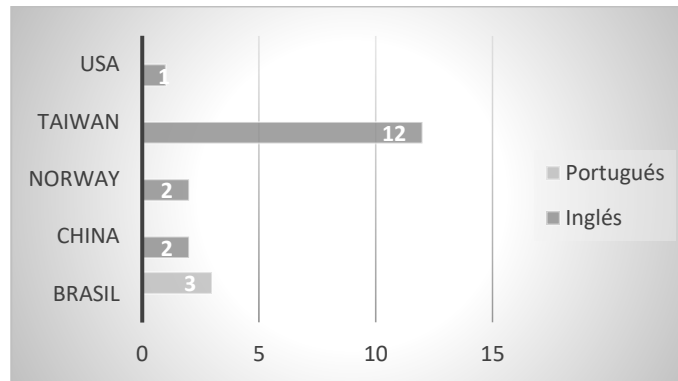


Figura 3. Distribución de publicaciones por países e idiomas.

Atendiendo ahora a los niveles educativos en los que se están desarrollando experiencias basadas en el aprendizaje con videojuegos educativos, los datos arrojan un interés notable en la etapa de Educación Primaria (60%). No obstante, se está trabajando también en las etapas de Educación Secundaria y Universidad.

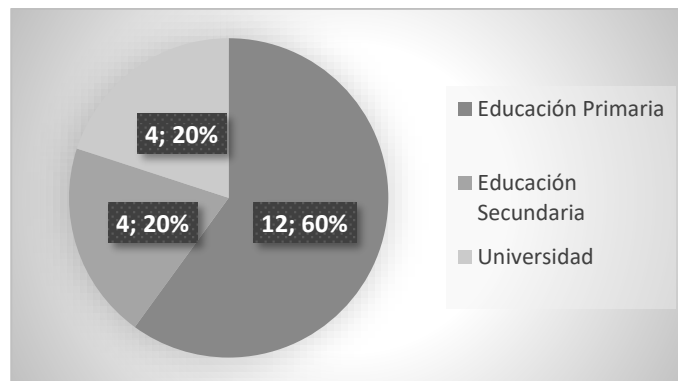


Figura 4. Concentración de publicaciones atendiendo a la etapa educativa.

Principalmente los investigadores/profesorado están interesados en varias materias de estudio, aunque principalmente se están implementando videojuegos educativos

desarrollados con RPG Maker en la enseñanza de una lengua extranjera: inglés, así como a la hora de trabajar los contenidos propios de las Ciencias de la Naturaleza.

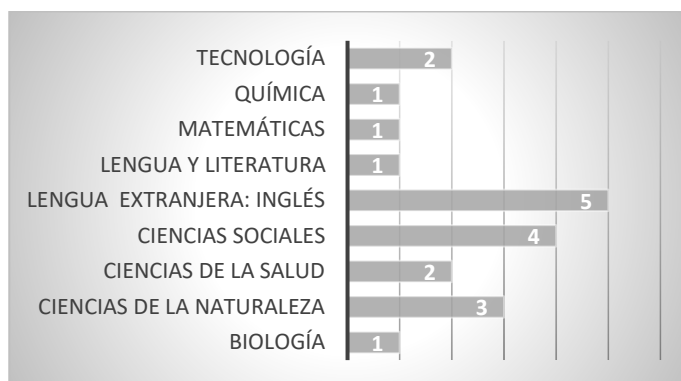


Figura 5. Concentración de publicaciones por materias educativas.

Por último, observamos que en estas investigaciones el alumnado adopta principalmente el papel de jugador. Si bien, hay algunas experiencias educativas en las que los estudiantes se convierten en diseñadores de videojuegos, aprendiendo previamente a usar RPG Maker. Los videojuegos que diseñan abordan los contenidos que se encuentran trabajando en ese momento en la asignatura para la que se diseña esta actividad.

