

ISLA
EDUCA 2021



4^o CONGRESO MUNDIAL DE EDUCACIÓN

25-27 febrero 2021. ISLA EDUCA. ONLINE

EBOOK DE ACTAS

www.mundoeduca.org



UNIVERSIDADE DA CORUÑA



XUNTA
DE GALICIA



Edita: EDUCA
ISBN 978-84-948288-8-1
Depósito Legal C27-2021

Ebook Oficial de las Actas del 4º Congreso Mundial de Educación EDUCA 2021

Edita: EDUCA

Coordinador General: Víctor Arufe Giráldez.

ISBN 978-84-948288-8-1

Depósito Legal C27-2021

www.mundoeduca.org

Contenido

PRESENTACIÓN.....	8
COMITÉ DE HONOR.....	8
COMITÉ ORGANIZADOR.....	8
COMITÉ CIENTÍFICO.....	9
CREANDO ENTORNOS DE APRENDIZAJE GAMIFICADOS PARA ACTIVAR AL ALUMNADO.....	10
COACHING Y COMUNICACIÓN CONSCIENTE.....	18
APRENDIENDO A APRENDER.....	21
SOS PROFESOR EN CRISIS. ESTRATEGIAS PARA EDUCAR EN LA ADOLESCENCIA.....	30
EDUCACIÓN FÍSICA EMOCIONAL EN CONTEXTOS PLURILINGÜES.....	39
EL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN AULAS MULTINIVEL COMO ESTRATEGIA DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.....	47
RADIO INCLUSIVA EMOCIONAL.....	57
EDUCACIÓN EN GEOPARQUES: RUTAS DIDÁCTICAS HACIA EL DESARROLLO SOSTENIBLE.....	68
¿QUÉ COMO CADA DÍA?: UN ANÁLISIS DE LOS HÁBITOS ALIMENTARIOS EN EDUCACIÓN PRIMARIA.....	77
LAS COMPETENCIAS CLAVE A TRAVÉS DEL CONCURSO DE CRISTALIZACIÓN EN LA ESCUELA.....	85
INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA EDUCACIÓN PRE-UNIVERSITARIA: UNA APROXIMACIÓN PRÁCTICA.....	95
LOS MEMES GRÁFICOS COMO RECURSO DIDÁCTICO EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA.....	105
VOCACIONES MATEMÁTICAS EN LA ÚLTIMA ETAPA DE EDUCACIÓN PRIMARIA: PERSPECTIVA DE GÉNERO.....	119
EL HUERTO ECODIDÁCTICO Y EL APRENDIZAJE POR PROYECTOS: PERCEPCIONES DE LOS FUTUROS MAESTROS/AS EN FORMACIÓN INICIAL.....	139
ESTUDIANTES MÁS SOSTENIBLES: INCORPORACIÓN DE LA AGENDA 2030 AL APRENDIZAJE SERVICIO.....	149
EDUCANDO PARA LA DIVERSIDAD A FUTUROS DISEÑADORES INDUSTRIALES A TRAVÉS DE LA FÍSICA.....	159
EL PROPÓSITO EN LA VIDA EN EL ESTUDIANTADO UNIVERSITARIO: DIFERENCIAS EN FUNCIÓN DEL NIVEL DE ENGAGEMENT ACADÉMICO.....	168

“EL MONO QUE HIZO YOGA”: CUERPO Y MOTRICIDAD EN EL APRENDIZAJE DE LA PREHISTORIA.....	177
IMPACTO DE LAS CLASES NO PRESENCIALES EN EL ALUMNADO DE ORIGEN EXTRANJERO	190
RETOS DE LOS PROGENITORES EXTRANJEROS ANTE LAS CLASES NO PRESENCIALES DE LOS HIJOS E HIJAS EN TIEMPOS DE PANDEMIA.....	198
ENFERMEDAD MENTAL Y SU ESTIGMA EN EL ÁMBITO ESCOLAR ARAGONÉS.....	207
MINDFULNESS EN EDUCACIÓN: UN PROYECTO PILOTO EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA DE REPÚBLICA DOMINICANA	230
.....	230
EL DIALOGO ENTRE CULTURAS. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA DESDE LAS EPISTEMOLOGÍAS DEL SUR.....	244
GUÍA ACADÉMICA DE LA UNIDAD DIDÁCTICA ¿QUÉ QUIERES SER CUANDO FINALICES EL CICLO FORMATIVO?, DEL MÓDULO DE FOL.....	250
SECUENCIA DIDÁCTICA SOBRE MICHEL DE MONTAIGNE EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SEMIPRESENCIAL	267
CONFIGURACIÓN DE PLE PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INVESTIGATIVA EN ESTUDIANTES DE DERECHO	271
VALORACIÓN DEL IMPACTO SOCIOEMOCIONAL DEL PROGRAMA DE MEDIACIÓN ESCOLAR DEL CEIP EL TOMILLAR EN LOS ALUMNOS/AS MEDIADORES.	280
DISEÑO Y EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA LA PROMOCIÓN DE LA DEPORTIVIDAD Y PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA EN UN CLUB DE WATERPOLO DE PONTEVEDRA.....	297
EVALUACIÓN DE LA GAMIFICACIÓN O USO DE JUEGOS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN CONTEXTOS UNIVERSITARIOS	309
LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA ONLINE A PARTIR DE PROBLEMAS: UN APRENDIZAJE RESONANTE	319
LA PERIODIZACIÓN DE LA HISTORIA EN EDUCACIÓN PRIMARIA, DESDE LAS ETAPAS DE LA HISTORIA HASTA LA EDAD MODERNA	329
EL QUIJOTE Y LA CELESTINA EN LA CLASE DE ELE: EL AMOR CORTÉS Y SUS CONSECUENCIAS.....	340
LAS COMPETENCIAS BÁSICAS SE PUEDEN DESARROLLAR A TRAVÉS DE LA MODALIDAD DUAL EN UN LICEO TÉCNICO PROFESIONAL DE ALTA VULNERABILIDAD	349
ACERCAMIENTO A LA EDUCACIÓN FINANCIERA A TRAVES DE LAS APLICACIONES MÓVILES BANCARIAS.....	359
LA CERTIFICACIÓN DE LENGUAS EXTRANJERAS Y SU INFLUENCIA EN LA MOTIVACIÓN PARA EL APRENDIZAJE DE INGLÉS: UNA PRIMERA APROXIMACIÓN AL ESTUDIO CONTRASTIVO DE ESPAÑA E ISLANDIA	366

EL USO DE LA DRAMATIZACIÓN COMO ESTRATEGIA COMUNICATIVA EN LAS CLASES DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA	377
DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO ARTÍSTICO EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS Y MAESTRAS DEL GRADO DE MAGISTERIO EN EDUCACIÓN PRIMARIA A PARTIR DE OBJETOS DIDÁCTICO-POÉTICOS	397
EL JUEGO Y LA ACTIVIDAD LÚDICA COMO RECURSO PARA EL APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA EN EDUCACIÓN PRIMARIA	410
ESTUDIO DE LA ACTIVIDAD FÍSICA HABITUAL REALIZADA POR ESCOLARES FINLANDESES DE ENSEÑANZA BÁSICA.....	423
ANÁLISIS DEL PLAN PROXECTA 2019-20 DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS AFMN DE EDUCACIÓN FÍSICA EN EDUCACIÓN PRIMARIA	438
EL CAMINO DE PIEFCITOS: UNIDOS POR UNA EDUCACIÓN FÍSICA SALUDABLE Y SOSTENIBLE.....	450
¿TIENEN LOS CONOCIMIENTOS SUFICIENTES LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA PARA ENSEÑAN SOPORTE VITAL BÁSICO A LOS ESCOLARES O ATENDER UNA EMERGENCIA ESCOLAR?.....	456
EVALUACIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS ADQUIRIDOS TRAS UNA FORMACIÓN EN SOPORTE VITAL BÁSICO CON PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA. UN ESTUDIO CUASI-EXPERIMENTAL CON PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA	467
ESTUDIO DE LAS ACTITUDES HACIA EL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD EN EDUCACIÓN FÍSICA EN NIÑOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA	476
EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD EN EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DENTRO DE AMBIENTES EDUCATIVOS MENOS RESTRICTIVOS. UNA PROPUESTA QUE RESPETA SU ESPACIO.	486
¿SON RECONOCIDOS DE MANERA IGUALITARIA LOS DEPORTISTAS MASCULINOS Y FEMENINOS DESTACADOS TANTO A NIVEL NACIONAL COMO INTERNACIONAL POR PARTE DE LOS ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN EDUCACIÓN FÍSICA?.....	499
‘EFECTOS DEL PERIODO DE CONFINAMIENTO EN LA COMPOSICIÓN CORPORAL Y EL RENDIMIENTO FÍSICO EN NIÑOS’	507
NIVEL DE ACTIVIDAD FÍSICA EN ESCOLARES DE 6º CURSO DE EDUCACIÓN INFANTIL	520
EDUCACIÓN FÍSICA EN TIEMPOS COVID: PROPUESTA DE UNA PROGRAMACIÓN ANUAL GAMIFICADA	535
LA COMPETENCIA DIGITAL EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS DURANTE EL CONFINAMIENTO	544
HABITACIÓN DE ESCAPE EDUCATIVO, CON <i>GENIALLY</i> Y OTROS ARTEFACTOS DIGITALES, PARA EL APRENDIZAJE, LA ENSEÑANZA Y EVALUACIÓN EN ELE	548
EL VALOR EDUCATIVO DE LA EDUCACIÓN DEPORTIVA: UN ANÁLISIS DESDE LAS TEORÍAS DE PIAGET Y KOHLBERG.....	557

BENEFICIOS DE UN PROYECTO ARTÍSTICO PARA LA INTEGRACIÓN SOCIOEDUCATIVA DEL COLECTIVO GITANO.....	568
EXPERIENCIA PARA EL APRENDIZAJE DEL CONTEO EN EDUCACIÓN INFANTIL: ESTRATEGIAS EMPLEADAS POR EL ALUMNADO.....	575
APRENDER HACIENDO. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA CREATIVIDAD.	587
IMPLEMENTACIÓN DE LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES DE HOWARD GARDNER EN UNA ESCUELA PÚBLICA	593
METODOLOGÍA MONTESSORI COMO MÉTODO PARA EL DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA EN EL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL.....	600
PEDAGOGIA Y MODERNIDAD: LA ESCOLARIZACION DE LA INFANCIA	623
MÉTODO GABLA.....	634
“LINGORETA Y LINGORETO ANTE LA RESPIRACIÓN BUCAL INFANTIL. UNA NECESARIA INCURSIÓN CLÍNICA EN EL CAMPO EDUCATIVO”.....	641
LA BIBLIOTECA ESCOLAR, UNA HERRAMIENTA INCLUSIVA.....	648
PRESENCIA DEL ESTEREOTIPO DE GÉNERO EN ESTUDIANTES MUJERES DE CARRERAS DE INGENIERÍA	660
ORIENTACIONES PARA LA CALIDAD DE VIDA FAMILIAR DE LA INFANCIA CON TEA	669
JUGANDO CON LAS PALABRAS: UNA EXPERIENCIA DE APS ENTRE LA UNIVERSIDAD Y EL CEIP ILLA VERDE DE LUGO	679
PLANIFICACIÓN Y ORGANIZACIÓN DEL ESTUDIO EN ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA CON (O SIN) TDAH.....	689
TIRO PORQUE ME TOCA	700
TENGO UN ALUMNO CON AUTISMO EN CLASE, PARA CONSEGUIR UNA INCLUSIÓN PLENA, ¿CÓMO SE LO EXPLICO AL RESTO DE NIÑOS Y NIÑAS? UNA EXPLICACIÓN SENCILLA SOBRE EL TEA AL ALUMNADO DE LA CLASE, BASÁNDONOS EN LOS GUSTOS, EMOCIONES Y SENTIMIENTOS.....	714
INCIDENCIA DE LA PRESCRIPCIÓN SEMANAL DE TAREAS PARA CASA SOBRE LA AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE	724
EDUCACIÓN SEXUAL Y DIVERSIDAD FUNCIONAL: UNA EXPERIENCIA INNOVADORA EN CENTROS ESPECÍFICOS.	734
LA IMPORTANCIA DE LA COMUNICACIÓN ASERTIVA EN ESTUDIANTES: EL CASO DE UNA GENERACIÓN DE UNA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE OAXACA, MÉXICO	748
“¿CÓMO CREAR MEJORES EQUIPOS DE DOCENTES PARA LA NUEVA NORMALIDAD?	760
LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA EN UNA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA INCLUSIVA: EVALUACIÓN AUTÉNTICA E INTELIGENCIAS MÚLTIPLES.....	769

GESTIÓN DEL TALENTO DOCENTE, DEFINICIÓN Y ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	782
“SUMAMOS POR LA INCLUSIÓN Y CONTRA EL FRACASO ESCOLAR Y EL ABSENTISMO”	789
LA COMUNICACIÓN NO VERBAL COMO CLAVE PARA LA CONEXIÓN EMOCIONAL EN EL AULA.....	800
ACTITUDES SEXISTAS E INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ADOLESCENTES	809
EL DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS/AS DIRECTORES/AS ESCOLARES, MOTOR DE LA MEJORA EDUCATIVA	816
LIDERAZGO EDUCATIVO POSITIVO EN TIEMPOS DE COVID-19	825
LA CHISPITA DE VIVIR.....	834
UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE Y SERVICIO EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA. CAMPAÑA DE PREVENCIÓN DE COVID-19.....	848
PROYECTO CONVIU. PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN EMOCIONAL E INCLUSIVA PARA LA CONVIVENCIA Y EL ÉXITO ESCOLAR.....	854
LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN. ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN LA VESTIMENTA: LA REIVINDICACIÓN DEL 4 DE NOVIEMBRE.	869
EDUCACIÓN PARA IGUALES DIFERENTES. ENSEÑANZA INCLUSIVA Y EMOCIONAL. APRENDER CON EMOCIONES, MÁS ALLÁ DEL SABER.....	883
EL HILO ROJO DE DOS GENERACIONES	895
“PEPUKA Y EL MONSTRUO QUE SE LLEVÓ SU SONRISA”. PROYECTO PARA TRABAJAR LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO DESDE LA EDUCACIÓN INFANTIL.	912
“CENTRO LINGORETA: UNA CLÍNICA ALIADA DEL SISTEMA EDUCATIVO”	928
“INTERVENCIÓN PARA LA PREVENCIÓN DEL SUICIDIO EN ADOLESCENTES EN RIESGO”	934
TIEMPOS DE PANDEMIA EN BOLIVIA: PAPEL DE ORGANIZACIONES POLÍTICAS Y SOCIALES EN LA POLÍTICA SANITARIA	950
DEL OTRO LADO	962
DESIGN THINKING INNOVANDO PARA MOTIVAR EN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO.	967
EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS CON REALIDAD VIRTUAL INMERSIVA DE ÚLTIMA GENERACIÓN. UN RECURSO PARA EL AULA DEL SIGLO XXI.	973

PRESENTACIÓN

EDUCA se ha convertido en uno de los congresos referentes de Europa para la formación y actualización de conocimientos vinculados al ámbito educativo. Más de 3000 profesionales de la educación ya han participado en alguna de las cuatro ediciones.

El evento está organizado por EDUCA y por la Universidad de A Coruña, y cuenta con la colaboración de la Xunta de Galicia y Cayro, entre otras entidades. EDUCA 2021 fue un importante foro de intercambio de conocimiento y experiencias didácticas entre profesorado de todas las etapas educativas y materias.

Son pocas las oportunidades actuales de encontrarse en un mismo evento técnico-científico todo el profesorado que imparte docencia en las diferentes etapas educativas. Quizá una perspectiva en común pueda favorecer las sinergias y directrices para establecer una mayor calidad educativa y especialmente para conocerse entre todos, ver cómo trabajan otros compañeros, aportar ideas, establecer líneas de actuación...

Todo el Comité Organizador, formado por profesorado de diferentes centros educativos y ámbitos de conocimiento se ha volcado para que este evento que sembró hace 4 años su semilla por primera vez, se haya convertido actualmente en un referente nacional e internacional de la excelencia educativa.

El congreso contó con la participación de 16 ponentes expertos nacionales e internacionales y con la presentación de más de 100 trabajos de investigación que se recogen en esta obra.

COMITÉ DE HONOR

D. Alberto Núñez Feijoo. Presidente Xunta de Galicia.
D. Román Rodríguez González. Conselleiro de Educación Xunta de Galicia.
D. José Luis Mira Lema. Secretario Xeral de Educación e Formación Profesional.
D. Julio Abalde Alonso. Rector de la Universidad de A Coruña.

COMITÉ ORGANIZADOR

PRESIDENTE

Prof. Dr. Víctor Arufe Giráldez. Universidad de A Coruña. España.

SECRETARÍA

Profa. D^a. Maite Abilleira González. Universidad de Vigo. España.

VOCALES

Profa. D^a. Eva Nieto-Caamaño Calviño. Universidad de A Coruña. España.
Prof. Dr. José Eugenio Rodríguez Fernández. Universidad de Santiago de Compostela. España.
Prof. Dr. Rubén Navarro Patón. Universidad de Santiago de Compostela. España.

Prof. Dr. Roberto Barcala Furelos. Universidad de Vigo. España.
Prof. Dr. Cristian Abelairas Gómez. Universidad de Santiago de Compostela. España.
Prof. Dr. Joaquín Lago Ballesteros. Universidad de Santiago de Compostela. España.
Prof. Dr. Sergio López García. Universidad Pontificia de Salamanca. España.
Prof. Dr. Marcos Mecías Calvo. Universidad Europea del Atlántico. España.
Prof. Dr. Alberto Sanmiguel Rodríguez. Universidad de Vigo. España.
Prof. Dr. Javier Rico Díaz. Universidad de Santiago de Compostela. España.
Prof. D^a. Lucía Peixoto Pino. Universidad de Santiago de Compostela. España.

COMITÉ CIENTÍFICO

PRESIDENTE

Prof. Dr. Víctor Arufe Giráldez. Universidad de A Coruña. España.

Vocales

Prof. Dra.	Alba García Barrera	Universidad a Distancia de Madrid
Prof. Dr.	Alberto Sanmiguel Rodríguez	Universidad Antonio de Nebrija; Camilo José Cela
Prof. Dra.	Alejandra Cortés Pascual	Universidad de Zaragoza
Prof. Dr.	Alfonso Olaya Abril	Universidad de Córdoba
Prof. Dr.	Amauri Aparecido Bassoli	Universidade Estadual de Maringá - UEM
Prof. Dra.	Ana Rodríguez Martínez	Universidad de Zaragoza
Prof. Dr.	Antonio José Mialdea Baena	Colegio Virgen del Carmen de Córdoba
Prof. Dr.	Antonio Rodríguez Fuentes	Universidad de Granada
Prof. Dr.	Ausel Rivera Villafuerte	Secretaría de Educación Pública
Prof. Dra.	Cecilia Latorre Cosculluela	Universidad de Zaragoza
Prof. Dra.	Cristian Abelairas-Gómez	Universidad de Santiago de Compostela
Prof. Dra.	Cristina Monleón García	Universidad Católica de Valencia San Vicente
Prof. Dr.	David Hortigüela Alcalá	Universidad de Burgos
Prof. Dra.	Diego Arceredillo Alonso	Universidad Isabel I
Prof. Dra.	Elena Berrón Ruiz	Universidad de Salamanca
Prof. Dra.	Elena de Andrés Jiménez	Universidad Camilo José Cela
Prof. Dra.	Encarnación Liébana Giménez	Universidad Católica de Valencia
Prof. Dr.	Felix Zurita Ortega	Universidad de Granada
Prof. Dr.	Francisco César Rosa Napal	Universidade da Coruña
Prof. Dr.	Francisco Javier Sanz Trigueros	Universidad de Valladolid
Prof. Dr.	Jaime Alberto García Serna	Universidad Piloto de Colombia
Prof. Dr.	Javier Cachón Zagalaz	Universidad de Jaén
Prof. D.	Javier Fraile García	Universidad Autónoma de Madrid
Prof. Dr.	Jesús del Pozo Cruz	Universidad de Sevilla
Prof. Dr.	Jesús Martínez Martínez	Universidad de Castilla La Mancha
Prof. Dr.	Jorge Paredes Giménez	Director del CEIP Rosa Serrano de Paiporta
Prof. Dr.	José Eugenio Rodríguez Fernández	Universidade de Santiago de Compostela
Prof. Dr.	Juan Antonio Ródenas Rios	Consejería de Educación de Murcia
Prof. Dr.	Juan Carlos Rivadulla López	Universidade da Coruña
Prof. Dr.	Luis Pascual Cordero Sánchez	Universidad Francisco de Vitoria
Prof. Dra.	Luisa Magaly Elzel Castro	Universidad de Los Lagos (Osorno) Chile
Prof. Dra.	M. del Carmen Díez González	Universidad CEU Cardenal Herrera
Prof. D ^a .	M ^o Camino Pereiro	CPI Plurilingüe Virxe da Cela
Prof. Dr.	Manuel Gil Mediavilla	Universidad Isabel I
Prof. Dr.	Manuel Isorna Folgar	Universidad de Vigo
Prof. Dra.	María Luisa Zagalaz Sánchez	Universidad de Jaén
Prof. Dr.	Oscar Carballo Iglesias	Centro Plurilingüe Sta Teresa de Jesús
Prof. Dr.	Óscar Ferreiro Vázquez	Universidade de Vigo

Prof. Dr.	Raúl Domínguez	Facultad de Ciencias de la Salud de la
Profa. Dra.	Rosa Domínguez Martín	Universidad Isabel I
Profa. Dra.	Rosa M ^a Alfonso Rosa	Universidad Internacional de Valencia (VIU)
Prof. Dr.	Rui Matos	Universidad de Sevilla
Prof. Dr.	Sergio López García	Instituto Politécnico de Leiria e CIEQV
Profa. Dra.	Victoria Eugenia Machota Blas	Universidad Pontificia de Salamanca
Profa. Dra.	Zuleica Ruiz Alfonso	Consejería de Educación de la Región de Murcia
		Universidad de La Laguna

CREANDO ENTORNOS DE APRENDIZAJE GAMIFICADOS PARA ACTIVAR AL ALUMNADO

Víctor Arufe Giráldez
Universidad de A Coruña

E-mail de contacto: v.arufe@udc.es Web: www.victorarufe.com

Introducción

La educación es un campo científico en continuo avance. Es sin lugar a duda un ámbito activo y muy dependiente no solo de los cambios en las políticas educativas de las diferentes sociedades, sino también de los cambios sociales, culturales y económicos de un país.

Las últimas tendencias educativas buscan mejorar la calidad de la enseñanza a través de la implementación de nuevas metodologías, técnicas y estrategias que potencien la curiosidad del alumnado, su motivación intrínseca y su participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto es lo que han concluido numerosos investigadores en neuroeducación, entendida esta última como el ámbito de estudio que investiga cómo aprende el cerebro. Francisco Mora, uno de los mayores expertos españoles en el ámbito de la neuroeducación, afirma en uno de sus libros que es necesario conocer cómo aprende el cerebro, cómo podemos emocionar al alumnado, cómo podemos captar su interés hacia la materia y su atención hacia nuestro discurso (Mora Teruel, 2014). Se puede añadir también la necesidad de saber mostrar la utilidad del objeto de aprendizaje para el alumnado y especialmente evitar el sentimiento de rechazo u odio hacia los contenidos que se están trabajando o intentando potenciar.

La investigación educativa todavía tiene mucho camino por recorrer, son necesarios más estudios que aborden cómo potenciar nuestras capacidades intelectuales, aprovechando al máximo el tiempo que un alumno dedica a la escuela, al estudio y a la comprensión de los contenidos impartidos en esta.

En los últimos años los docentes se han sumergido, y en ocasiones ahogado, en un mar de nuevos términos vinculados a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Flipped Classroom, Design Thinking, Thinking Based Learning o Aprendizaje basado en el pensamiento, Aprendizaje basado en proyectos (ABP), Aprendizaje basado en el juego (ABJ), Aprendizaje basado en retos (ABR), Aprendizaje basado en competencias (ABC), Aprendizaje basado en problemas, Aprendizaje cooperativo, Aprendizaje Servicio, entorno virtual de aprendizaje, mobile learning, storytelling, pedagogía de la aventura, pedagogía erótica, pedagogía Waldorf, método Acouturier, método Montessori, método Reggio, flexible seating o la gamificación son algunos ejemplos de ellos. Lo curioso es que en muchos planes de formación del profesorado todavía no se abordan de forma

extensa, intentando cada docente acudir a la búsqueda de información por sus propios medios, es decir de forma autodidacta.

La gamificación ha ido entrando tímidamente en las aulas de muchos profesores, pero realmente no ha surgido en nuestra época, sino que es algo que ya se ha realizado a lo largo de la historia. Su irrupción en el ámbito educativo todavía no se ha consolidado, como cualquier otro proceso de innovación, es lento y necesita de una formación y conocimientos previos que animen a llevarla a las aulas. La gráfica de las publicaciones registradas en Web of Science muestran una tendencia ascendente desde el año 2012, lo que indica que es un ámbito joven y todavía con mucho camino por recorrer.

Número de veces citado al año

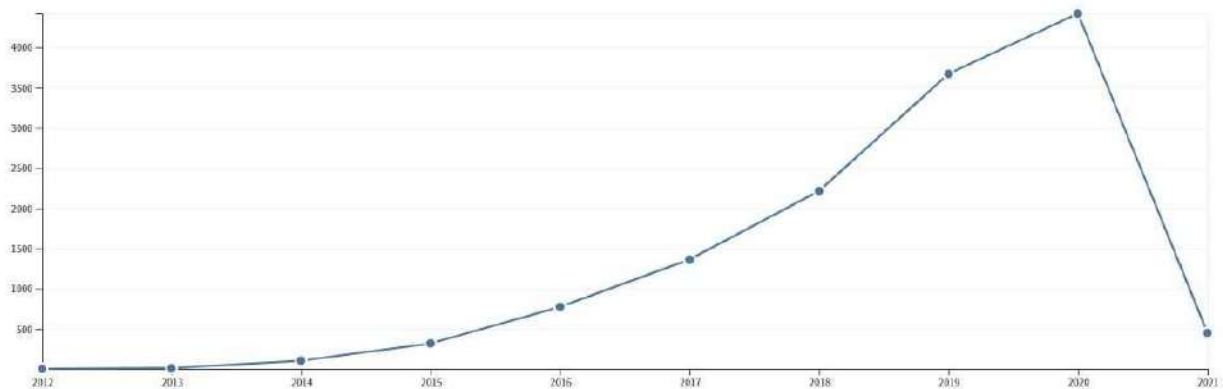


Gráfico 1. Evolución de las citas recibidas de los trabajos publicados sobre gamificación en educación

Los efectos de la gamificación sobre el rendimiento académico de los estudiantes todavía no son claros, algunos estudios confirman una mejora pero también se encuentran estudios donde no se registra ningún efecto. Son necesarias más evidencias científicas con protocolos de investigación sólidos para analizar el verdadero impacto de la creación de un entorno de aprendizaje gamificado sobre el aprendizaje o rendimiento académico del alumnado.

Clasificación de la gamificación

Debemos empezar comentando que no existe una única clasificación que aglutine todas las manifestaciones o prácticas de gamificación. En esta sección se propone y recomienda utilizar esta clasificación debido a su envergadura y capacidad para aglutinar las diferentes manifestaciones de la gamificación en el ámbito educativo en función de diversos parámetros.



Gráfico 2. Clasificación de los entornos de aprendizaje gamificados. Fuente: Elaboración propia

La gamificación en educación puede realizarse en cualquier elemento del currículum educativo, se puede gamificar toda una materia o podemos gamificar solamente una Unidad Didáctica o sesión. De esta forma, podemos hablar de varios tipos de gamificación, desde una gamificación sencilla en la que se busca un objetivo austero y se establecen los medios mínimos para conseguir de forma puntual un determinado comportamiento o fin, a una gamificación más compleja, que implica la movilización de diferentes elementos propios del sistema de enseñanza-aprendizaje. Así es posible gamificar algún contenido que queramos enseñar, una sesión, una Unidad Didáctica... Algunos autores señalan también la complejidad y, a su vez, potencial que tiene la gamificación como herramienta de evaluación. Analizando la integración de la gamificación como parte de las tareas de evaluación y señalando que se puede incorporar en la evaluación formativa (Cardinale Nunes Menezes & De Bortolli, 2016). A modo de ejemplo, una gamificación enfocada a la evaluación podría ser el uso de Quizizz o iSpring Learn LMS. En este sentido algunos estudios han confirmado que el empleo de estas plataformas fue efectivo para evaluar el desempeño de aprendizaje de los estudiantes, particularmente como evaluación formativa después de completar cada tema (Zainuddin et al., 2020).

Pasos para gamificar

Uno de los aspectos más importantes para gamificar es tener muy claro los objetivos que deseamos conseguir con el entorno de aprendizaje gamificado que crearemos. Dado que esto es la verdadera esencia de incluir la gamificación en el aula. Pero hay más parámetros a tener en cuenta por el docente para realizar una gamificación de calidad, entre ellos definir muy bien la mecánica de juego y todos los elementos inherentes a este de tal manera que creen un clima motivante para el alumnado. La mecánica hace referencia a la propia normativa del juego mientras que la dinámica serán las acciones deseadas de los jugadores que provoque dicha mecánica. Diversos autores han establecido diferentes categorías para agrupar los elementos del juego en un sistema gamificado. Así por ejemplo Zichermann y Cunningham (2011) agrupan los elementos del juego en base a estos tres

aspectos mientras que Deterding et al. habla de 5 niveles de abstracción (Deterding, Khaled, Nacke, & Dixon, 2011; Zichermann & Cunningham, 2011) .

Tabla 1. Clasificación de los elementos del juego según Zicherman (2011)

Clasificación elementos del juego	Mecánica: La mecánica engloba la forma en que el juego tiene lugar.
	Dinámica: Señala la forma de interactuar entre los jugadores y la manera de incorporar la mecánica.
	Estética: Hace referencia a la forma en que la mecánica y dinámica del juego interactúan con el juego.

Tabla 2. Clasificación de los elementos del juego según Deterding et al. (2011)

Clasificación de los elementos del juego según	1º Nivel. Patrones de diseño de interfaz
	2º Nivel. Patrones de diseño de juegos o mecánicas de juego
	3º Nivel. Principios de diseño
	4º Nivel modelos conceptuales de juego
	5º Nivel Unidades

Otro aspecto importante es conocer los intereses de nuestro alumnado. Como dijimos anteriormente se trata de aumentar la motivación del alumno con una narrativa que le despierte interés. Será complejo aplicar algo que sea del interés de todo el alumnado, pero sí que debiera cubrir la atención de una gran parte de él. En el caso de Educación Infantil si somos conscientes que los dibujos animados como Dora la Exploradora o Bob Esponja acaparan su tiempo de ocio podemos hacer algo vinculado a esta narrativa. En Educación Secundaria podemos pensar en alguna serie de TV con la que se sienta identificado el alumnado igual que en la etapa universitaria.

Dentro de las posibilidades que puede ofrecer la mecánica de juego debemos definir bien qué elementos deseamos integrar y configurar en el sistema gamificado. Hay muchas posibilidades y todas ellas son válidas, lo importante es que la fusión de todas ellas cobre sentido y logren modificar el comportamiento o conducta del alumno para generar más aprendizaje.

Aquí os presento diferentes opciones describiendo brevemente en qué consistiría cada uno de ellos.

- **Sistema de puntos:** Los puntos son una fuente de motivación importante para el alumnado. Podemos distinguir diferentes tipos de puntos pero no siempre se tienen que dar todos ellos:

- **Puntos de Salud (PS):** Son puntos que siempre benefician al jugador, su consecución dependerá de las consignas que establezca el docente. A modo de ejemplo podrá conseguir puntos por buen comportamiento en el aula, por su puntualidad, etc.
- **Puntos de Experiencia (PE):** También son puntos que benefician al alumnado pero en este caso su consecución puede implicar una relación estrecha con los contenidos de la materia. Podríamos establecer una tabla de diferentes conductas o acciones por parte del alumno con su correspondiente equivalencia en puntos de experiencia. Estas acciones estarían todas encaminadas a puntuar aspectos relacionados con la experiencia, por ejemplo, un trabajo extra que realice el alumno de forma voluntaria y que le ayude a mejorar su experiencia y fortaleza del aprendizaje de la materia, una participación activa en los debates generados en el aula, la asistencia de museos o centros vinculados con la materia, la lectura de libros o búsqueda en internet de cosas vistas en clase, etc.
- **Puntos de daño (PD):** Estos puntos son negativos para el alumnado y pueden suponer un descenso de puntos de la clasificación general. Se otorgan cuando queremos evitar determinadas conductas del alumno. Por ejemplo, podríamos darlos si llega tarde a clase de forma continua, si adquiere comportamientos disruptivos en el aula, etc.
- **Puntos totales (PT):** Sería la suma de puntos de salud y puntos de experiencia menos los puntos de daño. Estos puntos totales nos permiten realizar una clasificación general con todo el alumnado.
- **Niveles:** Los niveles los establece el docente en función de un rango de puntos. Esto lo que provoca es que el alumno busque siempre subir su nivel. A modo de ejemplo podríamos establecer el nivel 1 para los alumnos que tenga de puntuación total entre 0 y 10 puntos, nivel 2 para el alumnado con 11 a 20 puntos, y así sucesivamente. El hecho de no acotar la gamificación a un nivel tope permite que el alumnado busque siempre aspirar a más y más nivel.
- **Insignias:** El docente puede establecer determinadas insignias si el alumno alcanza ciertos puntos o afronta diferentes retos con éxito. Las insignias son también una importante fuente de motivación y permiten la comparación entre el alumnado lo que puede provocar el efecto llamada a la acción para que un alumno consiga una insignia que tienen un compañero. Las insignias las podemos diseñar de forma que sean muy atractivas y capten la atención.
- **Avatares:** Imagen del jugador en el mundo ficticio del juego. Este puede ser personalizado mejorando así la motivación del jugador para conseguir un avatar único e inigualable.
- **Barras de progreso:** Las barras de progreso permiten ver al alumno de un golpe de vista el nivel que tiene en diferentes aspectos, por ejemplo, la salud que goza, la experiencia o el daño acumulado.
- **Tabla de clasificación:** Elaborar y mostrar una tabla de clasificación ya sea individual, por grupos o general es importante para que el alumnado pueda ver constantemente en qué punto de la tabla se encuentra.
- **Moneda virtual:** En ocasiones algunos docentes incorporan un sistema de moneda o ficha virtual donde los alumnos pueden enriquecerse y estas monedas le permiten disfrutar de ciertos beneficios o acudir a una tienda a comprar objetos virtuales o poderes que les ayuden a marcar diferencia con otros jugadores o simplemente para personalizar su avatar u otro aspecto.

- **Desbloqueo de objetos:** En la mecánica también puede existir la posibilidad de desbloquear determinados objetos u otros aspectos al cumplir una serie de premisas, siendo una fuente de motivación para el alumnado.
- **Regalos:** Los regalos se pueden ofrecer a los jugadores por alcanzar un determinado reto y estos regalos pueden ser también intercambiados entre jugadores, mejorando así la interacción entre ellos.

Por supuesto no es necesario incorporar todos estos elementos, pero sí que es importante que el alumnado conozca bien todas las opciones que tiene de conseguir puntos, las acciones que se le piden y reciba un feedback continuo que lo motive a seguir trabajando para conseguir la meta u objetivo. En el siguiente gráfico puede verse todo el entramado de elementos para realizar un entorno de aprendizaje gamificado.

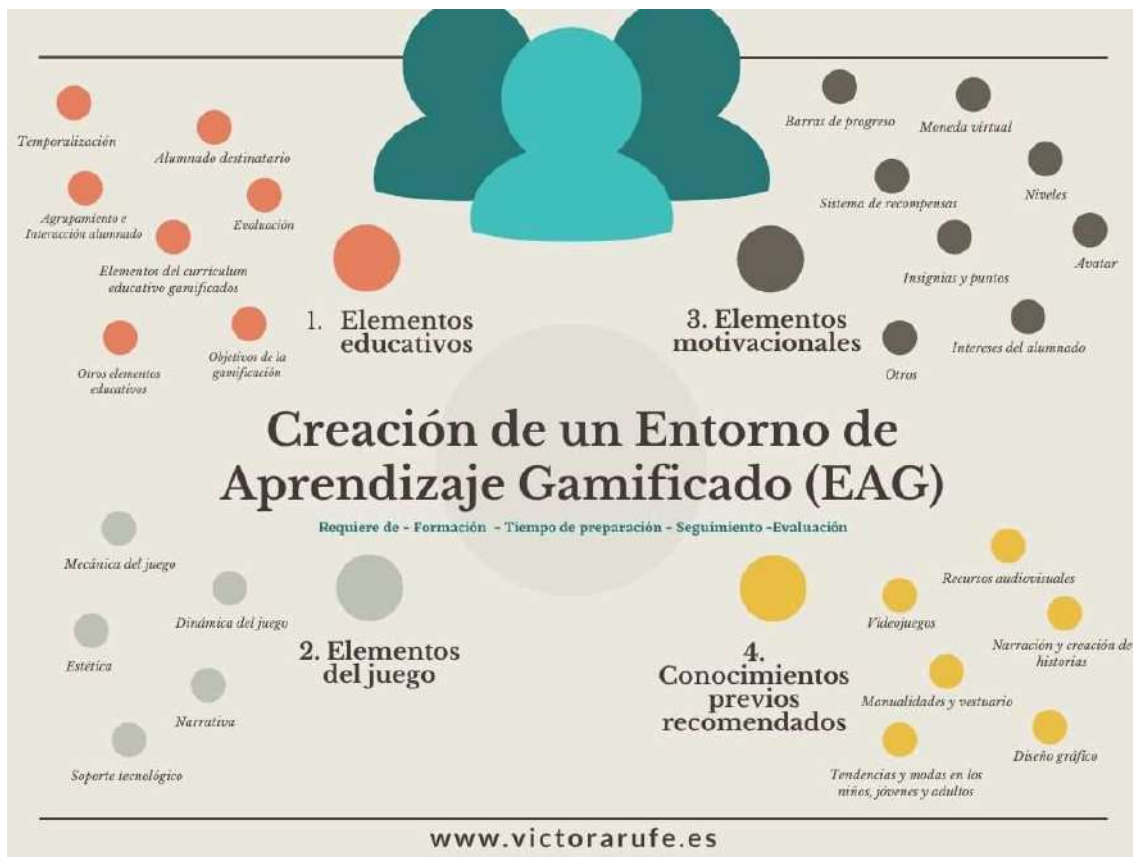


Gráfico 3. Elementos para la Creación de un Entorno de Aprendizaje Gamificado. Fuente: elaboración propia.

El último paso en la planificación de un entorno de aprendizaje gamificado sería la creación de los instrumentos de evaluación y cómo se va a realizar esta a fin de conocer si se han cumplidos los objetivos o analizar el impacto o influencia de la gamificación sobre diversas variables estudiadas.

Ejemplos de Entornos de Aprendizaje Gamificados

El lector puede escanear estos dos códigos QR y visualizar dos experiencias didácticas gamificadas.



Proyecto La Casa del Papel elaborado con un entorno de aprendizaje gamificado complejo Proyecto Fortnite EF elaborado con un entorno de aprendizaje gamificado simple

En ambos proyectos están presentes diferentes elementos que se comentaron anteriormente, así como la mecánica del juego y los objetivos o resultados de aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Arufe-Giráldez, V. (2019). Fortnite EF un nuevo juego deportivo para el aula de educación física. propuesta de innovación y gamificación basada en el videojuego fortnite. *Sportis: Revista Técnico-Científica Del Deporte Escolar, Educación Física Y Psicomotricidad*, 5(2), 323-349.
- Bartle, R. A. (2015). MMOs from the inside out: The history, design, fun, and art of massively-multiplayer online role-playing games. *MMOs from the inside out: The history, design, fun, and art of massively-multiplayer online role-playing games* (pp. 1-735) doi:10.1007/978-1-4842-1724-5
- Brasó i Rius, J. (2018). Pere vergés: Escuela y gamificación a comienzos del s. XX. *Apunts: Educación Física Y Deportes*, (133), 20-37.
- Brosterman, N. (1997). *Inventing kindergarten*. Germany: Harry N Abrams.
- Caillois, R. (1986). *Los juegos y los hombres*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cardinale Nunes Menezes, C., & De Bortolli, R. (2016). Potential of gamification as assessment tool. *Creative Education*, 7(4), 561-566.
- Darina Dicheva, Christo Dichev, Gennady Agre, & Galia Angelova. (2015). Gamification in education: A systematic mapping study. *Educational Technology & Society*, 18(3), 75-88.
- Deterding, S., Khaled, R., Nacke, L. E., & Dixon, D. (2011). Gamification : Toward a definition. *Chi*,
- Dominguez Alonso, J., & Pino Juste, M. (2014). Motivación intrínseca y extrínseca. análisis en adolescentes gallegos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 349-358.
- Dweek, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048.

Hamari, J. Social motivations to use gamification: An empirical study of gamifying exercise. Paper presented at the 21st European Conference on Information Systems, 1-14.

Huizinga, J. (1984). *Homo ludens*. Madrid: Alianza.

Kuhrt, A. (2014). *El oriente próximo en la antigüedad 1: C 3.000-330 a.C.* Madrid: Editorial Crítica.

Mora Teruel, F. (2014). *Neuroeducación*. Madrid: Alianza.

Nasirzadeh, E., & Fathian, M. (2020). Investigating the effect of gamification elements on bank customers to personalize gamified systems. *International Journal of Human Computer Studies*, 143 doi:10.1016/j.ijhcs.2020.102469

Official Cambridge University Press. (2020). Official cambridge university press. Retrieved from <https://dictionary.cambridge.org/es/diccionario/ingles-espanol/gamification>

Ruiz Martín, H. (2020). *¿Cómo aprendemos?*. Barcelona: Graó.

Slator, B. M., Borchert, O., Brandt, L., Chaput, H., Erickson, K., Groesbeck, G., Vender, B. (2007). From dungeons to classrooms: The evolution of MUDs as learning environments. *Studies in Computational Intelligence*, 62, 119-159. doi:10.1007/978-3-540-71974-8_6

van Roy, R., & Zaman, B. (2019). Unravelling the ambivalent motivational power of gamification: A basic psychological needs perspective. *International Journal of Human-Computer Studies*, 127, 38-50. doi:10.1016/j.ijhcs.2018.04.009

Zainuddin, Z., Shujahat, M., Haruna, H., & Chu, S. K. W. (2020). The role of gamified e-quizzes on student learning and engagement: An interactive gamification solution for a formative assessment system. *Computers and Education*, 145 doi:10.1016/j.compedu.2019.103729

Zichermann, G., & Cunningham, C. (2011). *Gamification by design. Implementing game mechanics in web and mobile apps*. Canadá: O'Reilly.

COACHING Y COMUNICACIÓN CONSCIENTE

Alejandra Cortés Pascual
<http://alejandracortes.net>

Ana Rodríguez Martínez
www.anaromar.es

Universidad de Zaragoza
E-mail de contacto: alcortes@unizar.es

Nuestra ponencia se estructura en forma de preguntas, ya que éstas mueven internamente nuestro diálogo interno y externo. A modo de mayéutica, creyendo en el poder del aprendizaje (y no a través del oyente o lector como tábula rasa) nos acercamos a la exposición de qué es el coaching aplicado a la educación y la comunicación consciente. Como se expone en Cortés y Vázquez (2018) el coaching alberga tantos aspectos que es complejo una definición unívoca, si bien podemos quedarnos con el hecho de que es un camino procesual que alberga análisis, reflexión personal y del entorno, desafío y operacionalización. Contempla más aspectos como: genera conciencia, responsabilidad, comunicación, libera el potencial de una persona, etc. Otras ideas clave que nos sirven perfectamente para el coaching educativo son: el coaching es un proceso de entrenamiento para conseguir la mejor versión de la persona y lograr las metas propuestas; la persona construye su propio mapa mental (sobre todo de creencias) y desde aquí no hay una única realidad (ni certera, ni falsa), gran parte de las limitaciones están en las que el propio ser humano se impone y el coach no ofrece soluciones, sino que genera la posibilidad de que el otro las encuentre. Es importante señalar que defendemos la idea de un modelo de coaching integral, en el que una perspectiva holística y colaborativa hace posible que el coaching crezca tanto en riqueza epistemológica como en herramientas de acompañamiento (Cid, Cortés y Santos, 2013). Rodríguez Marcos et al. (2011) hacen un análisis adecuado del coaching aplicado a varios campos: la formación del profesorado (relación colaborativa para ayudar a los docentes a realizar aprendizaje profesional en el puesto de trabajo mejorando su práctica en el centro y en el trabajo); el coaching externo (coaches profesionales que realizan procesos de coaching individual y de equipo en ámbitos instruccionales); el autocoaching (para la autoreflexión del profesional de la formación) y el coaching entre iguales, que enfocan sobre todo a que entre compañeros compartan su realidad de la enseñanza-aprendizaje. Otra inferencia del coaching con el mundo educativo es lo que se puede aportar al liderazgo desde una nueva perspectiva (Serey, 2008; Cortés, 2019), en la que se introducen aspectos como: apertura, flexibilidad, estabilidad, determinación, organización sistémica y transcendencia:

- Apertura. Es la energía disponible para recibir y dar al mundo, explorar nuevos senderos, escuchar y comprendernos a uno mismo y a los demás.
- Flexibilidad. Es la disposición a navegar continuamente en el cambio. A enfrentarnos a lo viejo con nuevas opciones, a desarrollar nuevos aspectos, a jugar, a divertirse, etc. En definitiva, a ser más creativos a cada momento.
- Estabilidad. Es la disposición conocida en Gestalt como “estar en el aquí y ahora”. Presentes, conscientes y pisando firme en lo que estamos haciendo y con quiénes nos estemos relacionando.

- **Determinación.** Es la disposición que nos compromete con nuestras decisiones, nuestros objetivos. Es el saber decir SI al sí y NO al no, capacitándonos para hacer realidad nuestros sueños (metas, anhelos, propósitos) marchando hacia delante al ritmo más conveniente para nosotros y nuestro entorno.
- **Transcendencia.** Esta disposición aparece sólo cuando las otras cinco están totalmente alineadas dando lugar a la actitud de total centramiento interior y de compromiso con el contexto social que como beneficios tiene que ayudar a fluir, a crear rapport o clima de confianza y que se modela inconscientemente.

Todo ello lo plasmamos en el Modelo Integral de Coaching Educativo (Díaz, Cortés y Serra, 2020) en el que nos dirigimos a docentes, familias, estudiantes y profesorado desde formación, procesos de coaching personales y de equipo, mentorización y microteaching. En la web <http://www.educationalpaths.com/MICE/> se puede ver parte de nuestro trabajo.

Comunicar es algo más que la transmisión de ideas de una persona a otra. Es el medio a través del cual aprendemos a saber quiénes somos y quiénes podríamos llegar a ser Kelley (1981). Escuchar, exponer y dialogar implica ser consciente de los principales tipos de interacción verbal, ser progresivamente competente en la expresión y comprensión de los mensajes orales que se intercambian en situaciones comunicativas diversas y adaptar la comunicación al contexto. La forma en la que nos comunicamos condiciona nuestra vida y nuestro bienestar individual y social. Algunas de las investigaciones del premio Nobel de medicina Susumu Tonewagua nos revelan el poder científico de los relatos cuando recordamos vivencias placenteras, Asimismo, las investigaciones de Elizabeth Blackburn refrendaron la importancia de una comunicación consciente y saludable para tener una vida longeva y feliz. La cronopatía la glosofobia y el síndrome del impostor son considerados enemigos de la comunicación por su capacidad destructiva y su relación directa con la baja autoestima. Trabajar la comunicación es un proceso en el que hemos de integrar mente y cuerpo como aliados. La consciencia es el primer paso para poder mejorar y transformar nuestra realidad. El cuerpo puede favorecer o perjudicar la seguridad con la que se habla. Es cada vez más frecuente que en el ámbito de la educación se utilice el cuerpo como recurso para comunicar con eficacia (Cestero, 2006). Perceval y Tejedor (2008) entre otros, manifiestan que comunicar bien en público implica pensar bien en privado. La base de una comunicación consciente comienza con el diálogo interno y finaliza en la relación con el otro. Luria (1980) alude a la importancia de validar el lenguaje y las emociones implícitas en el mismo. Nos invita a ir más allá del contenido y centrarnos en lo que la persona que comunica piensa y siente. Emprender en el lenguaje implica editar las diferentes versiones vividas obteniendo un beneficio con uno mismo y con los demás. (Marina ,2010).

Para finalizar compartimos cuatro claves para mejorar la comunicación consciente son:

1. Eliminar barreras comunicativas como el “pero” y el “no” del lenguaje habitual de réplica argumental.
2. Utilizar el modelo EMP en tres fases 1) compartimos que entiendo la necesidad del interlocutor (empatía), 2) manifestamos cómo nos siento ante una situación determinada y 3) hacemos la petición específica de lo que necesito.
3. Utilizar la técnica “Sandwich” en la que comunicamos inicialmente algo positivo o agradable del interlocutor, posteriormente transmitimos lo que nos incomoda y por último reconocemos uno de los valores que tiene la persona con la que estamos hablando.

4. Para presentar un discurso desde la comunicación consciente, recordamos que la mejor improvisación es la preparada y aconsejamos comenzar y/o terminar el discurso con pregunta, dato o anécdota. Es importante utilizar ejemplos y metáforas para trabajar la parte emocional, así como aconsejamos utilizar datos y referencias científicas o refrendadas por fuentes científicas para trabajar la parte racional. La postura y fisiología ha de cuidarse y trabajarse para ganar seguridad y autoridad.

Bibliografía

- Cestero, A. M. (2006): «La comunicación no verbal y el estudio de su incidencia en fenómenos discursivos como la ironía». *ELUA*, 20: 57-77.
- Cid, E., Cortés Pascual, A. y Santos, M. (2013). Coaching educativo y formativo. *Materiales de la Cátedra Colegio Juan de Lanuza de Innovación Educativa*.
- Cortés Pascual, A. (2019). *ImportamosAportamos*. Transformación educativa y social desde el coaching de equipos. Barcelona: Síntesis.
- Cortés Pascual, A. & Vázquez, S. (2018). Coaching y liderazgo. En *Estrategias transformadoras para la educación* (pp. 207-222) (Cortés, Rodríguez & Val, 2018). Madrid: Pirámide.
- Díaz Chica, Óscar, Cortés Pascual, A., & Serra Mercé, Álvaro. (2020). ¿Hacia un modelo integral de coaching educativo? Inferencia hacia competencias ejecutivas y liderazgo. *Revista Iberoamericana De Psicología*, 12(3), 101-112. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.12311>
- Kelley, K. (1981): *La persuasión en la comunicación, teoría y contexto*. Barcelona:Paidós.
- Luria, A. R. (1980): *Lenguaje y pensamiento*. Barcelona: Fontanella.
- Marina, J. A. (2010): «La competencia de emprender». *Revista de Educación*, 351: 49-71.
- Perceval, J. M. y S. Tejedor (2008) «La competencia de emprender». *Revista de Educación*, 351: 49-71.
- Perceval, J. M. y S. Tejedor (2008): «Los cinco grados de la comunicación en educación». *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 30: 155-163.
- Rodríguez Marcos et al. (2011). Coaching reflexivo entre iguales en el Practicum de la formación de maestros. *Revista de Educación*, 355, 355-379.
- Serey, D. (2008). Las nuevas herramientas didácticas para el liderazgo educativo: el coaching aplicado a la educación. *Perspectivas educativas*, 8, 43-54.

APRENDIENDO A APRENDER

Héctor Ruiz Martín
International Science Teaching Foundation

Aprender a aprender

De las ocho competencias básicas definidas por la Unión Europea como objetivos prioritarios de la educación, «aprender a aprender» es probablemente la más importante y, sin embargo, también es la más incomprendida. ¿Aprender a aprender? En primer lugar, si hay que aprender a aprender, ¿cómo podemos aprender en primera instancia? En segundo lugar, es obvio que todos los humanos aprendemos de forma natural... Entonces, ¿qué sentido tiene aprender algo que ya hacemos espontáneamente?

A pesar de que a muchas personas el concepto de «aprender a aprender» les pueda sonar extraño *a priori*, lo cierto es que tiene mucho sentido. Aprender es una habilidad y, como tal, puede hacerse mejor o peor. En otras palabras, ante un reto de aprendizaje, podemos actuar de manera más o menos eficaz con vistas a alcanzarlo. Así, en función de lo que hagamos, lograremos aprendizajes que variarán en su profundidad, durabilidad y capacidad de transferencia.

En efecto, nuestra memoria no funciona a voluntad, por lo que no podemos pedirle que recuerde—u olvide—lo que deseamos sin más. Cuando tratamos de aprender, por lo tanto, lo que hacemos es llevar a cabo las acciones que creemos que provocarán que nuestro cerebro conserve los conocimientos o destrezas que deseamos adquirir, de forma que podamos recuperarlos en el futuro. Pero nada nos garantiza que esto acabe siendo así. En este sentido, la investigación científica ha revelado que existen acciones y circunstancias concretas que resultan mucho más efectivas que otras para que esto suceda, y que no siempre son intuitivas. Así, las cosas que hacemos cuando tratamos de aprender algo pueden derivar en conocimientos efímeros o bien conocimientos duraderos. Igualmente, lo que hagamos al aprender determinará cuán transferibles serán los conocimientos y destrezas adquiridos, es decir, influirá en si seremos capaces de emplearlos en nuevos contextos distintos al contexto de aprendizaje.

Aunque la mayoría de personas creen que la habilidad para aprender depende solamente del talento innato, la dedicación y el esfuerzo, lo cierto es que aprender es sobre todo cuestión de técnica. Y los estudiantes que emplean las mejores estrategias, habitualmente porque las han desarrollado de manera espontánea (ya que nadie se las ha enseñado), tienen una gran ventaja en comparación con sus compañeros. Por suerte, es posible contribuir a equilibrar estas diferencias enseñando a estos últimos mejoras formas de aprender. Aprender cuáles son las acciones y circunstancias que promueven aprendizajes sólidos y flexibles para aplicarlas en los propios procesos de aprendizaje es una buena manera de aprender a aprender.

Factores que modulan la capacidad de aprender

Décadas de investigación en psicología y neurociencia de la memoria y el aprendizaje nos han permitido arrojar luz sobre los factores cognitivos y emocionales que juegan un papel crucial cuando aprendemos. Realizando un enorme ejercicio de síntesis, podríamos decir que las variables más importantes que predicen una mayor habilidad para aprender son: los conocimientos previos del estudiante, su motivación frente a las metas de aprendizaje, y las estrategias que emplea para abordarlas (Ruiz-Martín, 2020). Por supuesto, existen variables biológicas que predisponen a una mayor o menor facilidad para aprender. Pero, salvo casos extremos, la investigación no deja duda de que los factores modulados por el ambiente, como los tres citados, restan importancia a las diferencias innatas por lo que se refiere a aprender y alcanzar las metas educativas.

Precisamente los factores relativos a la motivación y las estrategias de aprendizaje aluden a la importancia del *aprender a aprender*. En efecto, las buenas estrategias de aprendizaje y los métodos para gestionar la propia motivación frente a las metas académicas pueden aprenderse y perfeccionarse con la práctica. Hacerlo es uno de los mejores ejemplos de lo que significa aprender a aprender.

Cuando un estudiante aprende a aprender en realidad lo que aprende es a regular sus procesos de aprendizaje. El estudiante autorregulado se caracteriza por emplazarse consciente y deliberadamente a realizar todas aquellas acciones que le conducirán a alcanzar sus metas de aprendizaje, y a evaluar la idoneidad de sus elecciones en relación a sus logros. En otras palabras, el estudiante autorregulado establece sus objetivos, planifica cómo alcanzarlos, los aborda metódicamente y monitoriza sus avances para ajustar sus planes. Además, el estudiante autorregulado gestiona sus emociones eficazmente para mantener alta su motivación, conseguir adherirse a sus planes y optimizar su rendimiento en las tareas de aprendizaje o evaluación. En efecto, la autorregulación del aprendizaje se produce a nivel cognitivo y emocional.

Autorregulación cognitiva: la metacognición

Aprender a aprender implica hacerse consciente del propio proceso de aprendizaje y tomar las riendas del mismo. En este sentido, el término *metacognición* se refiere precisamente al acto de hacerse consciente de los propios procesos cognitivos. Esto incluye, por ejemplo, la reflexión que podemos realizar sobre la manera en que hemos abordado un problema, o la valoración que podemos hacer sobre nuestro nivel de aprendizaje alcanzado tras una actividad. Somos metacognitivos cuando planificamos el repaso de una lección para consolidar el aprendizaje, porque reconocemos los efectos del olvido, o cuando empleamos otro método de resolución alternativo para comprobar si hemos resuelto bien un problema. En definitiva, la metacognición incluye todo acto que emprendemos estratégica y deliberadamente para aprender, así como la evaluación que realizamos de su eficacia tras llevarlo a cabo.

Además, cuando reflexionamos sobre las propias creencias acerca del aprendizaje o con respecto a nuestra capacidad de aprender algo (autoeficacia) también estamos siendo metacognitivos. En resumen, la metacognición se produce cuando reflexionamos sobre nuestras propias ideas, nuestros procesos mentales y nuestro desempeño cognitivo e intervenimos conscientemente en cualquiera de estos aspectos con vistas a alcanzar nuestros objetivos de aprendizaje.

Las habilidades metacognitivas, como todas las habilidades, pueden aprenderse y desarrollarse. Cuando lo hacemos, aprendemos a aprender y mejoramos así nuestras destrezas de aprendizaje. De hecho, la investigación educativa nos proporciona una buena cantidad de evidencias sobre el hecho de que mejorar las habilidades metacognitivas de los estudiantes conlleva una mejora muy significativa de sus resultados académicos (McClelland y Cameron, 2011). Es más, los estudiantes que destacan por sus habilidades metacognitivas suelen estar entre los más exitosos desde un punto de vista académico (Zimmerman y Martínez-Pons, 1986). En algunos estudios, la habilidad metacognitiva ha sido incluso mejor predictor de los resultados académicos que el cociente intelectual (Gomes et al., 2014)

¿Qué caracteriza al estudiante que ha desarrollado buenas destrezas metacognitivas? El estudiante que regula sus procesos de aprendizaje desde el punto de vista cognitivo es ni más ni menos que un estratega del aprendizaje. En este sentido, se caracteriza por llevar a cabo las siguientes acciones cuando se enfrenta a un reto:

- **Establecimiento de metas:** el estudiante autorregulado primero de todo se asegura de que entiende cuáles son los objetivos de aprendizaje que se le plantean e incluso trata de descomponerlos en objetivos intermedios, que se emplazará a alcanzar progresivamente. Además, evalúa sus conocimientos previos y realiza una estimación de sus opciones con el objeto de dilucidar si necesitará ayuda para afrontar las tareas.
- **Planificación:** para alcanzar sus objetivos, el estudiante autorregulado toma las riendas de su aprendizaje y planifica las tareas a realizar. Establece un calendario, organiza sus sesiones de estudio, dispone los medios y las condiciones oportunas para aprender (dentro de sus posibilidades), y elige las estrategias a emplear durante la tarea.
- **Monitorización:** cuando pone su plan en marcha, el estudiante autorregulado está pendiente de sus progresos y de las dificultades que encuentra, y los pone en perspectiva en relación a sus planes iniciales.
- **Evaluación:** parte de la monitorización anterior consiste en hacerse consciente de cómo progresa su aprendizaje por medio de una autoevaluación. Como resultado de ella, el estudiante autorregulado valora la idoneidad del plan o de las estrategias elegidas.
- **Reajuste:** puesto que el estudiante autorregulado comprueba si sus acciones le están conduciendo al aprendizaje deseado, también toma medidas cuando el resultado no es el esperado y prueba con nuevas aproximaciones.

Como salta a la vista, un estudiante que desarrolla estos hábitos a la hora de enfrentarse a los retos de aprendizaje es un estudiante que gana en autonomía. Además, puesto que esta regulación del

aprendizaje le ayuda a lograr sus objetivos, también contribuye a mejorar su confianza en sí mismo (su sentido de autoeficacia).

Ahora bien, la autorregulación no solo consiste en planificar y evaluar nuestros esfuerzos por aprender. También implica gestionar las propias emociones que afectarán al aprendizaje. En especial, el estudiante autorregulado consigue mantener su motivación alta, incluso a pesar de los reveses, y se controla para adherirse al plan establecido o para evitar que los nervios alteren su rendimiento.

Autorregulación emocional

Existen diversos motivos por los que prestar atención a la regulación de las propias emociones resulta beneficioso para convertirse en un buen estudiante. En primer lugar, los éxitos y fracasos ante los retos académicos generan emociones que influenciarán en la motivación del estudiante cuando se enfrente a nuevos retos que estime similares. Mantener la motivación alta implica saber cómo gestionar las emociones negativas que comportan los errores así como ofrecerse éxitos a corto plazo que estimulen los siguientes esfuerzos.

Además, regular las propias emociones resulta clave para que el estudiante consiga adherirse a un plan de trabajo, sobre todo en situaciones en que preferiría estar haciendo otra cosa (Duckworth y Seligman, 2005). Un ejemplo de esto lo tendríamos en el caso de un estudiante que habría planificado estudiar la misma tarde en que unos amigos le proponen ir al cine, alternativa que de entrada le resulta mucho más atractiva. Para poder tomar una decisión reflexiva entre estas opciones excluyentes, que se diferencian por su valor e inmediatez, el estudiante necesita vencer las emociones que le impulsan a optar automáticamente por la que supone un beneficio palpable. Solo de esta manera tendrá la oportunidad de comparar los pros y contras de cada opción y tomar una decisión adecuada en relación a aquello que más valore.

Por otro lado, la habilidad para autorregular las emociones también juega un papel fundamental en el contexto del aprendizaje cuando permite al estudiante controlar una reacción emocional que afecta a su rendimiento durante una tarea o a su motivación para afrontarla (Chapell et al., 2005). Como es bien sabido, cuando las emociones alcanzan un nivel de intensidad excesivo, los procesos cognitivos que son necesarios para llevar a cabo tareas intelectuales se ven alterados significativamente (Arnsten, 2009). Esto puede afectar gravemente al desempeño del estudiante durante una prueba evaluativa o durante una presentación en público, por ejemplo. Por otro lado, cuando un reto de aprendizaje que se afronta se asocia a emociones negativas como resultado de experiencias pasadas, la motivación del estudiante para abordarlo se ve seriamente comprometida, por lo que resultaría importante que fuera capaz de reconducirlas (Kim y Pekrun, 2014).

Si bien la habilidad para regular las propias emociones se nutre de un componente hereditario, sabemos que los entornos que ofrecen autonomía en un marco de reglas estables, bien estructuradas y coherentes, contribuyen a mejorar la capacidad de autorregulación emocional. También existen estrategias de autorregulación que pueden enseñarse explícitamente y que pueden contribuir a mejorar esta habilidad en los estudiantes. Cuando los estudiantes mejoran su capacidad para regular sus emociones, esto se traduce en beneficios para su aprendizaje. De hecho, son diversos los estudios que

constatan que ayudarlos en este sentido suele conllevar un impacto positivo en sus resultados académicos, especialmente en el caso de aquellos que más lo necesitan por contar con menores habilidades de autorregulación emocional (Evans y Rosenbaum, 2008; Zins et al., 2007).

Enseñar a aprender

Tal como expresaba oportunamente Herbert A. Simon (1916-2001), investigador en psicología cognitiva y Premio Nobel de Economía, «el aprendizaje es resultado de lo que el alumno hace y piensa, y solo de lo que el alumno hace y piensa. El profesor solo puede promover el aprendizaje influyendo sobre lo que el alumno hace y piensa.» En este sentido, enseñar consiste en ayudar a aprender. En otras palabras, la enseñanza es una forma de regular el aprendizaje de manera externa al estudiante. Así, cuando el profesor propone al estudiante realizar una serie de tareas, lo que pretende es incidir en los procesos cognitivos que conducirán al estudiante a aprender algo concreto. Por otro lado, cuando el profesor conecta la lección con algún tema del interés del estudiante o le muestra su apoyo ante alguna dificultad, está tratando de incidir en sus emociones para ayudarle a estar motivado.

Sin embargo, el docente también puede contribuir a mejorar las habilidades de autorregulación de sus estudiantes. En esto consistiría, por lo tanto, enseñar a aprender. Una forma práctica de hacerlo consiste en hacer explícitos los procesos metacognitivos que debemos llevar a cabo durante las actividades de aprendizaje, por ejemplo, por medio de su modelización.

Un docente proporciona modelos metacognitivos cuando muestra a los estudiantes cómo él mismo se enfrenta a las tareas propias de su disciplina para resolverlas. No se trata solamente de explicar cómo resuelve un problema o una tarea paso a paso, sino que también debe externalizar cómo planifica, elige sus estrategias y las aplica, y cómo evalúa su desempeño al terminar. De la misma manera, el docente también puede modelizar sus actitudes mostrando cómo se equivoca y gestiona sus errores, por ejemplo.

Evidentemente, también enseñamos a aprender cuando explicamos a los estudiantes buenas estrategias de aprendizaje y les ayudamos a aplicarlas, o cuando les mostramos técnicas para regular sus emociones. En cualquier caso, enseñar a autorregular el aprendizaje implica enseñar al estudiante a ser autónomo, por lo que el apoyo que el docente brinda para desarrollar esta habilidad puede empezar siendo notable al principio, pero luego debe ir reduciéndose poco a poco. Esto implica que el docente deberá comenzar por ayudar al alumno a hacerse consciente de los procesos de metacognición y a emplearlos adecuadamente. Así, comenzará por hacerlos explícitos, promoverá y guiará su práctica, y proporcionará un alto nivel de *feedback* en cada paso; pero progresivamente se irá retirando y dando cada vez más autonomía al alumno para ponerlos en práctica.

Cuando enseñamos a nuestros estudiantes a autorregular su aprendizaje, esto es, cuando les enseñamos a aprender, no solo contribuimos a mejorar su rendimiento académico, sino que también les ayudamos a desarrollar su autonomía, iniciativa y confianza. Sin duda, el estudiante autorregulado estará mejor preparado para afrontar cualquier reto de aprendizaje que le plantee el futuro, ya sea en el ámbito de su vida social, académica o profesional. De ahí la importancia del enseñar (y aprender) a aprender.

Referencias

- Arnsten, A. F. (2009). Stress signalling pathways that impair prefrontal cortex structure and function. *Nature Reviews Neuroscience*, 10(6), 410-422.
- Chapell, M. S., Blanding, Z. B., Silverstein, M. E., Takahashi, M., Newman, B., Gubi, A., y McCann, N. (2005). Test anxiety and academic performance in undergraduate and graduate students. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 268-274.
- Duckworth, A. L., y Seligman, M. E. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological Science*, 16(12), 939-944.
- Evans, G. W., y Rosenbaum, J. (2008). Self-regulation and the income-achievement gap. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(4), 504-514.
- Gomes, C. M. A., Golino, H. F., y Menezes, I. G. (2014). Predicting school achievement rather than intelligence: Does metacognition matter? *Psychology*, 5(9), 1095-1110.
- Kim, C. M., y Pekrun, R. (2014). Emotions and motivation in learning and performance. En: J. Spector, M. Merrill, J. Elen y M. Bishop (Eds.), *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 65-75). Springer.
- McClelland, M. M., y Cameron, C. E. (2011). Self-regulation and academic achievement in elementary school children. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 133, 29-44.
- Ruiz-Martin, H. (2020). *¿Cómo aprendemos? Una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. En: B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (pp. 1-37). Lawrence Erlbaum Associates.
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., y Walberg, H. J. (2007). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Journal of educational and psychological consultation*, 17(2-3), 191-210.

LA PEDAGOGÍA DE LA MADRE NATURALEZA: CÓMO LA CURIOSIDAD NATURAL, LA ALEGRÍA Y LA SOCIABILIDAD DE LOS NIÑOS SIRVEN A SU EDUCACIÓN

Peter Gray

Boston College Department of Psychology and Neuroscience

Children come into the world biologically designed to educate themselves. I have for years been studying that design, and I will tell some of what I know about it in this talk. What follows here is an outline of the main points I will make and some references that document those points.

A. The First Evolution-Based Theory of Education: Karl Groos's Practice Theory of Play

Groos's *The Play of Animals* (1898): Young mammals practice species-specific skills in play.

Groos's *The Play of Man* (1901). Young humans practice species-specific *and* culturally acquired skills in play.

I will explain why I see this as not just as a theory of play, but a theory of education. My own theory builds upon Groos's.

B. The Educative Instincts, Which Underlie Self-Directed Education

Among the basic human drives that have been shaped, by natural selection, to serve the function of education are the following, which I will elaborate upon in the talk.

1. *Curiosity*—the drive to know and understand.
2. *Playfulness*—the drive to practice and create. Children everywhere, when they have the freedom to do so, play at all of the basic human skills. Play is how they build their bodies, learn to manage risk, acquire language, learn to follow rules, exercise their imagination, practice logic, and learn to use the tools of their culture.
3. *Sociability*—the drive to know what others know and share what you know.
4. *Willfulness*—the drive to be in charge of one's own life.
5. *Planfulness*—the drive to plan for the future. This is manifested first in play.
6. *The drive to grow up*, to become an adult.

C. How Children in Hunter-Gatherer Cultures Educated Themselves

We were all hunter-gatherers until roughly 10,000 years ago. Here I will elaborate on three conclusions relevant to education that came from my survey of anthropologists who had studied hunter-gatherer cultures:

1. Adults did not direct children's activities, but trusted children's instincts and choices.
2. Children, including teenagers, had unlimited time to play, explore, and follow their own interests.

3. In their exploration and play, children acquired the knowledge and practice the skills they needed for success in the culture in which they were growing.

D. How Children in Modern Cultures Educate Themselves When Allowed to Do So

Evidence that the educative instincts are adequate for education today comes from studies of Self-Directed Education as it occurs at democratic schools such as the Sudbury Valley School (in Massachusetts, USA) and in homeschooling families that practice “unschooling,” where children are in charge of their own education.

I will describe here results of my follow-up studies of graduates of the Sudbury Valley School and of grown unschoolers, revealing that these people are succeeding well in adult life. They have no particular problem pursuing higher education, if they choose to do so, and they are happy in their careers. Keys to their success include a strong sense of personal responsibility, continued self-direction, ability to learn on the job, and, often, careers that are direct extensions of passionate interests they developed as children.

E. The Optimal Context for Self-Directed Education

My analysis suggests that the following characteristics describe the optimal environment for Self-Directed Education. Note that none of these characteristics exist in standard schools.

1. The social expectation (and reality) that education is children’s responsibility.
2. Unlimited freedom to play, explore, and pursue own interests.
3. Opportunity to play with the tools of the culture.
4. Access to a variety of caring adults, who are helpers, not judges.
5. Free age mixing among children and adolescents.
6. Immersion in a stable, moral, caring community.

Some References

General. Peter Gray. *Free to Learn: Why Unleashing the Instinct to Play Will Make Our Children Happier, More Self-Reliant, and Better Students for Life.* Basic Books.

How Self-Directed Education Works

Gray, P. (2019). Evolutionary functions of play: Practice, resilience, innovation, and cooperation. In P. K. Smith & J. Roopnarine (Eds.), The Cambridge Handbook of Play: Developmental and Disciplinary Perspectives. Cambridge University Press.

Gray, P. (2017). Self-directed education—unschooling and democratic schooling. In G. Noblit (Ed.), Oxford research encyclopedia of education. New York: Oxford University Press. 2017

Gray, P. (2016). Children’s natural ways of learning still work—even for the three Rs. In D. C. Geary & D. B. Berch (eds), Evolutionary perspectives on child development and education (pp 63-93). Springer.

Gray, P. (2016). Mother Nature’s pedagogy: How children educate themselves. In H. Lees & N. Noddings (eds), Palgrave international handbook of alternative education (pp 49-62). Palgrave.

Gray, P. (2011). The special value of age-mixed play. American Journal of Play, 3, 500-522.

Hunter-Gatherer Education

Gosso, Y., et al. (2005). Play in hunter-gatherer societies. In A. D. Pellegrini & P. K. Smith (Eds.), The nature of play: great apes and humans, pp. 213-253. New York: Guilford.

Gray, P. (2011). The evolutionary biology of education: How our hunter-gatherer educative instincts could form the basis for education today. Evolution, Education, and Outreach, 4, 428-440.

Gray, P. (2012). The value of a play-filled childhood in development of the hunter-gatherer individual. In D. Narvaez, J. Panksepp, A. Shore, and T. Gleason (Eds.), Human Nature, Early Experience and the Environment of Evolutionary Adaptedness. New York: Oxford University Press.

Education at Democratic/Free Schools

Gray, P., & Chanoff, D. (1986). Democratic schooling: What happen to young people who have charge of their own education? American Journal of Education, 94, 182-213.

Gray, P., & Feldman, J. (2004). Playing in the Zone of Proximal Development: Qualities of Self-Directed Age Mixing Between Adolescents and Young Children at a Democratic School. American Journal of Education, 110, 108-145.

Greenberg, D., Sadofsky, M., & Lempka, J. (2005). The pursuit of happiness: The lives of Sudbury Valley alumni. Framingham, Massachusetts: Sudbury Valley School Press.

Survey of Grown Unschoolers

Gray, P., & Riley, G. (2015). Grown unschoolers' evaluations of their unschooling experiences: Report I on a survey of 75 unschooled adults. Other Education, 4(#2), 8-32.

Riley, G., & Gray, P. (2015). Grown unschoolers' experiences with higher education and employment: Report II on a survey of 75 unschooled adults. Other Education, 4(#2), 33-53, 2015.

Also

For many essays on these topics, see my blog at Psychology Today, <https://www.psychologytoday.com/us/blog/freedom-learn>, and follow me on Facebook, <https://www.facebook.com/peter.gray.3572>

Many of my academic articles can be downloaded as PDFs on my author page at Psychology Today, here: <https://www.psychologytoday.com/us/contributors/peter-gray-phd>

SOS PROFESOR EN CRISIS. ESTRATEGIAS PARA EDUCAR EN LA ADOLESCENCIA

Laura Borao Moreno

C.E. Marni

E-mail de contacto: lauraboraom@gmail.com

Agradecimientos

Toda esta aventura, el estar hoy aquí, empieza exactamente el 1 de marzo de 2020, en plena resaca emocional después de asistir durante tres días al 3º Congreso Mundial de Educación EDUCA. Íbamos mi hermana y yo de vuelta en el avión, comentando la maravillosa experiencia vivida durante tres días en Santiago de Compostela, las grandes personas que conocimos allí, el intercambio de impresiones, lo aprendido en las diferentes conferencias y talleres, pero, y las dos coincidimos, ¿y Secundaria? Nos dimos cuenta que, prácticamente, no se había hablado de esta etapa y lo echamos en falta. Continuamos visualizando cómo aquellas experiencias comentadas en el Congreso, podrían adecuarse a nuestras clases con adolescentes. En ese momento se giró y salió el temido “¿Por qué no preparas tú algo?” Y aquí estoy, compartiendo con ustedes reflexiones, experiencias y aprendizajes para crecer juntos acompañando a nuestro alumnado.

Infinitamente agradecida a la organización de Educa por la oportunidad que me da al poder estar rodeada de grandes profesionales.

ADOLESCENCIA

Bienvenidos al maravilloso mundo de la adolescencia.

Cuando buscamos información sobre adolescentes, tanto como si somos padres o madres y nos preocupa que llegue esa etapa; o como docentes que compartimos tiempo, espacio y miradas prácticamente todo el día con ellos, podemos encontrar títulos de libros como: *Esos adolescentes que nos dan miedo* (Coslin, 2010), *¡Socorro! ¡Tengo un adolescente!* (Bayard y Bayard, 2004), *Mi adolescente me vuelve loco* (Bradley, 2004) o *El adolescente en su mundo. Riesgos, problemas y trastornos* (Toro, 2010). Si además añadimos la información que da la revista The Lancet, cuando señala que la adolescencia se extiende desde los 10 a los 24 años ya que se retrasan las responsabilidades asociadas a la edad adulta como el matrimonio, la estabilidad económica o la tardanza de tener descendencia y, por otro lado, se adelanta como consecuencia del desarrollo industrial, debido a la mejora de la alimentación y la salud.

Todo ello, para muchos de los adultos convivientes con jóvenes adolescentes, puede marcar o confirmar marque la idea generalizada que se tiene de ellos. Damos por hecho que la adolescencia es

la peor etapa cuando, cada una de ellas, tiene sus más o sus menos peculiaridades y necesidades. Según Michel Fize (2009) en la adolescencia tienen:

- Necesidad de confianza.
- Necesidad de diálogo.
- Necesidad de autonomía.
- Necesidad de responsabilidades.
- Necesidad de seguridad.
- Necesidad de afecto.
- Necesidad de esperanza.
- Necesidad de la presencia adulta.
- Necesidad del sentimiento de pertenencia y de reconocimiento.
- Necesidad de intimidad.

Hay que tener en cuenta que cada uno de ellos tiene un ritmo biológico, un momento para iniciar los cambios propios de la pubertad. Algunos de esos cambios más pronunciados que otros, pero todos pasarán por la pubertad ya que es un hecho biológico. Pero tomaremos en consideración que la adolescencia no lo es, sino que es cultural. Según Funes (2010), la adolescencia es una etapa vital pero no todos los jóvenes de estas edades pueden vivir dicha etapa por las circunstancias socioculturales que les rodea.

La llamada adolescencia es un estadio relativo cuya duración y características dependen fundamentalmente del medio, del grupo social en el que se desarrolla [...] los rasgos principales son diferentes, en una misma sociedad, en función de las clases y los grupos sociales [...] Conocemos perfectamente la brevedad de la adolescencia del chaval de barrio que empezaba a trabajar nada más acabar la escuela. Su paso por la adolescencia era fugaz y

Por tanto, *absolutamente diferente del chaval que encaminaba sus pasos hacia* entre la infantil y
la *bachillerato. (Fernández, Funes y Pellicer, 1980)* familiar. No hay
dos *ac* como se comporta
o cómo reacciona dependerá indiscutiblemente de los adultos que los rodean, incluidos sus
profesores: el clima que fomentemos, cómo hablemos /escuchemos, cómo organicemos, por ejemplo,

los grupos de clase, también conformarán sus formas de ser adolescente. Nosotros motivamos, estimulamos, inspiramos y limitamos sus actuaciones. Esa responsabilidad se adquiere una vez has elegido esta profesión y no desaparece hasta el fin de tu carrera. Cómo nos relacionemos con nuestro alumnado o qué clima creemos en el aula dependerá de nosotros. Si los tratamos como negativos, problemáticos, sin interacciones positivas simplemente por el hecho de ser adolescentes o por su trayectoria anterior, fomentaremos que se acentúe esas afirmaciones por contraposición.

Afortunadamente, esa concepción negativa de los adolescentes está cambiando y, como dice José Antonio Marina “el nuevo modelo debe ser a la vez más optimista y más exigentes” (Marina, 2014). Nuestra labor como docentes es ayudarles sin anticiparnos a esos errores, a esas etiquetas. Para educarlos hay que tener en cuenta cómo es su mundo personal sabiendo que en ese momento se encuentra en (Funes, 2010):

- Una etapa de transformación, de deconstrucción de lo que son, de descubrimiento de lo que desean ser, de transición, de experimentación, de explorar ahora que se sienten con la fuerza y la energía necesaria, o de descubrir todo aquello que hasta ese momento era inalcanzable y ahora tienen la posibilidad.
- Un proceso de personalización donde todo lo que se expande a su alrededor influye. Incluso el proceso de pensamiento no es el mismo pues tienen otras prioridades. Hoy es el día, mañana ya se verá. Además, entienden las responsabilidades que se adquieren al ser adultos y, por tanto, quieren aprovechar la vida intensamente. Vivirlo todo, sin restricciones, sin límites.
- Un momento hormonal fuerte.
- Un tiempo de inseguridades, de injusticias, de cambios físicos que puede que no concuerden con su evolución y provoquen repulsión.
- Rechazo a los adultos que los rodean. Servimos de saco de boxeo. De repente pasamos de ser sus héroes a ser los malvados brujos del cuento. Y más si un adulto les dice que no pueden hacerlo.
- Lo viven todo con mucha intensidad y inmediatez.

Nos encontramos en un aula rodeados de personitas en construcción, donde se sienten enjaulados cuando quieren ser libres. Además, cada uno de ellos con una adolescencia diferente, con un mundo personal único y que, seguramente, donde esos ciclos evolutivos no coincidan con la organización de los calendarios escolares y en esa vorágine, nosotros pretendemos enseñarles una materia que, en muchos casos, no les interesa por desgana, desmotivación o por el hecho de ser una obligación.

A pesar de lo que se piensa, cada adolescente tiene su propio talento y, como dice José Antonio Marina: “Entiendo por «talento» la capacidad para elegir bien las metas y movilizar los conocimientos, las emociones y las fortalezas necesarias para alcanzarlas. Es, pues, la inteligencia en acción”. Por tanto, la educación tiene un papel esencial en generar su propio talento. Debemos considerar esta etapa como una oportunidad para fomentarlo ya que, durante estos años, la neuroplasticidad aumenta, se reorganizan las sinapsis, la mielinización permite una mayor rapidez de transmisión, en definitiva, el cerebro entero se hace más eficiente. Es un periodo esencial para la educación y para la adaptación al mundo social.

En un estudio realizado por Jay Giedd a 145 niños sanos de 4 a 21 años concluyó que existía un gran aumento de la sustancia gris durante la adolescencia (Giedd y cols. 1999). Datos que demuestran que los adolescentes pueden mejorar en todas las áreas de aprendizaje.

El adolescente no es el problema, el problema es cómo miramos al adolescente.

DOCENTES

«La mayoría de adolescentes sólo necesitan personas adultas positivamente dispuestas a ayudarles» (Funes, 2010)

Nadie dijo que ser docente fuera fácil y quien escoja esta profesión por el tópico «Las vacaciones de los profesores», va a sufrir y mucho. Además, se nota.

Cuando elegimos dedicarnos a «la profesión más hermosa del mundo», lo hacemos conscientes de la responsabilidad que conlleva y lo susceptibles que son nuestros alumnos cuando se reflejan en nosotros.

Los docentes no deberíamos preocuparnos de nuestros alumnos, pero sí ocuparnos de ellos, acompañarlos en este viaje lleno de aventuras y aprendizajes. Buscar soluciones, cambiar aquello que no funciona, perder el miedo a probar (prueba-mejora), reconocer que podemos equivocarnos, etc.

Nuestra responsabilidad, la de la sociedad en general, es intentar que las nuevas generaciones sean mejores que nosotros (Olivé, 2020).

¿Cómo surfear la ola y disfrutarla?

“Educar un niño no es hacerle aprender algo que no sabía, sino hacer de él alguien que no existía” (John Ruski).

Para poder surfear la ola, tenemos que estar dispuesto a hacerlo, entrenar, y prepararte física y mentalmente. Que los docentes se cuiden es una obligación. Cuando subes a un avión y la azafata, en los primeros movimientos, te da instrucciones por si hubiera una amenaza y explica que, cuando caiga

la máscara de oxígeno, primero has de ponértela tú para poder salvar a los más débiles es porque eres responsable de ellos, en nuestro caso, de su educación. Por tanto, si te sientes bien, es más fácil de transmitirlo a tu alumnado. Seguramente esta idea no sea muy popular ya que se puede pensar que se habla desde el egoísmo, pero se trata de un acto de amor.

¿Qué características son mi máscara de oxígeno?

- Sentido del humor. Hacer las clases divertidas empieza por uno mismo y el sentido del humor es una de las características mejor valoradas para los estudiantes. Con una sonrisa se crea un ambiente relajado, enérgico y vital propicio para el aprendizaje. Es más fácil tener un buen recuerdo desde esta perspectiva.
- Poliédrico. Con los adolescentes y atendiendo a la diversidad entre ellas, debemos tener diferentes visiones para entenderlas. Empatizar con ellos y respetarlos. Recordar que nosotros también fuimos adolescentes nos ayudará a entenderlos mejor. Contar anécdotas sobre aquella época nos harán más cercanos y ganaremos su confianza.
- Personalidad múltiple. La docencia es la profesión de las mil caras. Según las circunstancias debe adoptar una u otra. Un docente puede ejercer de enfermero, psicólogo, modisto, asesor matrimonial, investigador privado, vidente, meteorólogo, etc. y, en algunas ocasiones, profesor.
- Influencer – Ser sus modelos. Tenemos que dar ejemplo y saber que cualquier cosa que digamos o hagamos (consciente o inconscientemente) puede hundirlos o empujarlos hacia la victoria. Transmitir nuestra ilusión por aprender, la pasión por la asignatura que impartes, inspirarles, hacerles creer en sí mismos confiando en ellos (todos tienen algo bueno que potenciar) y demostrarles que con esfuerzo y trabajo duro pueden conseguir prácticamente todo lo que se propongan, es casi obligatorio.
- Sorprende. Nuestros alumnos se aburren fácilmente, se muestran empáticos y desmotivados. En la variedad está el gusto y con ello captamos su atención. Sé creativo e innovador. No tengas miedo en probar nuevas experiencias, utilizar las nuevas tecnologías, dar la clase en el patio o en el comedor. Adapta actividades/juegos infantiles a su edad para motivarlos. Cuenta historias para empezar la unidad, escoge un juego y adáptalo a tu asignatura, crea concursos, utiliza el aprendizaje colaborativo y no te olvides jamás de las clases tradicionales. Hazles saber que cada sesión puede ser una sorpresa.
- Háblales desde el corazón. Puedes tener un mal día, no encontrarte bien o no tener la misma energía que a primera hora...ábrete, no pasa nada, ellos te ayudarán.

- Observa y escucha. No solamente existen en el aula los alumnos con conductas disruptivas a los que no paramos de mirar para estar preparados. Hay 25-30 alumnos más que necesitan de tu atención y tienen mucho que decir. Obsérvalos en el patio o en el comedor, con quién se juntan o con quién no; a qué juegan. Muestra interés. Haz comentarios para saber más de ellos, por ejemplo, di el título del último libro que te has leído para que ellos te recomienden y saber qué lecturas les gusta; o que quieres ir al cine y quieres que te aconsejen una película.
- Ascendencia: es la autoridad en la adolescencia, es decir, la posibilidad de influir en ellos porque el adolescente es consciente que “nos importa su vida y que ponemos nuestros conocimientos, nuestra edad y nuestra perspectiva de la vida a su alcance para ayudarle (Funes, 2010).
- Aptitud. Quien elige la docencia como profesión sabe que nunca dejará de aprender. Muchas veces sin saberlo, pero otras muchas, deberá ir a por ello. Los cambios en la sociedad nos obligan a tener una formación continua para estar al día, siempre con la finalidad de ayudar a nuestros alumnos. Salgamos de la zona de confort: uso de las nuevas tecnologías, nuevas metodologías, educación innovadora, etc.
- Las tres D: Descansa – Desconecta – Disfruta. Tan importante es el tiempo que pasas en el aula como el de fuera. Busca tiempo para ti, para leer, desconectar de la tensión, disfrutar de otros momentos, haz deporte, sal a caminar, cuídate... Te sentirás bien y la felicidad se transmite.

En definitiva, convertirte en el docente que te gustaría para tu hijo o hija sería nuestro objetivo.

En esta búsqueda de la felicidad educativa no podemos olvidar el triángulo formado por la familia-escuela-alumno, donde, según Cristian Olivé (2020), se debe cumplir una serie de condiciones para que las relaciones sean fructíferas:

- Todas las partes deben estar implicada en la educación de los adolescentes.*
- Adoptar una relación abierta y colaborativa.*
- Dar plena confianza a los profesores.*
- Acompañar a los jóvenes con una actitud positiva, a pesar de que los límites también estén ahí.*
- Entender y respetar los intereses y las aspiraciones de los jóvenes.*
- Tratar a los jóvenes desde la tolerancia y la comprensión.*
- Crear en los jóvenes para que sean una versión mejorada.*

EXPERIENCIAS

A pesar de poner todo de nuestra parte y poner en práctica las indicaciones explicadas anteriormente para mejorar nuestra labor docente y fomentar un clima en el aula sano, puede que algunos alumnos

presenten continuos comportamientos disruptivos que dificulten nuestro día a día y provoquen miedos y fenómenos de angustia que nos superen (Moya, 2004).

La situación escolar puede causar episodios angustiosos, tanto por parte del alumnado como de los docentes (Cordié, 1998), expresado en forma de bajas laborales por depresión, ansiedad, lumbalgias o trastornos digestivos.

Vivamos o no la docencia como la “mejor profesión del mundo”, con la misma ilusión y pasión del primer día y con las mismas ganas de aprender de nuestro alumnado, podemos experimentar situaciones incómodas y/o desagradables en el aula. Además, partimos de la idea de que las buenas relaciones en el aula deben preceder a la enseñanza de conocimientos para crear vínculos personales y así mejorar el clima en el aula (Amores y Ritacco, 2012). Si somos capaces de mejorar las relaciones entre el alumnado, así como las que fomentamos entre profesor-alumno, mejorará el comportamiento del alumnado e impulsará la adquisición de competencias y contenidos académicos (Comellas, 2013; Boyano, 2013; Bueno y Garrido, 2012).

Las causas de los comportamientos disruptivos, en muchas ocasiones es debido a carencias emocionales, baja autoestima o falta de habilidades sociales. Esos mismos comportamientos serán tomados con mayor o menor gravedad dependiendo del adulto que tenga delante. Por eso hace difícil mostrar un decálogo de soluciones exactas.

A continuación, os presento algunas de las estrategias que me han funcionado en situaciones reales:

- Rómpele los esquemas. Cuando llegas al aula o al patio y ves a uno de tus alumnos enfurecido que va directo hacia otro compañero, haz lo posible para que te vea. Ponte delante, llámalo, cógele las manos...cuando sea consciente de tu presencia, pídele un abrazo. Sí, un «¿Por favor, me das un abrazo? Lo necesito, no tengo un buen día». Notarás que su tensión disminuye, su mirada de extrañeza, un «¿qué dices?» porque no entienda qué pasa y necesite verificar lo que le dice su cerebro que ha escuchado. Tal vez no te lo dé, pero si te lo da, se creará un vínculo especial y de confianza entre vosotros que ayudará a cambiar el ambiente en clase.
- Hablemos de... En una situación tensa, de conflicto, seguramente no ha servido de nada preguntar qué ha pasado, por qué ha reaccionado así o por qué eligió ese comportamiento, por ejemplo. Debemos esperar el momento adecuado, cuando piense que no existe peligro sea cual sea la respuesta. Sería ideal crear un ambiente previo de comunicación y confianza que ayudará a abrirse. Escuchar lo que tienen que decirnos, aunque para nosotros no tenga importancia, pero puede que en otros momentos quieran contarnos lo que nos interesa saber.

Opinemos sobre temas controvertidos, temas que les preocupen; respetemos las suyas. Demos argumentos que ellos puedan entender y asimilar para crear su propia opinión.

- Pongamos normas. A pesar de lo que en un primer momento podamos pensar, los adolescentes necesitan que haya normas que les ayuden a ordenar su caos adolescente. Explica y argumenta aquellas que sean innegociables y consensua el resto de normas y sus reacciones si se incumplen. Que se sientan parte de ellas, que se impliquen en su creación, aceptación y cumplimiento.
- No entres en su juego. Cuando cualquiera de nuestros alumnos nos pone a prueba, no para de hacer comentarios inapropiados, interrumpe continuamente o molesta sin más, no lo dejes pasar porque creerá que es impune, pero tampoco pierdas la paciencia. Háblale desde el respeto, averigua cual es el motivo de ese comportamiento repetitivo en tu asignatura, ayúdale a reflexionar sobre eso, incluso le vendrá bien escribirlas, y buscad posibles acuerdos que se conviertan en soluciones.
- Prevenir es curar. Las sesiones de tutoría son esenciales para tratar temas de convivencia o los valores, por ejemplo. Realizar talleres de prevención sobre acoso, drogas, alcohol o informativas sobre sexo en la adolescencia, de consumo responsable o de peligros de las redes sociales. Posteriormente hacer un coloquio para conocer sus impresiones y opiniones nos ayudarán a conocer a nuestros alumnos para poder ayudarles en un momento dado. O, por ejemplo, utiliza la lectura de cuentos para visualizar, identificar y empatizar con los diferentes roles en una situación de acoso.
- Busca ayuda. No pasa nada si, llegado el momento, necesitas pedir ayuda al gabinete psicopedagógico de tu centro. Te darán pautas para mejorar la convivencia en el aula y salir ambas partes beneficiadas.

Si tenemos en cuenta que no hay dos adolescencias iguales, entenderemos que nunca habrá dos días iguales, ni siquiera dos sesiones y, situaciones tensas, pueden aparecer en cualquier momento. E incluso lo que funciona a unos compañeros no tiene por qué funcionar a otros. Pero es importante saber que casi siempre no es una conducta personal. Por esa razón, debemos adoptar una actitud serena, educadora frente a una retadora, respirar hondo, contar hasta diez, evaluar la situación e intentar entender por qué ha ocurrido. Nosotros, como adultos, somos responsables del aula y de crear y fomentar un buen ambiente en ella.

Sigamos educando con la misma pasión, ilusión y corazón que el primer día que entramos en un aula, a pesar de los días grises, con la ventaja de contar con la experiencia que ya tenemos. Recuerda que depende de nosotros ver en blanco y negro o en la gama amplia de colores. Depende de mí.

Bibliografía

- AMORES F.J. y RITACCO, M (2012): *Prácticas escolares ante la Exclusión Educativa. Buenas prácticas e Inclusión Social*. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 4(1), 90-108. Recuperado de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol4-num1/art5.pdf>
- CORDIÉ, A. (1998): *Malestar en el docente. La educación confrontada con el psicoanálisis*. Buenos Aires, Nueva visión.
- ELZO, J. (2008): *El silencio de los adolescentes*. Madrid. PPC.
- FERNÁNDEZ, L.; FUNES, J.; PELLICER, M. (1980): *Psicología de l'adolescent*. Barcelona. Edicions 62.
- FUNES, J. (2010): *9 ideas clave. Educar en la adolescencia*. Barcelona. GRAÓ.
- MOYA, J. (2004): *Padres, adolescentes y docentes. Los avatares de un encuentro difícil aunque no imposible*. Psicopatología Salud Mental, 3, 13-19.
- OLIVÉ, C. (2020); *Profes rebeldes. El reto de educar a partir de la realidad de los jóvenes*. Barcelona. Grijalbo.

EDUCACIÓN FÍSICA EMOCIONAL EN CONTEXTOS PLURILINGÜES

Emotional Physical Education in Multilingual Contexts

Jose Vicente López Company

CEIP Dr. Vicente Trencó

E-mail de contacto: jlocom19@hotmail.com

Resumen

El proyecto trabaja el inglés mediante la Educación Física Emocional. Pretende mejorar y reforzar el idioma a través de las actividades de expresión corporal y ritmo, ya que la educación física constituye una estrategia viable y eficaz para desarrollar las habilidades lingüísticas y las emocionales. Mediante la práctica docente vemos que las actividades que se realizan en inglés y se refuerzan mediante el movimiento son las que mejor desarrollan en el alumnado las emociones. El proyecto trabaja mediante el Hip Hop la expresión motriz y creativa a partir del ritmo, la música, el cuerpo, la gestualidad, las emociones y la comunicación no verbal como un lenguaje más en el desarrollo integral de la persona. Algunos de los objetivos: desarrollar la capacidad lingüística, mejorar y afianzar el inglés a través la expresión motriz, aprender nuevas formas de comunicación y expresión y aprender mediante el movimiento y las emociones.

Palabras clave

Inglés; Educación Física; Expresión Corporal; Emociones; Hip-Hop.

Abstract

The project works English through Emotional Physical Education. It aims to improve and strengthen the language through activities of body language and rhythm, due to the fact that physical education is an effective strategy to develop language and emotional skills. Through teaching practice we can see that the activities done in English and the ones that are supported by the movement are the ones that develop emotions in the to students. The project works with the Hip Hop the movement and creative expression from rhythm, music, body, gestures, emotions and non-verbal communication as a language in the integral development of the person. Some of the objectives: to develop language skills, to improve and to strength the English through the movement expression, to learn new ways of communication and expression and to learn through movement and the emotions.

Keywords

English; Physical Education; Body expression; Emotions; Hip-Hop.

Introducción

El presente trabajo surge con la idea de trabajar en inglés las actividades de expresión corporal en la educación física. Se pretende trabajar con alumnado de quinto y sexto de primaria con edades comprendidas entre los 10 y los 12 años aproximadamente. En el programa de Educación Física Emocional que se desarrolla en contextos plurilingües hay actividades de expresión y movimiento corporal, ritmo, imitación, creación, etc. Pero todas tienen el denominador común que es la enseñanza de las mismas mediante el inglés.

Se investigado mediante la práctica docente las actividades de educación física que mejor se adaptan a los alumnos para conseguir desarrollar la competencia lingüística a través de las mismas. Esto se ha evidenciado con las actividades rítmicas y de expresión corporal. El interés surge por el creciente

desarrollo del idioma que hay en la educación. Por otro lado, para investigar sobre la práctica docente. Por último, para buscar los recursos necesarios de mejora con respecto a la introducción del inglés en la educación física, en nuestro caso, a través del Hip Hop.

La motivación principal por la que he querido hacer frente a este tema, ha sido la gran aceptación del Hip Hop por parte de los/las alumnos/as. El Hip Hop ofrece más libertad y más autonomía por poder expresarse libremente y con creatividad. El Hip Hop es una cosa que se vive y por eso los movimientos son más libres y por ello el idioma (inglés) al que se hace referencia también es motivador.

El Hip Hop es una forma de música; es como poesía con un ritmo. Pienso que “el baile no es cosa de chicas todos pueden bailar”. Por este motivo, he querido trabajar con este tipo de música que no resulta, desde una visión externa, un baile de chicas sino un baile más popular de la calle, donde la integración de culturas es el interés principal. Por ello, lo más importante es que se han tratado objetivos y contenidos concretos relacionados con la enseñanza de la lengua inglesa y la educación física a través del Hip Hop para integrar a los alumnos dentro del aula, pero sobre todo la importancia creciente de las emociones y su tratamiento desde la asignatura. A través de la misma no se trabaja de manera competitiva. Se eliminan los elementos de competición (no hay ganadores o vencedores), se fomenta la cooperación y el dialogo igualitario (con el inglés) y se pretende mejorar las relaciones y la Educación Emocional en el alumnado.