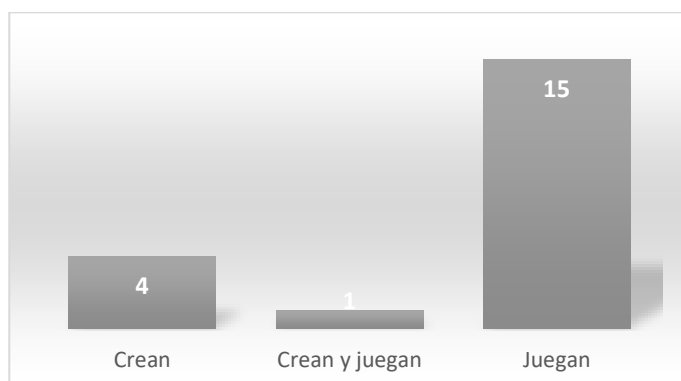


Figura 6. Concentración de publicaciones atendiendo al perfil adoptado por el alumnado.

4. CONCLUSIONES

A partir de la revisión de literatura sobre el uso de videojuegos educativos RPG Maker se logra evidenciar la novedad del tema y el creciente interés por publicar sobre el mismo. A este respecto, cabe destacar que se han publicado la mayor parte de los documentos analizados (85%) en el período de tiempo comprendido entre 2013 y 2020.

Por otro lado, observamos que un alto porcentaje de publicaciones se concentran en Taiwan, donde los docentes e investigadores están implantando los videojuegos educativos RPG desde el nivel educativo de Educación Primaria hasta la Universidad. De

igual modo, apreciamos que en este país se están desarrollando varias investigaciones bajo un diseño cuasiexperimental. Esto indica, el interés de los investigadores y docentes por querer comprobar de forma empírica el efecto del uso de los juegos educativos creados con RPG Maker con respecto a otros métodos de enseñanza.

Si bien, aún son pocos los docentes que incorporan estos videojuegos de manera habitual en sus aulas para abordar los contenidos. No obstante, en base a los buenos resultados obtenidos (mayor motivación del alumnado, fomento del trabajo en equipo, desarrollo de habilidades de autorregulación y resolución de problemas...), esperamos que los docentes de todo el mundo se animen a introducir videojuegos educativos en sus planificaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En base a lo anteriormente expuesto, podemos afirmar que mediante la presente revisión de las producciones científicas se ha dado respuestas a cada una de las preguntas de investigación planteadas inicialmente. Todas ellas relacionadas con las diferentes experiencias pedagógicas que están llevando a cabo docentes e investigadores de todo el mundo orientadas al aprendizaje basado en juegos educativos desarrollados con el software RPG Maker.

Acto seguido, nos gustaría mencionar, como limitaciones del estudio la concreción de la búsqueda en las bases de datos: *ScienceDirect*, *Dialnet*, *ERIC*, *RCAAP*, *IEEE Xplore*, *EBSCO*, *Web of Science*, *Emerald*, *SpringerLink* y *Scopus*, obviando otra literatura científica indexada otras bases como Google Scholar o ACM. No obstante, consideramos que es pertinente que esta primera aproximación al tema se haya realizado atendiendo únicamente a las bases de mayor prestigio e impacto dentro el ámbito educativo o de las ciencias sociales.

Para finalizar, señalar las futuras líneas de trabajo que pueden derivarse del análisis de los datos obtenidos en esta revisión sistemática, tales como:

- Ampliar la búsqueda a otras bases de datos, así como considerar otro tipo de documentos (TFM y tesis doctorales) que puedan arrojar más información sobre la introducción de videojuegos educativos en el aula.
- Contemplar experiencias educativas con videojuegos educativos desarrollados con otros softwares.
- Investigar el efecto de la introducción de videojuegos educativos en el aprendizaje de educación superior. A este respecto, cabe destacar que estamos trabajando en el diseño de un videojuego educativo desarrollado con el software RPG Maker MV para trabajar los contenidos de la asignatura “TIC aplicadas a la educación”.

Esta asignatura es impartida por nosotras en el segundo curso del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Extremadura. Los resultados de este estudio serán compartidos a través de futuras publicaciones.