Para enmarcar correctamente este proyecto nos centramos en la legislación vigente, en nuestro caso en la comunidad valenciana a través del Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunitat Valenciana. En el mismo, se analiza el anexo II que especifica los elementos curriculares que debe integrar la educación física.

En el bloque 3, “Expresión motriz y comunicación”, tiene como principal objetivo el desarrollo comunicativo a través del movimiento. En este bloque de manera más específica dice:

“Aspectos tan importantes como la espontaneidad, la desinhibición y la creatividad, serán elementos clave para descubrir, emplear, y adaptar los recursos expresivos de su cuerpo a la comunicación de ideas, sensaciones, emociones, estados de ánimo, y comprensión de mensajes expresados por otras personas. La experimentación con dichos recursos expresivos debe ser determinante para encontrar un lenguaje corporal que se llegue a interiorizar como propio o personal, y así que el alumnado progresivamente sea capaz de expresarse y comunicarse en cualquier situación”. (pág. 16610).

Centrándonos en los bloques en los cursos en los que se va a aplicar cabe destacar mediante esta tabla algunos de los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje que aplica para evaluar si se han conseguido o no estos elementos sobre todo relacionados en la comunicación. Lo vemos desarrollado en la tabla: Contenidos en educación física (Tabla 1)

Tabla 1. Contenidos en educación física.

CURSO	QUINTO	SEXTO
Bloque 3 EXPRESIÓN MOTRIZ Y COMUNICACIÓN		
CONTENIDO	Aceptación de los recursos expresivos y comunicativos de los demás.	Respeto y aceptación de los recursos expresivos y comunicativos de los otros.
CRITERIOS EVALUACIÓN	BL3.1. Comunicar sensaciones, emociones, sentimientos e ideas, a través de los recursos expresivos del cuerpo y el movimiento, de forma estética y desinhibida, participando en bailes y danzas grupales, y mostrando confianza y aceptación en sí mismo y en los demás.	BL3.1. Comunicar sensaciones, emociones, sentimientos e ideas, a través de los recursos expresivos del cuerpo y el movimiento, de forma estética, creativa y desinhibida, colaborando en la planificación y realización de producciones artísticas grupales, y mostrando confianza y aceptación de sí mismo y de los demás.

Fuente: elaboración propia.

Cabe señalar por otro lado, lo que dice la literatura sobre emociones. Hay diferentes autores que han investigado el tema emocional. Mayer y Salovey (1997) explican que la Inteligencia Emocional relaciona por un lado la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos, la habilidad para entender emociones y conocimiento emocional y la habilidad para regular emociones que promuevan el crecimiento emocional e intelectual. En este modelo de Inteligencia Emocional se habla de cuatro elementos:

- Percepción emocional: identificar y reconocer los propios sentimientos y los de los que nos rodean.
- Asimilación emocional: tener en cuenta los sentimientos y la manera en que afectan en el estado de ánimo y en las decisiones.
- Comprensión emocional: etiquetar y reconocer las emociones y ver causas y consecuencias de las mismas.
- Regulación emocional: reflexionar sobre sentimientos positivos y negativos para descartarlos o aprovecharlos.

Hace falta evidenciar los hallazgos de Extremera y Fernández–Berrocal (2004) mediante la relación positiva entre el alumnado emocionalmente inteligente y la reducción de los comportamientos agresivos. Según estos autores los alumnos que mejor distinguen sus emociones tienen una mayor tendencia a suprimir sus pensamientos negativos, menos comportamientos agresivos y más capacidad para reparar sus emociones.

Centrándonos en las emociones vemos que la educación física en la legislación mencionada anteriormente tiene la responsabilidad del desarrollo emocional y afectivo. Vemos los diferentes bloques de contenido en nuestro caso el bloque 1 y bloque 3 son los que más elementos emocionales aparecen y se relacionan. En nuestro caso en el bloque 1, “Conocimiento y autonomía personal” se basa en la importancia y relevancia de conocer nuestro cuerpo y nuestras emociones a partir de las sensaciones y emociones que vienen de la diversidad de estímulos y de experiencias.

Centrándonos en los bloques en los cursos en los que se va a aplicar cabe destacar mediante esta tabla algunos de los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje que aplica para evaluar si se han conseguido o no estos elementos. Lo vemos desarrollado en la tabla: Contenidos emocionales en educación física (Tabla 2)

Tabla 2. Contenidos emocionales en educación física.

CURSO	QUINTO	SEXTO
Bloque 1 CONOCIMIENTO CORPORAL Y AUTONOMÍA		
CONTENIDO	Identificación del origen de diferentes estados, sensaciones, sentimientos y emociones propias. [SEP]	Espacio vivenciado: proyección de vida emocional y afectiva. Identificación con sentimientos y emociones de los demás.
CRITERIOS EVALUACIÓN	BL 1.3. Aceptar la propia realidad corporal y la de los otros, estableciendo unas relaciones interpersonales respetuosas y empáticas, con una actitud reflexiva.	
Bloque 3 EXPRESIÓN MOTRIZ Y COMUNICACIÓN		
CONTENIDO	Finalidades de la expresión corporal: artística y educativa. Aceptación de los recursos expresivos y comunicativos de los demás. Creación y participación en danzas y bailes grupales. [SEP] Técnicas de relajación.	Desarrollo emocional y personal por medio de la expresión corporal. [SEP] Práctica de actividades expresivas que fomentan la creatividad y la confianza en un mismo. Respeto y aceptación de los recursos expresivos y comunicativos de los otros.
CRITERIOS EVALUACIÓN	BL3.1. Comunicar sensaciones, emociones, sentimientos e ideas, a través de los recursos expresivos del cuerpo y el movimiento, de forma estética y desinhibida, participando en bailes y danzas grupales, y mostrando confianza y aceptación en sí mismo y en los demás.	BL3.1. Comunicar sensaciones, emociones, sentimientos e ideas, a través de los recursos expresivos del cuerpo y el movimiento, de forma estética, creativa y desinhibida, colaborando en la planificación y realización de producciones artísticas grupales, y mostrando confianza y aceptación de sí mismo y de los demás.

Fuente: elaboración propia.

Objetivos

El proyecto trata de trabajar la enseñanza del inglés mediante una serie de actividades de expresión

corporal y ritmo relacionadas con las emociones con la finalidad de crear actividades prácticas para mejorar la competencia lingüística, emocional y la expresión motriz a partir del ritmo, la música y el cuerpo, como elementos comunes e indispensables como vemos en la legislación.

A través del autoconocimiento del propio cuerpo y la aceptación del cuerpo de los otros, podemos llegar en un estado en que el cuerpo es un medio de expresión y de creación, y se concibe al otro como colaborador de un proyecto común y no como un enemigo. Además tenemos la intención de trabajar los lenguajes del cuerpo, incluyendo la gestualidad, las emociones y la comunicación lingüística en este caso el inglés y la comunicación no verbal como un lenguaje más en el desarrollo integral de la persona. Y que estos sirvan para mejorar la comunicación y el idioma.

Objetivos generales del proyecto

1. Utilizar la expresión motriz y sus capacidades dentro de la educación física en primaria.
2. Mejorar y afianzar el inglés a través la expresión motriz
3. Comprender mensajes y desarrollar la capacidad lingüística del alumnado
4. Descubrir el placer de expresarnos en inglés y corporalmente para mejorar eficazmente.
5. Conocer la manera de expresarnos en inglés, rítmica, creativa, afectiva y musicalmente.
6. Aprender nuevas formas de relación emocional, de comunicación y de expresión a través del inglés.
7. Establecer comunicación y lazos de afectividad a partir del aprendizaje de la lengua inglés y mediante el cuerpo.

Desarrollo

Se trata de realizar actividades dentro de la programación de Educación Física y esta será activa y partirá del nivel de los integrantes del proyecto, posibilitando la formación de subgrupos de diferentes niveles y atendiendo a las exigencias de conocimiento y expresión de los miembros.

Se desarrolla dentro de primaria a todos los alumnos del centro que engloba los elementos relacionados con la expresión corporal y la comunicación lingüística en lengua extranjera. El maestro tendrá un papel relevante mientras lleva a cabo esta experiencia al aula, ya que intentará cumplir los siguientes requisitos:

- Trasladar entusiasmo e interés a los niños, con una actitud de apertura hacia el trabajo.
- Dinamizar las sesiones y orientar a los alumnos que lo necesitan.
- Se fijará en el proceso de aprendizaje y valorará el grado de participación y esfuerzo de los alumnos.

Al principio de curso se pasa un cuestionario para conocer los gustos e intereses en cuanto a música para poder preparar las sesiones. Se utiliza esto para conocer también los gustos musicales y sus gustos para saber si les emociona o no bailar y cuales son los prejuicios iniciales que vista la experiencia en el futuro pueden cambiar. Por otro lado también se valorará:

Utilizando una metodología activa, no directiva, basada en la actividad exploradora, de descubrimiento del propio alumno o alumna, y con una intervención docente de ayuda y guía. Con los métodos dialógicos queremos generar situaciones pedagógicas, que partiendo de lo espontáneo, se van enriqueciendo con las variables que aporta el propio diálogo del alumnado en las tareas en una lengua extranjera.

Se realizarán diferentes actividades dentro del área de educación física como:

The hug game

Los alumnos a través de la música se moverán por el espacio y cuando ésta pare deberán abrazarse por parejas sin repetir la misma persona a lo largo de todo el juego.

Emotional box

Entre todos crearemos la caja emocional dentro pondremos palabras de emociones y sentimientos. Durante la clase iremos sacando palabras para ir representándolas. Dentro de todas maneras habrán palabras preparadas.

Dance of the rings

El alumnado danza al ritmo de la música. Cuando la música pare se buscará un aro donde ponerse dentro y quien se quede sin aro hará diferentes movimientos que todos tendrán que repetir. Los aros repartidos por la pista en círculo y quien se queda sin aro realiza el paso en medio del círculo. Alguna variante puede ser que quien se quede sin aro se da un abrazo, realiza un movimiento por parejas, tríos, etc.

HIP HOP cap

Quien lleva la gorra es quien manda y debe hacer movimientos de baile. Todos van caminando al ritmo de un sonido que realiza el maestro, be mediante palmadas, toques de pandero, hasta que al final se pondrá música. Cuando la música padre el alumno que va en primer lugar con la gorra, se la cederá al siguiente y este se pondrá en último lugar.

HIPHOP: Round and Round

Todos en círculo para hacer los pasos que vayamos creando entre todos. Siguiendo la música. En el círculo se practicarán diferentes pasos que posteriormente irán pasando por todos los niños que deben ir reproduciendo cada uno e ir acumulándolos. Un niño hará un paso y todos le imitarán y después otro niño. Así hasta que todos han hecho un paso.

E-motion

Escuchando una música representativa van a realizar una coreografía grupal en el que cada persona deberá aportar un paso y a través de la colaboración grupal se realizará la versión final.

Disco Lleicop

A través de la música intentaremos dinamizar la clase bailando para potenciar la desinhibición. Cuando la música pare nos quedaremos quietos intentando representar una de las emociones que me transmita la música en ese momento.

Discusión

Se valora la importancia creciente que ha tenido la experiencia en los alumnos ya que cada vez demandan más actividades de este tipo debido al impacto emocional de las mismas que tienen en los alumnos.

El trabajo con las actividades emocionales, expresión corporal y ritmo son muy importantes en la formación y participación del alumnado. Todos los miembros participan debido al impacto emocional que vivencian.

Hay que decir que los objetivos que se plantearon al comienzo se han cumplido satisfactoriamente y hemos creado un programa con el que se pretende hacer un estudio empírico con diferentes grupos de alumnos/as para obtener datos fiables y ver el resultado.

Nuestro trabajo ha sido muy provechoso ya que las actividades han resultado favorecedoras de lo que perseguíamos en un principio. Pretendíamos que fueran actividades que desarrollaran aspectos emocionales y que fueran enriquecedoras. Este hecho nos hará continuar haciendo y realizando experiencias con el objetivo de interrelacionar la vida escolar con la Educación Emocional desde el área de educación física y poder ampliar a diferentes aspectos del currículo y a otras áreas.

A raíz de todo este trabajo se han realizado materiales que sirven para trabajar e inmortalizar la importancia de la Educación Emocional en la educación para mejorar la calidad.

Conclusiones

A través de esta experiencia se ha visto y se ha valorado de manera positiva por todos los alumnos del centro que han participado en la misma. Se valora la importancia creciente que ha tenido la experiencia en los alumnos ya que cada vez demandan más actividades musicales y de baile sobretodo para finalizar la sesión debido al impacto de las mismas que tienen en los alumnos. Al ser en inglés además favorece el aprendizaje y refuerzo de la lengua inglesa y al trabajar las emociones en los mismos se mejora su parte afectiva tal y como vemos en la literatura.

El trabajo con las actividades lingüísticas con la educación física, expresión corporal, emociones y ritmo son muy importantes en la formación y participación del alumnado. Hay que decir que los objetivos que se plantearon al comienzo se han cumplido satisfactoriamente y hemos creado un programa provechoso, para utilizar durante el curso. Pretendíamos que fueran actividades que desarrollaran aspectos lingüísticos y que fueran enriquecedoras y que a su vez desarrollaran la parte emocional del alumnado en los diferentes contextos plurilingües que se dan. Este hecho nos hará continuar haciendo y realizando experiencias con el objetivo de interrelacionar la lengua inglesa con la educación física y poder ampliar a diferentes aspectos del currículo y a otras áreas.

A raíz de todo este trabajo se han realizado actividades que sirven para trabajar la importancia de la Educación Física con) en la enseñanza de la lengua inglesa y para optimizar la calidad de la enseñanza emocional y, evidentemente para mejorar la importancia del Hip Hop (Camps y López, 2008).

El trabajo con el Hip Hop en inglés y las actividades emocionales y de ritmo son muy importantes en la formación y participación del alumnado.

Referencias

Camps, A. y López, J. V. (2008). *Hip Hop “Cuaderno De actividades”*. ECIR.

Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunitat Valenciana.

Extremera, N. y Fernández–Berrocal, P. (2004) “El papel de la inteligencia emocional en el

alumnado: evidencias empíricas”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2).

Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997) *What is Emotional Intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.) Emotional Development and Emotional Intelligence (p. 3-31). New York: Basic Books.*

EL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN AULAS MULTINIVEL COMO ESTRATEGIA DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Cooperative learning in multi-level classrooms as a strategy to address diversity

Noemi Cubeiro Rodríguez
Universidade da Coruña
noemi.rodriguez1@udc.es

Resumen

El aprendizaje cooperativo se presenta como una de las metodologías que buscan atender a la diversidad del alumnado y reportan mayores beneficios. Por este motivo, dirigir el cambio educativo hacia este tipo de aprendizaje puede suponer un gran avance para toda la comunidad educativa. Esto implica cambios metodológicos como que el alumnado se convierta en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje (paidocentrismo) y se primen metodologías activas. La presente investigación tiene por objetivo conocer las percepciones que maestras de centros públicos y estudiantado del Grado en Educación Infantil tienen sobre el aprendizaje cooperativo como estrategia para atender a la diversidad en aulas multinivel. La muestra está constituida por profesorado de centros públicos y estudiantado del grado de Educación Infantil que contestan a una entrevista de elaboración propia. Por tanto, se optó por una metodología de corte cualitativo. Los resultados no arrojan diferencias entre el grupo de profesorado y el de futuro profesorado, ambos manifiestan que es una metodología poco explorada en la etapa de Educación Infantil, con la que se puede atender a la diversidad del alumnado y que contribuye al desarrollo de habilidades socioemocionales en las niñas y en los niños.

Palabras clave

Aprendizaje cooperativo; aulas multinivel; atención a la diversidad; inclusión educativa.

Abstract

Cooperative learning is presented as one of the methodologies that seek to address the diversity of students and bring greater benefits. For this reason, directing educational change towards this type of learning can be a major step forward for the entire educational community. This implies methodological changes such as students becoming the center of the teaching-learning process and active methodologies are first. This research aims to understand the perceptions that teachers of public centers and students of the Degree in Child Education have on cooperative learning as a strategy to address diversity in multilevel classrooms. The sample consists of teachers from public centers and students of the degree of Early Childhood Education that respond to an interview of their own elaboration. Therefore, a qualitative cutting methodology was chosen. The results do not show differences between the faculty group and the future teacher group, both of which show that it is a methodology little explored in the stage of Early Childhood Education, which can address the diversity of students and contributes to the development of socio-emotional skills in girls and boys.

Keywords

Cooperative learning; multi-level classrooms; attention to diversity; educational inclusion.

Introducción

El presente trabajo de investigación tiene por objetivo indagar en las percepciones y prácticas relacionadas con la cooperación en la etapa de Educación Infantil (EI) del profesorado, así como estudiantado del Grado.

Muchas veces en las aulas de EI, podemos observar cómo entre el profesorado hay una tendencia generalizada a valorar los trabajos o actividades hechos con ayuda como un aspecto que le resta valor al hecho, sin percatarse de que aprender con y de los otros y las otras es tan natural como la vida misma. La ayuda, tanto darla como recibirla, es algo positivo que nos acerca a la parte más

social de los aprendizajes, a comprender que los otros compañeros y compañeras y el profesorado formamos un equipo. Siguiendo a Sánchez Blanco (2006, p. 249), “*el desarrollo de actitudes en relación a la cooperación requiere proponer la participación en el medio como fuente para la construcción colectiva del conocimiento*”.

Debemos entender la cooperación, pues, como una forma de aprender donde no solo enseña la maestra o el maestro, sino que el alumnado es capaz de enseñarse mutuamente, de cooperar y de ayudarse (Pujolàs Maset, 2012, p. 94). Trujillo y Ariza (2006, p. 5) señalan que el aprendizaje cooperativo aparece en los años 70 en Estados Unidos, como una metodología innovadora, a través de la cual se favorece la atención personalizada del alumnado.

La creación de un aula inclusiva en el que todos y todas podamos aprender juntos y juntas independientemente de las diferentes necesidades, intereses, ritmos, etc. requiere la modificación de las estructuras de trabajo fundamentalmente individualistas y/o competitivas, asumiendo la cooperación como forma de trabajo principal. Por este motivo, inclusión educativa y cooperación van de la mano, pues esta aparece como un elemento fundamental capaz de atender a la diversidad del alumnado.

Método

La metodología cualitativa es un tipo de investigación que da como resultado datos descriptivos como las propias palabras de las personas y la conducta observable. Entre sus características destacan (Taylor, S. y Bogdan, R., 1986 en Quecedo, L. y Castaño, G., 2003, pp. 7-9): es inductiva, humanista, entiende el contexto y a las personas bajo una perspectiva holística, es sensible a los efectos que la persona investigadora causa en las personas que son objeto de estudio y trata de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas. Además, la persona investigadora aparta sus propias creencias valorando todas las perspectivas.

La entrevista es el instrumento de investigación cualitativo, que consiste en mantener una conversación formal con la persona o personas escogidas para así contrastar diversas opiniones. En nuestro caso, la entrevista nos servirá para establecer relaciones entre sus ideas, experiencias y concepciones y como estas influyen en la práctica de aula. Se trata, pues, de una entrevista semiestructurada, ya que partimos de un guion previo que será el que guíe la conversación y la información que queremos conseguir, y estará formada por preguntas abiertas.

Esta entrevista en profundidad tiene por objetivo comprender la situación sobre la que se formulan las cuestiones, maximizar el significado y obtener respuestas subjetivamente sinceras y con frecuencia emocionales, tal como indica Ruiz Olabuénaga (1999).

La entrevista para la investigación consta de 51 preguntas y otras 7 de datos de identificación, clasificadas en cinco dimensiones: a) aulas multinivel; b) la atención a la diversidad y prácticas inclusivas; c) la cultura de centro; d) el aprendizaje cooperativo en el aula; e) características del trabajo cooperativo en el aula.

En cuanto a la muestra, tiene carácter intencional, tanto del centro de referencia (el CRA) como del resto de personas entrevistadas, elegidas por motivos de accesibilidad, proximidad y experiencias respecto al tema objeto de estudio.

CRA provincia de A Coruña (7 unidades de EI)	Profesorado de otros centros	Estudiantes del Grado en EI
Maestra tutora de un aula multinivel: PROF1CRA Experiencia: 10 años.	Maestra tutora de una clase de 3 años: PROF3CEIPI Centro de carácter público (CEIP I) de entorno semiurbano. Experiencia: 6 meses. Unidades de EI: 5	Tres estudiantes del Grado en EI de la Universidad de A Coruña: FD1, FD2, FD3

Maestra especialista de inglés en aulas multinivel: PROF2CRA Experiencia: 11 años.	Maestra tutora de un aula multinivel: PROF4CEIPII Centro de carácter público (CEIP II) de entorno rural. Experiencia: 11 años. Unidades de EI: 1	
---	---	--

Tabla 1. Personas entrevistadas. Fuente: Elaboración propia.

Resultados

a) Conceptualización de las aulas multinivel

Las características de las aulas multinivel señaladas por las personas entrevistadas aluden a las diferencias existentes entre el alumnado: la diversidad, la heterogeneidad, la presencia en la misma aula de alumnado de distintas edades, distintos ritmos de aprendizaje, así como diferencias a nivel madurativo e individualización del trabajo educativo.

El mayor reto y/o dificultad es la de conseguir conjugar la mezcla de edades para que todos y todas aprendan de la misma forma y desarrollen al máximo sus capacidades, adecuándose a las características de todo el alumnado garantizando una adecuada organización de los espacios y los tiempos. Una de las maestras entrevistadas menciona como uno de los retos el mantenimiento de estas escuelas (al referirse a los CRA) pues la despoblación del rural conlleva que en las aldeas cada vez haya menos niños y niñas, viéndose obligadas a cerrar por no llegar, en muchas ocasiones, al número mínimo de alumnado. Esto, a su vez, se relaciona con una falta de materiales, recursos y formación, achacando a la Administración Educativa esta “precariedad”.

Los beneficios son el respeto por las necesidades y ritmos propios de cada alumno y alumna y mayores oportunidades para aprender, unha mayor responsabilidad y ayuda mutua. La respuesta de PROF1CRA sintetiza muy bien la opinión general de las personas participantes: *a aprendizaxe é natural, como a vida mesma, todos aprendemos de todos nun clima de confianza e seguridade (...)* *As aulas multinivel son pequenas sociedades, comunidades de aprendizaxe, onde todos aprendemos de todos.*

En lo que se refiere a las estrategias que favorecen la atención a la diversidad en este tipo de aulas hablamos, fundamentalmente, de actividades que puedan adaptarse a la totalidad del alumnado y no a la inversa, proporcionando diferentes niveles de dificultad.

La percepción sobre las aulas multinivel, tal y como se expuso, representa el modelo curricular, el de una escuela comprensiva con carácter integrador, no etiquetadora, caracterizada por la heterogeneidad y que desarrolla prácticas que respetan la diversidad en un marco de igualdad. Todo esto en contraposición al modelo del déficit, aquel que cree en una escuela selectiva, segregadora y homogeneizadora, que etiqueta y jerarquiza y cuyas prácticas son aquellas basadas en la desigualdad.

Las características señaladas siguen las expuestas por Mutuberria Estanga (2015): relaciones más estrechas entre todos los miembros de la comunidad educativa; proceso de enseñanza aprendizaje más personalizado; mayor facilidad y autonomía para gestionar los recursos; desarrolla una pedagogía activa; facilita la participación del alumnado; tiene alumnado de diferentes edades en la misma aula y se da una metodología más colaborativa entre el alumnado.

Vemos, además, como las estrategias utilizadas por muchas de las maestras y el tipo de metodologías que emplearía el alumnado de Grado en una aula multinivel responden a los tres principios fundamentales de personalización, flexibilidad e inclusión. Este tipo de estrategias, que sitúan a los niños y niñas como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, podrían dar respuesta a una de las preocupaciones del profesorado y del futuro profesorado que es que todos los niños y niñas aprendan del mismo modo siendo capaces de adaptar las diferentes propuestas a la diversidad de estilos cognitivos, necesidades, motivaciones e intereses.

Observamos que el profesorado proporciona características más amplias y concretas sobre las aulas multinivel, quizás por la experiencia profesional y porque muchas de estas maestras trabajaron o trabajan en este tipo de aulas mientras que el alumnado no vivió experiencias de este tipo en las

prácticas curriculares. En cuanto a los desafíos y dificultades del trabajo en aulas multinivel, tanto alumnado como profesorado exponen la preocupación por ser capaces de trabajar los mismos contenidos con todo el alumnado y de adaptarse a la totalidad de necesidades, ritmos e intereses necesitando una mayor formación que capacite al profesorado para trabajar desde una perspectiva inclusiva.

b) Atención a la diversidad y prácticas inclusivas

Las preguntas de este bloque se relacionan con el concepto de diversidad y de atención a la diversidad, con las aulas multinivel y su relación con la atención a la diversidad, con la relación entre cooperación e inclusión educativa y sobre cómo se aborda la inclusión en las actividades de aula.

La tendencia de las personas entrevistadas respecto a la diversidad es a percibirla, por una parte, como algo que caracteriza la sociedad y por otra, como una oportunidad de aprendizaje y de enriquecimiento. La atención a la diversidad se entiende cómo proporcionar la todo el alumnado lo que necesita. PROF4CEIPII señala en este aspecto: *Se a miña aula fose unha tenda de roupa que só tivese tallas M, non todos os nenos poderían saír vestidos dela.*

Para los y las participantes, las aulas multinivel contribuyen a la atención a la diversidad (por diferentes motivos como como por ejemplo: ratio reducidas, mayor autonomía, a heterogeneidad, el apoyo entre iguales, etc.) al igual que, por lo general, consideran que la mezcla de edades en una misma aula no es una dificultad a la hora de dar la cada niño y niña lo que necesita.

En el referente a la relación entre cooperación e inclusión, coinciden en que el aprendizaje cooperativa influye de forma directa en el fomento de un bueno clima de aula y, por lo tanto, en la creación de vínculos afectivos entre lo alumnado. Por lo general, las personas entrevistadas creen que a través de la cooperación se pode atender a la diversidad del alumnado pues la ayuda permite que ningún alumno o alumna quede atrás, respetando los ritmos propios.

Finalmente, y en el relativo la como las distintas actividades de aula fomentan, o no, la inclusión se advirtiere como a nivel general las personas entrevistadas realizan o realizarían actividades que puedan ser desarrolladas por todo el alumnado, que permitan diferentes niveles de dificultad y que partan de sus intereses y experiencias previas (fomentando así un aprendizaje significativo). Además, todos y todas proponen o propondrían formas alternativas para que los niños y niñas accedan a la información y son conscientes de la importancia que tiene prestar atención a las intervenciones comunicativas del alumnado.

Las respuestas de las personas entrevistadas nos remiten al concepto de atención a la diversidad e inclusión relacionado con la idea de proporcionar una educación de calidad para todas las personas haciendo hincapié en la importancia que adquiere la participación (no sólo de los niños y niñas, sino de toda la comunidad educativa en su conjunto) para que se dé una verdadera inclusión educativa y social.

El concepto de diversidad, por su parte, responde a una concepción de la misma cómo valor educativo y característica intrínseca a los ser humanos, no sólo referido a las NEAE. En las respuestas proporcionadas por las maestras y alumnado entrevistados deducimos que no implica tratamientos educativos especializados y diferenciados, sino respuestas educativas personalizadas desde un planteamiento global del trabajo del centro y en el aula.

En relación a las estrategias empleadas en las aulas que posibilitan el desarrollo de prácticas inclusivas observamos la adecuación del currículo que pretende de las respuesta a la diversidad del alumnado y cambios metodológicos a través la incorporación de formas de adquisición de aprendizajes centrados en el alumnado (pedagogías activas). También podemos hablar del enfoque del diseño universal de aprendizaje (DUA), pues la mayor parte de las prácticas de aula se centran en la accesibilidad universal y en el diseño universal (para todas las personas).

c) La cultura de centro

Analizamos se existe una coordinación entre lo profesorado del centro, una cultura respeto a la cooperación y también se el centro si guía por una serie de valores inclusivos.

En el caso de la existencia, o no, de una coordinación entre los maestros y maestras del incluso centro reparamos en que en el CRA, la percepción de ambas maestras es la misma, que el profesorado coopera en el trabajo del centro y de aula, siguiendo una línea metodológica común, compartiendo recursos y materiales... PROF3CEIPI y PROF4CEIPII por su parte, no perciben esa cultura cooperativa nos sus centros, al igual que el alumnado en los centros de prácticas (la excepción de FD2), quedando restringida a momentos puntuales como conmemoraciones.

Respeto a la cultura de cooperación, en la mayor parte de los centros aún no se implementa el trabajo cooperativo de manera generalizada en las aulas de Educación Infantil. En el caso de las dos maestras del CRA, apreciamos como incluso en el mismo centro aún no existe una cultura respecto a la cooperación, en el sentido de implementar esta forma de entender los procesos de enseñanza-aprendizaje en infantil. En el grupo de futuro profesorado, solo FD2 observó durante las prácticas trabajo cooperativo, haciendo hincapié en la diferencia entre las distintas aulas.

Para finalizar y con respeto a los valores inclusivos que guían y orientan las prácticas educativas en los centros, observamos que las opiniones están divididas, por una parte, encontramos centros que trabajan en la línea de poner en marcha acciones para intentar eliminar barreras para el juego, el aprendizaje y la participación de todo el alumnado y por otra, centros en los que aún no se percibe la existencia destes valores. En el CRA ambas maestras coinciden en señalar que llevan a cabo acciones en ese campo, sin embargo, admiten que aún están trabajando para que el centro esté organizado para fomentar el juego, el aprendizaje y la participación. Punto en el que también se encuentra el centro de PROF4CEIPII. Mientras que para PROF3CEIPI no hay coordinación en ese sentido. Las respuestas del alumnado nos hacen interpretar que las decisiones tomadas a cabo dependen más de la voluntad personal del profesorado que de la elaboración de actuaciones conjuntas y consensuadas por todos y todas.

En la actualidad, teniendo en cuenta las respuestas de los/las entrevistados/las, hay una tendencia generalizada a no trabajar de forma coordinada en los centros, es decir, en el que respecta a las relaciones profesionales entre los y las docentes, se tiende al celularismo, o lo que es lo mismo, que cada docente lleva a cabo su actividad educativa de forma aislada, sin tener en cuenta lo que hacen los demás. Lo que se encuentra implícito a este aislamiento es la creencia de que el personal docente es el único responsable del que acontece en el aula. Esto repercute en que no existan valores que orienten la acción educativa y que estas decisiones se tomen a título personal por cada maestro/a.

El aprendizaje cooperativo en el aula

La respuesta que mejor recoge la percepción general sobre lo que es el aprendizaje cooperativo la encontramos en PROF2CRA: *trata de que cada un sexa quen de aportar ao grupo e cada un ten un papel diferente dependendo das súas fortalezas.* Además de esto, la mayoría de las personas entrevistadas coinciden en que esto si guía por una interdependencia positiva.

En cuanto a las estrategias que emplean o emplearían en el aula a la hora de trabajar de manera cooperativa destacamos fundamentalmente la creación de grupos heterogéneos. También concuerdan en la importancia que adquiere prestar atención a las interacciones producidas polo propio alumnado.

Las habilidades del alumnado que permiten un mayor aprovechamiento del aprendizaje cooperativo se recogen en la respuesta de PROF1CRA: *apréndese a vivir e sobre todo a convivir: empatía, traballo en equipo, solidariedade, respecto, valoración dos demais e dun mesmo, escoita activa...* Debemos considerar, además, la cohesión de grupo. Algunas de estas habilidades son observadas por las personas entrevistadas en los momentos de juego y de ocio.

Con respecto a la relación entre cooperación y currículo coinciden en que esta metodología o forma de entender la enseñanza favorece la adquisición de otros conocimientos específicos del

currículo. También indican que no todas las competencias pueden ser desenvueltas si no se trabaja en grupo, cooperando, siguiendo la FD3: *igual que non podemos aprender a ler un texto sen palabras, non podemos aprender a vivir en sociedade sen xente coa que convivir.*

Las situaciones de aprendizaje cooperativa les ayudarían cómo maestros, fundamentalmente, a través del fomento de la autonomía en el alumnado.

Como podemos observar las diferentes conceptualizaciones del aprendizaje cooperativo llevan implícitas los principios de interdependencia positiva, interacción estimuladora cara a cara y responsabilidad individual y de grupo. Es lógico que siendo uno de los principios a interacción estimuladora cara a cara, los y las docentes presten una especial atención a las interacciones producidas entre el alumnado pues cuando coopera surgen conflictos sociocognitivos y se produce una regulación mutua a través del lenguaje.

Además, la percepción general es que el aprendizaje cooperativo es verla como una metodología usada de manera puntual, cuando Johnson, Johnson y Holubec (1999) lo entienden como una forma de concebir la enseñanza que implica cambios organizativos que afectan a todos los aspectos de la vida en el aula. Se echa en falta a referencia a que para que este tipo de aprendizaje se produzca son necesarios otros dos factores: proporcionar espacios y tiempos que permitan la reflexión conjunta del equipo sobre lo propio proceso de trabajo y enseñar al alumnado de forma explícita habilidades sociales.

Si tomamos como referencia el *Decreto 330/2009*, vemos que estructura el currículo en torno a las competencias básicas que el alumnado debe desarrollar al largo de la enseñanza básica. Algunas de ellas requieren de estructuras cooperativas para ser desarrolladas que competencia social y ciudadana; por lo tanto, urge un cambio en la forma de organizar las tareas de aula y la enseñanza general.

Características del trabajo cooperativo

Observamos aspectos muy variados acerca de sus fortalezas, siendo los comunes el desarrollo de habilidades sociales y la heterogeneidad. Este tipo de aprendizaje reporta muchas ventajas tanto para el profesorado como para el alumnado, ya que desarrolla actitudes positivas hacia el aprendizaje, promueve relaciones sanas y de afecto entre el alumnado, contribuye al desarrollo de habilidades interpersonales y estrategias para la resolución de conflictos, etc. es decir, educa para la vida en sociedad a través de valores de cooperación y solidaridad huyendo de la competitividad del sistema socioeconómico actual.

Hay que destacar que la preocupación general de las personas entrevistadas respecto a esta forma de trabajar es que el alumnado se implique y participe de forma activa. Es importante que los y las docentes tengan claro que la participación activa, o no, del alumnado depende en gran medida de las acciones que planifiquen para dicho fin y de la creación de un clima de seguridad y afecto en el aula, lo que lleva tiempo, planificación y esfuerzo.

Por lo que respecta al modo en que el profesorado concibe la organización y las características de los grupos de trabajo, observamos que apuestan porque las agrupaciones sean heterogéneas y la estabilidad dependería de lo que se estuvieran trabajando y de qué manera. También establecerían normas que guíen el trabajo cooperativo, fases más o menos comunes y roles. Además, coinciden en que todos estos aspectos organizativos deber ser debidamente planificados y evaluados *para garantir a aprendizaxe e a igualdade de oportunidades* como señala PROFICRA. Orozco (2019) destaca que la observación del clima de cooperación y ayuda generado en el aula es un aspecto fundamental para autoevaluar la propia práctica docente.

Entre los beneficios para el alumnado citamos: una mayor motivación, autoestima y desarrollo de habilidades sociales en los niños y niñas. Podemos afirmar que las situaciones cooperativas tienen beneficios en aspectos tales como el nivel de participación del alumnado, en el rendimiento académico, en los resultados de aprendizaje del alumnado, en las variables de carácter actitudinal y

motivacional y en las relaciones entre el alumnado. Pero no solo esto, también reportan beneficios en la salud mental como un mayor ajuste psicológico, fortalecimiento del yo, desarrollo social, integración, autoestima, sentido de la propia identidad y capacidad para enfrentarse a la adversidad y a las tensiones.

El papel que adquiere el profesorado en este tipo de situaciones de enseñanza aprendizaje es el de guía y ayuda. Así mismo, para la mayoría de las personas entrevistadas este tipo de metodología requiere un cambio en la forma de entender la enseñanza, la figura de maestros y maestras y las actividades de aula.

Discusión

La diversidad caracteriza al ser humano por naturaleza y, por lo tanto, está presente en las aulas de todos los niveles educativos y más aún en las aulas multinivel donde se deja a un lado la homogeneización artificial de las aulas agrupadas por edades. Educar en este tipo de agrupaciones supone ir un paso más allá y apostar por metodologías activas, como puede ser el aprendizaje cooperativo, que sean accesibles para todo el alumnado, independientemente de sus características personales o ambientales.

A lo largo de esta investigación observamos que existe un gran desconocimiento sobre las aulas multinivel, que el aprendizaje cooperativo no es una práctica muy extendida en la etapa de Educación Infantil y que en muchas ocasiones lo que se entiende por cooperación es simplemente colaboración o incluso individualismo: niños y niñas que comparten el mismo espacio pero en el que la interacción es secundaria, no se persiguen objetivos ni metas comunes y no existe una construcción colectiva del conocimiento. No encontramos grandes diferencias entre el grupo de profesorado y el de futuro profesorado, más allá de que los y las futuras docentes proporcionan estrategias de actuación más concretas.

Percibimos que el profesorado y el futuro profesorado tiene buenas intenciones y ganas de afrontar de manera positiva la diversidad en el aula (valorándola y apreciándola como elemento enriquecedor de los aprendizajes), mostrando intenciones de trabajar por el alumnado, generando situaciones de aprendizaje en la que todos y todas tengan cabida. Sin embargo, existen desafíos y barreras que obstaculizan estas actuaciones como pueden ser la falta de formación, la falta de colaboración entre el personal docente y de valores comunes que orienten la práctica educativa.

Todas las personas entrevistadas piensan que a través de la cooperación se puede dar respuesta a las necesidades de todo el alumnado y que trabajar de esta manera tiene una serie de efectos positivos sobre los aprendizajes y también sobre el desarrollo del alumnado (cognitivo, socio-afectivo, etc.). Esto contrasta con los resultados de la investigación de Bertucci, Johnson, Johnson y Conte (2016), donde exponen entre estos beneficios un mayor rendimiento en el alumnado de Educación Primaria en situaciones donde se produjo una interdependencia positiva en los objetivos y en las tareas y donde se dieron actitudes más cooperativas y de mayor apoyo social y personal. En un estudio realizado por Deniz e Ayfer (2020) señalan que el uso de estructuras cooperativas en el aula, en conjunto con el método flipped classroom, supuso un aumento significativo de la motivación y de los niveles de logro académico. Hortigüela, Hernando, Pérez-Pueyo y Fernández-Río (2019) indican que la cooperación tiene efectos significativos sobre la motivación y sobre las interacciones sociales (promoviendo sentimientos de pertenencia y responsabilidad en el grupo, por ejemplo).

Además, uno de los últimos estudios sobre aprendizaje cooperativo elaborado por Johnson y Johnson (2016), nos habla de la formación de personas conscientes de sus propios derechos y responsabilidades involucrándolos en procesos de democracia en las aulas y en las escuelas empleando como herramienta principal en el aprendizaje cooperativo. Reparamos en que el profesorado percibe en su alumnado actitudes como son el respeto, la empatía, la ayuda, la solidaridad y la tolerancia, por lo que los beneficios de la cooperación van más allá del presente inmediato educando también para el futuro. Esto guarda relación con la importancia, cada vez más creciente,

que el profesorado parece otorgar al desarrollo de actitudes y conductas en el aula, más allá de la transmisión de contenidos.

Las investigaciones sobre cooperación se centraron, fundamentalmente, en los efectos que esta forma de trabajar tiene en el alumnado, pero también es importante indagar en que aspectos afectan al logro académica en las situaciones de aprendizaje cooperativo. Por este motivo, se preguntó a las personas entrevistadas sobre las aptitudes y habilidades del alumnado que parecen favorecer las situaciones de aprendizaje cooperativo encontrando entre las respuestas la autonomía, la motivación y la responsabilidad individual y grupal. García-Almeida y Cabrera-Nuez (2020) en su estudio indican las dimensiones de la proactividad del alumnado que más parecen afectan son el locus interno de control y la autoeficacia, y desechan la idea de que la motivación hacia las técnicas cooperativas y la creatividad sean aspectos relevantes.

El cambio debe venir de la mano de una mayor formación inicial que ponga el énfasis en la atención a la diversidad del alumnado, en estrategias y metodologías que apoyen dicho fin. También debe acompañarse de un compromiso por parte del profesorado por cooperar y colaborar con el resto del equipo docente (y, por supuesto, seguir formándose y adaptándose a los nuevos tiempos) y reorientar el sistema educativo poniendo a los niños y niñas en el centro, reclamando el papel que tienen como constructores de sus propios aprendizajes usando metodologías activas y participativas.

Conclusiones

A través de las entrevistas pudimos observar que, salvo en contadas excepciones, en los mismos centros no existe una cultura de colaboración respecto a la cooperación, ni en el caso de introducirlo como metodología en las aulas ni de trabajar de forma cooperativa en el caso del equipo docente. Es decir, en los centros escolares se tiende al celularismo, entendiendo que cada docente lleva a cabo la actuación educativa de forma aislada, sin consensuar ni trabajar en una línea común. Observamos que las relaciones entre profesionales tienden a producirse cuando se trata de cuestiones más burocráticas y/o anecdóticas más que sobre cuestiones relacionadas con el currículo y la enseñanza.

El profesorado y el futuro profesorado entrevistado si cree que el aprendizaje cooperativo atiende a la diversidad y es innegable que proporciona muchos beneficios para los niños y niñas. Es también una forma de entender la enseñanza que huye de la competitividad, el individualismo y la homogeneización que imperan en nuestro sistema económico y social, y que enseña la importancia y el valor de no dejar a nadie atrás, de que la sociedad, y por supuesto las aulas, son mucho más que la suma de personas. Valores como la responsabilidad individual y grupal, el compromiso con nuestros aprendizajes, pero también como los de las demás personas, la solidaridad, etc. son lo que deben estar presentes y guiar toda práctica educativa.

Eduquemos, por tanto, para la vida, dado la oportunidad al alumnado desde las edades más tempranas de que experimenten y pongan en práctica habilidades sociales que permitirán cambiar el mundo tal y como lo conocemos, que sean conscientes de su poder para transformar la realidad y convertir el mundo en un lugar más justo para todas las personas.

Principales conclusiones				
Conceptualización de las aulas multinivel	Atención a la diversidad y prácticas inclusivas	La cultura de centro	El aprendizaje cooperativo en el aula	Características del trabajo cooperativo
Características: heterogeneidad, diversidad,	Concepto de diversidad: característica de la	Inexistencia de una cultura de	El aprendizaje cooperativo se entiende como	Fortalezas: desarrollo de

diferencias a nivel madurativo, representa el modelo curricular	sociedad y oportunidad de aprendizaje y enriquecimiento	colaboración de respecto a la cooperación	aportar al grupo, requiriendo una interdependencia positiva y la existencia de metas comunes	habilidades sociales
Retos y dificultades: falta de formación	Concepto de atención a la diversidad: proporcionar a todo el alumnado lo que necesita	En Educación Infantil no se implementa el trabajo cooperativo de forma generalizada	Destacan estrategias como la creación de grupos heterogéneos, la tutoría entre iguales y el establecimiento de normas y roles	Ventajas y beneficios para el alumnado: desarrolla actitudes positivas hacia el aprendizaje, promueve relaciones sanas y de afecto y contribuye al desarrollo de habilidades interpersonales
Beneficios: respeto por las necesidades y ritmos propios, mayores oportunidades para aprender y ayuda mutua	Estrategias de aula que posibilitan la inclusión: adecuación del currículo y cambios metodológicos	En muchos de los centros trabajan para intentar eliminar barreras para el juego, el aprendizaje y la participación del alumnado	Habilidades del alumnado que permiten un mayor aprovechamiento: empatía, autonomía y escucha activa	Papel del profesorado: guía y ayuda

Tabla 2. Principales conclusiones. Fuente: Elaboración propia.

Referencias bibliográficas

- Bertucci, A., Johnson, D. W., Johnson, R.T. e Conte, S. (2016). Effect of task and goal interdependence on achievement cooperation, and support among elementary school students. Universiad de Cagliari (Italia) y Universidad de Minneapolis (Estados Unidos) *en International Journal of Education Research*, 79, 97-105. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0883035516300040?via%3Dihub>
- Deniz G, E. e Ayfer, K. (2020). Flipping the 4th grade social studies course in a cooperative Way: Effects on academic achievement and motivation. Universidade de Turquía en *Studies in Educational Evaluation*, 66, 1-12. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/journal/studies-in-educational-evaluation/vol/66/suppl/C>
- García-Almeida, D. J. e Cabrera-Nuez, Mª T. (2020). The influence of knowledge recipients' proactivity on knowledge construction in cooperative learning experiences. *Active Learning*

- in *Higher Education*, 21(1), 79-92. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1469787418754569?journalCode=alha>
- Hortigüela Alcalá, D., Hernando Garijo, A., Pérez-Pueyo, A. e Fernández-Río, J. (2019). Cooperative Learning and Student's Motivation, Social Interactions and Attitudes: Perspectives from Two Different Educational Stages. *Sustainability*, 11(24), 1-11. Recuperado de <https://www.mdpi.com/2071-1050/11/24/7005/htm>
- Johnson, D., Johnson, R. e Holubec, J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Johnson, D.W. e Johnson, R.T. (2016). Cooperative learning and teaching citizenship in democracies. University of Minnesota en *International Journal of Educational Research*, 76, 162-177. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0883035515303487?via%3Dihub>.
- Mutuberria, E. (2015). La escuela rural: ventajas y desventajas. *Revista Arista Digital*, 54. Recuperado de http://www.afapna.es/web/aristadigital/archivos_revista/2015_marzo_3.pdf
- Orozco Almario, I. C. (2019). Pedagogía inclusiva en Educación Infantil: ¿cómo descubre el profesorado que hizo bien su trabajo? *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, (5)2, 444-448. Recuperado de <https://revistas.uv.cl/index.php/IEYA/article/view/1707>
- Pujolàs Maset, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación* (30)1, 89-112. Recuperado de <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/27250/1/Aulas%20inclusivas%20y%20aprendizaje%20cooperativo.pdf>
- Quecedo Lecanda, R. e Castaño Garrido, C. (2003). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 5-40. Recuperado de <https://www.ehu.eus/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/142/138>
- Ruiz, R. (2007). Procedimientos de evaluación y planificación multinivel y personalizada del currículo en el aula inclusiva en Bonals, J. e Sánchez Cano, M. *Manual de asesoramiento psicopedagógico*. Barcelona: Graó.
- Sánchez Blanco, C. (2006). *La cooperación en Educación Infantil*. A Coruña: Universidade de A Coruña.
- Trujillo Sáez, F. e Ariza Pérez, M. A. (2006). *Experiencias Educativas en Aprendizaje Cooperativo*. Granada: GEU. Recuperado de http://fernandotrujillo.es/wp-content/uploads/2010/05/AC_libro.pdf

RADIO INCLUSIVA EMOCIONAL

Emotional Inclusive Radio

Jose Vicente López Company

CEIP Dr. Vicente Trencó

E-mail de contacto: jlocom19@hotmail.com

Resumen

El proyecto trabaja la Radio mediante la Educación Emocional. Pretende mejorar y reforzar las emociones a través de las actividades de expresión oral, de habilidades lingüísticas y las emocionales. Con la Radio Inclusiva Emocional se proponen una serie de actividades relacionadas con los contenidos de primaria (5º primaria) y se proponen proyectos, propuestas, juegos, etc. para que el alumnado sea el centro de su propio aprendizaje. Es un proyecto interdisciplinar que a través de las asignaturas de ciencias naturales, ciencias sociales, lengua castellana y literatura, lengua valenciana y literatura y valores sociales y cívicos. El refuerzo positivo y el orgullo de haber creado ellos mismos algo tan importante como un programa de radio hace que se automotiven y mejoren emocionalmente. Afianzan competencias necesarias como la Lingüística, la Digital, Aprender a aprender, entre otras, y trabajando las emociones para mejorar también la competencia emocional del alumnado tan necesaria en este momento educativo.

Palabras clave

Radio; Educación; Expresión; Emoción; Primaria.

Abstract

The project works with Radio through Emotional Education. It aims to improve and reinforce emotions through oral expression, language skills and emotional activities. With the Emotional Inclusive Radio, a serie of activities related to primary content (5th grade) projects, proposals, games are proposed. Students are the center of their own learning. It is an interdisciplinary project that through the subjects of natural sciences, social sciences, Spanish language and literature, Valencian language and literature and social and civic values. The positive reinforcement and pride in having created something as important as a radio show themselves makes them self-propelled and emotionally better. They consolidate necessary competences such as Linguistics, Digital, Learning to learn, among others, and working on emotions to also improve the emotional competence of students so necessary in this educational moment.

Keywords

Radio; Education; Expression; Emotion; Primary.

Introducción

El proyecto ha nacido como un trabajo interdisciplinar en primaria dentro de las asignaturas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Lengua Castellana, Lengua Valenciana y Valores Sociales y Cívicos. En él se pretende que por parte del alumnado crean su programa de radio y que la difundan en los medios de comunicación. Un elemento indispensable son las emociones que se van a trabajar en el proyecto con las cuales se hará también un programa de radio relacionado con las mismas. Por último y no menos importante se trabaja la inclusión de todo el alumnado dentro del proyecto y de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

Por otro lado este proyecto tendrá relación con los contenidos de primaria para quinto que marca el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por lo establecido el currículo básico de la Educación Primaria (RD126/2014) y el Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunitat Valenciana. (Decreto 108/2014). En definitiva el proyecto consta de la creación de su propia radio, la difusión a los medios de comunicación y teniendo en cuenta la inclusión educativa y las emociones con la producción final relacionada con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y la creación audiovisual.

El trabajo se desarrolla fundamentalmente para trabajar diferentes elementos del currículo de manera innovadora y motivadora. El alumnado es el protagonista de su aprendizaje y planifica el trabajo a realizar de manera autónoma y con proyecto o visión de futuro. En todo momento el alumnado diseñará, planificará, organizará y evaluará su programa y los programas de sus compañeros/as impregnando con emoción sus producciones.

Cabe señalar por otro lado, lo que dice la literatura sobre emociones. Hay diferentes autores que han investigado el tema emocional. Mayer y Salovey (1997) explican que la Inteligencia Emocional relaciona por un lado la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos, la habilidad para entender emociones y conocimiento emocional y la habilidad para regular emociones que promuevan el crecimiento emocional e intelectual. En este modelo de Inteligencia Emocional se habla de cuatro elementos:

- Percepción emocional: identificar y reconocer los propios sentimientos y los de los que nos rodean.
- Asimilación emocional: tener en cuenta los sentimientos y la manera en que afectan en el estado de ánimo y en las decisiones.
- Comprensión emocional: etiquetar y reconocer las emociones y ver causas y consecuencias de las mismas.
- Regulación emocional: reflexionar sobre sentimientos positivos y negativos para descartarlos o aprovecharlos.

Hace falta evidenciar los hallazgos de Extremera y Fernández–Berrocal (2004) mediante la relación positiva entre el alumnado emocionalmente inteligente y la reducción de los comportamientos agresivos. Según estos autores los alumnos que mejor distinguen sus emociones tienen una mayor tendencia a suprimir sus pensamientos negativos, menos comportamientos agresivos y más capacidad para reparar sus emociones.

El proyecto está integrado en la programación del centro con la relación del mismo con los diferentes contenidos secuenciados a la Programación General Anual (PGA) y en la Programación de Aula (PA). Los elementos que se producen con el desarrollo del proyecto se destinarán para escuchar por

parte del alumnado del centro y su inclusión en la creación de posteriores cursos de otros programas de radio. La innovación y la creatividad del alumnado para poder llevar a cabo el proyecto favorecerá su pensamiento crítico e innovador.

Los contenidos a trabajar en la programación serán, entre otras, los que marcan los diferentes bloques de contenidos del currículum de las asignaturas que vamos a trabajar. Lo detallamos todo en los contenidos de las diferentes áreas. (Tabla 1, 2, 3, 4 y 5)

Tabla 1. Contenidos en ciencias naturales.

Ciencias Naturales	
INICIACIÓN A LA ACTIVIDAD CIENTÍFICA	
Bloque 1	<ul style="list-style-type: none"> • Contrastación de datos de diferentes fuentes. • Realización de proyectos de experimentación-investigación de contenidos científicos. • Desarrollo de hábitos de trabajo en torno a la actividad científica. • Uso de diferentes fuentes de información, de varios materiales, así como las TIC, cumpliendo las medidas necesarias de protección y seguridad. • Localización, selección, tratamiento y organización de la información de manera eficiente y responsable por medio de herramientas de busca y visualización digital aplicando estrategias de filtrado sencillas en dispositivos TIC. • Organización y representación de la información de manera creativa utilizando herramientas digitales de edición y presentación sencillas que permiten incluir formatos de carácter, la manipulación básica de imágenes y/o audio/vídeo. • Uso de las herramientas más comunes de las TIC o de un entorno virtual de aprendizaje para conversar con el resto del grupo con el fin de planificar el trabajo, aportar ideas constructivas propias, comprender las ideas ajenas, compartir información y recursos, y construir un producto o meta colectivo. • Lectura de textos propios del área. • Recogida de información usando diferentes fuentes. • Responsabilidad del trabajo personal para conseguir una meta colectiva. • Iniciativa. Esfuerzo. Voluntad. Constancia. Hábitos de trabajo. • Aprendizaje autónomo. • Uso de estrategias de aprendizaje cooperativo y por proyectos. • Planificación, organización y gestión de proyectos individuales o colectivos. Uso de estrategias de supervisión. Selección de información técnica y materiales.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Contenidos en ciencias sociales.

Ciencias Sociales	
CONTENIDOS COMUNES	
Bloque 1	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciación del método científico y su aplicación a las Ciencias Sociales: Planificar la indagación, busca, registro y organización de la información procedente de varias fuentes primarias y secundarias, incluidas obras de arte, uso de medios digitales para facilitar el análisis de datos. • Participación cooperativa en tareas: Ser responsable del bienestar del grupo,

	<p>participación en la planificación, toma de decisiones y evaluación del grupo, escucha de las aportaciones ajenas y aceptación otros puntos de vista, asunción de varios roles, aportación de ideas propias constructivas, reconocimiento del trabajo ajeno, uso de estrategias para resolver conflictos a través del diálogo, fomento de los valores de la convivencia democrática, responsabilizarse del trabajo personal para conseguir una meta colectiva.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tener iniciativa. Esforzarse. Constancia y hábitos de trabajo. Capacidad de concentración. Regular la perseverancia, flexibilidad, capacidad de automotivación antes, durante y después del proceso de aprendizaje. • Resiliencia: superación de obstáculos y fracasos. Aprendizaje de manera autónoma. • Aplicación de estrategias de aprendizaje cooperativo y por proyectos. • Planificación, organización y gestión de proyectos individuales o colectivos. • Establecimiento de estrategias de supervisión. Selección de la información técnica y los materiales. Toma de decisiones y cálculo de oportunidades y riesgos. Aportación de soluciones originales a los problemas. • Transformación de ideas en acciones. Establecimiento de criterios para evaluar el proyecto y el producto con ayuda de guías. • Reconocimiento de los propios errores y aprender de ellos. Mejora del producto y el proceso después de la evaluación.
Bloque 3	VIVIR EN SOCIEDAD
	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias de publicidad.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3. Contenidos en valenciano/castellano.

Valenciano/Castellano: Lengua y Literatura	
COMUNICACIÓN ORAL: HABLAR Y ESCUCHAR	
Bloque 1	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias y normas de interacción oral aprendidas: identificación del tipo textual, para adaptar a la situación comunicativa la comprensión y sus intervenciones, formulación de hipótesis sobre contenido y contexto, realización del papel del moderador, respeto por los sentimientos, experiencias, ideas, opiniones y conocimiento de los otros, técnicas de escucha activa, recoger datos, seleccionar la información pertinente a los objetivos de la comunicación e incorporación de las intervenciones de los interlocutores. • Modulación y tono de la voz, gestualidad, lenguaje corporal y postural. • Importancia de la mejora en expresión oral: pronunciación y dicción. • Uso de estrategias de memoria visual y auditiva para retener la información de textos expositivos. Uso de apoyos gráficos y escritos, esquemas y resúmenes para memorizar textos. • Valoración de los medios de comunicación social como instrumento de aprendizaje y de acceso a informaciones y experiencias otras personas. <p>CONTENIDOS ESPECÍFICOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organización del discurso: exposición coherente, conocimiento de los procedimientos de preguntar, formulación de juicios con claridad y uso de un lenguaje no discriminatorio. • Identificación, interpretación y diferenciación de mensajes verbales y no verbales. • Resumen oral de textos procedentes de diferentes medios y apoyos. • Planificación del contenido en la expresión oral según su finalidad (académica, social y

	lúdica). Uso de apoyo gráfico, sonoro y/o tecnológico. <ul style="list-style-type: none"> • Organización del discurso a la situación. Uso consciente de los recursos lingüísticos y no lingüísticos de la expresión oral (gestos, entonación, etc.). • Uso del lenguaje no discriminatorio. • Producción de textos orales propios de los medios de comunicación social por medio de simulación o participación para ofrecer y compartir información y opinión.
--	---

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4. Contenidos en valores sociales y cívicos.

Valores Sociales y Cívicos	
LA IDENTIDAD Y LA DIGNIDAD DE LA PERSONA	
Bloque 1	La persona: <ul style="list-style-type: none"> • La dignidad de la persona. • Creatividad e innovación. • Selección de la información técnica y de los materiales. • Transformar ideas en acciones. • Toma de decisiones calibrando las oportunidades y los riesgos. • Evaluación del proyecto y del producto. • Mejora del producto y del proceso después de la evaluación. Trabajo en equipo: <ul style="list-style-type: none"> • Proyectos en equipo. • Decisiones, oportunidades y riesgos en los proyectos en equipo. • Compromiso de grupo y responsabilidad individual. • Transformar ideas en acciones. • Entusiasmo por las perspectivas y objetivos compartidos. • Realización de su parte del trabajo en tareas que implican varios compañeros. • Valoración y aceptación de las aportaciones de los otros. • Comprensión de los puntos de vista de los otros.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 5. Contenidos de las diferentes asignaturas relacionados con Emociones y Radio.

Emociones y Radio	
Naturales	Emociones: Reconocer emociones y sentimientos propios y ajenos, reconociendo su importancia y poniéndose en el lugar de otros, reflexionando y extrayendo conclusiones para expresarse mostrando empatía de forma respetuosa y creativa.
Lengua Valenciana Castellana	Emociones: Participar en debates y coloquios sobre temas cercanos a su experiencia respetando al moderador y utilizar el diálogo para resolver conflictos interpersonales, escuchando activamente, identificando y respetando las emociones y el contenido del discurso del interlocutor, exponiendo y reformulando de forma organizada sus opiniones con un lenguaje respetuoso. Radio: Identificación, clasificación y comparación de los medios de comunicación social: radio, cine, publicidad, televisión, internet, etc. Identificación de los subgéneros informativos, de opinión y persuasivos: noticia, entrevista, reportaje,

	debate, publicidad. Comprensión de textos orales procedentes de la radio y televisión o de Internet para obtener información general sobre hechos y acontecimientos de actualidad y como instrumento de aprendizaje y de acceso a informaciones y experiencias de otras personas que resulten significativos.
Valores	<p>Emociones: Identificar la influencia de las emociones y de los sentimientos en las decisiones y acciones de los demás para ponerse en su lugar comprendiendo sus razones y así mejorar la comunicación y la colaboración en tareas comunes. Expresar con un lenguaje verbal y no verbal adecuado a la situación de comunicación sus emociones y sentimientos utilizando un vocabulario emocional preciso cuando narra sus experiencias o expone sus opiniones y preferencias en conversaciones, coloquios y debates sobre temas cercanos a su experiencia.</p> <p>- Escuchar activamente a su interlocutor, mostrando interés e interpretando sus emociones y sentimientos, ponerse en su lugar y comprender y respetar sus opiniones y puntos de vista cuando los expresa en conversaciones, coloquios y debates sobre temas cercanos a su experiencia.</p> <p><u>Identificación y expresión de emociones y sentimientos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> · Emociones y sentimientos en situaciones personales y acontecimientos cercanos a su experiencia. · Relación entre sus acciones y pensamientos y sus emociones y sentimientos. · Utilización del lenguaje verbal y no verbal adecuado a la situación de comunicación para expresar emociones y sentimientos en contextos sociales próximos. · Vocabulario sobre emociones y sentimientos en las relaciones interpersonales y sociales habituales. <p><u>Habilidades de comunicación</u></p> <ul style="list-style-type: none"> · Emociones y sentimientos en situaciones interpersonales y acontecimientos cercanos a su experiencia. · Condiciones para establecer sintonía corporal y emocional. · Comprensión de la influencia de las emociones, sentimientos y pensamientos en las opiniones y puntos de vista de los demás. · Evocación de los sentimientos ajenos que provocan las situaciones que observa en producciones audiovisuales y a través de los medios de comunicación. · Respeto a la expresión de emociones y sentimientos, ideas y opiniones ajenas.

Fuente: elaboración propia.

Las competencias del currículum que hemos trabajado con este proyecto son las siguientes:

- CCL: Competencia comunicación lingüística.
- CD: Competencia digital.
- CAA: Competencia aprender a aprender.
- CSC: Competencias sociales y cívicas.
- SIEE: Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
- CEC: Conciencia y expresiones culturales.

Objetivos

Los objetivos que se plantean para llevar a cabo el proyecto son:

- 1) Crear diferentes programas de radio a lo largo del curso.

- 2) Que los programas de radio sean variados y propongan información trabajada en la clase.
- 3) Conocer los diferentes tipos de programas que pueden llevar a cabo para hacer las grabaciones.
- 4) Utilizar de manera apropiada la lengua castellana y lengua valenciana.
- 5) Trabajar en equipo de manera cooperativa repartiendo roles, esforzándose y respetando los compañeros.
- 6) Despertar el interés y la creatividad y fomentar el espíritu emprendedor.
- 7) Iniciarse en la utilización y el aprendizaje de las Tecnologías de la Información y la Comunicación desarrollando un espíritu crítico.
- 8) Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales.
- 9) Respetar todas las personas que forman parte de su grupo fomentando la inclusión educativa.
- 10) Trabajar las emociones en los diferentes programas.

Desarrollo

Se trata de realizar actividades dentro de la programación de quinto de primaria. Ésta será activa y partirá del nivel de los integrantes del proyecto. Se desarrolla dentro de primaria a todos los alumnos de quinto del centro (2 clases en el nivel) que engloba los elementos relacionados mencionados anteriormente. El maestro tendrá un papel relevante mientras lleva a cabo esta experiencia al aula, ya que intentará cumplir los siguientes requisitos:

- Trasladar entusiasmo e interés a los niños, con una actitud de apertura hacia el trabajo.
- Dinamizar las sesiones y orientar a los alumnos que lo necesitan.
- Proponer ideas si el grupo se estanca.
- Se fijará en el proceso de aprendizaje y valorará el grado de participación y esfuerzo de los alumnos.
- Montar el resultado final del programa.

Utilizando una metodología activa, no directiva, basada en la actividad exploradora, de descubrimiento del propio alumno o alumna, y con una intervención docente de ayuda y guía. Con los métodos dialógicos queremos generar situaciones pedagógicas, que partiendo de lo espontáneo, se van enriqueciendo con las variables que aporta el propio diálogo del alumnado en las tareas en una lengua extranjera.

La metodología se basará en el aprendizaje cooperativo. En este enfoque metodológico las diferencias entre los aprendices son un potencial para el aprendizaje. El alumnado necesitará un intercambio de información entre los estudiantes, los cuales están motivados tanto para conseguir su propio aprendizaje como para hacer crecer los éxitos de los otros.

Se formarán grupos heterogéneos en el aula con 4-5 alumnos depende del numero de alumnos totales. En estos grupos se favorecerá una identidad de grupo de forma colectiva pero con una necesidad de investigación individual por parte de los miembros donde se apreciará con la presentación pública de la tareas realizadas contribuyendo al desarrollo de habilidades comunicativas, trabajo en grupo y flexibilidad del pensamiento.

El proyecto se desarrolla durante todo el curso académico distribuyendo el trabajo por trimestres. En el primer trimestre se planificará la acción y empieza el programa de radio, uno cada mes. Cada mes se realizará un programa variando las temáticas según las necesidades. Como los grupos van

cambiando cada trimestre tocará trabajar con diferentes personas y esto hará que las producciones y el trabajo sea más enriquecedor.

Lo detallamos todo en la tabla sobre la temporalización anual tal y como se ha desarrollado la experiencia. (Tabla 6)

Tabla 6. Temporalización anual.

TEMPORALIZACIÓN ANUAL		
PRIMER TRIMESTRE	Programas: libre, música y animales en peligro de extinción.	<ul style="list-style-type: none"> • Planificación del trabajo. • Búsqueda de información • Creación del trabajo final. • Exposición del trabajo en el aula. • Promoción y publicidad. • Grabación y escucha posterior.
SEGUNDO TRIMESTRE	Programas: convivencia y mediación, emociones y radionovela.	<ul style="list-style-type: none"> • Planificación del trabajo. • Búsqueda de información. • Creación del trabajo final. • Exposición del trabajo en el aula. • Promoción y publicidad. • Grabación y escucha posterior.
TERCER TRIMESTRE	Programas: libre, música, entrevista, lectura y despedida.	<ul style="list-style-type: none"> • Planificación del trabajo. • Búsqueda de información. • Creación del trabajo final. • Exposición del trabajo en el aula. • Promoción y publicidad. • Grabación y escucha posterior.

Fuente: elaboración propia.

El alumnado realizará las diferentes actividades planificadas durante el curso según la planificación anteriormente explicada (Tabla 6). Detallando las actividades con:

- Trabajo de creación de un programa: guión, práctica y grabación.
- Grabación del programa.
- Trabajo de investigación sobre los diferentes programas buscando información sobre el tema.
- Creación de un guión con historias relacionadas.
- Escucha de las producciones finales y difusión a los compañeros del centro.
- Evaluación del trabajo realizado y propuestas de mejora.

Para la realización del proyecto necesitamos al alumnado de la clase y la clase del otro nivel (dos quintos) y el tutor. Aunque si las necesidades del proyecto lo requirieran podría ampliarse a más agentes, más clases, etc. En cuando a recursos materiales cada grupo de alumnos en una sesión preparatoria pondrá en funcionamiento las necesidades de cada grupo y aportará los materiales

necesarios en las sesiones posteriores. Aunque la escuela pone a disposición los materiales que son necesarios como el equipo de grabación.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) son un elemento indispensable del proyecto y del resultado final puesto que el alumnado podrá conseguir información sobre los elementos trabajados con las TIC pero el resultado final también estará directamente relacionado con el mismo. La parte final del trabajo será una producción de audio (una por cada grupo y mes) que hará más atractivo el proyecto. Debido a la situación que hemos vivido estos últimos meses debido a la COVID-19, la producción ha sido difundida a través a la Web del centro y del Blog Oficial del profesor (Plataforma: Mestre a casa). Esto ha favorecido la escucha de los diferentes programas.

Con el proyecto se trabajarán los elementos transversales que marca la legislación como son: comprensión lectora, expresión oral y escrita, comunicación audiovisual, Tecnologías de la Información y la Comunicación y el espíritu emprendedor.

Por otro lado, también se fomentará la calidad, equidad y la inclusión educativa, la igualdad de oportunidades y la no discriminación. El alumnado desarrollará elementos para mejorar y desarrollar el espíritu emprendedor. La iniciativa empresarial a partir de aptitudes como la creatividad, autonomía, iniciativa, trabajo en equipo, la confianza en sí mismo y el sentido crítico.

Pero lo más importante es que en cada una de las interacciones y programas el alumnado trabajará esa parte emocional a través de diferentes elementos que vemos en la Tabla 5. Se pretende que, a través del trabajo con otros y de la cooperación el alumnado, puedan reconocer emociones y sentimientos propios y ajenos, reconociendo su importancia y poniéndose en el lugar de otros. En cada programa podrá trabajar estos elementos mencionados. Incluso uno de los programas tratará sobre emociones para que ellos mismos puedan expresar lo que piensan o como entienden las emociones. Al trabajar en equipo y realizar diferentes tipos de programas relacionados con la radio, se expresarán con un lenguaje verbal adecuado a la situación de comunicación y sus emociones impregnarán las diferentes producciones. En la creación y producción de cada programa sus acciones, pensamientos, emociones y sentimientos estarán presentes en cada situación evocando los sentimientos que provocan las situaciones que observan en producciones audiovisuales y a través de los medios de comunicación.

Para realizar la evaluación se tiene que evaluar el trabajo grupal, el diseño de las diferentes producciones, las grabaciones de los programas grupales, las producciones y por encima de todo la viabilidad o no de su producción. Pero por encima de todo se evaluará el impacto que ha tenido el proyecto en su evolución educativa a lo largo del curso y lo que les ha emocionado del proyecto.

Cada grupo se autoevaluará y evaluará el trabajo de los compañeros con un breve documento que servirá para mejorar. Aquí mostramos un tipo de autoevaluación sobre el propio trabajo, tanto individual como grupal. (Tabla 7)

Tabla 7. Evaluación.

Grupo	Creatividad	Innovación	Grabación	Trabajo en equipo	Producto final	He aprendido a...	Me he emocionado con...
Nombre 1							
Nombre							

2							
Nombre							
3							
...							

Fuente: elaboración propia.

Discusión

Se valora la importancia creciente que ha tenido la experiencia en los alumnos ya que cada vez querían hacer más programas de radio. Les gustaba crear sus propios programas y que luego fueran escuchados por los compañeros. Las emociones que suscitaban cuando se grababa o cuando iban creando el programa con sus propias ideas y sus innovaciones. La motivación iba en aumento cada vez que avanzaba el curso. Debido a la situación de la COVID-19 se realizó el último trimestre de manera telemática ya que el alumnado quería y demandaba más actividades de este tipo.

El trabajo de las actividades, eran inclusivas, ya que integraba a todo el alumnado del aula con sus diferentes características y la parte emocional, muy importante en la formación y participación del alumnado como vemos en la Tabla 5. Todos los miembros participan debido al impacto emocional que vivencian y la facilidad en que se van creando los programas y producciones.

Hay que decir que los objetivos que se plantearon al comienzo se han cumplido satisfactoriamente y hemos creado varios programas a lo largo del curso con los que se han difundido para escucharlos y valorarlos.

Nuestro trabajo ha sido muy provechoso ya que las actividades han resultado favorecedoras de lo que perseguíamos en un principio. Pretendíamos que fueran actividades que desarrollaran aspectos emocionales y que fueran enriquecedoras. Este hecho nos hará continuar haciendo y realizando experiencias con el objetivo de interrelacionar la vida escolar con la Educación Emocional con los diferentes aspectos del currículo y con las diferentes áreas.

A raíz de todo este trabajo se han realizado materiales que se pueden escuchar y que sirven para trabajar e inmortalizar la importancia de la Radio Inclusiva Emocional en la educación para mejorar la calidad de la educación.

Conclusiones

A través de esta experiencia se ha visto y se ha valorado de manera positiva por todo el alumnado que ha participado en la misma. Independientemente de las características de cada alumno/a. Se valora la importancia creciente que ha tenido la experiencia en los alumnos ya que cada vez demandaban más actividades. Hay que decir que los objetivos que se plantearon al comienzo se han cumplido satisfactoriamente y hemos creado varios programas para utilizar durante el curso y en posteriores años. Pretendíamos que fueran actividades que desarrollaran aspectos lingüísticos y que fueran enriquecedoras y que a su vez desarrollaran la parte emocional del alumnado.

Lo que hemos querido conseguir con este proyecto ha sido la posibilidad de que el alumnado sea autónomo para saber trabajar de manera cooperativa y que ellos sean conscientes de la posibilidad de creaciones y producciones que pueden realizar. Se hemos acercado al trabajo científico y audiovisual. Con las diferentes asignaturas del currículo y con un proyecto anual interdisciplinario que abarca diferentes asignaturas y que anualmente se pueden ir ampliando con diferentes aportaciones. En este

caso el proyecto empieza en quinto pero se puede ampliar a sexto para poder hacer adaptaciones y modificando el trabajo efectuado.

Respecto al trabajo de las emociones se ha evidenciado que el alumnado después de la experiencia podía reconocer mejor las emociones mostrando empatía de forma respetuosa y creativa. Conseguían participar en debates utilizando el diálogo para resolver conflictos interpersonales. Podían expresar con un lenguaje verbal las situaciones de comunicación con sus emociones y sentimientos utilizando un vocabulario emocional que desarrollamos en uno de los programas mensuales. Pero sobretodo la importancia de respetar la expresión de emociones y sentimientos, ideas y opiniones ajenas.

Por todo ello, es necesario fomentar y favorecer las bases de una formación emocional y relacionada con las TIC que les ayude a desarrollar las competencias clave que se buscan según la Recomendación del Parlamento Europeo 962/2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente favoreciendo en todo momento el desarrollo emocional pero sin olvidar el desarrollo cognitivo.

Referencias

Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunitat Valenciana.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004) “El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2).

Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997) *What is Emotional Intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.) Emotional Development and Emotional Intelligence (p. 3-31). New York: Basic Books.*

Recomendación del Parlamento Europeo 962/2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por lo establecido el currículum básico de la Educación Primaria.

EDUCACIÓN EN GEOPARQUES: RUTAS DIDÁCTICAS HACIA EL DESARROLLO SOSTENIBLE

Education in Geoparks: didactic routes to sustainable development

Jesús Enrique Martínez Martín

Facultad de Educación, Universidad Camilo José Cela, Urb. Villafranca del Castillo, Calle Castillo de Alarcón, 49,
28692 Villanueva de la Cañada, Madrid.
j.martinez12@alumno.ucjc.edu

Resumen

Actualmente, la educación se encuentra en un punto clave dentro del marco sociopolítico y la concepción popular. El término sostenibilidad se hace más presente que nunca y su relación con el sistema educativo se consolida con la aparición de ideas, planes y territorios que centran sus pilares fundamentales en la enseñanza y el medio ambiente, para concienciar a la sociedad sobre el cuidado del planeta en el que vivimos. Los Geoparques Mundiales UNESCO, haciendo uso de las geociencias, potencian la sinergia que existe entre la educación y el medio ambiente y promueven la protección del patrimonio, la igualdad de oportunidades y la accesibilidad de la educación para todos. Todo ello, los convierte en un motor educativo para los Objetivos de Desarrollo Sostenible planteados en la Agenda 2030 y un elemento clave en la búsqueda de un futuro en el que el medio natural y la sociedad se complementen y puedan coexistir. En este estudio se analizará la presencia de los conceptos “educación” y “comunicación” en los Geoparques y su conexión y relaciones con los mismos.

Palabras clave

Educación, Geoparques, geología, comunicación, sostenibilidad.

Abstract

Nowadays, education is at a key point within the socio-political framework and popular conception. The term sustainability is more present than ever and its relationship with the educational system is being consolidated with the emergence of new ideas, plans and territories that focus their foundations on education and environmental awareness in order to protect the planet in which we live. UNESCO World Geoparks, making use of geosciences, enhance the synergy that exists between education and the environment and promote the protection of heritage, equal opportunities and the accessibility of education for all. In fact, they are considered as an educational engine for the Sustainable Development Goals set out in the 2030 Agenda and a key element in the search for a future in which nature and society complement each other. This study will analyze the presence of the words "education" and "communication" in Geoparks and the connection and relationships with them.

Keywords

Education, Geoparks, geology, communication, sustainability.

Introducción

El concepto de educación se encuentra actualmente en un punto clave que, de forma progresiva, avanza globalmente en dirección a la sostenibilidad y el cuidado de nuestro planeta. Tras la publicación de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible en el año 2015, el compromiso gubernamental de las Naciones Unidas marcó un hito internacional en la búsqueda del progreso social y la protección medioambiental. Debido a la situación, comienzan a surgir numerosas iniciativas relacionadas con el clima, el medio ambiente, la energía y, en definitiva, la búsqueda de la sostenibilidad con la idea de concienciar y enseñar sobre nuestro planeta y cómo cuidarlo a la sociedad. Todo ello se conecta en las Geociencias y, por esta razón, muchos de los planes centrados en este concepto se encuentran coordinados desde el punto de vista geológico. Como indica Hellqvist (2019) en su trabajo sobre didáctica geológica y gracias al gran número de lugares y situaciones en los que podemos enseñar y aprender sobre las ciencias de la Tierra (Geositios, zonas mineras, parques naturales, Geoparques...), tenemos la posibilidad de comprender tanto las fortalezas como los puntos débiles de un ambiente o una localización en concreto y desarrollar medidas para no solo mejorar la situación, sino para una futura prevención de riesgos.

Centrándonos en los Geoparques Mundiales UNESCO, las actividades, los métodos y los profesionales que trabajan en estos territorios se dedican de forma directa a la educación en geociencias con el fin de promover la protección del medio ambiente y la concienciación social en el ámbito de la sostenibilidad (Fernández-Martínez et al., 2015). Gracias a sus contribuciones en educación, accesibilidad, creación de empleo e igualdad de oportunidades, son considerados elementos clave para los ODS de la Agenda 2030 y, en el contexto didáctico, elementos a tener en cuenta en la búsqueda de un futuro sostenible. Sus planes para conseguir una educación de calidad y accesible para todos (Aoulad-Sidi-Mhend et al., 2019) se integran dentro del Objetivo educativo UNESCO definido como: garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. Como se indica en la Agenda 2030, es de vital importancia que la educación y las actividades didácticas sean adecuadas y adaptadas para que el conocimiento, los valores y las enseñanzas puedan ser accesibles para todo el mundo (Filho, 2009).

Objetivos

Evaluar la presencia y visibilidad de los conceptos de “educación” y “comunicación” en los Geoparques Mundiales UNESCO dentro de la comunidad científica.

Enmarcar la situación actual de los Geoparques dentro del ámbito de la educación y su importancia como motores educativos para los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030.

Comprender el marco comunicativo actual y el posicionamiento de los Geoparques dentro del mismo.

Material y Método

Para realizar el estudio, se ha utilizado la base de datos Web of Science, un servicio bien conocido en línea de información científica suministrado por Clarivate Analytics e integrado en ISI Web of Knowledge. Comprende una enorme colección de datos, citas y referencias y se trata de una de las plataformas más prestigiosas internacionalmente por la comunidad científica. Gracias a su interfaz, podemos acceder a información de diferentes bases de datos, crear estadísticas o gráficas simultáneamente (Jimenez y Perianes, 2014). Actualmente, la licencia nacional es gestionada por la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT). Como método, el análisis comparativo se realizará mediante el cotejo de conceptos y palabras clave que reflejen de forma clara la relación existente entre las publicaciones y los temas de estudio. Los operadores booleanos serán de gran utilidad para el trabajo, permitiendo discriminar los factores por medio de la adición, separación o negación de la muestra de distintos resultados. En este caso, la idea consiste en combinar los términos como palabras clave para obtener datos objetivos sobre la situación real de la relación entre Geoparques, educación y comunicación.

Resultados

El análisis sobre la representación de la educación en los Geoparques realizado en la base de datos Web of Science muestra un total de 722 documentos con la palabra “Geopark” (Tabla 1), de los cuales solo 103 están relacionados con el término “Education”.

Tabla 1: Áreas, resultados y porcentajes de las publicaciones que relacionan los conceptos “Geoparque” y “Educación” con las categorías de la WOS (se mantiene su denominación en el idioma original).

Áreas de Investigación	Registros	% del total
GEOLOGY	56	54.369
PHYSICAL SCIENCES OTHER TOPICS	28	27.184
SOCIAL SCIENCES OTHER TOPICS	18	17.476
ENVIRONMENTAL SCIENCES ECOLOGY	13	12.621
PHYSICAL GEOGRAPHY	13	12.621
GEOGRAPHY	12	11.650
BUSINESS ECONOMICS	8	7.767
BIODIVERSITY CONSERVATION	6	5.825
EDUCATION EDUCATIONAL RESEARCH	5	4.854

SCIENCE TECHNOLOGY OTHER TOPICS	5	4.854
ARTS HUMANITIES OTHER TOPICS	4	3.883
AREA STUDIES	3	2.913
COMPUTER SCIENCE	3	2.913
ENGINEERING	3	2.913
GEOCHEMISTRY GEOPHYSICS	3	2.913
AGRICULTURE	2	1.942
FOOD SCIENCE TECHNOLOGY	2	1.942
PALEONTOLOGY	2	1.942
PSYCHOLOGY	2	1.942
SOCIOLOGY	2	1.942
CHEMISTRY	1	0.971
ENERGY FUELS	1	0.971
GENERAL INTERNAL MEDICINE	1	0.971
GOVERNMENT LAW	1	0.971
LIFE SCIENCES BIOMEDICINE OTHER TOPICS	1	0.971

Centrando el análisis en la unión entre los conceptos “Geopark” y “Communication” (Tabla 2), encontramos que, de los 722 resultados obtenidos, 23 muestran específicamente esta relación conjunta.

Tabla 2: Áreas, resultados y porcentajes de las publicaciones que relacionan los conceptos “Geoparque” y “Comunicación” con las categorías de la WOS (se mantiene su denominación en el idioma original).

Áreas de investigación	Registros	% del total
GEOLOGY	13	56.522
PHYSICAL SCIENCES OTHER TOPICS	7	30.435
ENVIRONMENTAL SCIENCES ECOLOGY	4	17.391
GEOGRAPHY	3	13.043

SOCIAL SCIENCES OTHER TOPICS	3	13.043
BUSINESS ECONOMICS	2	8.696
METEOROLOGY ATMOSPHERIC SCIENCES	2	8.696
PHYSICAL GEOGRAPHY	2	8.696
WATER RESOURCES	2	8.696
AGRICULTURE	1	4.348
BIODIVERSITY CONSERVATION	1	4.348
COMMUNICATION	1	4.348
COMPUTER SCIENCE	1	4.348
EDUCATION EDUCATIONAL RESEARCH	1	4.348
ENERGY FUELS	1	4.348
ENGINEERING	1	4.348
FILM RADIO TELEVISION	1	4.348
FOOD SCIENCE TECHNOLOGY	1	4.348
FORESTRY	1	4.348
GEOCHEMISTRY GEOPHYSICS	1	4.348
HISTORY	1	4.348
INFORMATION SCIENCE LIBRARY SCIENCE	1	4.348
MATERIALS SCIENCE	1	4.348
MINING MINERAL PROCESSING	1	4.348
OCEANOGRAPHY	1	4.348

Discusión

A la vista de los resultados obtenidos, podemos observar una clara diferencia entre el porcentaje total de las publicaciones encontradas y su relación con el sector de la educación. Los Geoparques, a pesar de realizar innumerables actividades e iniciativas que promueven la educación sostenible, carecen aún de la suficiente visibilidad dentro de la comunidad científica. Tanto es así, que sólo el 14% de los documentos encontrados muestran esa unión Geoparque-educación. Si nos centramos en el

concepto “comunicación” el porcentaje se reduce drásticamente al 3%, lo que refuerza la idea de la baja presencia de estos temas dentro del conocimiento general sobre los Geoparques (Fig. 1). Puede que, para conseguir unos resultados más completos, resulte interesante la búsqueda de información en otros servidores y bases de datos, pero siendo la Web Of Science una plataforma de relevancia internacional y una de las más usadas por la comunidad científica, el número de datos obtenidos y las estadísticas formadas son concluyentes. Los temas que aparecen representados en las estadísticas hacen alusión a esta falta de visibilidad, siendo solo 5 los artículos relacionados con “Education Educational research” en la búsqueda que relaciona los Geoparques con la educación, y 3 en el apartado “Social Sciences and other topics” en los resultados de la unión entre Geoparques y comunicación. Sumando los porcentajes, obtenemos que solo un 17% de las publicaciones totales presentan relación con los conceptos estudiados. Todas las demás áreas que encontramos se enmarcan en el ámbito geológico, lo que es lógico siendo los Geoparques lugares centrados en la geología de un lugar determinado. Sin embargo, siendo el turismo (Martínez Martín, 2017), la educación y la comunicación ideas base de la estructura interna del concepto Geoparque y factores fundamentales, junto a la geología, en todas sus actividades, es bastante evidente la falta de representación que muestran los resultados de ambos.

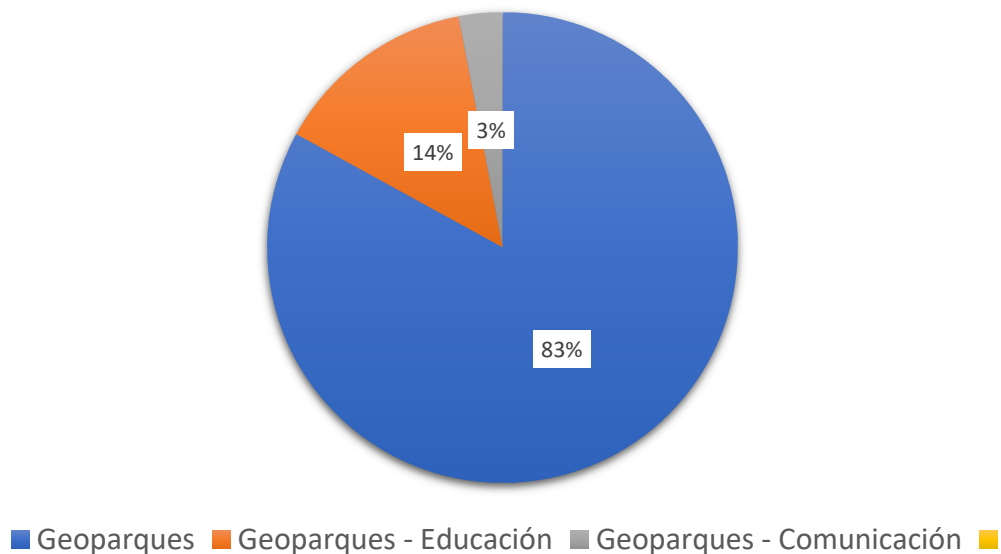


Figura 1: Gráfico que ilustra los porcentajes de relación que existen entre los distintos conceptos estudiados.

Teniendo en cuenta la importancia y el crecimiento de la idea de la sostenibilidad dentro de la sociedad, es evidente que las actividades enmarcadas en el ámbito de la educación en geociencias y la protección ambiental resultan interesantes en la búsqueda de ese futuro sostenible que plantea la agenda 2030. Tal vez, la complementación de dichas iniciativas con planes de comunicación llevados a cabo en medios de difusión como las redes sociales o las plataformas digitales faciliten el acercamiento y la búsqueda de nuevos visitantes a estos territorios. Actualmente, la calidad del contenido digital se mide en base a la reacción que provoca en el espectador en los primeros 20 segundos de atención. Es por esto, que crear un mensaje directo, eficaz y en alta definición (Castillo-

Aguas, 2015) se ha convertido en un reto para los profesores, los educadores y los periodistas (Treem y Leonardi, 2014).

La carrera por captar la atención del espectador nunca había estado tan activa, y por esta razón, los Geoparques deben amoldar su contenido a la situación e insertarse dentro de los mundos y el lenguaje de las redes (Fig. 2). Las tecnologías de la información y la comunicación son parte de nuestra vida cotidiana y cuentan con un idioma y una voz propia que se adapta para todo tipo de público. Además, parte del objetivo “Educación de calidad” (UNESCO, 2015) centra sus esfuerzos en la inclusión y en la adaptabilidad de la educación y de la información, por lo que sería una gran oportunidad de ofrecer acceso a las experiencias del Geoparque incluso sin llegar a visitarlo (García-Frank et al., 2014). Por todo esto, la creación continua de contenido y el aumento de la actividad de los Geoparques dentro de este panorama podría influenciar positivamente la actividad de estos y contribuir a su objetivo final, que no es otro que educar sobre nuestro planeta, como funciona y como protegerlo (Carcavilla et al., 2011).



Figura 2: Estratos casi verticales en la Playa de Vega (Asturias). El patrimonio geológico y la espectacularidad e información paleoambiental que nos ofrece representa un contenido de calidad y didáctico aprovechable para los planes de visibilidad y promoción.

Conclusiones

La visibilidad y la presencia de los Geoparques son factores esenciales para conseguir una mayor educación en geociencias. La sociedad necesita un estímulo que despierte su curiosidad y sus ganas

de aprender, y es por ello por lo que la potenciación de estos territorios es un elemento clave en la búsqueda de la estabilidad socioambiental y en el desarrollo sostenible que presenta la Agenda 2030 para nuestro futuro. Los Geoparques Mundiales UNESCO trabajan a diario con el fin de llevar a cabo actividades, planes o iniciativas con el fin de lograr una educación inclusiva, adaptada y concienciada con todos, contribuyendo al progreso social cada día. Sin embargo, La visibilidad de estas actividades sigue siendo reducida dentro de la comunidad científica y, como consecuencia, estos lugares, visitados por cientos de miles de personas todos los años y de importancia y relevancia internacional, son aún poco conocidos por la sociedad.

Referencias Bibliográficas

Aoulad-Sidi-Mhend, A., Maate, A., Amri, I. Hlila, R., Chakiri, S., Maate, S. y Martin-Martin, M (2019). The Geological Heritage of the Talassemtane National Park and the Ghomara coast Natural Area (NW of Morocco). *Geoheritage*, 11, 1005-1025.

Carcavilla Urquí, L., Belmonte Ribas, A., Durán Valsero, J.J., Hilario Orús, A. (2011). Geoturismo: concepto y perspectivas en España. *Enseñanza de las ciencias de la tierra: Revista de la Asociación Española para la Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 19(1), 81-94.

Castillo-Aguas, A. (2015). *Cómo Escribir Escritura Científica Bien Escrita*. Formación Alcalá.

Fernández-Martínez, E., Hilario, A., Alcalá, L., Monasterio, J., Martínez, J., Bové, C. (2014). Actividades de divulgación del patrimonio geológico en geoparques. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, (22), 61 – 68.

Filho, W. (2009). La educación para la sostenibilidad: iniciativas internacionales. *Revista de Educación*, 1, 263-277.

García-Frank, A., Pérez Barroso, R., Espín Forjan, B., Benito Manjón, P., de Pablo Gutiérrez, L., Gómez-Heras, M., Sarmiento, G.N., Canales Fernández, M^a L., González Acebrón, L., Muñoz García, M^aB., García Hernández, R., Hontecillas, D., Ureta Gil, M^a S., Madrid del Moral, B. (2014). *Divulgación de la Geología: nuevas estrategias educativas para alumnos con necesidades educativas especiales por discapacidad intelectual*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Hellqvist, M. (2019). Teaching Sustainability in Geoscience Field Education at Falun Mine World Heritage Site in Sweden. *Geoheritage*, 11, 1785-1798.

Jiménez, C., Perianes, A. (2014.) Recuperación y visualización de información en Web of Science y Scopus: una aproximación práctica. *Investigación Bibliotecológica*, 28(64), 15-31.

Martínez Martín, J.E. (2017). Importancia de las rutas geológicas en la educación en geociencias. *Tierra y Tecnología*, 49.

Treem W., Jeffrey y Leonardi P.M. (2013). Social Media Use in Organizations: Exploring the Affordances of Visibility, Editability, Persistence, and Association. *Annals of the International Communication Association*, 36(1), 143-189.

UNESCO. (2015). Educación de calidad: Por qué es importante. https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/wpcontent/uploads/sites/3/2016/10/4_Spanish_Why_it_Matters.pdf

¿QUÉ COMO CADA DÍA?: UN ANÁLISIS DE LOS HÁBITOS ALIMENTARIOS EN EDUCACIÓN PRIMARIA

What do I eat everyday? Analysis of eating habits in Primary Education

Cristina Gil González y Ángel Luis Cortés Gracia
Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza
crisgilgon@unizar.es

Resumen

Hoy en día en nuestro país existe un consumo excesivo de alimentos con un alto procesado industrial. Los hábitos alimentarios de la población, y especialmente de la población infantil, han cambiado tan drásticamente en los últimos años que numerosas enfermedades relacionadas con la alimentación, como el sobrepeso y la obesidad infantil, cada vez son más frecuentes en la sociedad. En este trabajo se muestran los hábitos alimentarios de los niños y niñas de un aula de 3º de Primaria en un colegio de un barrio rural cercano. Se han analizado cuadernillos de registro diario alimentario elaborados para ser completados entre septiembre y diciembre de 2019. Los resultados obtenidos reflejan que los hábitos alimentarios de la clase no son los más adecuados, existiendo un alto consumo de alimentos altamente procesados en la mayoría de las ingestas. Además, recomendaciones alimentarias como las que presenta el Plato para comer saludable de Harvard tampoco han sido observadas en casi ninguna de las ingestas. De esta manera, para reducir o al menos ralentizar la actual pandemia de obesidad infantil que existe en el país, parece necesaria una educación alimentaria efectiva que cambie la conducta alimentaria de los más jóvenes y estimule el desarrollo de un pensamiento crítico frente a los alimentos ultraprocesados.

Palabras clave

Hábitos alimentarios; Población infantil; Estudio de caso; Alimentación.

Abstract

Nowadays, in our country exists an abusive consumption of high processed industrial food. In last years, eating habits of population, and especially children population, have changed so drastically that a lot of eating diseases, like overweight and obesity, are every time more frequently in the society. In this work are showed the eating habits of 3º of Primary children in a close rural neighborhood school. Food diary booklets elaborated to be completed between september and december of 2019 have been analysed. The results show that eating habits are not too appropriate, existing a high consume of ultraprocessed food in the most of intakes. In addition, dietary recommendations such as those in Harvard Healthy Eating Plate have not been observed in almost any of the intakes either. In this way, to reduce or at least slow down the currently childhood obesity pandemic that exists in our country, seems necessary an effective food education that changes younger eating behaviors and encourages the development of a critical thought opposite to ultraprocessed food.

Keywords

Eating habits; Children population; Case study; Food.

Introducción

Con la llegada de los alimentos ultraprocesados fabricados por las grandes compañías alimentarias internacionales a nuestro país, los hábitos alimentarios de la población, y especialmente de la población infantil, han cambiado de manera drástica en los últimos años (Del Carmen, 2000). El consumo de alimentos frescos y platos de elaboración casera, tan característicos de la tradicional dieta

mediterránea que impregna nuestra cultura, ha sido reemplazado por un consumo exagerado de alimentos con un alto procesado industrial (Monteiro et al., 2013; Ruíz et al., 2017). Estos alimentos, cargados de azúcares, grasas, harinas y aceites refinados, entre otros, son los responsables de la aparición de numerosas enfermedades relacionadas con la alimentación, como el sobrepeso y la obesidad infantil, la cual afecta a un 30,4% de los jóvenes en España (Latasa et al., 2018; Mendonça et al., 2016). Sin embargo, la enorme presión que ejercen las grandes cadenas alimentarias tanto en los sectores públicos como privados, (Aaron y Siegel, 2017; Lesser et al., 2007; Rey-López y González, 2018) hace que multitud de asociaciones del ámbito de la salud y los medios de comunicación, especialmente la televisión, avalen estos alimentos ocultando los daños que causan en la salud humana e incluso les atribuyan beneficios para respaldar su consumo (Ríos, 2020; Sánchez, 2019).

De esta manera, hoy en día la población recibe una gran cantidad de información engañosa a través de campañas de marketing estratégicamente diseñadas que están afectando sobre todo a los más pequeños por ser un grupo de edad acrítico y fácil de manipular, haciendo que sus decisiones y peticiones de compra no sean las más adecuadas (Bosqued et al., 2016; Goris, 2009; Royo y Rodríguez, 2015).

Para solucionar este problema, se han puesto en marcha diferentes proyectos sanitarios y escolares, así como programas tanto a nivel nacional como autonómico (ALADINO, NAOS y PERSEO, entre otros). De los contenidos que presentan, las representaciones gráficas como la rueda de los alimentos y la pirámide de los alimentos, de la que existe un diseño propio dirigido al público infantil, son las que más controversia han generado por el mensaje confuso que puede llegar a interpretar la ciudadanía. Por ello, se han propuesto alternativas como el modelo reciente del Plato para comer saludable de Harvard, con el que los nutricionistas están más de acuerdo por toda la evidencia científica que respalda su contenido (Ruíz, 2020). Sin embargo, la inadecuada educación alimentaria existente en el país hace que todas estas medidas no estén resultado muy eficaces y la obesidad infantil permanece (Alba-Martín, 2016; Camarero, 2019; Fúster et al., 2009).

Por toda esta situación, y debido a que la alimentación suscita un especial interés para la investigación educativa, al ser considerada como un tema de vital importancia que debería de tratarse desde las primeras etapas educativas, ha parecido interesante plantear el presente trabajo en el conjunto de una investigación más amplia focalizada en el ámbito de la educación alimentaria y nutricional. Así, dentro de la perspectiva de un estudio de caso más extenso, (Simons, 2011; Stake, 2005) se planteó la recogida de datos para conocer los hábitos alimentarios que tiene el alumnado del aula de 3º de Primaria del CEIP Fernández Vizarra ubicado en Monzalbarba (Zaragoza) a través de un estudio longitudinal a lo largo del curso. No obstante, como consecuencia de la actual pandemia ocasionada por la Covid-19, los hábitos se modificaron forzosamente y gran parte de la información ha sido sesgada. Los datos que aquí se presentan pertenecen exclusivamente al periodo de tiempo comprendido entre los meses de septiembre y diciembre de 2019, coincidiendo exactamente con el comienzo del curso escolar y la llegada de las vacaciones navideñas.

Objetivos

El objetivo del presente trabajo¹ es conocer los hábitos alimentarios que tiene el alumnado de 3º de Primaria del centro estudiado antes de la impartición de los contenidos sobre alimentación en el aula.