REFERENCIAS

- Abella, S., & García, Á. (2016). La imagen de ciencia en estudiantes de secundaria generada a partir de su interacción con un video juego. Una estrategia didáctica desde el concepto de humedal. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, s/n., 1588-1595.
- Ayala, T. (2011). El aprendizaje en la era digital. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 11, 3-20.
- Carolyn, Y., & Chang, C. (2013). Empowering students through digital game authorship: Enhancing concentration, critical thinking, and academic achievement. *Computer & Education*, 68, 334-344. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.05.023>
- Carvalho, D., & Leopoldo, L.P. (2020). Percepções de Professores de Biologia sobre Softwares de Produção de Games RPG. *Intersaberes*, 15(34), 1-14.
- Chang, C., Kao, C., Hwang, G., & Lin, F. (2020). From experiencing to critical thinking: a contextual game-based learning approach to improving nursing students' performance. Electrocardiogram training. *Educational Technology Research and Development*, 68, 1225–1245. <https://doi.org/10.1007/s11423-019-09723-x>
- Fu, Q., Lin, C., Hwang, G., & Zhang, L. (2019). Impacts of a mind mapping-based contextual gaming approach on EFL students' writing performance, learning perceptions and generative uses in an English course. *Computers & Education*, 137, 59-77. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.04.005>
- Hinojo, L., Aznar, I., Romero, J.M., & Marín, J.A. (2019). Influencia del aula invertida en el rendimiento académico: Una revisión sistemática. *Campus virtuales*, 8(1), 9-18.
- Huang, W.H., Huang, W.Y., & Tschopp, J. (2010). Sustaining iterative game playing processes in DGBL: The relationship between motivational processing and outcome processing. *Computers & Education*, 55(2), 789-797. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.03.011>
- Huizinga, J. (2014). *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo, Brasil: Perspectiva.

- Hwang, G., Chiu, L., & Chen, C. (2015). A contextual game-based learning approach to improving students' inquiry-based learning performance in social studies courses. *Computers & Education*, 81, 13-25.
- Hwang, G., Hsu, T., Lai, C., & Hsueh, C. (2017). Interaction of problem-based gaming and learning anxiety in language students' English listening performance and progressive behavioral patterns. *Computers & Education*, 106, 26-42.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.11.010>
- Hwang, G., Yang, L., & Wang, S. (2013). A concept map-embedded educational computer game for improving students' learning performance in natural science courses. *Computers & Education*, 69, 121-130.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.07.008>
- Hwang, G., Sung, H., Hung, C., Huang, I., & Tsai, C. (2012). Development of a personalized educational computer game based on students' learning styles. *Educational Technology Research and Development*, 60, 623–638.
<https://doi.org/10.1007/s11423-012-9241-x>
- Hwang, G., & Wang, S. (2016). Single loop or double loop learning: English vocabulary learning performance and behavior of students in situated computer games with different guiding strategies. *Computers & Education*, 102, 188-201.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.07.005>
- Lin, C., Hwang, G., Fu, Q., & Cao, Y. (2020). Facilitating EFL students' English grammar learning performance and behaviors: A contextual gaming approach. *Computers & Education*, 152, 1-20.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103876>
- Nunes, F., & Silva, N. (2019). Desenvolvimento de jogo digital educacional no RPG Maker MV para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem de ortografia da Língua Portuguesa. *Pelotas*, 22(4), 1155-1173.
- Oygardslia, K. (2015). Students as Game Designers: Learning by Creating Game Narratives in the Classroom. In: Schoenau, H., Bruni, L., Louchart, S., & Baceviciute, S. (Eds.), *Interactive Storytelling* (pp. 341-344). Cham, Germany: Springer.
- Oygardslia, K., & Aarsand, P. (2018). “Move over, I will find Jerusalem”: Artifacts in game design in classrooms. *Learning, Culture and Social Interaction*, 19, 61-73.
<https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2018.04.013>