¹ Agradecimientos

Al profesorado, alumnado y familias del CEIP Fernández Vizarra por su disponibilidad y colaboración. Grupo de referencia BEAGLE Investigación en Didáctica de Ciencias Naturales (Gobierno de Aragón y Fondo Social Europeo) Instituto de Investigación en Ciencias Ambientales de Aragón (IUCA/UNIZAR). Proyecto EDU2016-76743-P (MINECO). Cristina Gil González

Por último, toda esta información se ha cuantificado para conocer la frecuencia de consumo de cada niño/a (f) y del aula (F) y, particularmente, se han cuantificado los alimentos y grupos de alimentos que suscitan interés para algunos sectores de la población. De esta manera, en el desayuno se han contabilizado los grupos de alimentos de los cereales, la fruta y los lácteos, debido a la reiterada insistencia en su consumo que existe por parte de las autoridades sanitarias y los medios de comunicación. En los almuerzos y las meriendas, además de la fruta y los lácteos, se ha cuantificado el consumo de embutidos por los efectos nocivos que tienen en la salud y el alto consumo que existe hoy en día en la población (OMS, 2015). No obstante, puesto que al jamón no se le asignan tales efectos perjudiciales en la salud humana (Ríos, 2020; Sánchez, 2019), se ha cuantificado de manera aislada. Finalmente, en las comidas y en las cenas, todos los alimentos pertenecientes al grupo 2 se han cuantificado individualmente. El consumo de carne en la población española es muy elevado, llega a sobrepasar la cantidad diaria recomendada (Chamorro et al., 2013; FEN, 2007) y desplaza el consumo de otras fuentes proteicas como son el pescado, los huevos y la legumbre. Además, en la carne se ha especificado el consumo de embutido y jamón. Igualmente, se han cuantificado diferentes alimentos lácteos como el yogur y el queso, entre otros, puesto que sustituyen a la fruta en numerosas ocasiones en el postre, y los alimentos ultraprocesados.

Resultados

Una vez aplicada la plantilla de análisis, haciendo una visión general de las ingestas se observa que los hábitos alimentarios de los niños/as de esta aula no son los más adecuados. En el desayuno, el almuerzo y la merienda abusan de alimentos ultraprocesados y en la comida y en la cena prácticamente nunca cumplen con las recomendaciones del Plato de Harvard.

Atendiendo a cada una de ellas, el desayuno no es saludable una gran parte de los días de registro ($F=0,61$). Hay un elevado consumo de alimentos ultraprocesados, entre los que destacan las galletas y los cereales (figura 3A), y la presencia de fruta es nula. Así, de acuerdo con las recomendaciones existentes para esta ingesta, la clase consume cereales y productos lácteos (leche principalmente) la mayoría de los días ($F=0,59$ y $F=0,86$ respectivamente) y fruta nunca. Además, otras opciones de alimentos apenas existen, exceptuando el café que toma el niño/a 16 todos los días haciendo que su desayuno sea considerado “saludable” simplemente por no ingerir alimentos no saludables.

En cuanto al almuerzo, la mayoría de la clase toma un almuerzo no saludable con bastante frecuencia ($F=0,68$). Aunque son distintos a los del desayuno, los alimentos ultraprocesados como el chocolate, chucherías y refrescos, entre otros, son también los predominantes en esta ingesta (figura 3B). El consumo de embutido es bajo ($F=0,28$), solo cuatro niños/as lo consumen más de la mitad de los días de registro y dos optan exclusivamente por el jamón. Lo mismo sucede con la fruta y los productos lácteos, cuyas frecuencias de consumo son aún más bajas, alcanzando valores de $F=0,18$ y $F=0,12$ respectivamente.



Figura 3. A) Ejemplo del desayuno de un niño/a de la clase; B) Ejemplo del almuerzo de un niño/a de la clase; C) Ejemplo de la merienda de un niño/a de la clase

Con respecto a la comida, sí se observan cada uno de los grupos de alimentos (figura 4A), siendo el grupo 2 el que más se consume ($F=0,73$), seguido muy de cerca por el grupo de los cereales y tubérculos ($F=0,63$). Así, de todos los alimentos que pertenecen al grupo 2 (figura 2B), la carne es el alimento más consumido ($F=0,51$), mostrando una clara diferencia con respecto al consumo de legumbre, pescado y huevos y ($F=0,15$; $F=0,13$; $F=0,09$ respectivamente). El consumo de embutido es bajo ($F=0,07$) y algunos niños/as optan exclusivamente por el jamón. Por detrás, aunque con una clara diferencia, se encuentra el grupo de las verduras y las hortalizas ($F=0,46$), destacando el niño/a 9 por la escasa presencia de las mismas en su alimentación. En el caso del grupo de la fruta ($F=0,20$), su consumo llega a desaparecer en la mayor parte de los niños/as y tan solo destaca el niño/a 8 por tomarla una gran parte de los días ($f=0,76$). De la misma manera, con una presencia muy escasa, le sigue el consumo de productos lácteos (G5). De todos ellos, lo que más se consume es yogur ($F=0,04$), queso ($F=0,03$) y muy por detrás otros lácteos como las natillas y flanes ($F=0,01$). Estos últimos, junto con el yogur, son la alternativa a la fruta en el postre. Por último, el consumo del grupo de alimentos de las grasas, aceites y frutos secos (G6), si se deja a un lado el aceite empleado para cocinar los alimentos, es nulo. De esta manera, el plato de comida que toma la clase es incompleto la mayor parte de los días ($F=0,87$). A pesar de que las frutas, verduras y hortalizas están más presentes en los platos de comida de los niños/as que se quedan en el comedor escolar que en los de aquellos que comen en casa, principalmente estos grupos de alimentos son los que faltan y hacen que no se cumplan con las recomendaciones del Plato para comer saludable de Harvard. No obstante, el niño/a 8 toma frutas y verduras la mayoría de los días, por lo que llega a consumir un plato de comida completo casi la mitad de los días de registro ($f=0,43$). Además, el consumo de alimentos ultraprocesados es bajo ($F=0,12$).

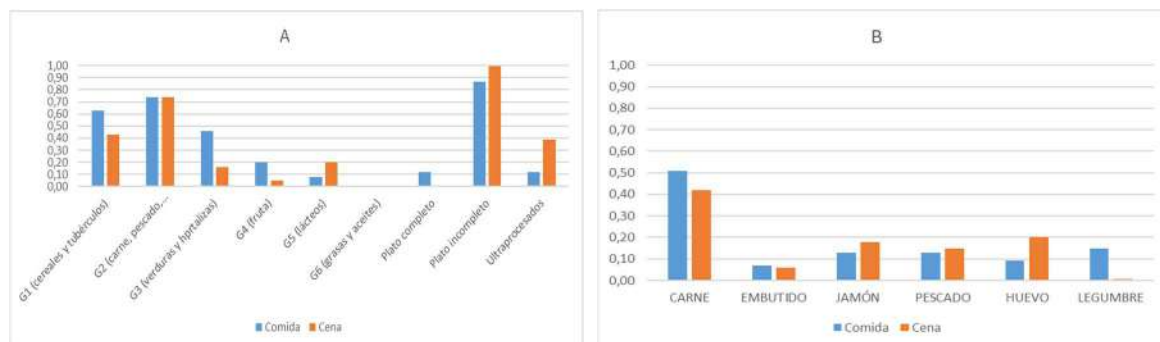


Figura 4. A) Frecuencia de consumo de los distintos grupos de alimentos en la comida y en la cena por el aula; B) Frecuencia de consumo de los alimentos pertenecientes al grupo 2 en la comida y en la cena por el aula

La merienda no es saludable prácticamente nunca ($F=0,23$). Tan solo el niño/a 6 la realiza de manera saludable más de la mitad de los días de registro ($f=0,54$). El consumo de alimentos ultraprocesados es elevado ($F=0,53$), optándose por alimentos muy similares a los del almuerzo (figura 3C). A estos alimentos les siguen los productos lácteos ($F=0,26$), destacando especialmente tres niños/as por tomarlos casi todos los días. Seguidamente aparecen los embutidos ($F=0,21$), aunque únicamente el niño/a 1 los incluye más de la mitad de los días y los niños/as 6 y 9 solo optan por el jamón. Por detrás, y mostrando una clara diferencia en su consumo, se encuentra la fruta con un acusado descenso ($F=0,15$), siendo tan solo ingerida casi la mitad de los días de registro por el niño/a 6.

Finalmente, en la cena, si se observa cada uno de los grupos de alimentos (figura 2A), al igual que sucede en la comida, destaca el elevado consumo de alimentos del grupo 2 ($F=0,73$). De nuevo, la carne es el alimento más destacado (figura 4B) ($F=0,42$) y no se abusa del embutido ($F=0,06$). Al respecto de esta situación, resulta llamativo que el niño/a 11 opta por consumir jamón el único día que ingiere embutido y que los niños/as 7 y 13 lo consumen durante más de la mitad de los días de

registro. Del resto de alimentos de este grupo, el pescado y los huevos apenas están presentes ($F=0,15$ y $F=0,20$ respectivamente) y el consumo de legumbre es prácticamente nulo. Con una clara diferencia, le sigue el grupo de los cereales y tubérculos ($F=0,41$). Tan solo son consumidos por 5 niños/as durante más de la mitad de días, pero destaca el niño/a 9 que los toma casi todos los días ($f=0,82$). Por detrás, el grupo de los lácteos presenta un consumo bastante bajo ($F=0,20$). De todos ellos, lo que más se consume es queso ($F=0,12$), usado principalmente como ingrediente en sándwiches y pizzas. En comparación con la comida, la ingesta de yogur y otros lácteos como las natillas y flanes es casi inexistente ($F=0,02$ y $F=0,01$ respectivamente). Así, el postre en esta ingesta está presente en muy pocas ocasiones. Seguidamente, el consumo de verduras y hortalizas también es bajo ($F=0,16$), siendo tan solo el niño/a 7 quien los incorpora en la cena durante casi la mitad de los días de registro ($f=0,48$). Igualmente, y con una frecuencia de consumo aún más baja, la fruta apenas es consumida en esta ingesta ($F=0,05$). Sobre los alimentos pertenecientes al grupo 6, dejando a un lado el aceite empleado para el cocinado de los alimentos, nadie opta por incluirlos en la cena excepto el niño/a 15 que toma aceitunas un día. De esta manera, el plato que toma la clase en esta ingesta es incompleto prácticamente todos los días ($F=0,99$). Al igual que sucede en la comida, la baja ingesta de frutas, verduras y hortalizas hace que no se cumpla con las recomendaciones del Plato para comer saludable de Harvard. Además, el consumo de alimentos ultraprocesados sufre un notable aumento ($F=0,40$). Las pizzas, hamburguesas y nuggets, entre otros, son los alimentos que más consumen, llegando a estar presentes casi a diario en la cena de varios niños/as.

Discusión y conclusiones

El análisis realizado a los cuadernillos de registro alimentario completados por los niños y niñas del estudio ha permitido determinar que los hábitos alimentarios de la clase no son los más apropiados. El consumo de alimentos con un alto procesado industrial está presente en muchas de las ingestas, aunque no son necesariamente los mismos en cada una de ellas. Así, mientras que en el desayuno predominan las galletas y los cereales, en el almuerzo y la merienda se tiende a consumir productos con chocolate como *phoskitos*, *donnetes* y nocilla, entre otros. En la cena, el consumo de estos alimentos es a través de la denominada “comida rápida”, destacando principalmente las pizzas y las hamburguesas.

A pesar de que el desayuno cumple con las recomendaciones alimentarias dictadas por las autoridades sanitarias y transmitidas por los medios de comunicación, es evidente que la elección de los alimentos pertenecientes al grupo de los cereales no es la más acertada. Ante esta inadecuada selección de alimentos, parece oportuna la reelaboración de las sugerencias dadas, haciendo un especial hincapié en los alimentos del grupo de los cereales que son saludables frente a los que no lo son.

Finalmente, en las comidas y en las cenas, la presencia de un plato completo que se adecúe al Plato para comer saludable de Harvard es prácticamente inexistente. El consumo de frutas, verduras y hortalizas, grupos de alimentos con demostrados beneficios para la salud de la población, queda totalmente desplazado por un elevado consumo de carne y alimentos ultraprocesados, estando estos últimos especialmente presentes en la cena. Con la covid19 de por medio, esta situación refleja las preferencias alimentarias existentes actualmente en nuestro país, causantes de que el sobrepeso y la obesidad infantil sean uno de los principales problemas de salud pública en España. Además, resulta llamativo que la mayor parte del alumnado de la clase prácticamente nunca toma postre en ninguna de las dos ingestas y, de ser así, casi siempre es a base de alimentos lácteos como el yogur, las natillas y los flanes.

Los hábitos alimentarios de la clase estudiada ponen de manifiesto la necesidad de una educación alimentaria efectiva que modifique las tendencias alimentarias de los más pequeños y permita desarrollar un pensamiento crítico frente a la exagerada oferta de alimentos ultraprocesados que inundan nuestras vidas. Esto podría alcanzarse a través de la realización de actividades en las que el alumnado pueda preguntar o expresar sus dudas sobre alimentación, tanto al profesorado como a

expertos en el tema, así como mediante talleres y actividades prácticas en las que pongan en juego su competencia en alimentación.

Referencias bibliográficas

- Alba-Martín, R. (2016). Prevalencia de obesidad infantil y hábitos alimentarios en educación primaria. *Revista electrónica trimestral de enfermería*, 42, 40-51.
- Aaron, D.G. y Siegel, M.B. (2017). Sponsorship of National Health Organizations by Two Major Soda Companies. *American Journal of Preventive Medicine*, 1, 20-30.
- Bosqued, J.M., López, L., Moyá, A. y Royo, M.A. (2016). La publicidad alimentaria dirigida a menores en España. *Alimentación, nutrición y salud*, 23(1), 19-25.
- Camarero Gómez, A. (2019). Alimentación y educación saludable. Presentación. *Cuadernos de Pedagogía*, 497, 6-8.
- Chamorro, A., Miranda, F.J., Rubio, S. y Valero, V. (2013). Análisis de las tendencias de consumo de carne en España. *Meat Science*, 92(4), 816-822.
- Del Carmen, L. (2000). La alimentación: algo más que ingerir alimentos. *Aula de innovación educativa*, 92, 6 -8.
- FEN (2007). *Valoración de la Dieta Española de acuerdo al Panel de Consumo Alimentario*. Disponible en: <https://www.fen.org.es/storage/app/media/imgPublicaciones/1212010585.pdf>
- Fúster, F., Ribes, M.A., Bardón, R. y Marino, E. (2009). Análisis cuantitativo de las noticias de alimentación en la prensa madrileña en 2006. *Revista española de documentación científica*, 32(1), 99-115.
- Goris, J.M. (2009). Television food advertising and the prevalence of childhood overweight and obesity: a multicountry comparison. *Public Health Nutrition*, 13(7), 1003–1012.
- Latasa, P., Louzada, M.L.D.C., Martínez Steele, E. y Monteiro, C.A. (2018). Added Sugars and Ultra-processed Foods in Spanish Households. *European Journal of Clinical Nutrition*, 72(10), 1404-1412.
- Lesser, L.I., Ebbeling, C.B., Goozner, M., Wypij, D. y Ludwig, D.S. (2007). Relationship between funding source and conclusion among nutrition-related scientific articles. *PLoS Medicine*, 4 (1), 0041-0046.
- López-Sobaler, A.M., Cuadrado-Soto, E., Peral-Suárez, A., Aránzazu, A. y Ortega, R.M. (2018). Importancia del desayuno en la mejora nutricional y sanitaria de la población. *Nutrición Hospitalaria*, 35(6), 3-6.
- Mendonça, R.D., Pimenta, A.M., Gea, A., De la Fuente-Arrillaga, C., Martínez-González, M.A., Lopes, A.C. y Bes-Rastrollo, M. (2016). Ultra-processed Food Consumption and Risk of Overweight and Obesity: The University of Navarra Follow-Up (SUN) Cohort Study. *The American Journal of Clinical Nutrition*, 104(5), 1433-1440.
- Monteiro, C.A., Moubarac, J.C., Cannon, G., Ng, S.W. y Popkin, B. (2013). Ultra-processed products are becoming dominant in the global food system. *Obesity reviews*, 14(2), 21-28.
- OMS (2015). *Carcinogenicidad del consumo de carne roja y de la carne procesada*. Disponible en: <https://www.who.int/features/qa/cancer-red-meat/es/>
- Rey-López, J.P. y González, C.A. (2018). Research partnerships between Coca-Cola and Health Organizations in Spain. *European Journal of Public Health*, 29(5), 810-815.
- Ríos, C. (2020). *Come comida real*. Barcelona, España. Editorial Paidós.

- Royo, M.A. y Rodríguez, F. (2015). Publicidad alimentaria y salud. Estado de la situación en España. *Mediterráneo Económico*, 27, 319-330.
- Ruíz, M. (2020). *Alimenta tu salud con comida real*. Madrid. España. Editorial Aguilar.
- Ruíz, E., Rodríguez, P., Valero, T., Ávila, J.M., Aranceta-Bartrina, J., Gil, Á., González-Gross, M., Ortega, R.M., Serra-Majem, L. y Varela-Moreiras, G. (2017). Dietary Intake of Individual (Free and Intrinsic) Sugars and Food Sources in the Spanish Population: Findings from the ANIBES Study. *Nutrients*, 9(3), 275.
- Sánchez, A. (2019). *Mi dieta cojea*. Barcelona. España. Editorial Paidós.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Sridhar, G.R., Lakshmi, G. y Nagamani, G. (2015). Glucose levels and risk of dementia. *World Journal of Diabetes*, 6(5), 744-751.
- Stake, R.E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Wojcicki, J.M. y Heyman, M.B. (2012). Reducing Childhood Obesity by Eliminating 100% Fruit Juice. *The American Journal of Public Health*, 102(9), 1630-1633.

LAS COMPETENCIAS CLAVE A TRAVÉS DEL CONCURSO DE CRISTALIZACIÓN EN LA ESCUELA

Development Of Key Competences Through A School Crystal-Growing Competition

Jorge Martín-García y María Eugenia Dies Álvarez
Facultad de Educación, Universidad de Zaragoza
E-mail de contacto: araujo@unizar.es

Resumen

Desde hace años las leyes educativas españolas han apostado firmemente por fomentar el desarrollo de competencias clave en el alumnado. Este cambio de paradigma implica una remodelación de la praxis educativa que muchas veces no es sencilla de conseguir en el contexto del aula. En cambio, la enseñanza no formal permite ofrecer experiencias más amplias y contextualizadas facilitando dicha remodelación.

Esta contribución se centra en una actividad científica no formal, en concreto, el Concurso de Cristalización en la Escuela. En este marco se presenta una reflexión acerca de la manera en que las diferentes acciones que los estudiantes deben realizar durante la participación contribuyen al desarrollo de las siete competencias clave recogidas en el currículo.

La reflexión parte, por un lado, de las percepciones de los participantes, tanto profesores como alumnos, recogidas a través de un cuestionario de preguntas abiertas; y, por otro lado, del análisis de la Orden ECD/65/2015 que describe las competencias clave. Los resultados muestran cómo la experiencia permite a los estudiantes movilizar, en mayor o menor medida, todas las competencias. Estos hallazgos dan fe del potencial educativo del concurso y complementan la bibliografía precedente aportando argumentos adicionales en favor de la utilidad de las actividades no formales para potenciar la enseñanza de las ciencias.

Palabras clave

Cristalización, competencias, currículo, enseñanza no formal, educación secundaria.

Abstract

Nowadays Spanish curricula is focused on the development of student's key competences. As a consequence, teachers have been forced to renew and adapt their educational practices. However, taking these new strategies to the classroom may not always be an easy task. Non-formal education has proved to provide new opportunities for the introduction of competencies-centred methodologies. This contribution analyses from this point of view one of those scientific non-formal activities, a school crystal-growing competitor called Concurso de Cristalización en la Escuela. We reflect on how the different activities that students perform during the contest allow them to put the seven Spanish key competences into practice. Teachers and students were asked to fill a questionnaire (open questions) in order to know their point of view about the contest. On the other hand, Spanish curricula has been analysed, specifically the Orden ECD 65/2015 which describes key competencies. Results showed that the activities carried out by the students during the contest continuously demand the use of key competencies. In conclusion, this contribution shows how the contest can be an interesting tool to improve science education. Moreover, it provides additional evidence of the utility that non-formal education has as a complement for science formal education.

Keywords

Crystallization, key competencies, curriculum, non-formal education, secondary education.

Introducción.

El giro competencial iniciado en el sistema educativo con la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) y consolidado, posteriormente, con la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013), convirtió a las denominadas Competencias (ya se apelliden Básicas o Clave) en el eje que vertebra los programas y que actúa como dinamizador de la enseñanza. Este cambio de paradigma con lleva la superación de la metodología tradicional y la apuesta por potenciar modelos de aprendizaje más funcionales, lo que constituye todo un desafío, ya que exige no sólo un cambio a la hora de seleccionar los contenidos que conforman los currículos, sino, especialmente, una renovación completa de la praxis educativa (Zabala y Arnau, 2007).

En este contexto surge la necesidad de incorporar nuevos enfoques metodológicos que aúnen el saber conceptual (teorías, hechos, leyes...etc.), con el saber procedimental, vinculado al dominio de las destrezas propias de cada ámbito y, por último, un saber de naturaleza actitudinal, centrado en la adquisición de un conjunto de actitudes y valores concretos.

La noción de competencia puede ofrecer una amplia panoplia de lecturas distintas, una cierta polisemia que la convierte en un término quizá algo ambiguo (De Pro, 2012a; Gimeno Sacristán, 2008). Por citar un ejemplo, aunque pueden encontrarse conceptualizaciones muy diferentes, la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato, recoge como definición la propuesta por el proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias):

«la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas con éxito y consistentes con las dimensiones cognitivas y no cognitivas. [...] una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz».

Sea como fuere, lo que sí resulta claro es que la citada orden recoge y describe siete competencias clave para la confección del currículo en los distintos niveles (Figura 1):



Figura 1: Las siete competencias clave descritas por la Orden ECD 65//2015.

Las competencias se conceptualizan como un saber hacer que se aplica en diferentes situaciones y que se asocia a un desempeño eficaz, por lo que una enseñanza basada en ellas debe enfatizar la

utilidad del conocimiento, buscando que los estudiantes sean capaces de transferir los aprendizajes, haciendo uso de ellos fuera del aula, en situaciones y contextos diferentes (Boadas, 2017).

Otro de los elementos característicos de este enfoque es su carácter transversal e integrador, que incide en el trabajo de manera conjunta desde todas las áreas de conocimiento. De este modo, todas las asignaturas deben contribuir al desarrollo de las distintas competencias aunque esa contribución diste de ser homogénea (De Pro, 2012b), dado que algunas se alinean más que otras con las características de cada disciplina.

Al convertirse las competencias en el referente curricular, se ha de integrar la enseñanza-aprendizaje de conocimientos con la adquisición de determinadas capacidades. Esto pasa al docente la tarea de generar espacios dinámicos y colaborativos donde todo el alumnado intervenga y aporte y donde se den las condiciones para satisfacer los requerimientos y objetivos derivados del nuevo enfoque, tarea no siempre sencilla de lograr.

La enseñanza no formal aporta actividades alternativas que ofrecen oportunidades de aprendizaje diferentes e innovadoras. Así, en el campo de la enseñanza de las ciencias, son un medio donde los estudiantes entran en contacto directo con la ciencia y se involucran en actividades científicas, a veces difícilmente reproducibles en el aula, que puede compensar limitaciones presentes en la ciencia escolar.

Sin embargo, no siempre es posible participar en actividades complementarias por la imposibilidad real de encontrar el tiempo que se ha de dedicar a ellas ya que la propia carga de contenidos del currículo no tiene en cuenta los tiempos de que se dispone en las aulas. Por ello es necesario encontrar recursos que permitan, por un lado, cubrir los contenidos (Martín-García y Dies Álvarez, en prensa) y, por otro, poner en juego y consolidar las diferentes competencias.

Contexto

El Concurso de Cristalización en la Escuela (CCE) se ha consolidado como uno de esos proyectos no formales que actúan como complemento y refuerzo de la enseñanza formal de las ciencias. Se originó en Andalucía y Puerto rico en el año 2009 (García-Ruiz, 2013) y, desde entonces se ha ido extendiendo, no solo por el territorio español sino que hay iniciativas similares en Italia, Francia, Argentina, Uruguay o Estados Unidos, además de una final europea.

El CCE se dirige principalmente al alumnado de secundaria, con el objetivo de incentivar su espíritu científico e investigador. Así, involucrándoles en el diseño y desarrollo de proyectos de investigación en el laboratorio sobre los cristales y el crecimiento cristalino, los estudiantes se introducen en el mundo de la ciencia, desarrollando el pensamiento crítico y racional, adoptando el trabajo sistemático y, en definitiva, descubriendo de una forma activa cómo se trabaja en el ámbito científico y adquiriendo destrezas propias del mismo.

El concurso se desarrolla en tres fases: una primera de formación del profesorado que proporciona conocimientos básicos de cristalografía y recursos didácticos, una segunda en que los estudiantes diseñan experimentos de cristalización y los realizan dando forma a su proyecto, y la fase final donde, emulando un congreso científico, tres estudiantes, normalmente elegidos por sus compañeros, representan a cada centro defendiendo su trabajo y resultados ante un jurado de expertos con ayuda de un póster de elaboración obligatoria. Además, existe también la posibilidad de competir en modalidad vídeo y blog.

El CCE es por tanto una alternativa valiosa para favorecer procesos de aprendizaje más competenciales y dando cabida a las metodologías basadas en la indagación. Además, su organización ofrece apoyo con un formato controlado donde cada profesor cuenta tanto con otros compañeros como con profesionales de la investigación tanto en cristalografía como educación.

Objetivo

Esta comunicación tiene como objetivo llevar a cabo un análisis preliminar del desarrollo de las actividades del Concurso de Cristalización en la Escuela que ponga de manifiesto cómo contribuyen al desarrollo y la consolidación de las diferentes competencias clave.

Metodología

El trabajo que se presenta forma parte de una investigación de mayor envergadura que centra su atención en el CCE y cuyo desarrollo condiciona las estrategias, metodologías y técnicas de investigación y análisis empleadas. Para ello se emplea una metodología de investigación descriptiva que se aborda mediante un estudio de encuestación.

El análisis de los datos se ha llevado a cabo mediante un proceso de análisis cualitativo del contenido en el cual la información textual ofrecida por los sujetos se ha sometido a un análisis interpretativo a través de un proceso de codificación abierta (Strauss y Corbin, 2002). En este proceso se han registrado diferentes respuestas que hacen alusión al desarrollo de competencias en el alumnado, como, por ejemplo:

<< [Me he decidido a participar] Porque [...] se les permite elaborar un póster científico y presentar sus resultados en un concurso con otros compañeros de otros centros. De esta manera se desarrollan multitud de competencias.>>

(Profesor 530, 2019-2020)

<< [Me he propuesto conseguir] Desarrollar todas las competencias (aprender a aprender, iniciativa y espíritu emprendedor, digital...etc)>>

(Profesora337, 2018-2019)

<<Sí [creo que me será útil participar] ya que permite trabajar desde varios ámbitos y varias competencias con un proyecto.>>

(Profesora 205, 2017-2018)

Este tipo de respuestas ponen de manifiesto que, para los docentes, el concurso ofrece una vía para abordar las diferentes competencias. Partiendo de esta base y tomando como marco de referencia para la descripción de cada una de las competencias la Orden ECD 65/2015, se ha analizado la presencia de cada una de ellas en las actividades que habitualmente desarrollan los participantes en el seno del concurso.

Resultados

A pesar del énfasis puesto en el modelo por competencias, por lo general no son muchas las ocasiones en las que los escolares pueden realmente explorar lo que hacen los científicos, usar el lenguaje de la ciencia y llevar a cabo una genuina actividad científica de investigación (García Molina, 2011).

El CCE está pensado precisamente para ofrecer al alumnado la oportunidad de poner en práctica, de manera sencilla y divertida, muchos de los procedimientos característicos de las disciplinas experimentales, como la observación, el control de variables, la medida de diferentes magnitudes...etc. Su mecánica facilita la aproximación de los escolares a la experimentación, superando las limitaciones habituales de las prácticas de laboratorio tradicionales, las cuales, por lo general, se plantean en un contexto guiado por el docente, por lo que no contribuyen ni al enriquecimiento competencial ni al desarrollo de habilidades investigativas (Jaén y Roca, 2016).

De este modo, los participantes, en sus grupos de trabajo comienzan por identificar un problema o cuestión de interés, se plantean preguntas (¿Cómo puedo obtener cristales más grandes?, ¿Qué pasa si dejo los cristales al aire en vez de en un recipiente cerrado?, ¿Puedo hacer crecer cristales con otras formas?...), que suscitan la curiosidad y les llevan a emitir hipótesis, que luego deberán contrastar, para obtener respuestas.

Establecen, entonces, unos objetivos para su proyecto y buscan, recogen y seleccionan información que pueda resultar de ayuda a la hora de avanzar en el proyecto. Diseñan y planifican los experimentos a realizar, evaluando diferentes opciones, controlando distintas variables y realizando réplicas con

pequeñas modificaciones del procedimiento seguido a medida que se detectan problemas o cuando los resultados obtenidos no resultan satisfactorios.

En esta etapa los participantes manejan el material de uso frecuente en el laboratorio (probetas, básculas, vasos de precipitados...) y se familiarizan con él mientras desarrollan procedimientos clásicos como la pesada, el enrase, la filtración, la preparación de disoluciones...etc. Además, a lo largo del proceso llevan a cabo diferentes observaciones y miden diferentes magnitudes, estableciendo relaciones entre ellas, y registrándolas en su cuaderno de laboratorio, el cual actúa como una herramienta para sistematizar la indagación y como una herramienta para la recogida de datos (Retana Alvarado y Vázquez Bernal, 2016).

Fruto de esas observaciones y determinaciones obtienen información que deben procesar, organizar, representar e interpretar para así obtener datos cuyo análisis les permita poner a prueba sus teorías y elaborar sus propias conclusiones.

Cabe resaltar, por último, que el número de participantes en las categorías de blog y vídeo ha ido aumentando año tras año, lo que amplía el tipo de actividades y competencias a desarrollar por los estudiantes.

Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.

Se trata, sin duda, de la competencia que más ampliamente se desarrolla en el marco del concurso porque dada su finalidad y su mecánica de trabajo impregna la totalidad de las acciones que se llevan a cabo en él.

En lo que respecta a la parte matemática, como señala de Pro (2012b), esta se trabaja en las clases de ciencia cuando el alumnado utiliza el lenguaje matemático para describir y cuantificar los fenómenos observados. Por otro lado, también cuando manejan estrategias matemáticas para resolver problemas, como puede ser, por ejemplo, la preparación de una disolución de una concentración determinada, cuando utilizan las proporciones o acuden a las matemáticas para expresar datos e ideas o para elaborar representaciones gráficas como la curva de solubilidad. Todos ellos procesos que frecuentes en el concurso.

<< [...] Además, hemos aprendido cómo llevar a cabo el método científico como hacer una curva de solubilidad... >>

(Alumna 614, 2018-2019)

En cuanto a las competencias en ciencia, las actividades que realizan los estudiantes les permiten no sólo adquirir conocimientos de índole conceptual, sino también procedimentales, poniendo en práctica los cuatro tipos de destrezas científicas, las básicas, las técnicas, las de investigación y las comunicativas (De Pro, 2013). Al mismo tiempo, estas acciones inciden también en aspectos actitudinales a través, por ejemplo, de la generación de actitudes positivas hacia la ciencia y el trabajo científico.

En definitiva, el concurso favorece que los estudiantes se familiarizan con la forma de razonar y proceder de la ciencia, y que puedan emplearlas para el análisis racional del mundo que les rodea y proporciona un entorno donde convergen las tres dimensiones de la competencia científica (Llorente, Ruiz, Selga, Serra, y Domènech-Casal, 2017) una mejor comprensión de qué es eso que llaman ciencia y cómo se hace.

Competencia en comunicación lingüística.

El lenguaje dista de ser un elemento inocente ya que tiene unas funciones claras como articular el pensamiento, ordenarlo o hacer que tenga coherencia (Gimeno Sacristán, 2008). Así condiciona la manera de pensar y, como consecuencia, puede decirse que aprender ciencia pasa, indefectiblemente, por conocer y manejar el lenguaje con la que se construye (Gollerizo-Fernández y Clemente-Gallardo, 2019) y su terminología, para poder comprender las implicaciones que bajo ella subyacen.

En el concurso los estudiantes se sumergen en el lenguaje científico ya que lo utilizan continuamente, tanto de manera oral para comunicarse con sus compañeros, como escrita, al confeccionar las diferentes entradas del cuaderno de laboratorio y del blog y a la hora de elaborar el póster.



Figura 2: Nube de palabras de las respuestas del alumnado a la cuestión ¿Qué has aprendido en el concurso?

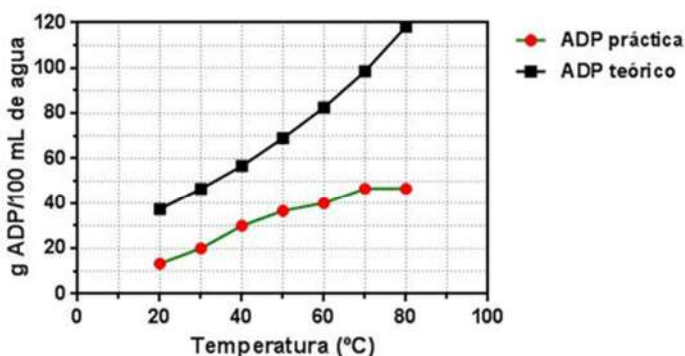
En esta línea el trabajo en grupo instaura una dinámica de comunicación permanente donde además surge la necesidad de tomar decisiones conjuntas, de debatir y consensuar un curso de acción común. Se estimulan así las habilidades comunicativas y argumentativas y se va adquiriendo, poco a poco, una manera de comunicarse que integra el vocabulario y la terminología y que permite tanto expresar las propias ideas como entender las expresadas por los demás.

Por otro lado, a la hora de presentar su proyecto, ya sea ante sus compañeros, su profesor, el jurado o el resto de asistentes al congreso-final, los alumnos muestran su capacidad para transmitir correctamente la información y elaborar un discurso científico coherente, con un vocabulario riguroso y preciso que integra los conocimientos adquiridos para confeccionar una verdadera comunicación oral.

Competencia digital

El proceso de consultar diferentes fuentes para la búsqueda crítica de información y su intercambio constituye una tarea frecuente en el desarrollo de los proyectos de cristalización. Para ello los participantes aprovechan las facilidades que ofrecen las TIC e Internet como medios principales para acceder a la información y compartirla entre los miembros de cada equipo y con el profesor.

T (°C)	ADP (g/100mL)
20	13,33
30	20
40	30
50	36,67
60	40
70	46,67
80	46,67



Curva de solubilidad ADP (práctica y teórica)

Figura 3: Representación gráfica elaborada por estudiantes del IES Cabañas (La Almunia de Doña Godina, Zaragoza) en la edición 2019/2020 del concurso.

Por otro lado, estas tecnologías son también el instrumento privilegiado para procesar y representar las distintas informaciones y datos y para apoyar las comunicaciones y para crear contenidos digitales. En este sentido es habitual el manejo de herramientas como las hojas de cálculo para trabajar y representar los datos. El diseño, maquetado y elaboración del póster, por su parte, requiere del uso de

herramientas de diseño gráfico simplificado o programas de creación de presentaciones y procesadores de texto.

Finalmente, muchos de los participantes participan en la creación de blogs, donde se incorporan contenidos multimedia; mientras que otros se decantan por la elaboración de vídeos para lo que manejan programas que permitan su creación y edición.

Competencia para aprender a aprender

La mecánica de trabajo del concurso proporciona a los escolares una gran libertad para profundizar en aquello que les suscite mayor interés, para organizar sus tareas y adaptarse a los tiempos de que disponen para alcanzar los objetivos. De este modo se fomentan un aprendizaje más autónomo, menos directivo, más exploratorio y personal, movido por la curiosidad y el deseo de saber más.

El trabajo en pequeños grupos permite a los estudiantes involucrarse más, lanzar más preguntas y aprender de sus compañeros, de cómo cada uno afronta los problemas y trabaja. Por último, la búsqueda de información y la selección de referencia relevantes, descartando otras, potencian la adquisición de hábitos como la evaluación crítica de las informaciones recibidas y son recursos que le van a permitir continuar aprendiendo a lo largo de la vida e integrando los nuevos conocimientos en sus estructuras mentales.

En definitiva, parece que el concurso, como sucede en general con las actividades no formales, permite a los estudiantes obtener un conocimiento más profundo de su propio proceso de aprendizaje, a controlarlo, gestionarlo y potenciarlo en un marco mucho más autónomo.

Competencias sociales y cívicas

El trabajo en grupos reducidos para alcanzar una meta final, como se ha comentado, trae consigo la necesidad de alcanzar consensos en la toma de decisiones, dialogando y negociando aspectos como la distribución de las tareas, defendiendo las propias posturas e ideas desde el respeto a las opiniones de los demás y la voluntad de escuchar sus argumentos.

Implica, por otra parte, participar de manera activa y constructiva, asumir las responsabilidades adquiridas para con el resto del equipo, acatar los acuerdos alcanzados, aceptar las diferencias de criterio como algo normal que no ha de impedir el poder llegar a acuerdos y resolver los pequeños conflictos que puedan producirse y alterar las dinámicas de trabajo.

<< [He aprendido] A respetar a los demás. >>

(Alumno 708, 2018-2019)

<< He aprendido a escuchar. >>

(Alumno 1048 2019-2020)

Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor

Participar en el concurso supone asumir el reto de hacer ciencia. El papel del estudiante como protagonista y eje central del mismo, que puede y debe desarrollar sus propios proyectos e ideas le llevar a movilizar tanto su sentido de la iniciativa como su espíritu emprendedor. De esta manera los estudiantes trabajan en su capacidad para convertir las ideas en actos, afrontar problemas abiertos, planificar, solucionar inconvenientes de manera creativa, tomar decisiones y asumir las consecuencias que se deriven de ellas.

La mayor libertad de que disponen y el grado adicional de autonomía que acompaña a las actividades contribuye a crear un espacio para la asunción de responsabilidades y donde también, al trabajar con otros compañeros, deberá aprender llevar la iniciativa y liderar a veces, y a delegar y asumir un papel más secundario otras.

<< [He aprendido] A liderar un equipo de trabajo, a escuchar diferentes opiniones... >>

(Alumna 47, 2017-2018)

<< [Del alumnado me ha sorprendido] El grado de implicación y la iniciativa de algunas alumnas. >>

(Profesora 623, 2019-2020)

<< [Valoro la experiencia] Positivamente, es una buena manera de desarrollar en el alumnado capacidades como la iniciativa, la autonomía, el esfuerzo personal y el trabajo en equipo. También permite dar a conocer de forma práctica el trabajo científico y su valor. >>

(Profesora 414, 2018-2019)

Conciencia y expresiones culturales

El concurso pretende enseñar a los estudiantes cómo se hace y se disfruta la ciencia desde la investigación en el laboratorio a la presentación de los resultados en un congreso. Las diferentes actividades y en especial la final-congreso (Gollerizo-Fernández y Clemente-Gallardo, 2019) contribuyen a que los estudiantes se adentren en la cultura científica la cual constituye una dimensión imprescindible de la cultura ciudadana; y adquieran una visión más cercana de la naturaleza de la ciencia y de cómo se construye el conocimiento científico.

Además, la cristalografía es responsable de muchos de los avances tecnológicos de los que hoy disfrutan las sociedades modernas, por lo que conocer mejor los cristales, sus propiedades y aplicaciones implica, en cierto modo, una mejor comprensión de la cultura contemporánea.

Discusión y conclusiones

En trabajos previos (Martín-García y Dies, en prensa) se abordaron las posibilidades que ofrece el CCE para trabajar los contenidos curriculares de secundaria. Los resultados presentados en esta comunicación continúan en esa línea, transfiriendo el objeto de interés a las competencias como referente que son del diseño curricular. En este sentido, además, amplían, profundizan y completan otros trabajos centrados en el CCE (Cuesta-López, y Jiménez-Pérez, 2017; Lupión y López, 2013) que ya dejaban entrever el potencial del concurso como herramienta para el enriquecimiento competencial.

En la misma línea, los hallazgos descritos en la sección anterior aportan argumentos adicionales que contribuyen a reforzar una idea que ya ha arraigado en la comunidad académica y que defiende el papel que juega la enseñanza no formal como complemento de la educación científica que permite incorporar al aula experiencias más enriquecedoras. Los beneficios derivados de su incorporación han sido ampliamente tratados en la literatura, pero, para los fines de esta comunicación interesa destacar dos en concreto.

Las actividades no formales permiten dar entrada a las metodologías basadas en la indagación, planteando una construcción progresiva del conocimiento en la cual se complementa el saber teórico con el generado desde la práctica (Lupión-Cobos, Franco-Mariscal, y Girón Gambero, 2019), lo que facilita, por un lado, el logro de una comprensión superior de los procesos de razonamiento científico y, por otro, el ejercicio y la consolidación tanto de las competencias científicas (Lupión y López, 2013; Stancescu, Petrescu, Gorghiu, Draghicescu, 2018) como del resto de las competencias clave (Lupión-Cobos et al, 2019) desde las propias experiencias experimentales. Por otro lado, además, ofrecen al estudiante una mayor libertad, más tiempo y más autonomía (Tolppanen, Vartiainen, Ikävalko y Aksela, 2015), lo que les permite indagar e investigar aquello que le resulta de mayor interés y aprender de una manera más cómoda (Jones, 1997).

Inmersos en esta tradición trabajos como los de Retana-Alvarado et al (2016) y Gollerizo-Fernández y Clemente-Gallardo (2019) proporcionan evidencias que ratifican los resultados presentados. El primero muestra cómo una gran mayoría de los estudiantes que participaron en una feria de ciencias, una actividad con una dinámica de trabajo muy similar a la del CCE, percibieron un aumento de sus competencias científicas y su capacidad para aplicar la teoría científica a la vida cotidiana. Por su parte, en el segundo, se relata cómo los estudiantes que participaron en la organización de una jornada-congreso de ciencias también mostraron una mayor percepción de la propia competencia.

El formato congreso científico ha sido utilizado con anterioridad tanto en Educación Primaria como en Educación Secundaria (Díaz, 2013; Menoyo Díaz, 2017) mostrando su utilidad para la adquisición de las diferentes competencias y para proporcionar una visión más completa de la cultura científica al alumnado, dado que, como señalan Gollerizo-Fernández y Clemente-Gallardo (2019), “*El trabajo de investigación no tiene sentido si no existe una posterior comunicación pública de los resultados obtenidos*”.

El CCE, como proyecto no formal que se presenta una final-congreso como colofón de los procesos investigación y la experimentación aúna lo mejor de los tres mundos: las posibilidades de la educación no formal, los beneficios de las metodologías basadas en la indagación y el complemento que suponen las experiencias de comunicación pública de la ciencia; y lo combina para lograr una mayor promoción de las competencias clave que vertebran el currículo, lo que convierte en una herramienta formativa de lo más completo.

Agradecimientos

Este trabajo es una contribución a los proyectos EDU2016-76743-P (MIMECO), PIIDUZ_19_468 (Universidad de Zaragoza) y al grupo BEAGLE de investigación en Didáctica de la Ciencias Experimentales (Gobierno de Aragón). Jorge Martín García disfruta de un contrato predoctoral del Gobierno de Aragón (ORDEN IJU/796/2019).

Bibliografía

- Boadas, E. (2017). Contribución de las actividades educativas en centros de ciencia para el desarrollo de las dimensiones de la competencia científica en alumnos de primaria. *X Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias*, 1519-1524.
- Cuesta-López, M. P., y Jiménez-Pérez, R. (2017). Adquisición de competencias científicas a través de un concurso de ciencia escolar en contexto no formal. En J. L. Bravo Galán (Ed.), *27 Encuentros de Didáctica de las Ciencias Experimentales* (pp. 979-987).
- De Pro, A. J. (2012a). ¿Desarrollar competencias matemáticas en las clases de ciencias? *Alambique*, 70, 54-65.
- De Pro, A. J. (2012b). Hacia la competencia científica. *Alambique*, 70, 5-8.
- De Pro, A. J. (2013). Enseñar procedimientos: Por qué y para qué. *Alambique: Didáctica de las ciencias experimentales*, 73, 69-76.
- Díaz, D. (2013). Mi primer congreso. *Aula de Innovación Educativa*, 223-224, 46-49.
- García Molina, R. (2011). Ciencia recreativa: Un recurso didáctico para enseñar deleitando. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 8(0), 370-392.
- García-Ruiz, J. M. (2013). Cristalización en la Escuela. *Anales de la Real Sociedad Española de Química*, 109(3), 244-245.
- Gimeno Sacristán, J. (2008). Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. En *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 15-58). Morata.
- Gollerizo-Fernández, A., y Clemente-Gallardo, M. (2019). Aprender a comunicar ciencia aumenta la motivación del alumnado. “La Jornada Científica”, una propuesta didáctica en ESO. *Revista Electrónica Educare*, 23(2), 1-23. <https://doi.org/10.15359/ree.23-2.6>
- Jaén, M., y Roca, M. L. (2016). El enfoque de los contenidos sobre rocas y minerales en libros de texto de 1º de ESO. *27 Encuentros de Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 1367-1374.
- Jones, L. S. (1997). Opening doors with informal science: Exposure and access for our underserved students. *Science Education*, 81(6), 663-677. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-237X\(199711\)81:6<663::AID-SCE4>3.0.CO;2-G](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-237X(199711)81:6<663::AID-SCE4>3.0.CO;2-G)
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE 106, de 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE 295, de 10 de diciembre de 2013.

- Llorente, I., Ruiz, N., Selga, I., Serra, C., y Domènech-Casal, J. (2017). Un congreso científico en secundaria: Articulando el aprendizaje basado en proyectos y la indagación científica. *Revista Investigación en la Escuela*, 91, 72-89. <https://doi.org/10.12795/IE.2017.i91.05>
- Lupión, T., y López, R. (2013). Investigaciones escolares en ciencias: Estrategia en la formación del profesorado y recurso para el aula. *Educació Química*, 0(16), 53-61. <https://doi.org/10.2436/eduq.v0i16.85932>
- Lupión-Cobos, T., Franco-Mariscal, A. J., y Girón-Gamero, J. R. (2019). Predictores de vocación en Ciencia y Tecnología en jóvenes: Estudio de casos sobre percepciones de alumnado de secundaria y la influencia de participar en experiencias educativas innovadoras. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 3102-3102. https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2019.v16.i3.3102
- Martín-García, J., y Dies Álvarez, M. E. (en prensa). El currículo de Geología a través del Concurso de Cristalización en la Escuela. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*.
- Menoyo Díaz, M. del P. (2017). Hacer ciencia para comunicar ciencia desde 1º de ESO: Aprender a pensar, leer, realizar, hablar y escribir ciencia. *Modelling in Science Education and Learning*, 10(1), 149. <https://doi.org/10.4995/msel.2017.6556>
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. BOE nº 25 de 29/01/20155 (BOE-A-2015-738). Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/o/2015/01/21/ecd65/con>
- Retana Alvarado, D. A., y Vázquez Bernal, B. (2016). Influencia de las Ferias de Ciencia y Tecnología de Costa Rica en la elección de estudios superiores científicos y tecnológicos. En J. Sánchez Martín y F. Cañada Cañada (Eds.), *Ciencias para comprender el mundo. Investigación e innovación en Didáctica de las Ciencias Experimentales* (pp. 279-295). Entinema.
- Stancescu, I., Petrescu, A.-M. A., Gorghiu, G., y Draghicescu, L. M. (2018). The Role of Non-Formal Activities for Increasing Students' Motivation for Learning. En V. Chis y I. Albulescu (Eds.), *Erd 2017—Education, Reflection, Development, Fifth Edition* (Vol. 41, pp. 627-632). Future Acad. <http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2018.06.74>
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. (Segunda). Editorial Universidad de Antioquia.
- Tolppanen, S., Vartiainen, J., Ikävalko, V.-M., y Aksela, M. (2015). Relevance of Non-Formal Education in Science Education. En I. Eilks y A. Hofstein (Eds.), *Relevant Chemistry Education: From Theory to Practice* (pp. 335-354). SensePublishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-175-5_18
- Zabala, A., y Arnau, L. (2007). La enseñanza de las competencias. *Aula de innovación educativa*, 161, 40-46.

INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA EDUCACIÓN PRE-UNIVERSITARIA: UNA APROXIMACIÓN PRÁCTICA

Artificial Intelligence In Pre-University Education: A Practical Approach

Sara Guerreiro-Santalla
UDC
sara.guerreiro@udc.es

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo investigar la necesidad de incluir la Inteligencia Artificial en la etapa pre-universitaria y determinar el enfoque óptimo de un plan de estudios para la enseñanza de esta disciplina. Para ello, esta investigación se engloba dentro del proyecto europeo Erasmus+ de innovación educativa liderado por la UDC y titulado “AI+: Developing an Artificial Intelligence Curriculum adapted to European High School”, cuyo objetivo principal es el desarrollo de un plan de estudios de Inteligencia Artificial (IA) adaptado a la educación pre-universitaria en Europa.

Palabras clave

Inteligencia Artificial en educación; Educación STEM; Educación basada en el Smartphone.

Abstract

This paper aims to investigate the necessity of including Artificial Intelligence in the pre-university education and to determine the optimal approach of a curriculum for the teaching of this discipline. To this end, this research is part of the European Erasmus+ project on educational innovation led by the UDC and entitled "AI+: Developing an Artificial Intelligence Curriculum adapted to European High School", whose main objective is to develop an Artificial Intelligence (AI) curriculum adapted to pre-university education in Europe.

Keywords

Artificial Intelligence in education; STEM education; Smartphone-based education.

Introducción

La Inteligencia Artificial (IA) ha llegado a nuestras vidas para quedarse. Y no solo para quedarse, sino que ha llegado pisando fuerte, dando comienzo a una nueva revolución tecnológica. El presente trabajo tiene como objetivo analizar la necesidad de introducir la enseñanza de la IA en los programas oficiales preuniversitarios y definir un posible enfoque metodológico para un futuro plan de estudios de IA.

Como establece la Comisión Europea (2018), la creación de un plan de IA para los estados de la Unión Europea (UE) es un campo clave en los próximos años. Con este plan lo que se pretende es situar a la UE en una posición privilegiada en esta inminente revolución tecnológica. En la actualidad, no existe ninguna propuesta de un plan de estudios oficial en IA para la educación preuniversitaria y solo es posible encontrar directrices generales en algunas estrategias nacionales de IA como la de Estonia (2019) o la de España (Ministerio de Ciencia e Innovación, 2019). Se trata, por lo tanto, de un trabajo de investigación innovador en el ámbito de la educación.

Material y método

El trabajo de investigación que aquí se expone se trata de un proyecto de investigación-acción, enmarcado dentro del proyecto Erasmus+ de innovación educativa liderado por la Universidade da Coruña (UDC) y titulado “Developing an Artificial Intelligence Curriculum adapted to European High School” y conocido como “AI+”.

Este tipo de investigación consta de 5 fases principales, tal y como se muestra en la *Figura 4*. Es posible observar que se trata de un proceso cíclico que cuenta con 5 fases. La fase inicial tiene como objetivo la identificación del problema y, tras ella, lo que se hace es un diagnóstico de la situación y

el consecuente desarrollo de un plan de acción. Por último, se procede a realizar la acción, reflexionar y/o evaluar y, de nuevo, diagnosticar la situación y repetir todo el ciclo (Bausela, 2004).

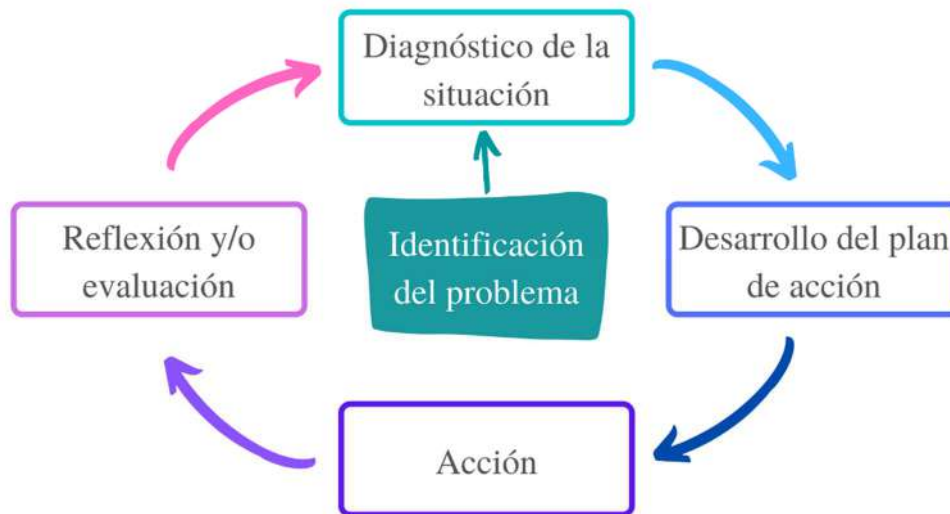


Figura 4. Principales fases de la investigación-acción

En el caso de este trabajo, tanto en la fase inicial (identificación del problema) como la segunda de diagnóstico de la situación, se realizó un análisis documental mediante el que se determinó, por una parte, la necesidad de introducir la enseñanza de la IA en los programas oficiales preuniversitarios, y por otra, la oferta que hay actualmente de este tipo de estudios en todo el mundo.

En el resto de las fases, es donde nace y entra en juego el proyecto AI+. Este proyecto tiene como objetivo desarrollar un plan de estudios de IA y su consecuente implantación en el aula de los centros que forman parte del proyecto, de manera que se pueda realizar una reflexión y evaluación de lo desarrollado y, en consecuencia, la mejora del plan de estudios.

El proyecto AI+ comenzó a finales del 2019 y, durante el primer año del proyecto, se ha definido el enfoque metodológico para esta futura asignatura, la estructura que tendrán las unidades, organización del aula y los campos y dispositivos de la IA que se trabajarán en el plan de estudios. De este modo, en este caso el trabajo solo abarca las tres primeras fases, quedando todavía pendiente la fase de acción y la de reflexión y/o evaluación. Aun así, todos los resultados obtenidos hasta el momento (cuestionarios realizados a alumnos e informes entregados por los profesores) han sido analizados, discutidos y evaluados por los diferentes centros.

Resultados

¿Por qué estudiar Inteligencia Artificial?

Actualmente, casi todo el mundo utiliza en su día a día dispositivos de IA, especialmente los jóvenes. Por el contrario, son muy pocos los que realmente saben qué es lo que están utilizando y qué pueden llegar a hacer. Por ello, es de gran importancia tener una preparación que nos permita entender los principios de funcionamiento de los sistemas de IA.

La Comisión Europea (2020, p.18), en su Plan de Acción de Educación Digital (2021-2027) asegura que todas las personas deben adquirir conocimientos básicos de las tecnologías nuevas y emergentes, incluida la inteligencia artificial. Estos conocimientos les serán útiles para interactuar de manera positiva, crítica y segura con estas tecnologías, y para ser conscientes de los problemas potenciales relacionados con la ética, sostenibilidad y aspectos legales.

Por esta razón, uno de los puntos clave de la actualidad es la creación de un plan de IA para los estados de la UE (Comisión Europea, 2018). Con este plan lo que se pretende es situar a la Unión

Europea (UE) en una posición privilegiada y, para lograrlo, tiene como objetivos por una parte maximizar los beneficios de la IA para todos los europeos, fomentando el desarrollo de una IA de confianza que corresponda a los valores éticos europeos y a las aspiraciones de los ciudadanos; y por otra, aumentar progresivamente los esfuerzos de Europa en ámbitos de interés público como la atención sanitaria, el transporte, la seguridad, la EDUCACIÓN y la energía, así como en otros ámbitos como la industria manufacturera y los servicios financieros.

En este plan, se hace especial mención a la educación. Si bien es cierto que la IA ha sido impartida desde hace más de 30 años en estudios universitarios, pero hasta ahora, en Europa nunca se ha incluido una etapa más temprana. La Comisión Europea (2018) asegura que es importante introducir la enseñanza de la IA en los programas oficiales preuniversitarios para conseguir el tan necesario desarrollo social adecuado en los estados europeos.

En el resto del mundo, hay países que ya han comenzado a proponer planes de estudio específicos para esta etapa. En China, han diseñado un currículum de IA para educación primaria y secundaria, el cual ya ha sido implantado de manera oficial desde 2019 (Yi-Ling Liu, 2020) y en la India también han empezado a introducir la IA en 200 escuelas en asociación con IBM (India, s.f.). En Corea del Sur, aunque no han empezado, ya han aprobado empezar con las asignaturas de IA en las escuelas secundarias en 2021 (Corea, 2020).

La diferencia entre estas propuestas y la que se propone en esta investigación es que estas aún no están lo suficientemente maduras como para ser tomadas como referencia para desarrollar un plan de estudios formal en todo el mundo debido a que han sido creadas en un corto período de tiempo, adaptando el contenido de los cursos de IA de las licenciaturas universitarias a la escuela secundaria sin el apoyo y los antecedentes educativos necesarios para crear un plan adaptado a las necesidades de este tipo de estudiantes.

Por otra parte, en los EE.UU., han creado una iniciativa llamada AI4K12 (2020). Se trata de una iniciativa formada por la Asociación para el Avance de la Inteligencia Artificial (AAAI) y la Asociación de Profesores de Ciencias de la Computación (CSTA) que lo pretenden no es crear un plan de estudios como ocurre en la presente investigación, sino que buscan es determinar qué deben saber los estudiantes de primaria y secundaria sobre la IA.

En resumen, es el momento de analizar con rigor cómo la educación general sobre la IA debe ser dirigida a los estudiantes de la etapa pre-universitaria.

Proyecto AI+ para la creación de un plan de estudios de Inteligencia Artificial

Tras detectar la necesidad de introducir estudios de IA en la etapa pre-universitaria y hacer el análisis de la situación, llega la tercera fase del proyecto: desarrollo del plan de acción. Para ello se creó el proyecto AI+, con el objetivo de desarrollar un plan de estudios completo de IA adaptado a la educación pre-universitaria en Europa válido para todos los centros de Europa.

Este proyecto tiene una duración total de tres años e implica, a parte de la UDC, a un total de 6 centros de educación secundaria y bachillerato de 5 países europeos. Cada uno de ellos cuenta con un grupo de alumnos de entre 15 y 18 años y profesores que realizarán/impartirán las unidades didácticas desarrolladas desde la UDC en sus respectivos centros. Un punto clave del proyecto AI+ es que estos grupos de trabajo proporcionarán realimentación sobre las unidades para poder mejorarlas y crear así un plan de estudios fiable. Al finalizar el proyecto, las unidades didácticas que conformen el plan de estudios serán publicadas y puestas a disposición de toda la comunidad educativa con el fin de que lleguen a la mayoría de centros europeos de educación secundaria.

Con el fin de lograr unas unidades realmente útiles para todos los estudiantes, se han seleccionado 6 centros de diferentes países y con diferentes perfiles de alumnado, tal y como se muestra en la Figura 5. De este modo, lo que se pretende es crear una primera aproximación a una asignatura de IA lo más real posible (dentro de las posibilidades del proyecto) que cubra las necesidades de todo tipo de alumnado, sin que el poder adquisitivo de los centros influya.



Figura 5. Ubicación de los centros que forman el proyecto europeo AI+.

Al norte de Europa, en Finlandia, se encuentra el Joensuun Yhteiskoulun lukio (JYK). Se trata de un centro de educación secundaria superior general, y que tiene dos líneas principales de especialización: música y teatro, y deportes. Se trata, por lo tanto, de un centro cuyos estudiantes se especializarán en el futuro en las áreas de artes y deportes.

En Lithuania, se encuentra el VšĮ Panevėžio Profesinio Rengimo Centras. Es una de las mayores escuelas de formación profesional en el norte y el este de Lituania. Cuenta con un amplio espectro de especialidades: constructores, albañiles, mecánicos, etc. Pero no sólo ofrece formación profesional, sino también educación secundaria, aunque por norma general los alumnos que la estudian tienen como objetivo continuar sus estudios en una de las especialidades del centro.

El tercer centro, se encuentra en la ciudad de Velenje. Solski Center Velenje, es uno de los mayores centros de Eslovenia. Es el único centro del proyecto que cuenta con instalaciones específicas para el desarrollo de una parte del proyecto, gracias a que cuenta con una casa inteligente en sus instalaciones. Se trata de algo importante, debido a que permitirá descubrir si el plan de estudios es igual de válido independientemente de los recursos de cada centro.

Desde Italia trabajarán los alumnos y profesores del centro 2IIS A-Ruiz. Esta escuela tiene un interés particular hacia la ciencia y propone una gran variedad de actividades, permitiendo a sus alumnos inscribirse en proyectos que se centran en campos como política, teatro, negocios y espíritu empresarial, social y solidaridad entre muchos otros.

Por último, se han seleccionado dos centros españoles, ambos en la provincia de A Coruña. Uno de ellos es el IES David Buján, colegio público con educación secundaria y bachillerato. Este centro ofrece secciones bilingües, donde los estudiantes pueden estudiar Matemáticas, Ciencias, Biología, Química y Física en inglés y tiene una gran experiencia trabajando con estudiantes en la llamada Ciencia Abierta, así como en la mejora del proceso de aprendizaje de la ciencia a través de la investigación basada en el método de educación. Por otro lado, el CPI A Xunqueira, es el único centro que abarca todas las etapas obligatorias del sistema educativo.

Con respecto a los profesores que se encargarán de impartir las unidades desde los mencionados centros, son profesores de asignaturas técnicas como tecnología, robótica, informática y matemáticas sin conocimientos de IA. Aunque lo ideal sería que los tuvieran, no es un requisito indispensable debido a que las unidades estarán orientadas al profesor y en ellas se detallarán punto por punto todos

los conceptos necesarios y, además, no faltarán referencias bibliográficas para que aquellos que deseen ampliar sus conocimientos puedan hacerlo.

Enfoque del plan de estudios de Inteligencia Artificial

Tras determinar el objetivo del proyecto y los centros que forman parte de él, el siguiente paso ha sido determinar cuál sería el enfoque óptimo para la enseñanza de la IA. En el 2018, el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades creó un grupo interministerial compuesto por nueve ministros y la Oficina Económica del presidente del Gobierno para elaborar un plan que impulse la transformación digital de la economía española para mejorar la competitividad y el crecimiento económico.

Este grupo trabaja de manera activa en la elaboración de la Estrategia Nacional de Inteligencia Artificial y en su última publicación (Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, 2019), determinó que el enfoque de la enseñanza de la IA debería centrarse en la IA específica. Esto quiere decir que lo que los expertos consideran que es la mejor forma de aprender IA es mediante la programación de dispositivos del mundo real que interactúan con entornos reales.

Para lograr llevar a cabo este tipo de enseñanza, es necesario que todo el material didáctico se base en elementos hardware específicos y crear un nuevo enfoque de la docencia de esta materia, muy diferente al dominio exclusivo de los ordenadores y los entornos simulados o virtuales como ocurre en la actualidad con asignaturas técnicas como puede ser TIC. Gracias a este enfoque de la IA, esta disciplina se desplazará de su área de desarrollo tradicional dentro de las Ciencias de la Computación hacia otras más interdisciplinares.

Para centrarse en la IA específica, se ha decidido que el plan de estudios que se plantee seguirá un enfoque STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Matemáticas). Este tipo de metodología se centra en el aprendizaje integrado de diferentes conceptos técnicos y científicos a través de un enfoque de ingeniería (Sanders, 2019). La IA es un campo tecnológico que encaja al 100% en la metodología STEM, ya que requiere conocimientos básicos de diferentes disciplinas para resolver problemas como por ejemplo física, matemáticas, programación, diseño, etc.



Figura 6. Nombre de la metodología propuesta para el plan de estudios

Dentro de este enfoque STEM, otro de los puntos a decidir era el tipo de metodología que se seguiría en las unidades didácticas. Desde el principio se pensó que lo ideal sería utilizar una metodología de aprendizaje basado en proyectos (ABP). Se trata de un modelo en el que “los estudiantes trabajan de manera activa, planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real más allá del aula de clase” (Martí et al., 2010, p.13). Esta metodología se fundamenta en el concepto de aprender haciendo (learning by doing), donde los conceptos teóricos se adquieren por necesidad a la hora de resolver casos prácticos. Teniendo todo esto en cuenta, durante las unidades los alumnos deberán resolver en grupos un reto del mundo real mediante la programación de un sistema de IA.

Dispositivos del mundo real que se utilizarán en el plan de estudios

Uno de los problemas detectados para poder implantar el enfoque de enseñanza de la IA recomendado por el Ministerio, es que son necesarias unas herramientas con un cierto nivel tecnológico y un precio asumible por cualquier centro.

Hasta hace unos años, las herramientas existentes con el nivel tecnológico suficiente para una docencia adecuada en IA tenían un precio desorbitado, como pueden ser los robots autónomos o los dispositivos de reconocimiento de habla. Además, para poder trabajar con ellos, eran necesarios grandes conocimientos tecnológicos que no tenían los estudiantes de estos niveles académicos. Esto, provocaba que fuera imposible incluir la IA en estudios pre-universitarios.

En la actualidad, la formación técnica que se adquiere en la escuela secundaria es suficiente para este tipo de estudios gracias a materias como la de informática, programación y/o tecnología entre otras. Además, los sistemas de IA han mejorado notablemente en la última década, por lo que ahora los estudiantes no necesitan ser expertos en tecnología para utilizarlos.

Hoy en día existen multitud de dispositivos reales de IA que podrían ser utilizados, pero dado que en el proyecto AI+ pretende crear un plan de estudios a nivel europeo, algo imprescindible es que se trate de dispositivos asequibles y disponibles a nivel europeo.

Teniendo esto en cuenta, se estableció como premisa fundamental del proyecto el uso del teléfono móvil del estudiante (Smartphone) como elemento tecnológico central para todo el material educativo que se desarrolle en el proyecto. Se trata de un dispositivo utilizado de manera general, al alcance de todos y que además es de bajo coste. Cualquier Smartphone que hay en la actualidad tiene el nivel tecnológico suficiente para la enseñanza de la IA en cuanto a sensores, actuadores, potencia de cálculo y comunicaciones; y no solo eso, sino que se trata de un dispositivo que no es perecedero debido a que están actualizándose continuamente.

Campos de la Inteligencia Artificial que se trabajarán en el plan de estudios

Hoy en día la IA está en todas partes, desde en las industrias hasta en nuestros hogares. El plan de estudios está pensado para 2 cursos académicos y no sería posible estudiar en ese tiempo todos los campos de aplicación de la IA, que además aumentan cada día. Por esta razón, una de las principales decisiones que se tomó durante este primer año de proyecto ha sido qué campos concretos abarcar dentro del enfoque práctico del plan de estudios.

Teniendo en cuenta los conocimientos previos de los alumnos a nivel técnico y que todos ellos deberían ser trabajados con un Smartphone como elemento central, se decidió que los tres campos fueran: aplicaciones para teléfonos inteligentes, robótica y entornos inteligentes.

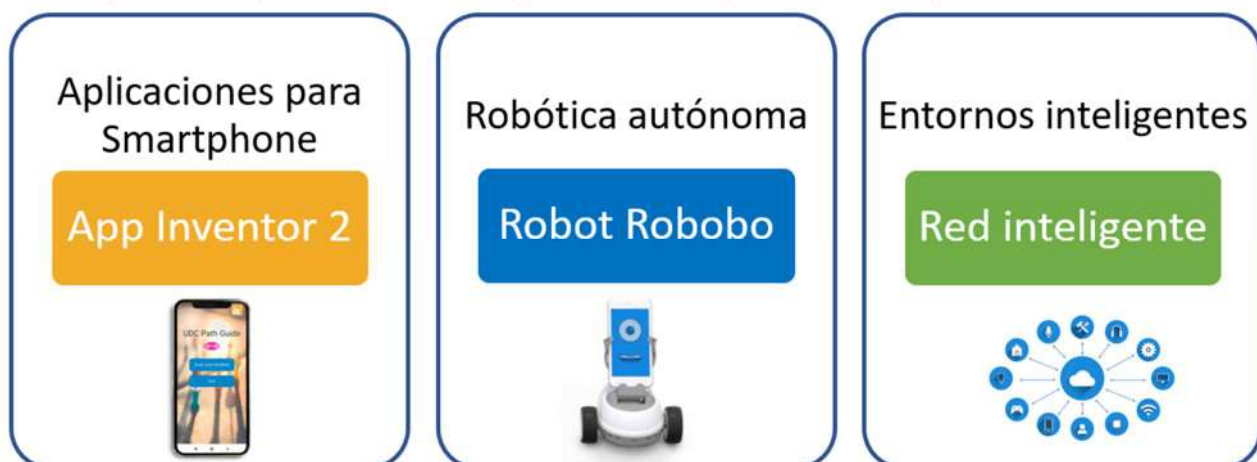


Figura 7. Campos de aplicación de la Inteligencia Artificial que se trabajarán en el plan de estudios

Para desarrollar aplicaciones para teléfonos inteligentes, se ha decidido utilizar el entorno App Inventor 2 (s.f.). Se trata de una interfaz en la que se pueden crear aplicaciones para el sistema operativo Android adecuada para estas edades, de tal manera que los estudiantes puedan enfocar su aprendizaje en la IA y no tanto en la programación.

En lo que respecta a la robótica autónoma, el plan de estudios incluirá el uso del robot Robobo, que está basado también en un teléfono inteligente Android (s.f.). Esto hace que Robobo sea uno de los robots más adecuados para aprender IA, gracias a sus grandes capacidades tecnológicas y a un precio reducido, ya que solo es necesario comprar la base y conectársela a cualquier Smartphone.

Finalmente, para el campo de los Entornos Inteligentes, se propondrá crear una red inteligente con diferentes dispositivos, como teléfonos inteligentes, altavoces inteligentes y cámaras, a través de la cual los estudiantes podrán crear espacios inteligentes, y practicar los temas de inteligencia colectiva en profundidad (Google Assistant SDK, s.f.).

Estos tres campos de aplicación serán trabajados en el conjunto de unidades que formen el plan de estudios, desde el más sencillo (aplicaciones para smartphones) hasta el más complejo (entornos inteligentes).

Recursos necesarios para la implementación del plan de estudios

Una de las cosas que se ha tenido en cuenta a la hora de definir este plan de estudios es que sea asequible para todos los centros europeos. Es por ello, que los recursos necesarios son pocos y de bajo coste. Concretamente, para la realización de las unidades en las aulas, será necesario:

- Un teléfono inteligente por grupo de alumnos, con el sistema operativo Android.
- Un ordenador, portátil o de escritorio, equipado con conexión wi-fi, por grupo.
- Una red wi-fi a la que se puedan conectar el smartphone y el ordenador, con acceso a internet.
- Un robot Robobo. Lo ideal sería uno por grupo, pero, como este robot cuenta con un simulador, uno en cada aula llegaría dado que los estudiantes pueden hacer las pruebas en el simulador y probar solo el resultado final en el robot físico.
- Dispositivos de IoT para la parte de entornos inteligentes. Continuando con la filosofía de bajo coste y alta compatibilidad, se utilizarán diferentes elementos compatibles con Google Home, que serán probados en las diferentes aulas y espacios de los centros educativos, tales como cámaras, sensores de presencia, sensores de temperatura, etc.

Estructura de las unidades didácticas

El objetivo principal del plan de estudios es proporcionar una formación inicial en la IA mediante la cual los estudiantes adquieran conocimientos básicos sobre el funcionamiento de los sistemas de IA. Para lograrlo, el plan de estudios se ha organizado en unidades didácticas (UD). La idea es que cada una de estas unidades presente un problema del mundo real que debe ser resuelto por los estudiantes.

Las unidades didácticas que se propondrán en este plan de estudios irán dirigidas a los profesores y cada una de ellas seguirá una misma estructura. Es por ello que ya se han establecido las secciones que tendrán dichas unidades:

- *Introducción*: todas las unidades comenzarán con una introducción donde se resumirá lo que se trabajará en ella.
- *Contexto*: en esta sección se mencionarán los conocimientos previos que debe tener el alumno para lograr superar con éxito la unidad.
- *Objetivos de aprendizaje*.

- *Contenido*: este apartado incluirá todos los conceptos teóricos que se trabajarán de manera práctica.
- *Organización temporal*.
- *Recursos necesarios*.
- *Bibliografía*.
- *Grupos*: se mencionará la organización ideal de los alumnos para el desarrollo de la unidad.
- *Desafío / Proyecto*: este es uno de los apartados más importantes de la unidad. En él se explicará detalladamente el proyecto que deben hacer los alumnos para resolver una necesidad del mundo real. Además, incluirá siempre una posible solución para el profesor.
- *Evaluación*.
- *Actividades complementarias*.

Esta estructura ya ha sido revisada por los profesores para las primeras unidades mostrando, en general, su conformidad.

Organización del aula

Otro de los puntos que se ha establecido ya es la organización de las clases. Como se comentó anteriormente, esta se basará en la metodología del aprendizaje basado en proyectos. Se trata de una metodología activa, en la que el estudiante dirige su propio aprendizaje, que será lo más autónomo posible y en la que el profesor actuará como consejero, mediador o guía para resolver el problema.

En particular, para llevar a cabo las unidades, proponemos dos tipos de organización: en parejas o en grupos de cuatro. En cada unidad, dependiendo del tipo de proyecto que deban resolver, se les especificará cuál de las dos organizaciones es recomendable llevar a cabo.

En el caso de una organización en grupos de dos estudiantes, la idea es que cada miembro del equipo tenga un papel: uno será programador y el otro gestor. El programador se centrará en el desarrollo del programa y de la parte más técnica y, por otro lado, el gestor deberá ocuparse de todos los aspectos necesarios para superar con éxito la unidad (tomar notas, hacer preguntas al profesor, gestionar el tiempo, entregar los entregables al profesor...). Es muy importante que ambos miembros estén siempre de acuerdo y sean conscientes de lo que hace el otro. Es decir, aunque el programador supervise la programación, el administrador debe entender y estar de acuerdo con lo que el programador está haciendo y viceversa. Además, los papeles deben cambiarse al menos una vez en cada sesión, para que cada estudiante realice ambas cosas.

En el caso de la distribución en grupos de cuatro, la organización es más compleja y se utilizará en aquellas unidades que necesiten mayor trabajo como pueden ser las de robótica. Los cuatro alumnos se distribuirán en tres roles diferentes:

- *Gestor de tiempo*: será el encargado de controlar que todo se lleve a cabo de manera ordenada y a tiempo. Él/ella es el gerente del grupo y es responsable de hablar con el profesor si es necesario y de documentar los pasos del trabajo.
- *Programador/es*: deberá hacer toda la parte de programación (diagrama de flujo, cálculos matemáticos y lógicos necesarios para que el programa funcione...). Una vez terminado el diseño del programa, comienzan a programar el Smartphone y comprueban que funciona en la realidad con la ayuda del administrador de hardware.
- *Gerente de hardware*: Se asegura de que el hardware esté listo para ser programado (debe asegurarse de que el smartphone, el robot o los dispositivos de IO que se utilicen, y el ordenador, estén cargados, operativos y configurados con el programa) y será el encargado de manipular los dispositivos (excepto el ordenador que será el utilizado por el programador) durante el desarrollo del proyecto.

Discusión

Llegados a este punto, es el momento de hacer una auto-reflexión general de lo que supuso este primer año de proyecto.

En primer lugar, es necesario recordar que el objetivo del trabajo aquí presentado es muy innovador en el marco de la educación en la UE, y a su vez muy ambicioso. Se trata de establecer los cimientos de lo que se debe empezar a construir en toda Europa. Por lo tanto, con este plan de estudios experimental lo que se pretende es detectar sus problemas y aciertos al ser implantado en diferentes centros de diferentes países, y lograr así tener una propuesta concreta que pueda aplicarse de manera real a partir del curso 2022/23.

Lo que hace que el plan de estudios de la AI+ sea fiable es la labor integrada de los expertos en IA y los profesores de las escuelas secundarias durante los tres años de su duración. Los profesores de cada uno de los centros analizan las unidades y dan su opinión sobre todos los puntos que se tratan en ellas. Luego, el equipo de la UDC analiza todos los comentarios con el fin de homogeneizarlos y por último se realiza una reunión de grupo en línea con todos los profesores para discutir los cambios y mejoras que deben aplicarse.

Una de las cosas que se ha podido descubrir durante esta investigación, es que, aunque la administración asegura que es posible llevar a cabo este tipo de asignaturas e idealmente también lo parece, la realidad en los centros es otra. Esta asignatura está pensada para alumnos de bachillerato y, actualmente, el sistema educativo en esta etapa está enfocado hacia la prueba de acceso a la universidad. Dado a que esta sería una asignatura que no sería evaluada en selectividad, es considerada por parte del alumnado como algo secundario e incluso un lujo que no se pueden permitir por el tiempo que requiere.

Además, lo ideal para este tipo de asignaturas prácticas es que la duración de las sesiones sea de en torno a 2 horas debido a que la preparación de los dispositivos y organización en clase requiere de bastante tiempo. Esto no ocurre en casi ningún centro de educación secundaria, en los que las clases suelen ser de 50 min. De esos 50 minutos, hay que quitar (como mínimo) 10 minutos de preparación, por lo que el tiempo real de trabajo es demasiado corto.

Aun así, es necesario continuar con la creación del plan de estudios para lograr ser parte del cambio hacia una nueva era de la educación, en la que se les dé más importancia a los conocimientos adquiridos que a las notas y, por supuesto, que satisfaga las necesidades de todos los estudiantes.

Conclusiones

En este trabajo se han tratado temas muy diferentes, desde la necesidad de crear un plan de estudios de IA hasta el formato de este futuro plan de estudios. Es posible afirmar que, en la actualidad, la creación de un plan de estudios de inteligencia artificial para la educación pre-universitaria es una necesidad real.

Actualmente, se están desarrollando las primeras unidades didácticas y ya están siendo analizadas por parte del profesorado, cuyas valoraciones están siendo positivas. El siguiente paso será probarlas de manera real en las aulas y ajustarlas a las para lograr satisfacer las necesidades del alumnado.

De este modo, el trabajo futuro será crear todas las unidades, probarlas en los centros que forman AI+ y reajustarlas teniendo en cuenta los problemas que se detecten en esta fase.

Referencias Bibliográficas

AI4K12.org. (20 de noviembre de 2020). *Artificial Intelligence education for K-12*.
<https://github.com/touretzkyds/ai4k12/wiki>

- App inventor 2. (s.f.). *MIT App Inventor*. Recuperado el 29 de noviembre de 2020 de <https://appinventor.mit.edu/>
- Bausela Herreras, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana De Educación*, 35(1), 1-9. Recuperado el 8 de abril de 2019 de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2871/3815>
- Comisión Europea. (7 de diciembre de 2018). *Plan coordinado sobre la inteligencia artificial*. https://ec.europa.eu/knowledge4policy/publication/coordinated-plan-artificial-intelligence-com2018-795-final_en
- Comisión Europea. (30 de septiembre de 2020). *Plan de Acción de Educación Digital (2021-2027)*. https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_es
- Estonia (2019). *Estonia AI Strategy Report*. <https://ec.europa.eu/knowledge4policy/ai-watch/estonia-ai-strategy-report>
- Google Assistant SDK (s.f.). *Add the Google Assistant to your experimental projects*. Recuperado el 29 de noviembre de <https://developers.google.com/assistant/sdk>
- India (s.f.). *CBSE Artificial Intelligence Curriculum Launch*. Recuperado el 29 de noviembre de <http://cbseacademic.nic.in/ai.html>
- Korea (s.f.). S. Korea to offer AI classes as part of regular curriculum in high school. The Korea Herald. Recuperado el 29 de noviembre de <http://www.koreaherald.com/view.php?ud=20200817000125>
- Martí, J. A.; Heydrich, M.; Rojas, M. y Hernández, A. (2010). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de innovación docente. *Revista Universidad EAFIT*, 46(158), 11-21. <http://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/revista-universidad-eafit/article/view/743/655>
- Ministerio de Ciencia e Innovación. (4 de marzo de 2019). *Estrategia Española I+D+I en Inteligencia Artificial*. <https://www.ciencia.gob.es/portal/site/MICINN/menuitem.26172fcf4eb029fa6ec7da6901432ea0/?vgnextoid=70fcd77ec929610VgnVCM1000001d04140aRCRD>
- Robobo. (s.f.) *The Robobo Project*. Recuperado el 29 de noviembre de 2020 de <https://theroboboproject.com/en/>
- Sanders, M. (2009). STEM, STEM Education, STEMmania. *Technology Teacher*, 68(4), 20-26. <https://vtechworks.lib.vt.edu/bitstream/handle/10919/51616/STEMmania.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Yi-Ling Liu (2020). *The Future of the Classroom? China's experience of AI in education*. Recuperado el 29 de noviembre de <https://www.nesta.org.uk/report/the-future-of-the-classroom/ai-applications-chinese-education/>

Agradecimientos

Este trabajo ha sido financiado parcialmente por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España/FEDER (subvención RTI2018-101114-B-I00), y cofinanciado por el Programa Erasmus+ de la Unión Europea a través de la subvención número 2019-1-ES01-KA201-065742.

LOS MEMES GRÁFICOS COMO RECURSO DIDÁCTICO EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Graphic memes as a didactic resource in secondary education

Felipe García Martínez

Unidad de Estudios Superiores Colegio Real Chapultepec
felip.garc.mart.04456@gmail.com

Resumen

En la actualidad es común escuchar el concepto de “meme” no solo entre los jóvenes sino también en personas de diferentes edades. Sin embargo, los jóvenes son a los que más les interesa observar memes ya sea por hobby, entretenimiento o simplemente para pasar un buen rato. Lo que les agrada son las imágenes dado que son atractivas, se relacionan con un contexto cultural o un suceso reciente permeados de un lenguaje satírico, comparativo y analógico que tiene por objetivo llamar la atención del espectador y cautivarlo.

Al ser una unidad mínima de transmisión de información funge como un vehículo para que el conocimiento se masifique y llegue a más personas en el menor tiempo posible. Además de estar envuelto de aspectos sociales que permiten su fácil interpretación y adquisición. Es por ello, que este fenómeno de creación y publicación de memes debe de ser un tema de discusión en materia educativa dado que cuenta con gran alcance y puede ser utilizado como un método, una estrategia o recurso en los diferentes momentos de una clase. El siguiente trabajo de investigación pretende mostrar a los memes como un recurso didáctico para la integración de los aprendizajes y mostrar la acepción de estos en el ámbito educativo tanto en docentes como estudiantes. Además, se pretende ampliar el concepto y la percepción que se tiene acerca de los “memes” dando una denotación educativa.

Palabras clave

Meme, recurso didáctico, integración de los aprendizajes, meme académico, motivación.

Abstract

Nowadays it is common to hear the concept of "meme" not only among young people but also in people of different ages. However, young people are the ones who are most interested in observing memes either as a hobby, entertainment or simply to have a good time. What they like are the images since they are attractive, they are related to a cultural context or a recent event permeated by a satirical, comparative and analogical language that aims to attract the attention of the viewer and captivate them.

As it is a minimum unit for the transmission of information, it acts as a vehicle for knowledge to become widespread and reach more people in the shortest time possible. In addition to being involved in social aspects that allow its easy interpretation and acquisition. That is why this phenomenon of creation and publication of memes should be a topic of discussion in educational matters since it has a wide scope and can be used as a

method, a strategy or a resource at different times in a class. The following research work aims to show memes as a didactic resource for the integration of learning and to show the meaning of these in the educational field both in teachers and students. In addition, it is intended to broaden the concept and perception of "memes" giving an educational denotation.

Keywords

Meme, didactic resource, integration of learning, academic meme, motivation.

1. Introducción.

En la actualidad las niñas, niños y adolescentes son diferentes a generaciones pasadas cuentan con características específicas a la época, algunos autores como Peñalosa y López (2016) expresan denominaciones como: millenials, generación Z, etc. para denotar a esta generación que cuyo principal interés se ve permeado por las TIC's. Sumado a esto el cambio acelerado de la sociedad del conocimiento y el vasto flujo de información que hoy en día los estudiantes tienen acceso, hace cada vez más difícil mantener modelos de enseñanza tradicionales y obliga a los docentes a actualizarse; en una búsqueda constante de innovar su práctica para generar motivación atendiendo las necesidades del estudiante actual.

La introducción de recursos, materiales y nuevas metodologías educativas enfocadas hacia las TIC's pueden ser el canal para generar interés por parte del alumnado para aprender. Al mismo tiempo, proveerles de herramientas que favorezcan la integración de esos aprendizajes; sin olvidar lo realmente importante que es la construcción del conocimiento y su trascendencia. Tal como lo expresan Díaz-Barriga y Hernández (2016) en su libro estrategias docentes para un aprendizaje significativo donde enuncian la importancia de modificar la manera de enseñar y la implementación de recursos que promuevan el aprendizaje significativo, el trabajo colaborativo, la creatividad, el análisis y la síntesis.

Con lo anterior, los memes pueden perfilarse como recursos didácticos que cuentan con esas características y al estar vigentes en el entorno social de los jóvenes se facilita su integración. Para esta investigación se establecen los siguientes objetivos: Identificar el alcance que tienen los memes al implementarlos como recurso didáctico en clase a partir de la documentación de narrativas y/u opiniones tanto de estudiantes como de docentes. Del mismo modo, promover los memes como recurso didáctico para la integración de los aprendizajes y la generación de motivación en estudiantes de nivel secundaria.

1.1 Justificación

El mundo se encuentra en constante transformación sobretodo en cuestión del conocimiento el cual tiene menos perdurabilidad dado que la tecnología crece a pasos agigantados y por consiguiente se necesita que la información llegue a las personas más rápido, con un lenguaje sencillo y de fácil comprensión. De igual manera, al vivir en la denominada sociedad de la información nos orilla a familiarizarnos cada vez más con las TIC's tal como lo menciona Forero de Moreno (2009) en su artículo la sociedad del conocimiento "es imprescindible mantenerse informado y al tanto de lo que acontece a nuestro entorno, así como desarrollar herramientas que nos permitan sintetizar dicha información a través de las nuevas formas de comunicación".

Por lo anterior, la importancia del estudio de este tema a nivel social recae en la búsqueda de medios de fácil acceso que favorezcan el flujo de información a través de la economía del lenguaje y la promoción de imágenes. Además, de re-direccionar elementos presentes en las redes sociales hacia la mejora educativa.

La influencia de las imágenes y los mensajes cortos en el proceso de enseñanza-aprendizaje cobra relevancia en el estudio de los memes ya que una imagen puede expresar no solo una idea sino llevar al estudiante a un escenario mental mucho más rápido que un texto. Con ello, generar percepciones y emociones que contribuyan a su representación mental, su reconocimiento, su asociación y su recuerdo (Llorente, 2000). Por último, se logra potencializar el uso de imágenes a través de los memes y consolidar los aprendizajes para dotarles de significatividad.

1.2 Presentación del problema

El problema detectado es la falta de motivación de los estudiantes sumado con el poco interés que tienen por aprender los contenidos curriculares ya que tienen otras prioridades y factores motivantes como son: las redes sociales, los videojuegos, etc. Esta problemática es recurrente en la práctica educativa dado que el docente se encuentra en una constante búsqueda de herramientas que le permitan obtener la atención del estudiante actual. Además, de generar motivación y favorecer la integración del aprendizaje.

Cabe señalar que estos elementos son importantes siendo la motivación el principal dado que un alumno desmotivado se encuentra más propenso al abandono escolar, a un bajo desempeño académico y en algunos casos a la indiferencia por aprender. Tal como lo menciona Ospina (2006) en su ensayo: La motivación, motor del aprendizaje, donde expone la importancia que tiene ésta en el proceso educativo o en cualquier otra área de la vida cotidiana dado que ayuda a la persona a conseguir sus objetivos ya sea para bajar de peso, emprender un negocio, empezar un nuevo proyecto, sacar una “buena” nota, conseguir una pareja, etc. Se debe de partir de una motivación (intrínseca o extrínseca) y ésta se debe tratar de mantener durante todo el proceso. Por ende, se tienen que implementar recursos didácticos en clase que la generen siendo los memes una opción para dotar de motivación al estudiante y éste aprenda de una manera divertida, dinámica, entretenida tomando consciencia de su aprendizaje y de su realidad social.

Contexto

El trabajo de investigación se llevó a cabo en la escuela secundaria “Quetzalcóatl” ubicada en el municipio de San Antonio Zoyatzingo delegación de Amecameca, Estado de México en México. Su contexto es semi-urbano, la mayoría de los habitantes se dedican a la actividad campesina, en ocasiones emigran a Canadá para trabajar en la cosecha de la fresa y el algodón. Las casas cuentan con una infraestructura de concreto, con gran amplitud, decorados y jardines. De igual manera, el pueblo se encuentra a pie de carretera lo que genera ingresos a varias familias dado que cuentan con negocios propios de comida, bebidas alcohólicas (pulque) y esculturas en piedra. En cuestión ideológica, la mayoría profesa la religión católica, tienen tradiciones muy arraigadas como son: las marotas, la fiesta del trigo, la celebración de San Antonino y la peregrinación anual del mismo.

Dentro del contexto escolar, la escuela está formada por nueve grupos (tres de cada grado), un laboratorio de cómputo, un laboratorio de ciencias, una biblioteca escolar, ocho aulas de clases, canchas de fútbol y basquetbol, además de la dirección, baños (mujeres y hombres), áreas verdes y una techumbre. Cada aula cuenta con una pantalla de televisión, una computadora de escritorio, veintidós pupitres escolares y diez mesas

para trabajo en equipo. La matrícula se encuentra conformada por estudiantes de entre 11 y 15 años; en total son 175 alumnos y 9 docentes. Del mismo modo, se cuenta con el apoyo de la Unidad de Apoyo a la Educación Regular (USAER) dado que también se atiende a jóvenes con alguna barrera de aprendizaje.

En resumen, la institución educativa cuenta con los recursos y materiales didácticos – tecnológicos necesarios que favorecen el aprendizaje a través de los medios digitales sobre todo porque la mayoría de los estudiantes tiene dispositivos móviles, computadora con acceso a internet en casa.

Metodología y materiales

Se llevó a cabo esta investigación partiendo de las opiniones de estudiantes de educación secundaria y las narrativas de docentes. La pregunta de investigación es: ¿Qué alcance tienen los memes gráficos como recurso didáctico para favorecer e integrar los aprendizajes y generar motivación en los estudiantes? Es decir, ¿Realmente serán funcionales los memes en el proceso de enseñanza-aprendizaje? Lo que se pretende es visualizar la utilidad que se les puede dar a los memes dentro de la práctica docente así como las posibles desventajas que conlleva esto. Cabe señalar que en esta investigación solo se enfoca en los memes gráficos dejando de lado los audio-memes, video memes, momos, momos sad, etc. Se trabaja con la metodología de narrativa, utilizando a las TIC's como medio de creación y socialización de los memes.

1.3 Objetivos

Identificar el alcance que tienen los memes al implementarlos como recurso didáctico en clase a partir de la documentación de narrativas y/u opiniones tanto de estudiantes como de docentes. Del mismo modo, promover los memes como recurso didáctico para la integración de los aprendizajes y la generación de motivación en estudiantes de nivel secundaria.

2. Estado de la cuestión, marco teórico

La siguiente propuesta metodológica parte de tres elementos teóricos que son: el aprendizaje significativo propuesto por Ausubel citado por Rivera (2001), la teoría sociocultural de Vygotsky y la teoría emocional de Daniel Goleman; así como la Programación Neurolingüística (PNL) para la obtención de información del entorno a través del desarrollo de los canales de percepción.

2.1 El meme. Características

Hoy en día estudiantes, maestros y padres están familiarizados con el término ‘meme’, que ha tenido una gran popularidad, principalmente en las redes sociales. Este concepto se usa para referirse a las imágenes, comúnmente humorísticas, que hacen referencia a temas culturales, sociales, políticos o económicos, a través de una fotografía o un dibujo acompañado de un texto breve.

La palabra meme significa ‘algo que se imita’, su origen se adjudica al científico Richard Dawkins (1976), quien la utiliza en su libro *El gen egoísta* para referirse al “comportamiento o uso que se extiende de persona a persona dentro de una cultura”. Así, a partir de la difusión masiva de estas imágenes acompañadas de texto, fue que comenzó a utilizarse el término en internet. (Cortes, 2005).

Los memes ya forman parte de la cultura popular y están al alcance de todos, ya que son muy sencillos de crear; incluso existen aplicaciones y sitios web donde cualquiera puede construir su propio meme. Sin duda, este formato es un medio muy efectivo de expresar una idea utilizando pocas palabras y mucha creatividad.

A través de los memes se puede lograr captar la atención de los estudiantes y con ello apoyarlos a comprender y recordar todo tipo de temas, partiendo del humor. Por otra parte, pueden ser un factor motivante para las

clases dado que logran desarrollar capacidades como: el análisis, la síntesis, la creatividad, la expresión y la ortografía.

Los memes tienen ciertas características dentro de las cuales se destacan las siguientes:

- Carecen de autor
- Desarrollan la creatividad y las habilidades tecnológicas
- Pueden realizarse con diversidad de temas y propósitos.
- Pueden ser utilizados en cualquier asignatura.
- Desarrollan el pensamiento deductivo e inductivo dado que requieren de las habilidades y capacidades cognitivas para la relación directa o indirecta con el objeto, concepto, texto o imagen.
- Comunican mucho con poco.
- Usualmente cuentan con un significado único por lo que es difícil que la interpretación varíe. Sin embargo, en los memes académicos se requiere de dos procesos a la par:
 - Conceptual (saberes del área)
 - Contenido con el que se relaciona (imagen)

Actualmente los memes se utilizan como mero entretenimiento, se postean, comparten o etiquetan a través de las redes sociales. Pueden usarse de diversas maneras dependiendo del propósito. El texto y la imagen pueden incluir la idea de forma explícita o implícita. De igual manera, algunas áreas como: la mercadotecnia están utilizándolos como un medio publicitario dado que son más económicos y se requiere de pocos elementos para su producción y reproducción. También la prensa y las televisoras los emplean para subir su rating y hacer que una noticia se vuelva “viral”. (Muñoz, 2014).

Relación de la propuesta metodología con los referentes teóricos.

La integración de los aprendizajes a través de los memes gráficos - académicos como recurso didáctico se logra gracias a que se puede hablar casi de cualquier tema o situación; esta puede ser pasada, presente e incluso futura. Relaciona los conocimientos previos con los nuevos creando una red cognitiva de asociación dando lugar al aprendizaje significativo. Este tipo de aprendizaje se contrapone al memorístico y es conceptualizado por Ausubel cito una de sus frases representativas: “El aprendiz sólo aprende cuando encuentra sentido a lo que aprende”, este tipo de aprendizaje se logra cuando lo que se trata de aprender se relaciona de forma sustantiva y no arbitraria con lo que ya conoce quien aprende. Con ello, el meme va más allá de un aprendizaje memorístico gracias a que las imágenes brindan un significado al estudiante, es decir, relacionan aspectos relevantes y preexistentes de su estructura cognitiva. Esta relación o anclaje de lo que se aprende, con lo que constituye la estructura cognitiva del que aprende, para Ausubel, tiene consecuencias trascendentes en la forma de abordar la enseñanza.

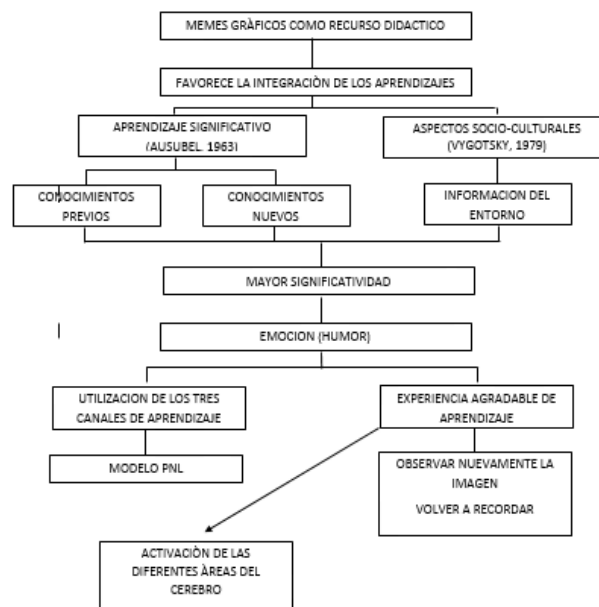
Por su parte, al dotar de información externa (aspectos sociales y culturales) se retoma la teoría sociocultural de Vygotsky citada por Carrera (2001) en su artículo Vygotsky: enfoque sociocultural la cual establece que a través del lenguaje y la interacción con otros se logra un aprendizaje con mayor trascendencia para el niño. Dentro de este aspecto, los memes toman un carácter social dado que a partir de la identificación del hecho, suceso o personaje que se describe pueden ser interpretados por el alumno mediante un proceso de contextualización, socialización y mediación para la concepción de la idea o aprendizaje a desarrollar. Por último, al provocar en el espectador una emoción (cualquiera que esta sea) tendrá mayor impacto en el aprendizaje tal como lo menciona Pérez y Redondo (2006) quienes describen la íntima relación que existe entre la parte racional y la emocional del individuo. Otros autores como Daniel Goleman en su teoría de las

emociones, algunos estudios de neurociencia y la programación neurolingüística establecen el desarrollo de los aprendizajes a través de la estimulación de los canales de percepción y la inteligencia emocional. Además, al complementarlo con un poco de humor, se crea una experiencia de aprendizaje agradable y por ende con mayor significatividad.

Para que el meme adquiriera mayor significado se debe contar con imágenes que salgan de patrones mentales establecidos en contra del sentido común o con un anclaje visual cotidiano del estudiante (caricatura, serie televisiva, política, etc.) se logra su preservación y recuerdo. Así, cuando el alumno observe la imagen nuevamente logrará hacer la correlación y recordar lo aprendido, tal como lo menciona Rivera (2004) citando a Ausubel dentro de su artículo aprendizaje significativo y evaluación de los aprendizajes.

Los memes pueden ser un vínculo importante para facilitar el andamiaje que realiza el docente durante sus clases dado que puede interiorizar ideas a través de imágenes basándose en el desarrollo de los diferentes canales de aprendizaje acorde al Modelo de la Programación Neurolingüística (PNL).

Lo anterior, se puede sintetizar en el siguiente mapa conceptual:



En algunos casos los memes pueden ser más difíciles de construir porque su principal característica es el ahorro de palabras, decir mucho con el mínimo de caracteres y el empleo de imágenes. Con esto, se hace alusión a la economía del lenguaje o también denominada economía lingüística término acuñado por André Martinet y citado por Jiménez (2006) en su artículo economía de la lengua: una visión de conjunto en el cual menciona la importancia de emplear pocas palabras al transmitir una idea ya que al ser más corto el mensaje el receptor logrará asimilar mejor la información y por lo tanto recordarla.