- Paula, T., Souza, E., Silva, T., Silva, D. & Pibeiro, M. (2015). Proposta Educativa Utilizando o Jogo Rpg Maker: Estratégia de Conscientização e de Aprendizagem da Química Ambiental. *Holos*, 31(8), 98-112. DOI: 10.15628/holos.2015.1844
- Rodríguez, M., Manzanilla, M., Peña, E., Occelli, M., y Ramírez, C. (2020). Evaluación del videojuego educativo “Aphids Attack” a través de modelos log-lineales para la enseñanza de las interacciones ecológicas en el nivel primario. *Pixel-BIT Revista de Medios y Educación*, 59, 201-224. DOI: <https://doi.org/10.12795/pixelbit.77888>
- Rosetti, H., Amaral, G.P., Schimiguel, J., Martins, C., & Araújo, C. (2015). O jogo na educação matemática: desenvolvimento de um RPG para trabalhar o conceito de moeda no ensino fundamental. *Holos*, 31(8), 113-121. DOI: 10.15628/holos.2015.3607
- Sung, H., & Hwang, G. (2013). A collaborative game-based learning approach to improving students' learning performance in science courses. *Computers & Education*, 63, 43-51. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.11.019>
- Sung, H., Hwang, G., Lin, C., & Hong, T. (2017). Experiencing the Analects of Confucius: An experiential game-based learning approach to promoting students' motivation and conception of learning. *Computer & Education*, 110, 143-153. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.03.014>
- Tapia, A.H., El-Nasr, M.S., Yucel, I., Zupko, J., & Maldonado E. (2007). Building Virtual Spaces. In Crowston, K., Sieber, S., & Wynn, E. (Eds.), *Virtuality and Virtualization. IFIP International Federation for Information Processing* (pp. 317-334). Boston, MA: Springer.
- Tonéis, C. (2017). *Os games na sala de aula: games na educação ou gamificação da educação?* São Paulo, Brasil: Bookness,
- Weng, T., Li, C.K., & Wu, C.H. (2019) Integrating the Combination of Blockchain and RPG into Undergraduate Learning. In: Rønningsbak, L., Wu, T., Sandnes, F., & Huang, Y. (Eds), *Innovative Technologies and Learning* (pp. 513-526). Cham, Germany: Springer.
- Yang, Q., Chang, S., Hwang, G., & Zou, D. (2020). Balancing cognitive complexity and gaming level: Effects of a cognitive complexity-based competition game on EFL students' English vocabulary learning performance, anxiety and behaviors. *Computer & Education*, 148, 1-21. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103808>

Zhang, S., & Gu, H. (2009). Construction of a Computer Game Oriented to Disaster Education and Reflections on Its Problems. In: Chang, M., Kuo, R., Kinshuk, GD., & Hirose, M. (Eds.), *Learning by Playing. Game-based Education System Design and Development* (pp.110-119). Berlin, Germany: Springer.

SUMARIO

CAPÍTULO 1 LA GAMIFICACIÓN COMO HERRAMIENTA CLAVE EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS SOSTENIBLES E INCLUSIVAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR	10
CAPÍTULO 2 TIC Y DIVERSIDAD FUNCIONAL: FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA	24
CAPÍTULO 3 EDUCAR PARA LA PAZ COMO NECESIDAD Y RETO DE LA EDUCACIÓN	31
CAPÍTULO 4 EDUCAR PARA LA PAZ. UN RETO CONJUNTO.....	40
CAPÍTULO 5 TIC Y DIVERSIDAD FUNCIONAL: DESARROLLO DE PLANES DE FORMACIÓN	49
CAPÍTULO 6 LA BRECHA DIGITAL EN EDUCACIÓN Y ACTUACIONES PARA REDUCIRLA ..	56
CAPÍTULO 7 OFERTA EDUCATIVA EN LAS INSTITUCIONES PENITENCIARIAS ESPAÑOLAS.....	65
CAPÍTULO 8 RELACIÓN DE VARIABLES QUE INFLUYEN EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO: FUNCIONES EJECUTIVAS Y NIVEL SOCIOECONÓMICO	76
CAPÍTULO 9 LA MÚSICA EN UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE	83
CAPÍTULO 10 BUENAS PRÁCTICAS PARA UNA INTERVENCIÓN DE CALIDAD CON JÓVENES EN DIFICULTAD SOCIAL EN MATERIA DE EMPLEO EN ESPAÑA	94
CAPÍTULO 11 PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN LITERARIA Y EDUCACIÓN EN VALORES: PROPUESTA DE REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA.....	108
CAPÍTULO 12 LA POBREZA VIVIDA (SUFRIDA); UN FENÓMENO INTERSECCIONAL. UNA REVISIÓN PARA LA PRÁCTICA EDUCATIVA.....	121
CAPÍTULO 13 SUPPORTING TRANSGENDER CHILDREN IN PRIMARY SCHOOLS: ARE TEACHERS READY FOR THIS CHALLENGE?.....	132
CAPÍTULO 14 CUENTOTERAPIA E INCLUSIÓN EDUCATIVA	145
CAPÍTULO 15 CONDUCTA ADAPTATIVA EN ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL E INCLUSIÓN.....	153
CAPÍTULO 15 TEACHING WITHOUT HORIZONTS: EXCELLENCE IS THE WAY.....	165
CAPÍTULO 16 EDUCAR A TRAVÉS DEL CINE EN LA ESCUELA. PROPUESTA PARA 2º CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA.....	172
CAPÍTULO 17 CUANDO LAS ENCUESTAS NO SON SUFICIENTE: UN ANÁLISIS CUANTITATIVO Y CUALITATIVO DE LA SATISFACCIÓN CON UN PROGRAMA DE FORMACIÓN EN INTELIGENCIA EMOCIONAL	184
CAPÍTULO 18 TEACHERS' TRAINING PACKAGE TO PROMOTE EMERGENT LITERACY IN PRESCHOOLERS	198
CAPÍTULO 19 LA ACTUALIZACIÓN DOCENTE EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA. UN ESTUDIO DE CASO.....	210
CAPÍTULO 20 LA <i>TEORÍA DE FIJACIÓN DE METAS</i> DE LOCKE COMO NÚCLEO METODOLÓGICO EN LA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS ESPECIALISTAS DE MÚSICA ..	221

CAPÍTULO 21 LAS ASIGNATURAS DE MÚSICA CONTEMPORÁNEA EN LOS CONSERVATORIOS SUPERIORES DE MÚSICA DE ESPAÑA DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL PROFESORADO	233
CAPÍTULO 22 SATISFACCIÓN CON LA FORMACIÓN COMPLEMENTARIA, SUSTITUTORIA DE LAS PRÁCTICAS EN LOS CENTROS EDUCATIVOS DEBIDO A LA COVID-19, RECIBIDA POR EL ALUMNADO DEL MÁSTER EN PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA	242
CAPÍTULO 23 DEBATES ACADÉMICOS PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO	255
CAPÍTULO 24 ANÁLISIS DEL DISCURSO PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA ESCUELA UNIVERSAL: UNA APUESTA DESDE EL SUR Y UNA MIRADA DESDE LA UNIVERSIDAD...268	
CAPÍTULO 25 LA ACCIÓN TUTORIAL PARA LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO: UTILIDADES PERCIBIDAS.	278
CAPÍTULO 26 COMPETENCIAS DOCENTES EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS: APRENDIZAJE EXPERIENCIAL DE LA HISTORIA	287
CAPÍTULO 27 COMPETENCIAS DEL PROFESORADO AICLE DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN VALENCIA EN FUNCIÓN DE SU EXPERIENCIA DOCENTE EN ESTE PROGRAMA DE ENSEÑANZA BILINGÜE	300
CAPÍTULO 28 LA ADAPTACIÓN DE LA CLASE DE LENGUA AL CONTEXTO COVID-19 Y SUS CONSECUENCIAS SOBRE LA MOTIVACIÓN DEL ESTUDIANTE	314
CAPÍTULO 29 WHICH CULTURAL FEATURES DO FUTURE PRIMARY EDUCATION TEACHERS NOTICE IN AUDIOVISUAL MATERIALS?	326
CAPÍTULO 30 UNA APROXIMACIÓN AL MODELO MATERIA EN EL GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL	336
CAPÍTULO 31 LA ATENCIÓN A LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN TIEMPOS DE COVID-19. EFECTOS Y CONSECUENCIAS	348
CAPÍTULO 32 COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR PARA UMA EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA NO ENSINO SUPERIOR	360
CAPÍTULO 33 LAS HABILIDADES DIALÓGICAS EN EL AULA DE LENGUA Y LITERATURA: LA TERTULIA COMO HERRAMIENTA INTERACTIVA EN NUEVOS CONTEXTOS DIGITALES ..	374
CAPÍTULO 34 FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA EN INCLUSIÓN EDUCATIVA. REVISIÓN SISTEMÁTICA	382
CAPÍTULO 35 PROMOÇÃO DE CONTEXTOS FAVORÁVEIS À LITERACIA AMBIENTAL ATRAVÉS DE UM PROJETO DE CONSERVAÇÃO DA NATUREZA.....	391
CAPÍTULO 36 ESTUDIANTES INDAGANDO ACERCA DE LA COVID-19: ¿QUÉ CONOCEN DE LA PANDEMIA? ¿QUÉ EMOCIONES LES SUSCITA ÉSTA?	404
CAPÍTULO 37 ENSINO REMOTO EMERGENCIAL EM UMA DISCIPLINA DA GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM: RELATO DE EXPERIENCIA NO CENÁRIO DE PANDEMIA	419
CAPÍTULO 38 ANÁLISIS DE BARRERAS INCLUSIVAS EN PERIODOS DE RECREO ESCOLAR PARA LA MEJORA DE LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO.....	428