Con todo lo documentado se puede enunciar que:

Los memes pueden ser un recurso didáctico que facilita la integración de los aprendizajes ya que cuentan con elementos visuales atractivos, creativos, utilizan el humor y la sátira. Además, logran relacionar aspectos sociales con académicos lo que simplifica el lenguaje y el mensaje llega con mayor facilidad.

Los memes pueden servir como referentes teóricos siempre y cuando el docente tenga claro sus objetivos y una base sólida con relación a la teoría para evitar confusión en el estudiante. De igual modo, los memes desarrollan la creatividad, la motivación y el ingenio, consolidan y comunican una idea en un menor tiempo.

Para la interpretación de algunos memes se requiere contar con aspectos teóricos acerca de lo que se pretende expresar, comunicar y/o explicar. Algunos memes cuentan con una dificultad de interpretación alta lo que requiere de un tratamiento, análisis y documentación específica, aunque el proceso se vuelve corto si alguien lo explica mientras el receptor visualiza la imagen.

Para concluir con este apartado, se menciona que la implementación de memes como recurso didáctico conjuga elementos: sensoriales, culturales, académicos, emocionales, digitales y sociales por lo que se vuelve una herramienta simple pero a la vez compleja por todo lo que conlleva tanto en el proceso de creación como en el de interpretación. Su funcionalidad no se limita dado que puede ser utilizado como: una técnica, una estrategia (de enseñanza o de aprendizaje) e incluso una metodología. El siguiente gráfico sintetiza los componentes de la implementación de memes como recurso didáctico:



2.2 Marco metodológico

La metodología que se retoma para esta investigación es la de narrativa. Este tipo de metodología se inscribe como una metodología del diálogo (Atkinson y Coffey, 2003), en la que las narrativas representan las realidades vividas, pues es a partir de la conversación que la realidad se convierte en texto, construyendo así entre los participantes y el investigador los datos que serán analizados en el proceso. Es decir, que el dato no es preexistente, por ello no se habla de recolección de información, sino de construcción de datos, esto es, de un proceso de creación, de gestación; cuyo escenario es precisamente lo relacional y las diversas posibilidades del lenguaje.

No se configura como un proceso lineal pues es necesaria la realimentación constante entre los pasos que la componen y de esta forma se hace necesaria la comunicación permanente entre el investigador y los participantes para aproximarse a la comprensión de sentidos y significados. Muchos autores como Royty

(2003) insisten en denominar construcción de información y no recolección dado que el investigador analiza y conjuga las ideas sin alterar su contenido dando como resultado una sola interpretación.

2.2.1 Fundamentos metodológicos

La investigación parte de un problema observado en un contexto determinado, se diseñó dos instrumentos para construir la información. Posteriormente, se encuestaron a 30 estudiantes y se realizó una entrevista a 8 docentes de diferentes grados. Lo obtenido se analizó, se seleccionaron las palabras y/o conceptos clave (categorías de la investigación) y se extrajeron las frases más representativas. Posteriormente, se realizó una clase con temas de matemáticas implementando los memes como recurso didáctico. Al final se conjuntaron las observaciones, las participaciones de los estudiantes y las narrativas de los docentes con el objetivo de recabar las voces de los participantes para luego buscar conceptos de autores que tuvieran una estrecha relación con los memes para su sustento e inserción en la práctica docente como apoyo a la integración de los aprendizajes y la generación de motivación. La aplicación del instrumento y la ejecución de las clases se hicieron a las primeras horas dentro del aula con la presencia de todos los integrantes y dos profesores. Se cuestionó a los estudiantes antes y después de la ejecución de la sesión.

Uno de los principales problemas de la investigación fue la elección de la metodología dado que no se tenía claridad en un inicio sobre la dirección o enfoque de cómo abordar el tema para construir el trabajo final. Además, de ser un tema pionero y no existe demasiada información. Esto último, se solucionó con la elección de la metodología de narrativa porque ésta cubre los objetivos planteados así como da pie a recuperar las percepciones de los sujetos, conseguir un banco de datos con el cual partir y poder conjuntarlos posteriormente con la visión de autores, conceptos y lograr la transposición e interrelación de ambos.

Se documentaron las experiencias narradas por los docentes entrevistados con base a la utilización de memes como recurso didáctico para concretar o favorecer los aprendizajes de sus estudiantes. Se analizaron y extrajeron aspectos relevantes de igual manera se realizó una correlación entre la información obtenida y la propia interpretación del investigador. El análisis fue netamente cualitativo porque se trabajó con frases representativas extraídas de la información obtenida de los instrumentos aplicados y las percepciones de los estudiantes. Se realizó una clasificación con base a las coincidencias en cada una de ellas. Posteriormente, se analizaron los elementos para la interpretación completa y se conjuntaron las ideas.

Otro de los problemas fue que la mayor parte de la información era demasiado subjetiva y perceptiva; así que se buscaron autores para lograr sustentar y dar realce a las diversas visiones sumando la propia interpretación. Después del tratamiento de la información se realizó la discusión entre el marco referencial y la interpretación de las narrativas. Además, de relacionarlo con casos de éxito de algunos docentes con respecto a la implementación de memes. Para finalizar, se realizó una valoración de las inferencias y con ello construir las conclusiones finales.

2.2.2 Instrumentos

Para construir la información de la investigación se utilizaron dos instrumentos, uno dirigido a los estudiantes y otro a docentes. El primero una encuesta cuyo objetivo fue brindar un acercamiento hacia la noción de meme, su interpretación y el uso que los estudiantes le dan; éste consistió en dos partes una previa a la ejecución y la otra al concluir de la sesión con la implementación de memes.

El segundo instrumento fue una entrevista dirigida a docentes sobre el uso de los memes como recurso didáctico dentro de las asignaturas, su implementación y su experiencia al hacer uso de ellos. Fueron aplicados a una muestra representativa de 30 estudiantes y 8 docentes. Tanto la encuesta como la entrevista fueron constituidas por preguntas abiertas. Se realizó dentro de la institución educativa antes descrita con el apoyo del personal docente y estudiantes de secundaria. En la entrevista las preguntas cubrieron varios ámbitos desde la percepción de meme, su conceptualización como recurso didáctico (se denoto confusión en muchos maestros), su funcionalidad y la posibilidad de utilizarlo en clase para motivar a los estudiantes. También se cuestionó sobre la infraestructura, las habilidades tecnológicas, los conocimientos y la disposición para integrarlos en su práctica.

En la encuesta se buscó conocer la tendencia por parte de los estudiantes hacia los memes, el tiempo que pasan en internet, la utilidad que le dan, su opinión y la visión general de los mismos, antes y después de su puesta en marcha.

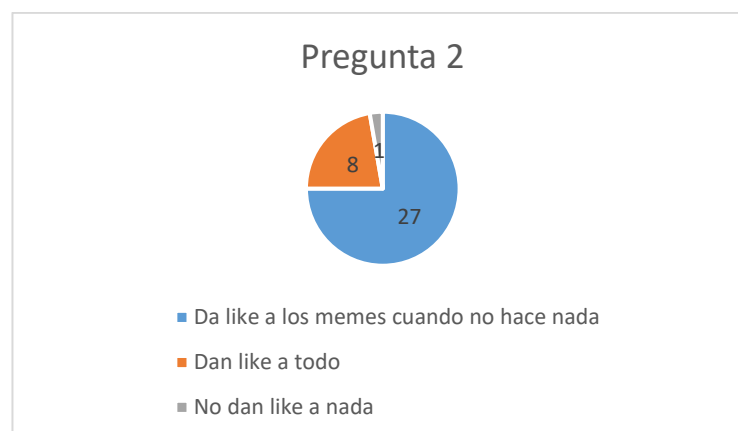
3. Resultados

A partir de la encuesta a estudiantes y la entrevista a docentes se logró obtener información basta de la cual se seleccionó aquellas frases más representativas. Se enumeró a cada uno de los encuestados y entrevistados para la organización de los datos y facilitar el tratamiento.

Al realizar las primeras preguntas de la encuesta previamente a la intervención didáctica se observó que los estudiantes cuentan con ideas sobre los memes, aunque no identifican su estructura, creación y funcionalidad de manera clara. También expresan que pasan demasiado tiempo en redes sociales (gráfica 1.) y es en éstas donde dan “like” a los memes que otros publican (gráfica 2).

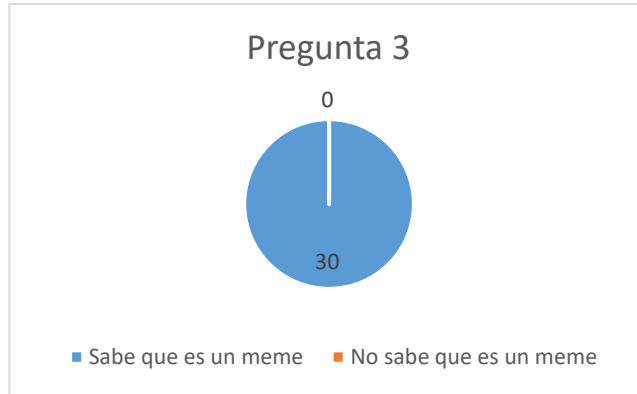


Gráfica 1. El 90% de los estudiantes pasa hasta 8hrs conectado a alguna red social.

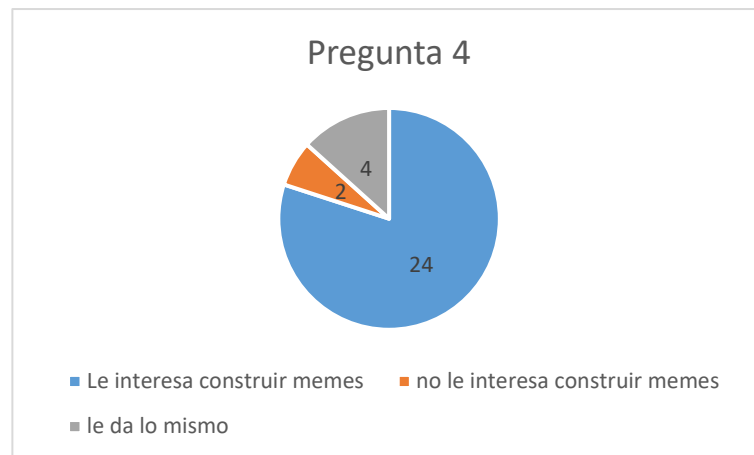


Gráfica 2. El 90% argumenta que cuando no tienen una conversación con alguien se la pasan observando memes y dando “like” a lo que otros publican.

En las preguntas 3 y 4 se observó que los estudiantes saben que es un meme y les agradaría crear memes en clase.

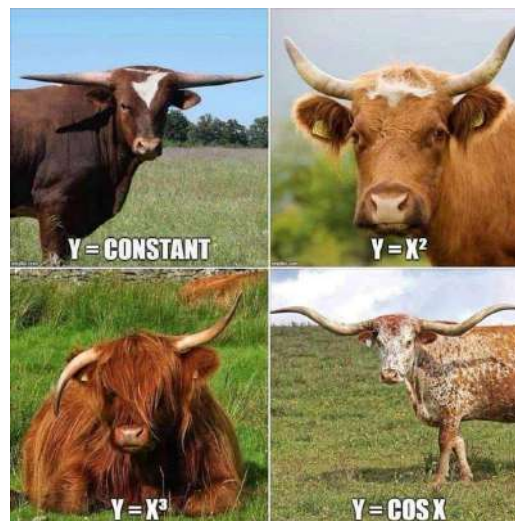


Gráfica 3. ¿Sabes qué es un meme?



Gráfica 4. ¿Te gustaría crear memes en clase?

Después de las preguntas iniciales, se inició con la intervención didáctica: Previamente, se enunció el contenido, el tema y la dinámica de trabajo relacionada con el área de las matemáticas específicamente a la tabulación de funciones y su representación en el plano (lineal, cuadrática y trigonométrica). Se mostró a los estudiantes la siguiente imagen de un meme académico, se les solicitó la observaran y respondieran la siguiente pregunta: ¿Cómo se relaciona la imagen con el tema?



Los estudiantes al ver la imagen solo describieron los elementos visuales presentes en ella como: son toros, tienen cuernos, etc. Sin embargo, algunos intuyeron la relación con los cuernos y la función que describen. En este primer acercamiento con los memes, los alumnos se mostraron interesados e intrigados. Cuando se brindó la explicación del tema con todos los elementos teóricos y prácticos; los estudiantes empezaron a ver cada vez más la relación existente. De hecho la mayoría logró identificar la correlación durante este proceso. Para finalizar, se solicitó realizar un meme donde pudieran plasmar lo abordado en clase con algún elemento de su entorno ya sea de carácter político, cultural o social para lo cual se permitió el uso de sus dispositivos móviles. El resultado fue el esperado ya que los estudiantes estuvieron motivados, con una actitud de apertura hacia las actividades, se creó un ambiente áulico colaborativo y de participación constante.

Aunque al principio, los alumnos mostraron cierta aversión y confusión, con el paso de la sesión se fueron eliminando estos elementos. De igual manera, los productos socializados y las respuestas fueron positivas. A continuación, se enuncian las más representativas:

- E2. “La actividad fue increíble. No sabía que los memes podían utilizarse para aprender temas de la escuela”
- E20. “Me gustó mucho la actividad porque nos hizo pensar”
- E25. “Creo que los profes deberían de ponernos actividades que nos hicieran aprender pero también divertirnos”
- E25. “Sería chido que nos dejaran hacer memes de tarea”

Algunas respuestas que pueden ser un punto de análisis fueron:

- E1. “Me gustaría hacer memes pero mi mamá no me creería que eso nos dejaron de tarea”
- E15. “Si dejarán memes de tarea creo que si la haría”

Con relación a las entrevistas se identificaron tres posturas diferentes, los maestros dispuestos a implementar los memes, los que ya los implementan y los que en definitiva mencionan que no tienen nada que ver con lo académico o muestran cierta aversión hacia los mismos. Estas posturas se pueden percibir en las siguientes respuestas:

- D5. “Quizás si los implementaría, sin embargo tendría que informar a los padres pues sino pensarían que sus hijos solo vienen a la escuela a perder el tiempo”

D6. “He utilizado los memes y me han dado buenos resultados en la materia de historia y español sobre todo cuando les dejo leer textos. Trato de no hacerlo seguido para no aburrirlos”.

D2. “Aunque al principio pensé que eran una pérdida de tiempo, observé resultados positivos en mis estudiantes después de solicitarles crearán memes dado que cambió la dinámica de grupo y se mostraron más participativos”

D7. “Esos memes no son funcionales porque solo hablan puras tonterías quitan tiempo. Por eso solo tengo mi <<cacahuatito>>. Además, no los implemento porque no manejo la computadora.

4. Discusión

Al introducirse algo nuevo en el contexto educativo siempre se encuentra cierta resistencia tanto de parte del alumnado como de los demás agentes educativos ya sea por cierto temor con respecto a si funcionara, esto se observa en algunas respuestas obtenidas por parte del profesorado. Algunos autores como Díaz-Barriga (2016) defienden la idea que los estudiantes en ocasiones no aceptan nuevas formas de enseñanza y esto hace que los docentes no integren ciertos elementos en sus clases. Otros autores se contraponen a esta idea como Pedrazzi (2012) quien expone que la indiferencia y apatía de los profesores son los principales obstáculos para la implementación de nuevas metodologías. De igual modo, sostiene que la falta de información y comunicación entre los agentes educativos sobre todo con los padres de familia hace que la educación se mantenga hermética dado que algunos desean que sus hijos sean formados como ellos fueron educados. Esto se hace evidente en dos respuestas obtenidas y enunciadas en los resultados donde el estudiante (E1) y el maestro (D5) exponen su preocupación por informar a los padres.

Con relación a la creación de ambientes áulicos agradables y a la generación de motivación Vidal y García (2010) sostienen que el principal factor es la motivación de los profesores ya que al estar motivados es mucho más fácil contagiar ese entusiasmo y obtener resultados exitosos. Esta idea se comprueba dentro de la sesión didáctica con la participación activa de todos los integrantes del grupo.

Por último, la poca disposición por parte de algunos profesores se puede deber a la idea de mantener prácticas educativas del antiguo modelo/paradigma o a la aversión a lo desconocido. Esto se denotó en las participaciones de docentes de mayor edad. Sin embargo, en la actualidad una de las características del profesor debe ser la flexibilidad ya que con la pandemia del Covid-19 la educación se apoyó de las TIC's y lo seguirá haciendo en el futuro. Es por ello, que el docente tiene que mantenerse actualizado e innovar su práctica.

5. Conclusiones

A partir de las observaciones y los resultados obtenidos se puede concluir que se lograron los objetivos planteados con relación al alcance que tienen los memes como recurso didáctico al implementarse en clase. Los memes pueden ser utilizados en cualquier momento de una sesión (inicio, desarrollo y cierre), contenido temático y generar interés por aprender. Sin olvidar la importancia de la contextualización, socialización, mediación y creación de los memes. Un meme bien diseñado, organizado y con un objetivo claro puede facilitar la comprensión de un tema sin importar su complejidad así como favorecer la creatividad, el ingenio

y el desarrollo de una visión más amplia del entorno en el que se desenvuelve el estudiante. Aunque los memes pueden ser interpretados casi por cualquier persona, siempre y cuando conozcan acerca del suceso o idea que se pretende transmitir; los memes académicos podrían tener un tratamiento diferente porque se necesita de dos aspectos importantes primero noción del contenido a plasmar y segundo relación directa con el entorno próximo del estudiante así como no ser confuso, ni divagar en la idea que se pretende expresar a través del meme. Es tanta su influencia hoy en día que ya existe una licenciatura y la denominada hipótesis memética que se especializa en la historia y creación de memes; así como su trascendencia. También en internet existen memes que pueden ser utilizados en clase. Aunque lo esencial radica en su creación, funcionalidad y aplicabilidad pero sobretodo estar abiertos a cambiar e integrar nuevos recursos a la práctica educativa.

Bibliografía

- Carrera, B. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*. Universidad de los Andes. Pp. 41 – 44. Consultado en: <http://www.redalyc.org/pdf/356/35601309.pdf>
- Atkinson, P. y Coffey, A. (2003). Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Universidad de Alicante. España.
- Dawkins, R. (1976). El gen egoísta. Salvat. Oxford University Press. Barcelona. pp. 21 – 70.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2016). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. McGraw-Hill. México. Consultado en: <https://buo.org.mx/assets/diaz-barriga%2C---estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf>
- Cortes, J. (2005). ¿Qué son los memes? Introducción general a la teoría de memes. pp. 1 -5.
- Forero de Moreno, I. (2009). La sociedad del conocimiento. 5. 7. Escuela Militar de Cadetes “General José María Córdova”. Colombia. Consultado en: <https://www.redalyc.org/pdf/4762/476248849007.pdf>
- García, J. A. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Educación*. 36. 1. Universidad de Costa Rica. pp. 1 – 24.
- Jiménez, J. (2006). La economía de la lengua: una visión de conjunto. Instituto Complutense Estudios Internacionales. Fundación Telefónica. Consultado en: <https://core.ac.uk/download/pdf/19713205.pdf>
- Llorente, E. (2000). Imágenes en la enseñanza. *Revista de Psicodidáctica*. 9. Universidad del País Vasco. España. Consultado en: <https://www.redalyc.org/pdf/175/17500911.pdf>
- Muñoz, C. (2014). El meme como evolución de los medios de expresión social. Universidad de Chile. pp. 1 - 47.
- Ospina, J. (2006). La motivación, motor del aprendizaje. *Revista Ciencias de la Salud*. 4. Universidad del Rosario Bogotá. Colombia. pp. 158-160 Consultado en: <https://www.redalyc.org/pdf/562/56209917.pdf>
- Pedrazzi, G. ((2012). Nuevas prácticas docentes. Noveduc. Argentina.

Peñalosa, M. y López, D.M. (2016). La generación de los millenials frente al consumo socialmente responsable. 23. Universidad El Bosque. Colombia. Consultado en: <https://www.redalyc.org/pdf/4096/409650120008.pdf>

Rivera, J. L. (2004). El aprendizaje significativo y la evaluación de los aprendizajes. 8. 14. pp. 47 – 52. Consultado en: http://online.aliat.edu.mx/adistancia/dinamica/lecturas/El_aprendizaje_significativo.pdf

Vidal, F. y García, J. (2010). La motivación en los profesores. Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia. 3. 1. Adolescencia y Mayores Badajoz. España. Consultado en: <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832326098.pdf>

VOCACIONES MATEMÁTICAS EN LA ÚLTIMA ETAPA DE EDUCACIÓN PRIMARIA: PERSPECTIVA DE GÉNERO

Mathematical Vocations in the last stage of Primary Education: gender perspective

Beatriz Álvarez Díaz, Ixchel Dzohara Gutiérrez Rodríguez, Marta Pérez Rodríguez
Departamento de Matemáticas de la USC, Departamento de Matemáticas de la UVIGO
beatrizalvarez@usc.es, ixchel.dzohara.gutierrez.rodriguez@uvigo.es,
martapr@uvigo.es

Resumen

En este trabajo presentamos los resultados de una investigación para diagnosticar la cuestión de las vocaciones matemáticas en la última etapa de Educación Primaria, con especial énfasis en las niñas de tercer ciclo de Educación Primaria. Se realizó un estudio de enfoque mixto sobre una muestra de 340 de escolares de entre 9 y 12 años de centros educativos de los municipios de Vigo y Pontevedra.

Los instrumentos de recogida de datos fueron un cuestionario de 28 preguntas, entrevistas y grupos de discusión sobre la percepción, conocimiento y valoración de distintos aspectos relacionados con la cuestión de las vocaciones matemáticas. El análisis de los datos obtenidos muestra que existe una clara diferencia de autoconcepto en niños y niñas respecto a las matemáticas, las niñas creen que tienen más dificultades para trabajar con la materia y piensan que son más difíciles. En general, los individuos reconocen la utilidad e importancia por las matemáticas, pero no su concreción en la actividad profesional ni en la vida cotidiana, asociando las matemáticas al cálculo. Finalmente, se encontró un sesgo de género en las respuestas acorde con las profesiones tradicionalmente feminizadas. Además, se halló que las niñas son más conscientes de la aplicación de las matemáticas que los niños.

Palabras clave

Vocaciones matemáticas, perspectiva de género, educación primaria.

Abstract

In this paper we present the results of an investigation to diagnose the issue of mathematical vocations in the last stage of Primary Education, with special emphasis on girls in the third stage of Primary Education. A mixed focus study was carried out on a sample of 340 of schoolchildren between 9 and 12 years old from educational centers in the municipalities of Vigo and Pontevedra.

The data collection instruments were a 28-question questionnaire, interviews and discussion groups on the perception, knowledge and assessment of different aspects related to the question of mathematical vocations. The analysis of the data obtained shows that there is a clear difference in self-concept in boys and girls with respect to mathematics, girls believe that they have more difficulties to work with the subject and they think that they are more difficult. In general, individuals recognize the usefulness and importance of mathematics, but not its realization in professional activity or in daily life, associating mathematics with calculation. Finally, a gender bias was found in the responses consistent with traditionally feminized professions. Furthermore, it was found that girls are more aware of the application of mathematics than boys.

Keywords

Mathematical vocations, gender perspective, primary education.

Introducción

Actualmente existe una clara desconexión entre la sociedad y la investigación. En concreto, las matemáticas se perciben como una ciencia ajena a la vida cotidiana, sin aplicaciones. Una de las posibles causas de este hecho, entre otras, es que en gran medida en Educación Primaria la matemática se presenta únicamente como técnicas de manejo de datos numéricos (Hidalgo Alonso, Maroto Sáez, y Palacios, 2004). Por otro lado, existe un importante desequilibrio de género entre los profesionales de la investigación en matemáticas (Unidad de Mujer y Ciencia de la Secretaría de Estado de Universidades, Investigación, Desarrollo e Innovación, 2019). Ambos factores inciden en el tema de las vocaciones STEM y, en particular, en las matemáticas.

Para hacer frente a esta situación, es necesaria la implementación de programas educativos en etapas tempranas (Convención sobre la Eliminación de toda forma de Discriminación contra la mujer, 2019) que incrementen la cultura y educación matemáticas mediante acciones no formales y que, al mismo tiempo, fomenten el conocimiento, interés y percepción positiva de las matemáticas. Todo ello, garantizando la igualdad de género y la implicación de actores de distintos sectores de la educación y la investigación matemática. Pero previamente al diseño de una acción educativa de este tipo es imprescindible realizar un diagnóstico sobre la cuestión de las vocaciones matemáticas.

En el presente trabajo se describe la investigación llevada a cabo en centros educativos de los municipios de Vigo y Pontevedra para el estudio de las vocaciones matemáticas en la Educación Primaria. En esta investigación se utilizó un enfoque mixto para lograr una perspectiva más completa del fenómeno. Partiendo de la perspectiva de género, se estudiaron diferentes aspectos fundamentales de la metodología educativa utilizada: carácter científico, transversal, tecnológico y divulgador, presencia de elementos didácticos no formales, atractivos, motivadores e innovadores. Por otro lado, y en paralelo, se analizaron en los estudiantes aspectos como el gusto e interés por las matemáticas, la apreciación de su utilidad social y económica y la percepción de la profesión de investigador o investigadora en matemáticas. Se propusieron los siguientes objetivos específicos:

- Estudiar el gusto e interés por las matemáticas.
- Evaluar el conocimiento sobre la importancia de las matemáticas en la vida.
- Examinar la apreciación de las matemáticas como ciencia útil desde un punto de vista social y económico.
- Estudiar la percepción de la experiencia del rol científico matemático.
- Analizar el papel de la práctica educativa en matemáticas como promotora de vocaciones matemáticas.
- Analizar el sesgo de género en las vocaciones matemáticas.

Entre las razones que justifican la investigación destacamos:

- La falta de gusto, interés o rechazo por las matemáticas (Míguez Escorcía, 2004).
- La percepción social de la matemática en la sociedad como una ciencia desconectada de la vida cotidiana, sin aplicaciones.
- La desconexión entre sociedad e investigadores (Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología, 2013). Con frecuencia, los profesionales de la investigación se perciben como personas muy inteligentes pero encerradas en un laboratorio con dudosas capacidades sociales.

- Las metodologías de aprendizaje y enseñanza de las matemáticas a menudo se basan en un modelo empirista, reduciéndose a una aplicación de reglas de forma mecánica, convirtiéndose así en un proceso aburrido, sin aprendizaje significativo y que, produce rechazo (Hidalgo Alonso, Maroto Sáez, & Palacios Picos, 2005).
- Existe un sesgo de género significativo entre los profesionales de la investigación en matemáticas (Unidad de Mujer y Ciencia de la Secretaría de Estado de Universidades, Investigación, Desarrollo e Innovación, 2019).

Este estudio tiene su continuación en el proyecto de intervención educativa para el fomento de las vocaciones matemáticas en Educación Primaria “Te lo cuentan las matemáticas FCT-19-14416”, financiado por la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología - Ministerio de Ciencia e Innovación y el Consejo Social de la UVIGO. El programa tiene como objetivo estimular las vocaciones matemáticas entre el alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria de los municipios de Vigo y Pontevedra, prestando especial atención a las medidas destinadas a promover la igualdad de género.

Material y Método

La metodología utilizada en esta investigación tiene un enfoque mixto de diseño paralelo sin combinar los datos cuantitativos con los cualitativos, pero aprovechando las características y beneficios de ambas metodologías para la elaboración de sus conclusiones. Las investigaciones cuantitativa y cualitativa fueron realizadas por diferentes investigadoras, garantizando así la independencia de ambos procesos, la verificación y la ampliación de la información obtenida. Asimismo, la recogida de datos se realizó durante dos semanas en 8 centros educativos.

La modalidad del estudio cuantitativo es no experimental descriptiva. Como instrumento de recogida de datos se utilizó un cuestionario de 28 preguntas sobre la percepción, conocimiento y valoración de aspectos relacionados con las vocaciones matemáticas y haciendo énfasis en la perspectiva de género (ver Tabla 3). La investigación cualitativa fue interactiva, basada en un estudio de caso, utilizando entrevistas individuales y grupos de discusión. Se realizaron 12 entrevistas con 13 preguntas (ver Tabla 1) y 3 grupos de discusión con 8 preguntas (ver Tabla 2), ambos guiados de principio a fin.

Participantes

El campo de actuación del estudio está constituido por 410 estudiantes de 5º y 6º curso de 8 centros educativos de Educación Primaria de los municipios de Vigo y Pontevedra. Se usó una muestra no probabilística por conveniencia, siendo el criterio de inclusión de los sujetos la participación en el proyecto *Te lo cuentan las matemáticas* y la aceptación de colaboración en el estudio de investigación mediante un consentimiento informado y la posterior autorización del centro educativo. Para ello se realizó un proceso de reclutamiento tras el cual la muestra quedó constituida por 172 niñas y 168 niños de entre 9 y 12 años.

Procedimiento

Previo a su implementación, esta investigación y su metodología han sido sometidas a la evaluación de la Comisión de Ética de la Investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de la Universidad de Vigo, garantizando así la protección de los derechos, la seguridad y el bienestar de los sujetos que participan en las actividades.

En el cuestionario utilizado, se incluyeron 14 ítems de formato cerrado y respuesta única, 5 de formato cerrado y respuesta múltiple y 9 de formato abierto. El tiempo medio empleado por los sujetos para cubrir el cuestionario fue de 15 minutos. Previamente, se realizó una prueba piloto con 10 individuos. A partir de estos resultados surgieron cambios sobre la claridad y el formato, y se obtuvo una estimación del tiempo de realización, así como una idea inicial de patrón de respuestas más probable. Respecto a las entrevistas individuales y grupos focales, se estructuraron 13 y 8 ítems respectivamente, y el tiempo empleado por los entrevistados no excedió los 7 minutos.

Tras la recogida de datos, se realizó un análisis de los mismos. Con relación a los datos cuantitativos, se realizó un análisis utilizando métodos estadísticos descriptivos: frecuencias, porcentajes, correlaciones, diagramas de barras y gráficos de sectores. En relación con los datos cualitativos, se utilizó un proceso de análisis iterativo y simultáneo basado en la triangulación de datos y estructurado en las siguientes etapas: organización de la información, preparación de datos para análisis, revisión de datos, descubrimiento de unidades de análisis, codificación y descripción de categorías y deducción de teorías, modelos e hipótesis, incluyendo ejemplos con las unidades de análisis.

Tabla 1. Ítems entrevista individual

Items	Preguntas entrevistas
Item 1	¿Te gustan las matemáticas? ¿Te gusta la materia de matemáticas? ¿Por qué / Por qué no?
Item 2	¿Cómo de fácil / difícil te parece la materia?
Item 3	Las clases de matemáticas, ¿son más o menos divertidas que otras? ¿Por qué?
Item 4	¿Qué hacéis normalmente en las clases de matemáticas?
Item 5	¿Crees que usas las matemáticas en tu día a día? ¿Para qué?
Item 6	Los adultos, ¿crees que usamos las matemáticas diariamente? ¿Cuándo?
Item 7	¿Sabrías nombrar alguna profesión en la que se usan las matemáticas? ¿De qué manera se usan en esas profesiones?
Item 8	¿Qué crees que es un matemático/la?
Item 9	¿Qué crees que hace un investigador en matemáticas?
Item 10	¿Conoces la algún matemático o matemática famoso?
Item 11	¿Conoces a alguien que trabaje como matemático / especialista en matemáticas?
Item 12	¿A quién crees que se le dan mejor las matemáticas, a los hombres, a las mujeres o a todos por igual?
Item 13	¿A quién crees que se le gustan más las matemáticas, a los hombres, a las mujeres o a todos por igual?

Tabla 2. Ítems entrevista grupos

Items	Preguntas grupos discusión
Item 1	¿Cuál es vuestra materia favorita?
Item 2	¿Os parecen interesantes las matemáticas?
Item 3	Las clases de matemáticas, ¿son divertidas?
Item 4	¿Cómo creéis que se podrían hacer más divertidas las clases de matemáticas?
Item 5	¿Cómo de a menudo, fuera de las clases, usáis las matemáticas? ¿Para qué las usáis?
Item 6	¿Crees que las matemáticas tienen un papel importante en la sociedad?
Item 7	¿Veis alguna diferencia en cómo se le dan las matemáticas a los niños y a las niñas?
Item 8	Si pensáis en uno matemático/a, ¿qué os viene a la cabeza?

Tabla 3. Cuestionario

Items	Preguntas
Item 1	¿Cuál es tu materia preferida?
Item 2	¿Te gustan las matemáticas? Sí / No.
Item 3	Las matemáticas se me dan... Mal / Regular / Bien / Muy bien.
Item 4	La materia de matemáticas... No me interesa nada / Me interesa un poco / Me interesa mucho.
Item 5	Creo que la materia de matemáticas es... Muy difícil / Difícil / Fácil / Muy fácil.
Item 6	Creo que las matemáticas son... Muy aburridas / Aburridas / Divertidas / Muy divertidas.
Item 7	Para la vida cotidiana, las matemáticas... No sirven para nada / Sirven de poco / Son algo útiles / Son muy útiles.
Item 8	Nombra 5 actividades de la vida cotidiana en las que creas que son imprescindibles las matemáticas.
Item 9	¿Cuáles de tus conocimientos matemáticos crees que son más importantes para el día a día? Cálculo mental / Geometría / Gráficas / Medidas de magnitudes / Estadística y probabilidad.
Item 10	¿En cuáles de las siguientes actividades cotidianas crees que empleas las matemáticas? Cocinando / Haciendo deporte / Haciendo un horario / Haciendo la compra / En los juegos de mesa / Dibujando / En los videojuegos / Viendo la tele / Mirando un mapa.
Item 11	Considero que las matemáticas son... Para hombres / Para mujeres / Para todos.
Item 12	Creo que las matemáticas se le dan mejor... A los hombres / A las mujeres / No depende de ser hombre o mujer.
Item 13	En las clases de matemáticas... Estudiamos teoría / Hacemos problemas / Hacemos juegos con los que aprendemos matemáticas / Realizamos proyectos relacionados con la materia / Investigamos y aprendemos sobre distintos matemáticos y matemáticas / Vemos ejemplos del uso de las matemáticas en nuestro día a día / Vemos su utilidad en otras materias.
Item 14	En las clases de matemáticas empleamos... Libro / Libreta / Calculadora / Ordenador / Instrumentos de medida (metros, relojes, reglas, escuadras, cartabones, compás, transportador, ...) / Material reciclado / Poliedros y otros objetos geométricos (cubos, esferas, ...) / Otros materiales (policubos, palillos, regletas de Cuisenaire, ...).
Item 15	La mayoría de profesores de matemáticas que tuve fueron... Muy aburridos / Aburridos / Divertidos / Muy divertidos.
Item 16	Las clases de matemáticas son... Más aburridas que las otras / Igual de aburridas que las otras / Igual de divertidas que las otras / Más divertidas que las otras.
Item 17	Las clases de matemáticas... Hacen que no tenga curiosidad por la materia / No influyen en mi curiosidad por la materia / Hacen que tenga curiosidad por la materia.
Item 18	¿Crees que las clases de matemáticas podrían ser más divertidas si se dieran de otro modo? Sí / No.
Item 19	En caso afirmativo, intenta decir cómo.
Item 20	¿En cuáles de los siguientes trabajos crees que se emplean las matemáticas? Arquitecto/a / Profesor/a / Futbolista / Astronauta / Electricista / Médico/la / Contable / Marinero/a / Piloto de avión / Informático/a / Músico/a / Banquero/a / Policía / Fontanero/a / Periodista / Enfermero/a / Otros.
Item 21	¿Qué es para ti un matemático o una matemática?
Item 22	¿Qué trabajos se te ocurren que puede desempeñar un especialista en matemáticas?
Item 23	¿Crees que existe alguna diferencia entre los trabajos a los que se dedican las mujeres matemáticas y los hombres matemáticos? Sí / No.
Item 24	Si es así, ¿a qué se dedican uno y otro?
Item 25	¿Conoces, en tu entorno cercano, a algún especialista en matemáticas? Si es así, ¿quién es y a qué se dedica?
Item 26	¿A qué crees que se dedica una investigadora o investigador en matemáticas?
Item 27	¿Te gustaría trabajar como matemático o matemática? No, ni de broma / Puede ser / Sí, seguro.
Item 28	¿De qué te gustaría trabajar de mayor?

Resultados

Actitud, creencias y emociones hacia la materia: ítems 1,2,3,4,5 y 6

En el primer ítem, se determina que las materias más citadas en valores absolutos son Matemáticas (89) y Educación Física (85), con una clara diferencia con las restantes. Sin embargo, si miramos la clasificación separadamente para niños y niñas los resultados son diferentes. Los niños se concentran sobre todo en Matemáticas, pero las niñas se distribuyen más uniformemente entre las tres materias predominantes. Además, es evidente el cambio de posición de la asignatura de matemáticas si miramos las respuestas de niños y niñas (ver Figura 1).

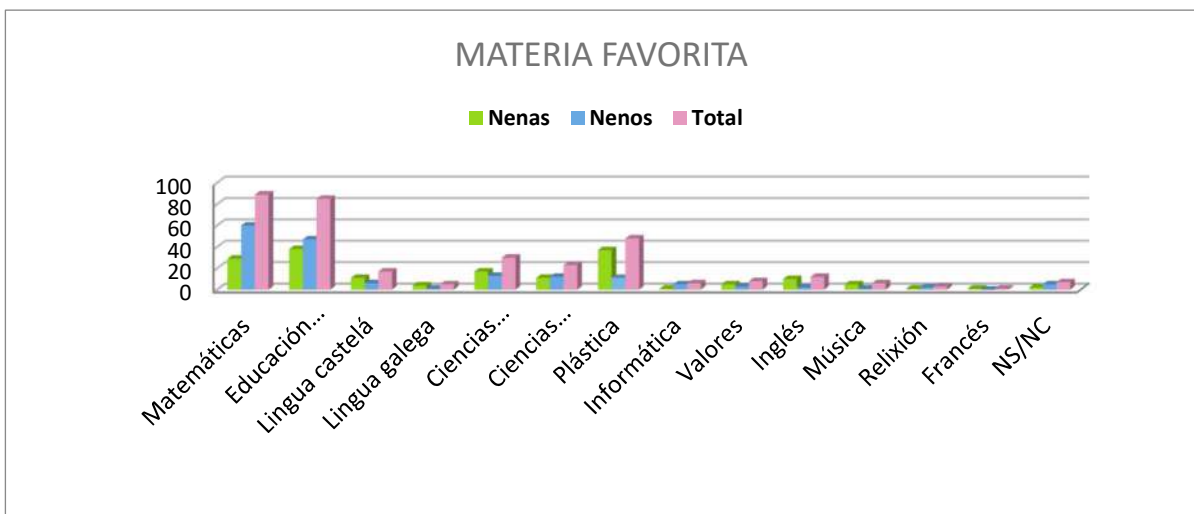


Figura 8. Ítem 1: materia favorita

El ítem 2 refleja un numeroso grupo de niños y niñas a las que les gustan las matemáticas. Si separamos los resultados en género, observamos que hay una diferencia notable: el 73,8% de las niñas ha marcado que le gustan las matemáticas frente al 89,3% de los niños y esta tendencia se invierte en los que han votado que no les gusta.

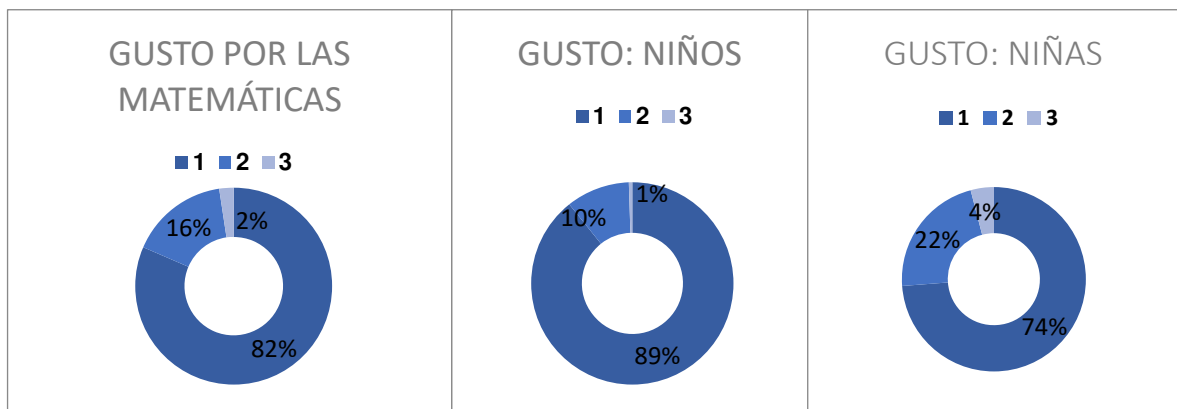


Figura 9. Ítem 2: gusto por las matemáticas.

Respecto al ítem 3, la diferencia se hace notable si agrupamos las respuestas para los que “no tienen problemas con las matemáticas” (respuestas “bien” y “muy bien”) y los que “tienen alguno” (“regular” y “mal”): en el segundo grupo tendríamos al 32,6% de las niñas y en cambio al 20,2% de los niños.

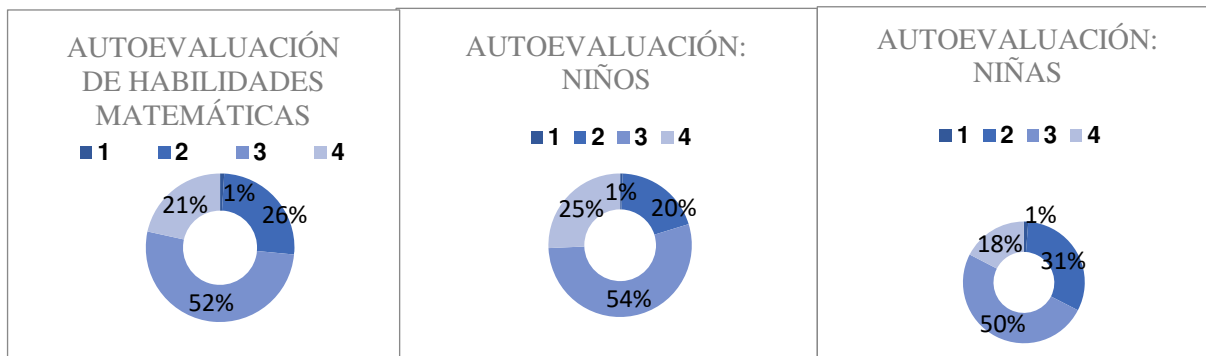


Figura 10. Ítem 3: Las matemáticas se me dan...

En ítem 4 no se aprecian diferencias significativas entre niños y niñas.

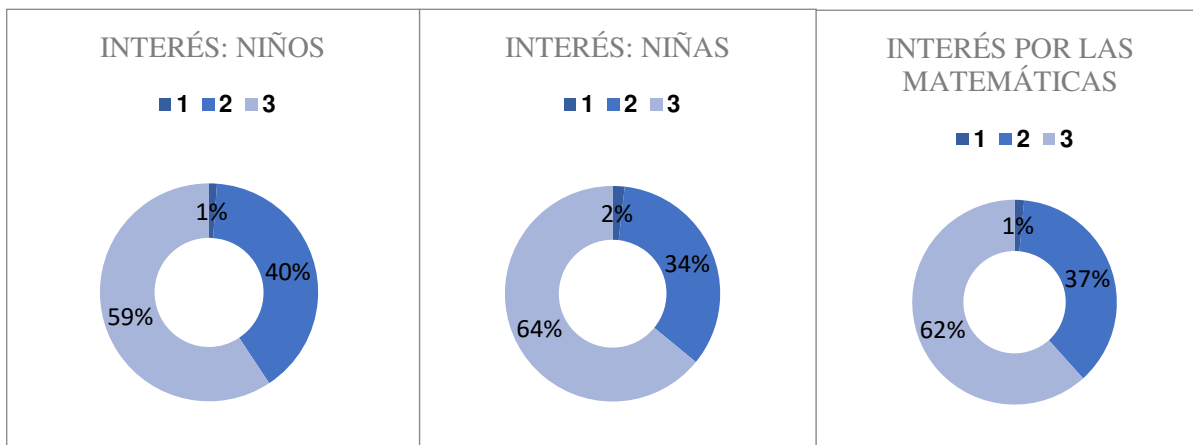


Figura 11. Ítem 4: La materia de matemáticas...

Para el ítem 5, vemos que las niñas perciben las matemáticas más “difíciles” (38,4% frente a 28,6%) y que entre los que las perciben “más fáciles” los niños suponen un 9,5% frente a un 5,2%).

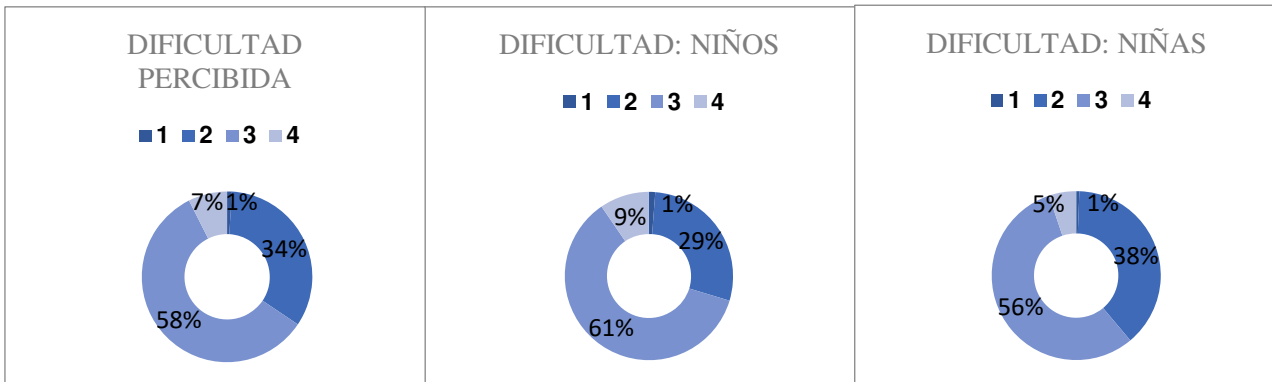


Figura 12. Ítem 5: Creo que la materia de matemáticas es...

Finalmente, en ítem 6 la diferencia radica en las respuestas no predominantes: un 28% de los niños marcaron “muy divertidas” mientras solo un 16,3% de las niñas eligieron esa opción; para “aburridas” la situación se invierte y aquí predomina el 22,1% de las niñas frente al 14,3% de los niños.

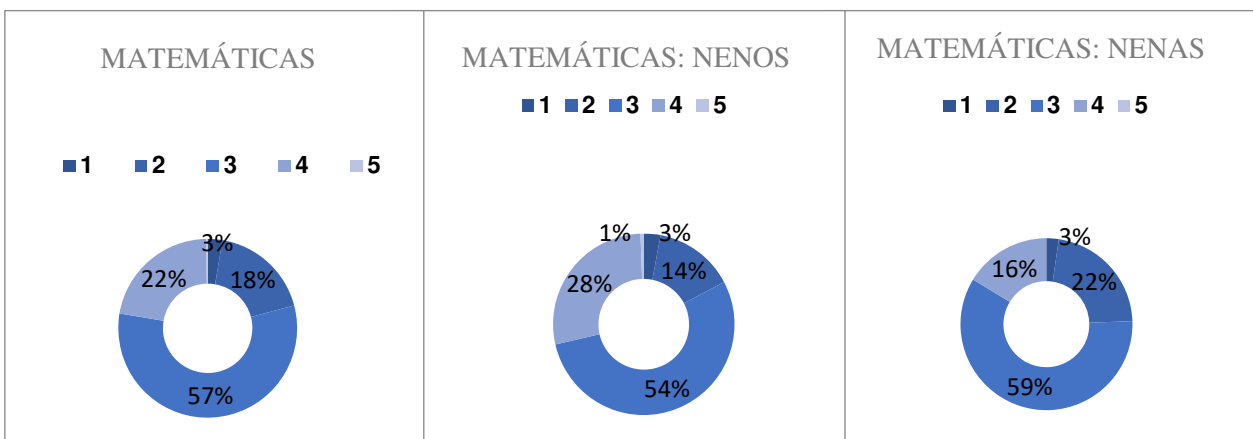


Figura 13. Ítem 6: Creo que las matemáticas son...

Importancia de las matemáticas en la vida (percepción y conocimiento): ítems 7, 8, 9, 10 y 20.

Las respuestas en el ítem 7 muestran que en general la mayoría de los individuos perciben la utilidad de las matemáticas. Los valores en niños y niñas prácticamente se igualan, aunque hay más niñas que opinan que son muy útiles. En contraposición también hay más niñas que piensan que son “poco útiles”.