CAPÍTULO 39 JUEGOS DRAMÁTICOS Y NARRACIÓN ORAL EN TIEMPOS DE PANDEMIA: RECURSOS DIDÁCTICOS PARA CONCIENTIZAR A NIÑOS SOBRE LOS EFECTOS DE LA VIOLENCIA ESCOLAR.	441
CAPÍTULO 40 DE DOCENTE A DOCENTE, UNA MIRADA POR LA WEB.....	454
CAPÍTULO 41 RELACIONES ENTRE LA CREATIVIDAD CIENTÍFICA, LAS EMOCIONES, LA FORMACIÓN PREVIA Y EL GÉNERO: UN ESTUDIO CON MAESTROS Y MAESTRAS EN FORMACIÓN.....	462
CAPÍTULO 42 DESARROLLO DE VALORES OLÍMPICOS EN ALUMNOS DE PRIMARIA: PROPUESTA DE INNOVACIÓN DOCENTE A TRAVÉS DEL DEPORTE	475
CAPÍTULO 43 LA EDUCACIÓN EN MEDICINA EN LA PANDEMIA DEL COVID-19	490
CAPÍTULO 44 ENTRENAMIENTO VIRTUAL SUPERVISADO DURANTE EL CONFINAMIENTO POR COVID-19 COMO UNA ESTRATEGIA PARA PRESERVAR LA CONDICIÓN FÍSICA Y MANEJAR LA ANSIEDAD PRECOMPETITIVA EN GIMNASTAS DE LA MODALIDAD DE GIMNASIA RÍTMICA DEPORTIVA.....	500
CAPÍTULO 45 INCIDENCIA DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN PROPUESTAS DE CUADERNOS VISUALES	516
CAPÍTULO 46 INCLUSIÓN Y MÚSICA: LA IMPORTANCIA DEL FADO EN LA SOCIEDAD PORTUGUESA.....	526
CAPÍTULO 47 LA INCLUSIÓN EDUCATIVA Y SOCIAL MEDIANTE EL CANTO	539
CAPÍTULO 48 CAMBIOS PARA LA MEJORA DEL MÁSTER DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA EN ESPAÑA.....	550
CAPÍTULO 49 DIDÁCTICA DE LA DANZA: DEL AULA EN LA UNIVERSIDAD AL AULA EN EDUCACIÓN PRIMARIA	561
CAPÍTULO 50 DOCENTES Y ESCUELAS POR LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL.....	576
CAPÍTULO 51 UN MODELO PARA LA FORMACIÓN DE LOS FUTUROS DOCENTES DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE EN PRIMARIA: EL CASO DE <i>SCIENCEPROLAB</i>	590
CAPÍTULO 52 EL PROCESO DE PROGRAMACIÓN DE LAS COMPETENCIAS CLAVE: ACUERDOS A TRAVÉS DE UN MÉTODO DELPHI.....	603
CAPÍTULO 53 ¿QUÉ CONOCIMIENTO ESPECIALIZADO MOVILIZA UN PROFESOR DE INFANTIL A TRAVÉS DE UNA TAREA DE ESTAMPACIÓN DE FIGURAS GEOMÉTRICAS? ..	617
CAPÍTULO 54 PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO SOBRE LA ORIENTACIÓN PERSONAL DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO	630
CAPÍTULO 55 PERCEPCIONES DE LAS COMUNIDADES EDUCATIVAS SOBRE EL USO DE HERRAMIENTAS DIGITALES(CACEHEDI).	643
CAPÍTULO 56 PERCEPCIÓN DE LA ASIGNATURA DE EDUCACIÓN FÍSICA EN MODALIDAD DE ENSEÑANZA A DISTANCIA POR ESCOLARES EN PERIODO DE PANDEMIA	651
CAPÍTULO 57 EMPODERAMIENTO Y LIDERAZGO DOCENTE: EDUCACIÓN COMUNITARIA INDÍGENA EMBERÁ-CHAMÍ	659

CAPÍTULO 58 CENTROS DE MENORES: HISTORIA DE VIDA DE UNA JOVEN MALAGUEÑA	672
CAPÍTULO 59 LA EVALUACIÓN DURANTE EL COVID19: EXPERIENCIA EN LA ASIGNATURA "DESARROLLO DEL PENSAMIENTO MATEMÁTICO Y SU DIDÁCTICA"	683
CAPÍTULO 60 EL SIGNIFICADO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA INFANCIA: CONCEPCIONES DOCENTES	697
CAPÍTULO 61 COMPETENCIA DIGITAL EN DOCENTES: DIMENSIÓN DIDÁCTICA.....	705
CAPÍTULO 62 EL PROYECTO <i>DOCENTES VS COVID-19</i> . INNOVACIÓN EDUCATIVA, DESARROLLO SOSTENIBLE Y PROFESORADO-PROSUMER	719
CAPÍTULO 63 EL ENTORNO SOCIAL EN LA FORMACIÓN DEL AUTOCONCEPTO MUSICAL EN ALUMNOS DE ENSEÑANZAS PROFESIONALES DE MÚSICA.....	733
CAPÍTULO 64 ANALIZANDO UN ESPACIO DE FORMACIÓN SOSTENIBLE DE CREATIVIDAD MATEMÁTICA.....	746
CAPÍTULO 65 PROPUESTA DE EVALUACIÓN CONSENSUADA ACORDE A LA METODOLOGÍA PROPUESTA EN DOS ASIGNATURAS DEL GRADO DE MAGISTERIO	760
CAPÍTULO 66 INNOVACIÓN DOCENTE EN PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO DEL GRADO EN MAGISTERIO EN ÉPOCA DE CONFINAMIENTO POR COVID-19	773
CAPÍTULO 67 INFANCIA Y JUVENTUD EN RIESGO SOCIAL: FORMACIÓN INICIAL Y COMPETENCIAS BÁSICAS EN EL GRADO EN EDUCACIÓN SOCIAL	787
CAPÍTULO 68 DIAGNÓSTICO DE LAS CONDICIONES DOCENTES PARA FORTALECER LOS PROCESOS EVALUATIVOS DEL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES DE LA USEK.....	800
CAPÍTULO 69 DIFERENCIAS EN ACTITUDES Y COMPORTAMIENTOS PROAMBIENTALES EN FUNCIÓN DEL GÉNERO	809
CAPÍTULO 70 MUDANÇAS DE PARADIGMA EDUCACIONAL:	819
O TELETRABALHO E AS TIC EM TEMPOS DE PANDEMIA	819
CAPÍTULO 71 APLICACIÓN DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE COMO	829
ESTRATEGIA PARA EL ÉXITO ACADÉMICO DEL ALUMNADO	829
CAPÍTULO 72 LA INNOVACIÓN DOCENTE EN LA ENSEÑANZA DE HOCKEY EN LA EPOCA COVID	840
CAPÍTULO 73 LA CONCEPCIÓN DE LAS ALTAS CAPACIDADES. TEORÍAS Y MODELOS MÁS REPRESENTATIVOS	849
CAPÍTULO 74 EL PORTFOLIO DEL TALENTO DEL ALUMNO EN LA TEORÍA DE RENZULLI	860
CAPÍTULO 75 IMPACTO DE LA ROBÓTICA EN LA MOTIVACIÓN Y SOCIOAFECTIVIDAD DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA	869
CAPÍTULO 76 LAS TIC EN EDUCACIÓN INFANTIL	883
CAPÍTULO 77 DISPOSITIVO MÓVIL EN NIÑOS DE INFANTIL: INVENIENTES Y SITUACIONES DE USO.....	895

CAPÍTULO 78 INTELIGENCIA Y EDUCACIÓN EMOCIONAL A TRAVÉS DE DANIEL GOLEMAN: UNA PRÁCTICA PARA LA GESTIÓN DE LA CRISIS EMOCIONAL PRODUCIDA POR EL COVID-19	903
CAPÍTULO 79 ANÁLISIS DE LAS PRINCIPALES REFORMAS EDUCATIVAS EN ESPAÑA: ANTECEDENTES Y PROSPECTIVA PARA EL CONSENSO Y LA COHESIÓN SOCIAL	916
CAPÍTULO 80 RECORRIDO DIDÁCTICO VIRTUAL POR EL TERRITORIO DEL REAL DE MANZANARES (MADRID): CLAVES PARA UNA INTERPRETACIÓN GEOHISTÓRICA.....	928
CAPÍTULO 81 IDEAESTESIA, OBRA Y MOVIMIENTO: UNA PROPUESTA DE TRABAJO CORPORAL CON EL MOVIMIENTO COMO HERRAMIENTA.....	942
CAPÍTULO 82 AN OVERVIEW OF MULTICULTURAL AND INTERCULTURAL EDUCATION	956
CAPÍTULO 83 INCLUSION FROM A TEACHER’S PERSPECTIVE	967
CAPÍTULO 84 REVISIÓN DE LA LITERATURA SOBRE LAS HABILIDADES SOCIALES EN ESTUDIANTES DE FORMACIÓN PROFESIONAL	979
CAPÍTULO 85 LIDERAZGO DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO: DESDE LOS APUNTES BIBLIOGRÁFICOS EN EL ÁMBITO SANITARIO, EDUCATIVO Y EMPRESARIAL.	989
CAPÍTULO 86 REVISIÓN Y ESTADO ACTUAL DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA. DESDE UN ENFOQUE TEÓRICO Y NORMATIVO	1003
CAPÍTULO 87 ESTRATEGIA PARA LA ADAPTABILIDAD DEL PROCESO DE EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS Y EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS GENÉRICAS EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL.....	1013
CAPÍTULO 88 THE SELF-EFFICACY OF TEACHERS OF SPECIAL EDUCATION. THE COMMUNICATION BETWEEN TEACHERS AND FAMILY FOR THE PROCESS OF INCLUSION.....	1025
CAPÍTULO 89 LA FILOSOFÍA DE ROGER BACON Y SU APLICACIÓN EN LAS COMPETENCIAS DEL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS.....	1039
CAPÍTULO 90 LA EDUCACIÓN FÍSICA INFANTIL: UNA CUESTIÓN DE TIEMPOS, ESPACIOS Y RECURSOS	1049
CAPÍTULO 91 INCLUSIÓN DE ROBÓTICA AVANZADA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA.....	1059
CAPÍTULO 92 RPG MAKER: UN ALIADO PARA LOS DOCENTES DE TODO EL MUNDO.....	1069