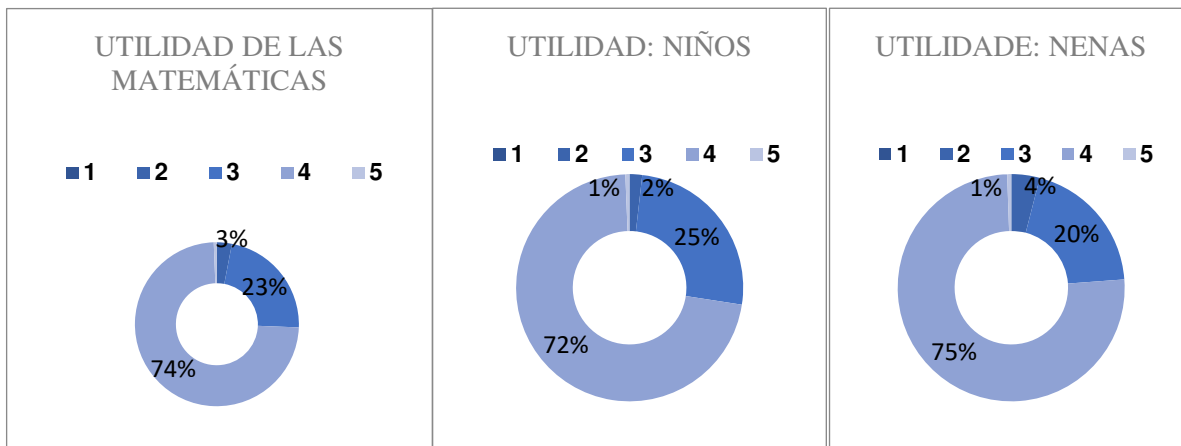


Figura 14. Ítem 7: Para la vida cotidiana, las matemáticas...

Respecto al ítem 8, es importante la diferencia entre el número de niñas y niños que han nombrado: cocinar (49 niñas y solo 28 niños), dibujar (13 niñas y 2 niños), hacer la compra (120 niñas y 88 niños), en facturas (12 niñas y 6 niños). En general, las niñas han detectado más aplicaciones que los niños: 452 respuestas de las niñas frente a 368 respuestas de los niños.

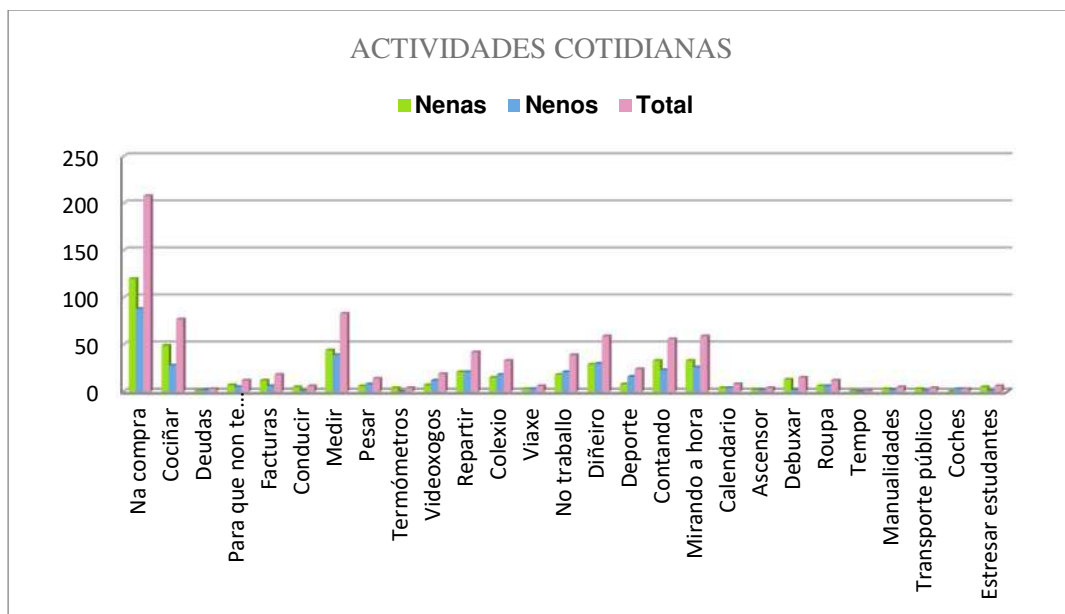


Figura 15. Ítem 8: Nombra 5 actividades de la vida cotidiana...

Por otro lado, en el ítem 9, un 93,5% respondieron “cálculo mental”. En el caso del ítem 10, “haciendo la compra” es la respuesta más frecuente (302). Existe una diferencia entre niños y niñas, similares a las respuestas al ítem 8 pero en este caso menos acusadas. Sin embargo, pese a que de nuevo las niñas han marcado más opciones que los niños (763 niñas y 707 niños), los niños son mayoría en videojuegos, juegos de mesa y viendo la televisión.

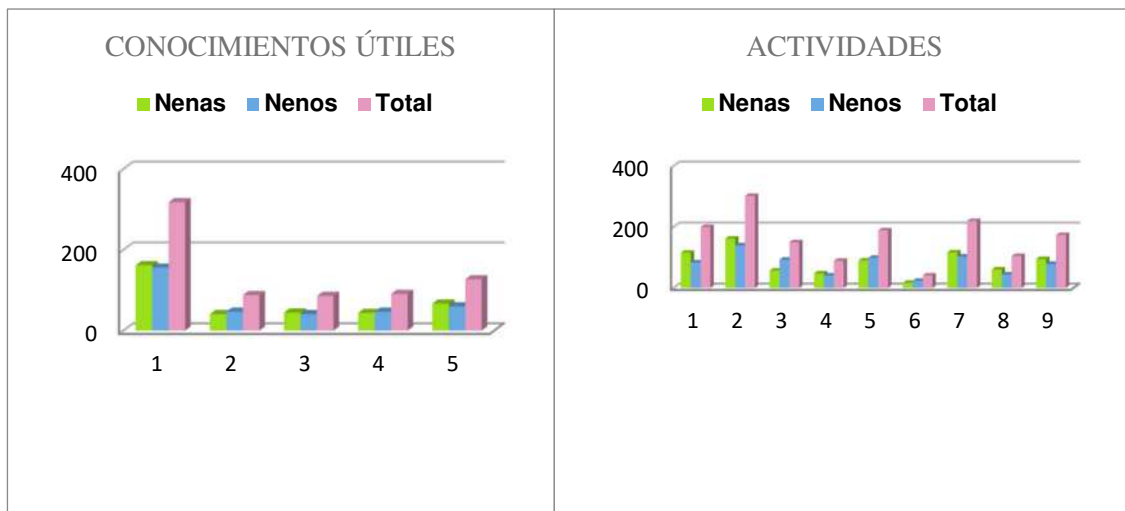


Figura 16. Ítems 9 y 10: conocimientos matemáticos importantes y actividades

Para el ítem 20, la profesión más marcada es profesor (320, solo 20 no lo marcaron) seguida de informático (279), arquitecto (264), banquero (245) y contable (240). Existen diferencias en las respuestas de determinadas profesiones: enfermero ha sido marcado por 94 niñas y 65 niños, médico ha sido marcada por 100 niñas y 71 niños, cajero la han añadido en otros 10 niñas y 5 niños y cocinero 7 niñas y 2 niños. De nuevo en este caso las niñas marcan más opciones que los niños (1530 niñas y 1385 niños).

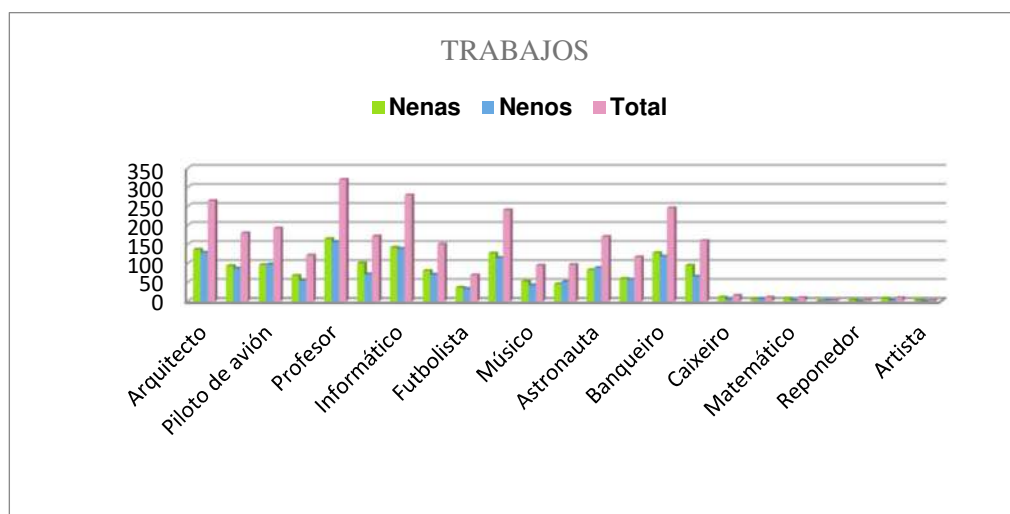


Figura 17. Ítem 20: trabajos en los que se emplean las matemáticas

Metodología y recursos didácticos: ítems 13, 14, 15, 16, 17, 18 y 19.

La respuesta más frecuente en el ítem 13 es hacer problemas, con un 92,35%. No se aprecian diferencias significativas entre géneros. Respecto al ítem 14, la respuesta más frecuente es la “libreta” (317), seguida por el libro (248) y los instrumentos de medida (232). En el ítem 15, si agrupamos las respuestas “divertidas” y “muy divertidas” tendríamos un 77,65% de la muestra. Las diferencias entre niños y niñas aparecen en respuestas no predominantes.

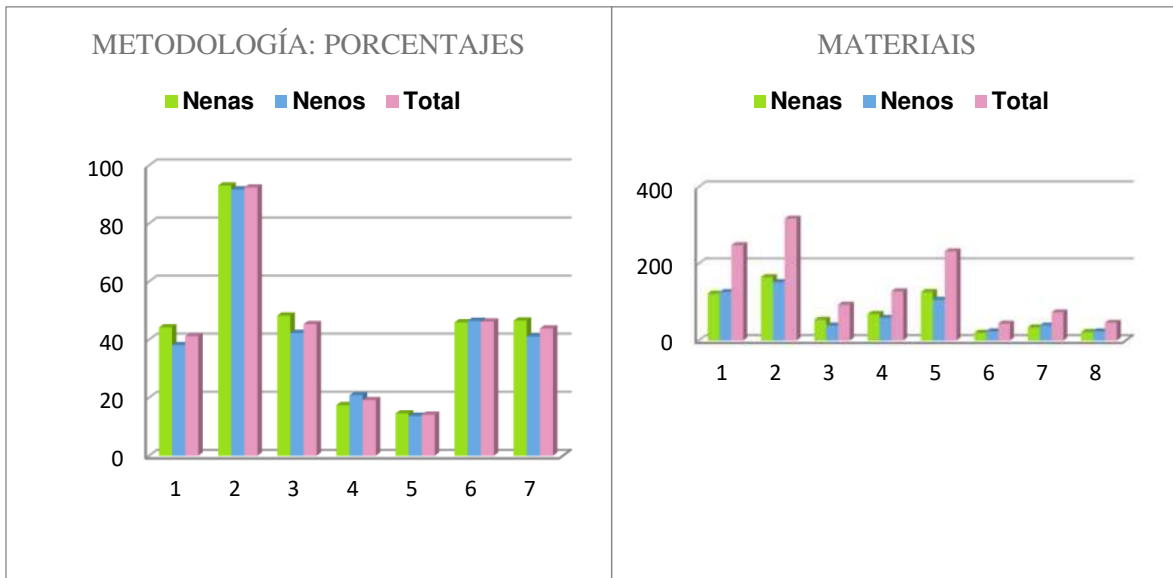


Figura 18. Ítems 13 y 14: metodología y recursos empleados en clase

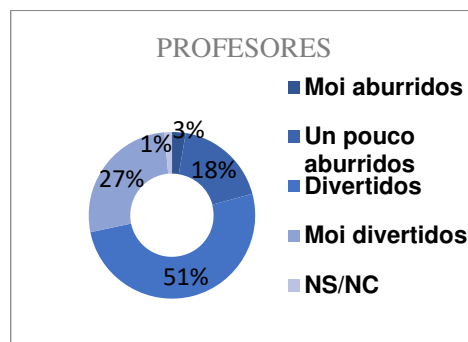


Figura 19. Ítem 15: los profesores que tuve fueron...

Por otra parte, el ítem 16, casi un tercio (103) opina que las clases de matemáticas son más divertidas que las demás. Sin embargo, en este ítem sí existen diferencias entre niños y niñas, siendo superior el número de niños que piensa que las clases de matemáticas son más divertidas que las demás, frente a la opinión de las niñas. En los valores de “más aburridas” la situación se invierte.

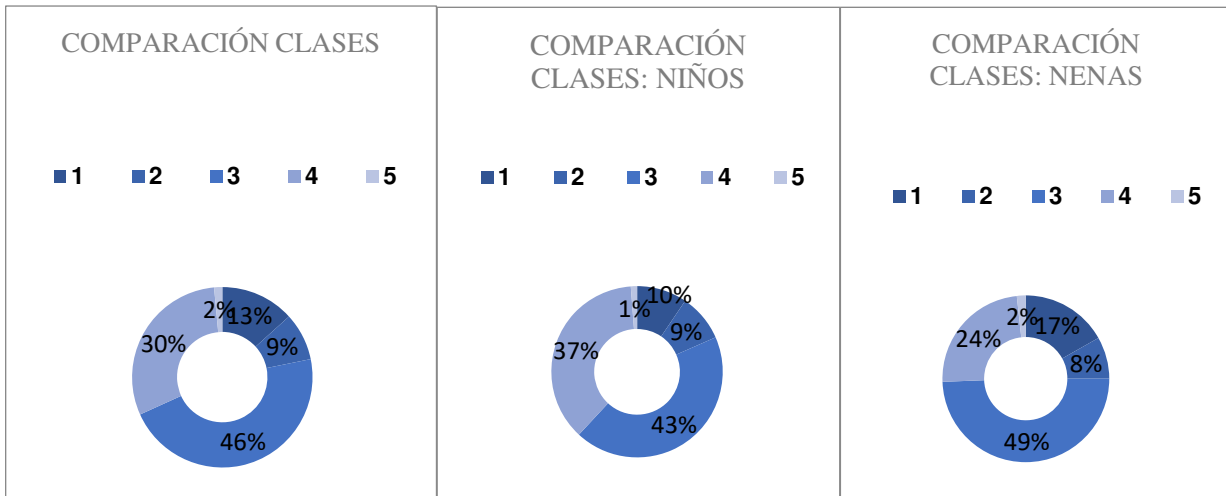


Figura 20. Ítem 16: las clases de matemáticas son:

Los datos obtenidos en el ítem 17 señalan que, el 71,2% opinan que las clases aumentan su curiosidad por las matemáticas, sin diferencias sustanciales entre niños y niñas. De nuevo las diferencias se producen en las respuestas no predominantes.

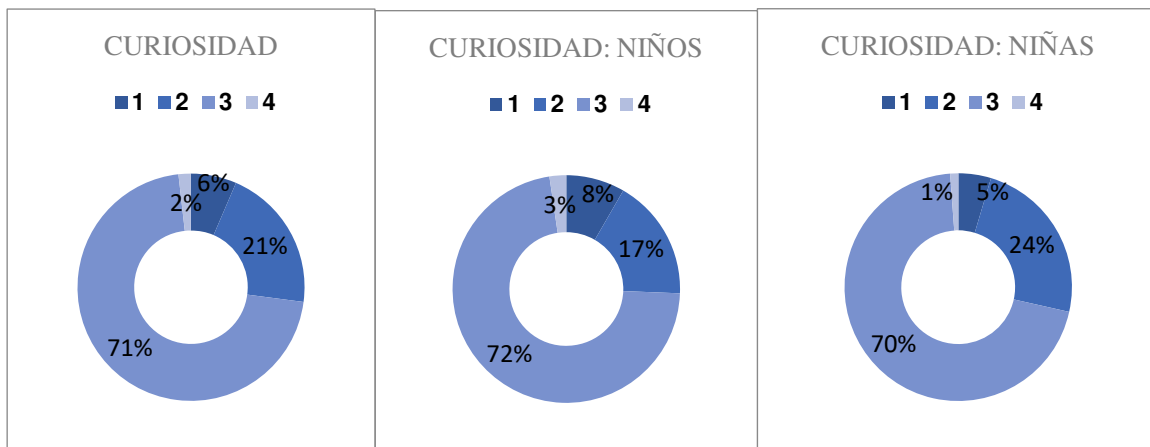


Figura 21. Ítem 17: las clases de matemáticas...

El ítem 18 muestra que un 60,3% de los encuestados piensa que las clases podrían ser más divertidas de otro modo, pero en este caso encontramos una diferencia considerable entre los niños y las niñas que opinan esto (53,6% de niños frente a 66,9% de niñas). Finalmente, el ítem 19 muestra que la sugerencia más repetida es hacer más juegos (122).

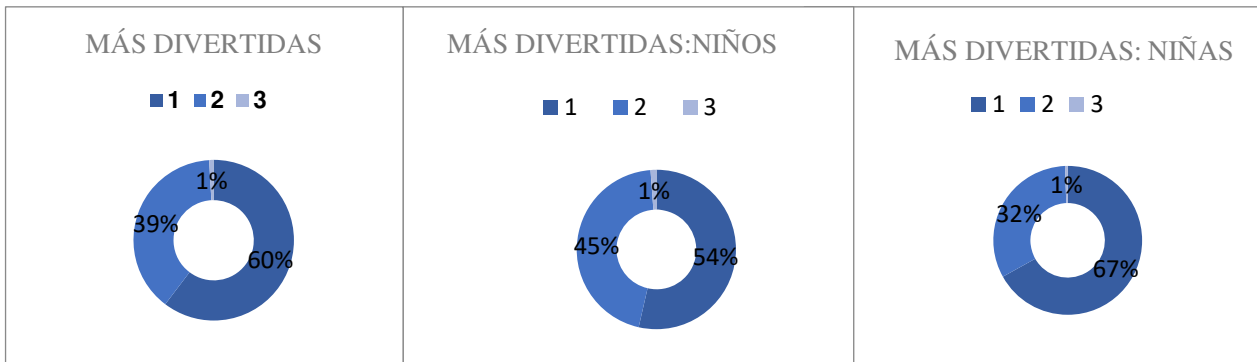


Figura 22. Ítem 18: crees que las clases de matemáticas pueden ser divertidas

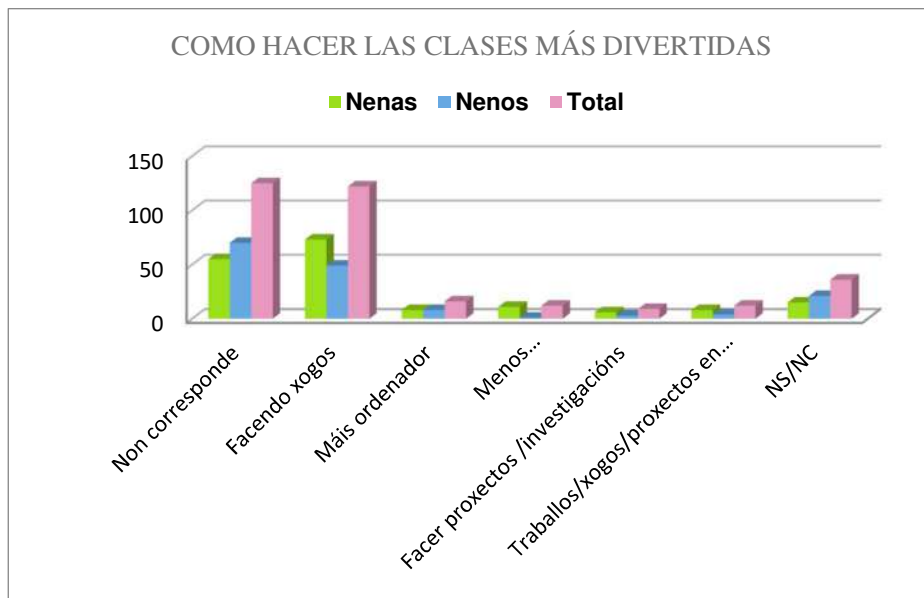


Figura 23. Ítem 19: ¿cómo?

Rol matemático: ítems 21, 22, 25 y 26.

En EL ítem 21, la respuesta más frecuente es que un matemático “una persona que estudia matemáticas” (11,8% de las respuestas) seguido de que “es una persona inteligente” (10%) por delante de “una persona que se dedica a las matemáticas” (8,5%). La cantidad de respuestas definiendo un matemático como “alguien inteligente” (34) o incluso “alguien importante” (6). En el ítem 22, encontramos una clara predominancia de profesor (125) donde de nuevo las niñas lo proponen más que los niños. A un mismo nivel y lejos de éste se encuentran las respuestas arquitecto (70), banquero (69) o contable (68). En lo que respecta al ítem 25, casi la mitad, afirma no conocer a ningún especialista en matemáticas. Por último, en el ítem 26 la única respuesta en la que se percibe alguna diferencia entre niños y niñas es “A investigar sobre las matemáticas”.

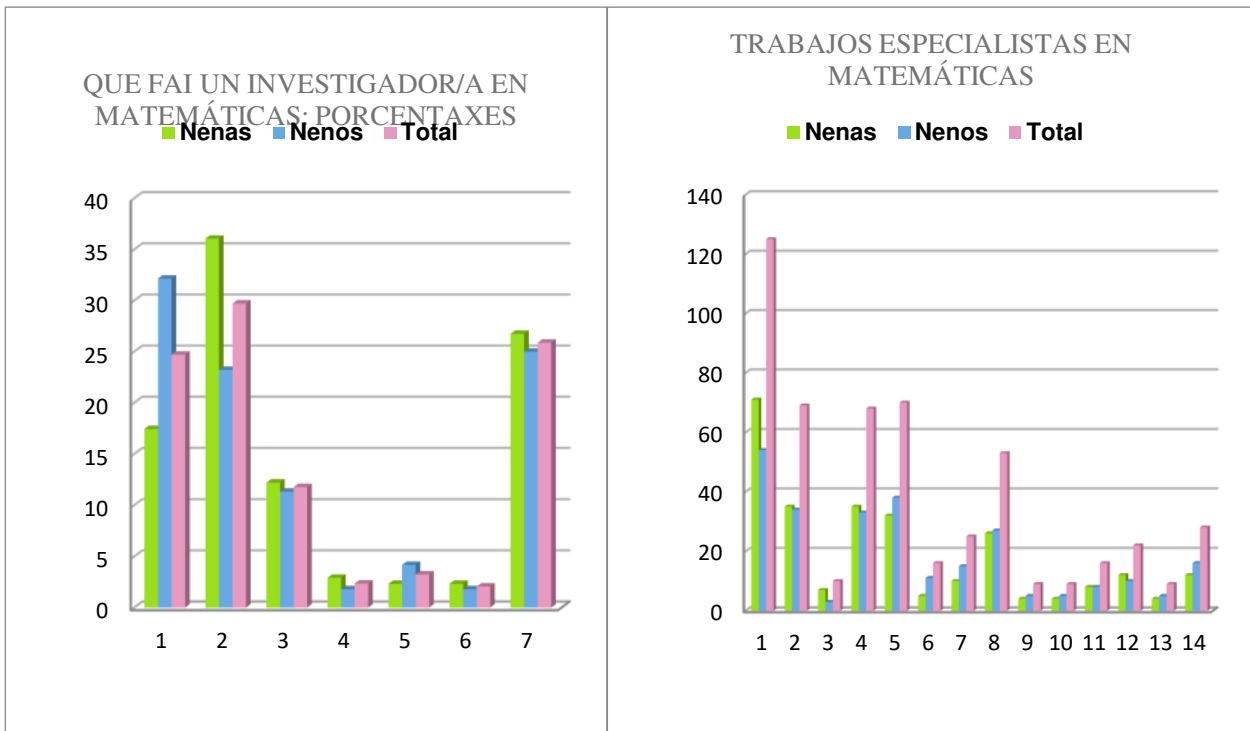
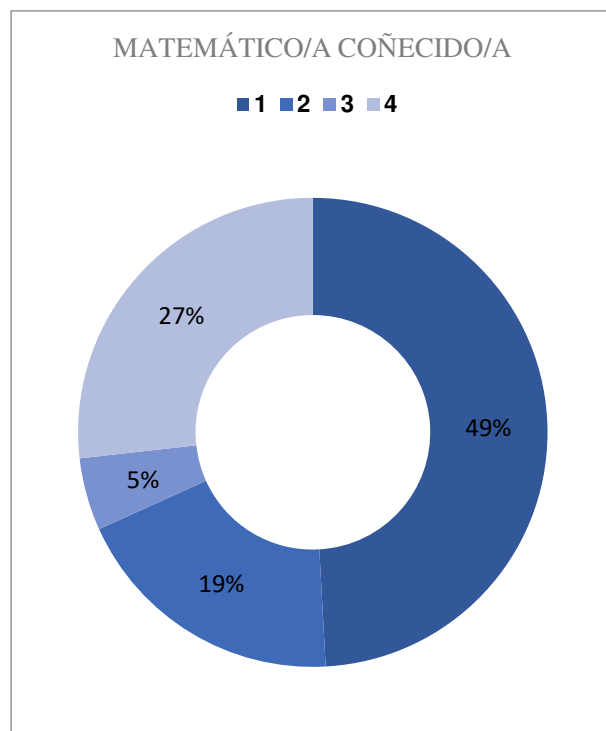
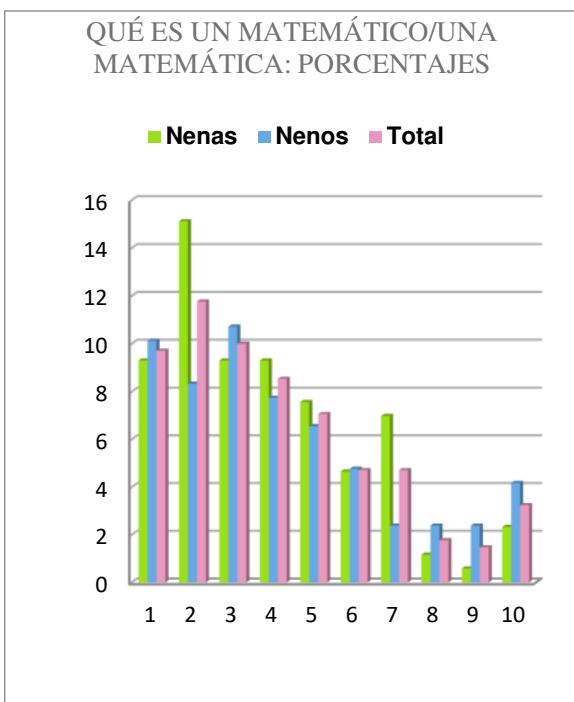


Figura 24. Ítems 21 y 22: rol matemático

Figura 25. Ítems 25 y 26: trabajos de un matemático/a



Matemáticas y género: ítems 11, 12, 23 y 24.

Para el ítem 11, el 98,8% ha respondido “para todos” independientemente de ser hombre o mujer. La situación se repite los ítems 12 y 23. Respecto al ítem 24 que completa las respuestas del ítem 23, solo debería haber sido contestada por 13 participantes.

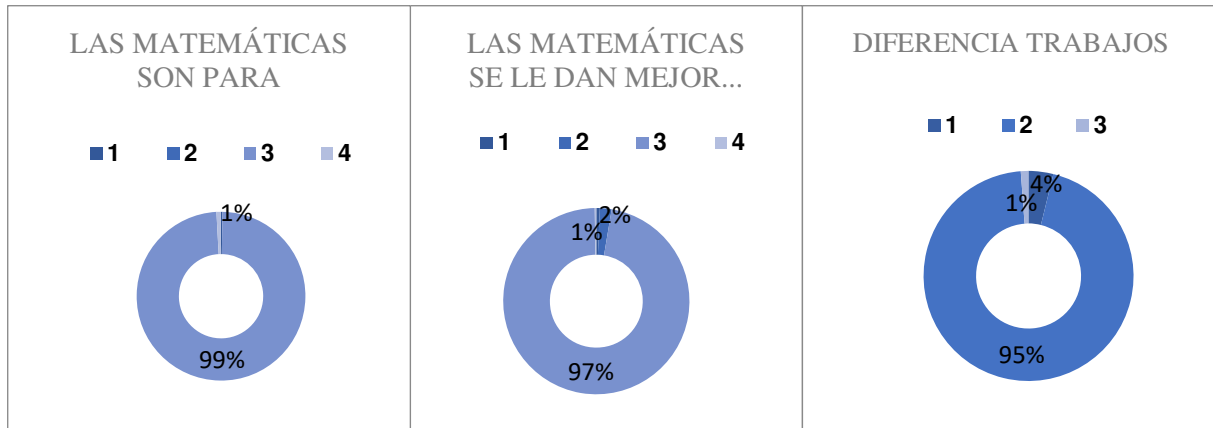


Figura 26. Ítems 11, 12 y 23 diferencia de género

Vocaciones matemáticas: ítems 27 y 28

En el ítem 27, no existe una diferencia apreciable entre niños y niñas. En el ítem 28 las profesiones más frecuentes son profesor (36), policía (24), veterinario (15), futbolistas (14), actor/actriz (11), YouTuber (10).

Respecto a las respuestas de niños y niñas, existen diferencias en profesiones que tradicionalmente han estado ligadas a las mujeres (profesora, diseñadora de moda, dibujante, artista, bailarina, cantante, maquilladora, actriz e “influencer”) y profesiones que son tradicionalmente consideradas masculinas (policía, arquitecto, ingeniero, bombero, futbolista y YouTuber) ver la Tabla 4.

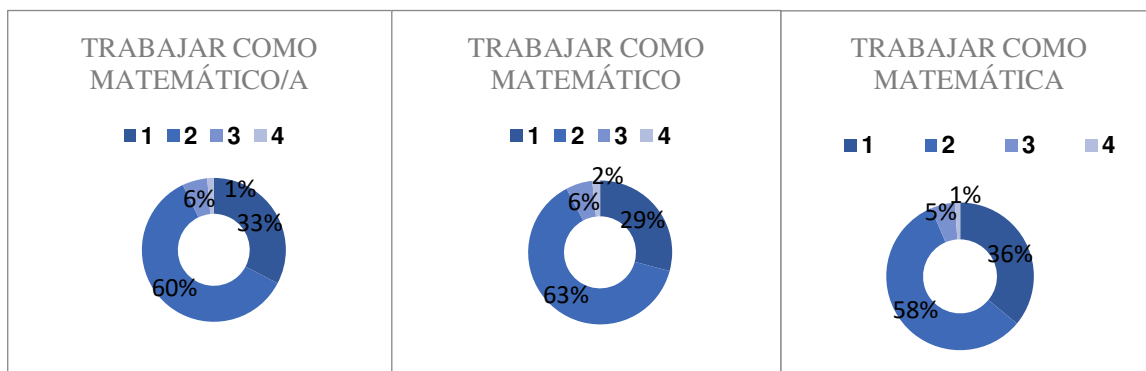


Figura 27. Ítem 27: Te gustaría trabajar como matemático?

Tabla 4. Agrupación por profesiones elegidas

	Tradicionalmente masculino	Tradicionalmente femenino
Niñas	12	59
Niños	54	10

En cuanto a los resultados cualitativos, tras el proceso de codificación de las entrevistas y los grupos de discusión, surgieron un total de siete categorías descritas en la Tabla 5.

Tabla 5. Categorización, vocaciones matemáticas con perspectiva de género

Estimulación de las vocaciones matemáticas con perspectiva de género
Motivación intrínseca por la materia (MI)
Conocimiento sobre la importancia de las matemáticas en la vida (C-Mat)
Percepción de las matemáticas como una ciencia útil en la vida (P-Mat)
Percepción del rol científico matemático (PRM)
Metodología educativa y recursos didácticos (MET-DID)
Vocaciones matemáticas (VOC-Mat)
Matemáticas y género (Mat-Gen)

Discusión

De los resultados obtenidos podemos concluir lo siguiente.

Actitud, creencias y emociones hacia la materia

La materia de matemáticas es la más votada en valores absolutos y, aunque mantiene el primer puesto para los niños pasa a tercer puesto entre las niñas. El 81,5% de participantes afirma que le gustan las matemáticas, un porcentaje notablemente superior al de otros estudios de hace más de una década en las mismas edades, donde se obtiene un 70,25% en el 3º ciclo de Primaria (Hidalgo Alonso et al., 2005) y un 72% en 5º de Primaria (Hidalgo Alonso et al. 2004). Respecto a la autoevaluación de los conocimientos un 73,5% opina que las matemáticas se les dan bien o muy bien, esto refleja que, a priori, el autoconcepto matemático no está tan deteriorado como en niveles de educación superiores. Hemos obtenido un valor ligeramente superior al valor de “no tengo problemas para entender las matemáticas” en alumnos de 5º de Primaria que es de 69,66% en (Hidalgo Alonso et al., 2004). En cuanto a la dificultad de la materia, más de la mitad (65,59%) las considera fáciles o muy fáciles. No obstante, en este caso el valor es inferior al obtenido en (Hidalgo Alonso et al., 2004) para los alumnos de 5º de Primaria donde se refleja que un 76,89% la consideran fácil. Analizando las diferencias presentes en las respuestas de niños y niñas observamos que las niñas demuestran menos gusto por las matemáticas (ver ítem 2).

Se encuentran diferencias significativas entre la percepción de eficacia en el estudio de las matemáticas: las niñas marcan más que “se les dan regular” y los niños marcan que se les da “muy bien”, hay una clara diferencia de autoconcepto en niños y niñas. Cómo perciben su capacidad de manejar la asignatura está íntimamente ligado con su percepción de dificultad, y en este caso los datos del ítem 5 son coherentes con el ítem 3: más niñas que niños encuentran difíciles las matemáticas y más niños que niñas las encuentran muy fáciles.

Las tablas 6 y 7 muestran las correlaciones positivas de la respuesta en el ítem 1 “Mi materia favorita son las matemáticas” con otros ítems. Se han considerado correlaciones a partir de valores cercanos a 0,3 con un p-valor inferior a 0,01. El p-valor se ha calculado usando la distribución Z ($n > 30$). La correlación con los ítems 3, 4, 5 y 16 es más fuerte en el caso de los niños, lo que indica que el autoconcepto, interés, dificultad, diversión influyen más en su gusto por las matemáticas.

Tabla 6. Correlaciones de “Mi materia favorita son las matemáticas”.

Ítems	Correlación	Niñas	Niños
2	0,269670429	0,25259194	0,25209403
3	0,360169076	0,342385805	0,399569479
4	0,332730964	0,30492709	0,37493058
5	0,319235564	0,264284601	0,338527433
15	0,270886698	0,26277898	0,28020476
16	0,471533081	0,37003752	0,541091521

Al analizar las correlaciones del bloque *Actitudes, creencias y emociones y Metodología y recursos educativos* se observan correlaciones positivas, siendo en casi todos los casos, más fuertes las correlaciones en el caso de las niñas. Sólo en la correlación entre la pregunta 3 y 4 es más fuerte en el caso de los niños.

Tabla 7. Correlaciones actitudes.

Ítems	Correlación	Niñas	Niños
2-3	0,329489864	0,339392733	0,28148053
2-4	0,44780451	0,46297322	0,44538511
2-5	0,332730964	0,432716433	0,202281514
2-6	0,53286249	0,56076125	0,52033295
3-4	0,31854641	0,25706956	0,37944987
3-5	0,462332195	0,493786933	0,415335993
4-5	0,273808922	0,352565766	0,193286435
4-6	0,40210753	0,39556304	0,4097468

Importancia de las matemáticas en la vida (percepción y conocimiento)

En general un 96,5% cree que las matemáticas son útiles o muy útiles (valor predominante), pero curiosamente dicha variable presenta correlaciones muy bajas con respecto a las preguntas del primer bloque sobre percepción de las matemáticas. Sin embargo, con respecto en dónde son útiles las matemáticas, las respuestas predominantes son acciones que involucran cálculos directos: hacer la compra, medir, cocinar, para usar dinero. Surge la hipótesis de que existe en los participantes la creencia de que las matemáticas son básicamente cálculo. Hipótesis reforzada y confirmada por la siguiente pregunta, en la que casi todos contestaron que el conocimiento matemático más útil en su día a día es el cálculo mental, muy lejos de la segunda más nombrada que es la estadística y probabilidad, disciplina también ligada desde su punto de vista al cálculo. En cuanto a

profesiones que emplean las matemáticas la respuesta más repetida es la de profesor. Por otra parte, profesiones como contable tienen frecuencias altas, algo que refuerza la idea de que existe una asociación de las matemáticas al cálculo. Deducimos que existe una relación establecida entre las matemáticas y el cálculo, pero no reconocen correctamente el uso de las matemáticas en la actividad profesional. En cuanto a las respuestas de niños y niñas, parece que las niñas perciben más la aplicabilidad de las matemáticas que los niños, ya que en las preguntas abiertas y de respuesta múltiple el número de respuestas de las niñas supera considerablemente las de los niños (ítems 8, 10 y 20). Concluimos que existe un sesgo de género en las respuestas acorde con la concepción social sobre las profesiones.

Respecto a las categorías C-MAT y P-MAT, los alumnos entrevistados consideran que las matemáticas son útiles en la vida cotidiana, que tienen un papel importante en la sociedad y que las utilizarán en un futuro. Cabe señalar que hay un escaso conocimiento sobre la percepción de las matemáticas como ciencia útil en un sentido amplio, debido a que las respuestas de los entrevistados sólo consideran la utilidad de las matemáticas en el ámbito del cálculo “para ir de compras” y “en el supermercado”, ámbito económico P-Mat-Eco.

Metodología y recursos didácticos

Deducimos de los resultados que la metodología utilizada es la tradicional, tesis que viene reforzada por el ítem 14, en donde se observa que los recursos utilizados son tradicionales: libro, libreta e instrumentos de medida clásicos son los más usados. Solo un 37,7% utiliza recursos tecnológicos.

Podemos extraer de esta parte que para conseguir que las clases sean más divertidas no se pide reducir los ejercicios o la materia, sino que lo que se requiere es cambiar la metodología de enseñanza-aprendizaje a través del aumento de actividades manipulativas y lúdicas.

En cuanto a las respuestas por géneros, se encuentran pequeñas diferencias como: las niñas tienden a percibir las clases como más aburridas o un poco aburridas mientras que los niños las perciben como más divertidas. Nuevamente, se perciben las mismas tendencias sobre cómo de divertidos son los profesores. También en la curiosidad más niñas afirman que las clases no influyen en su curiosidad, pero en contraposición más niños indican que las clases disminuyen su curiosidad.

Tabla 8. Correlaciones metodología.

Ítems	Correlación	Niñas	Niños
2-15	0,28504136	0,33879228	0,21625214
2-16	0,56437779	0,61121141	0,48859204
3-16	0,3178359	0,29011024	0,31694543
4-15	0,36122457	0,4523623	0,26194259
4-16	0,52710208	0,53204367	0,52344516
5-16	0,32296711	0,37836489	0,2455976
6-15	0,3077563	0,38321411	0,21923099
6-16	0,47963597	0,51412343	0,44909666
15-16	0,48349643	0,56076606	0,39632119

En cuanto al análisis cualitativo, los resultados de la categoría MI muestran que los entrevistados tienen un gusto por las matemáticas en general y que es más elevado el porcentaje en niños que niñas. Sin embargo, la relación con MET-DID arroja que los profesores priorizan una metodología tradicional y no es suficiente para

desarrollar la motivación intrínseca de los estudiantes, pues hay un número elevado de niños que echan en falta actividades divertidas y manipulativas. En las palabras de los niños, las matemáticas serían más divertidas “con muchos juegos” y “más dinámicas”.

Rol matemático

Los datos muestran un desconocimiento de la profesión de matemático, especialista en matemáticas o investigador en matemáticas, ligándolo a la docencia o a profesiones en las que se emplean las matemáticas. Conciben el concepto de investigador como algo más alejado de la docencia que el de especialista en matemáticas, pero sin una idea clara. Esto se explica por la falta de referentes matemáticos que también se deduce de las respuestas recibidas.

Matemáticas y género

La mayoría considera que las matemáticas son para todos (hombres y mujeres). Sin embargo, en los resultados y análisis de los otros bloques de este estudio ítems se observa una clara diferencia de género. Concluimos que no existe ni percepción ni reflexión consciente sobre la cuestión del sesgo de género.

Vocaciones matemáticas

No se percibe un rechazo hacia la profesión matemática ni hacia trabajar en alguna profesión en la que tengan que hacer uso de las matemáticas. Cuando se les pide que especifiquen la profesión a la que les gustaría dedicarse hay que tener en cuenta que un porcentaje alto con respecto a las otras preguntas no contesta. Como ya hemos analizado existe mucha variabilidad y un gran sesgo de género en las profesiones: niñas/profesiones tradicionalmente femeninas y niños/profesiones tradicionalmente masculinas.

En cuanto a PRM y VOC-Mat los niños reconocen en general qué es y qué hace un matemático, nombran además las profesiones en las que las matemáticas tiene un papel importante. Hemos encontrado dentro de Mat-Gen que existen ciertos rasgos sobre las valoraciones presentes en la sociedad respecto a los roles masculinos y el trabajo, han priorizado profesiones como contable, banquero, arquitecto o carpintero. Solo dos niñas mencionaron que conocen a una mujer que trabaje como matemática, frente a siete respuestas donde conocían un hombre o no conocían a nadie. En contraste, vemos que a las preguntas ¿a quién crees que se le dan mejor las matemáticas, a los hombres, mujeres o a todos por igual? Y ¿a quién crees que les gusta más las matemáticas, a los hombres, mujeres o a todos por igual? han respondido todos los entrevistados que “a todos por igual”.

Conclusiones

Creemos que es necesario desarrollar actividades que den visibilidad al rol científico-matemático, mostrando cómo contribuyen todas las áreas de las matemáticas al desarrollo de la sociedad. Asimismo, es necesaria la implementación de metodologías activas, innovadoras, transversales y manipulativas con el fin de fortalecer el gusto, interés y autoconcepto en relación con la materia. Además, consideramos que es importante que los niños y niñas tengan ejemplos y referentes, en particular de mujeres matemáticas, con el fin de erradicar los estereotipos desde edades tempranas.

Referencias

- Convención sobre la Eliminación de toda forma de Discriminación contra la mujer. (2019). *Informe sombra sobre la aplicación en España 2015-2018 de la CEDAW*. Obtenido de <https://cedawsombraesp.files.wordpress.com/2019/05/190513-informe-cedaw-sombra.pdf>
- Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología. (2013). *Percepción Social de la Ciencia y la Tecnología en España 2012*. Madrid: FECYT.
- Hidalgo Alonso, S., Maroto Sáez, A., & Palacios Picos, A. (2005). El perfil emocional matemático como predictor de rechazo escolar: relación con las destrezas y los conocimientos desde una perspectiva evolutiva. *Educación matemática*, 17(2), 89-116.
- Hidalgo Alonso, S., Maroto Sáez, A., & Palacios, P. A. (2004). ¿Por qué se rechazan las matemáticas? Análisis evolutivo y multivariante de actitudes relevantes hacia las matemáticas. *Revista de educación*, 334, 75-79.
- Míguez Escorcía, M. A. (2004). El rechazo hacia las matemáticas. Una primera aproximación. *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa*, 17, 307-313.
- Unidad de Mujer y Ciencia de la Secretaría de Estado de Universidades, Investigación, Desarrollo e Innovación. (2019). *Científicas en Cifras 2017*. Obtenido de <https://www.fecyt.es/es/publicacion/cientificas-en-cifras-2017>

EL HUERTO ECODIDÁCTICO Y EL APRENDIZAJE POR PROYECTOS: PERCEPCIONES DE LOS FUTUROS MAESTROS/AS EN FORMACIÓN INICIAL

The eco-educational garden and project learning: Perceptions of future teachers in initial training

Elizabeth Rodríguez-Acevedo⁽¹⁾

(1) Departamento de Didáctica de la Matemática y de las Ciencias Experimentales.

Universidad Autónoma de Barcelona.

elizabeth.rodriqueza@e-campus.uab.cat

Resumen

La utilización de los huertos como recursos de enseñanza-aprendizaje y la metodología por proyectos como estrategia activa, en los diferentes niveles educativos, tienen una gran aceptación. Uno de los retos de las instituciones de estudios superiores para el siglo XXI es formar profesionales críticos e incluir en los currículos oficiales de las diferentes titulaciones, contenidos ambientales con el objeto de contribuir a la formación de los futuros profesionales en las competencias básicas para el desarrollo sostenible. La investigación se fundamenta en la Teoría de las Necesidades y el objetivo fue analizar las percepciones y aportes de los maestros/as en formación inicial del Grado de Infantil y Primaria, de la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad Autónoma de Barcelona, referido al trabajo por proyectos (ABP) y al manejo del Huerto EcoDidáctico. Se elaboró un guión de entrevista semiestructurada, con cuatro criterios, enfocados al huerto ecológico, la metodología por proyectos (ABP), el ABP en el Huerto EcoDidáctico y las propuestas. Las entrevistas fueron realizadas a una muestra intencional de quince estudiantes del 4to año de la Asignatura de Experimentación. Los resultados reflejaron que los futuros maestros requieren formación en competencias de educación para la sostenibilidad. En su mayoría, desconocen el manejo del Huerto EcoDidáctico y poseen un dominio teórico del trabajo por proyectos. Proponen la creación de una asignatura obligatoria u optativa de manejo de huerto desde el primer semestre de formación universitaria y la organización de talleres, seminarios, cursos de verano, diplomados, para los estudiantes que finalizaron su formación o para los que están en los últimos semestres.

Palabras clave

ABP, Formación de maestros, Huerto EcoDidáctico, Percepciones, Teoría de la Necesidad.

Abstract

The use of orchards as teaching-learning resources and project methodology as an active strategy, at different educational levels, are widely accepted. One of the challenges of higher education institutions for the 21st century is to train critical professionals and include environmental content in the official curricula of the different degrees in order to contribute to the training of future professionals in basic skills for sustainable development. The research is based on the Theory of Needs and the objective was to analyze the perceptions and contributions of teachers in initial training of the Infant and Primary Degree, of the Faculty of Education Sciences, of the Autonomous University of Barcelona, referred to work by projects (ABP) and the management of the EcoDidactic Garden. A semi-structured interview script was prepared, with four criteria, focused on the ecological garden, the project methodology (ABP), the ABP in the EcoDidactic Garden and the proposals. The interviews were carried out with an intentional sample of fifteen students of the 4th year of the Experimentation Course. The results reflected that future teachers require training in education skills for sustainability. For the most part, they are unaware of the management of the EcoDidactic Garden and have

a theoretical command of project work. They propose the creation of a compulsory or optional orchard management subject from the first semester of university training and the organization of workshops, seminars, summer courses, diplomas, for students who finished their training or for those who are in the last semesters.

Keywords

ABP, Teacher Training, EcoDidactic Garden, Perceptions, Theory of Necessity.

Introducción

Actualmente, la utilización de los huertos como recurso de enseñanza-aprendizaje en los diferentes niveles educativos goza de una aceptación cada vez mayor. Esta realidad, supone que los futuros maestros de infantil, primaria y secundaria deben recibir formación específica en la conducción de huertos y metodologías activas. La formación del profesorado es uno de los elementos principales para tener en cuenta a la hora de intentar desarrollar una enseñanza de calidad en los distintos niveles educativos. Se busca un cambio de paradigma, un aprendizaje profundo, el uso de metodologías activas y mejorar la formación del futuro profesorado (Fernández-Arroyo, J., Puig-Gutiérrez, M. y Rodríguez-Marín, n.d.).

La formación del profesorado es quizás uno de los elementos principales a tener en cuenta a la hora de intentar desarrollar una enseñanza de calidad en los distintos niveles educativos. Pese a dicha importancia, consideramos que todavía es una asignatura pendiente y susceptible de mejora

Uno de retos de las instituciones de estudios superiores para el siglo XXI es formar profesionales críticos e incluir en los currículos oficiales de las diferentes titulaciones contenidos ambientales con el objeto de contribuir a la formación de los futuros profesionales en las competencias básicas para el desarrollo sostenible (Barrón, Navarrete, & Ferrer-Balas, 2010).

La universidad forma parte de la Red Universidades Cultivadas que promueve el desarrollo de huertos Ecodidácticos en las universidades españolas como recursos para el aprendizaje de competencias profesionales de los maestros y la consecución de los objetivos para el desarrollo sostenible 2030.

Los objetivos de la investigación están enfocados a conocer las percepciones y propuestas que manifiestan los maestros de formación inicial de infantil y primaria sobre el trabajo por proyectos (ABP) y huerto ecodidáctico, identificar potencialidades y dificultades del trabajo por proyectos (ABP) en el huerto escolar ecológico e identificar el valor pedagógico que le asignan los maestros en formación, en servicio, agroambientales al huerto Escolar Ecológico.

La investigación se enfoca desde una epistemología relativista con una perspectiva constructivista que considera al conocimiento de carácter abierto, activo, procesual y que evoluciona (Eugenio y Aragón, 2016). Por otro lado, el huerto es considerado por diferentes autores como un recurso de gran potencial en el contexto de la formación inicial de los futuros maestros por la responsabilidad de iniciar a los niños/as en el desarrollo de la competencia científica despertando su interés y motivación con el fin de promover un desarrollo profesional auténtico siguiendo los fundamentos de la agricultura ecológica o la permacultura y es aplicable a todos los niveles escolares.

Su uso ha sido el de complementar a nivel práctico los contenidos teóricos de asignaturas de Ciencias de la Naturaleza, fundamentalmente en Educación Primaria y se hace necesario utilizar métodos de enseñanza que supongan al mismo tiempo, un contenido y una estrategia de aprendizaje (Eugenio, M.; Zuazagoitia, Daniel; Ruiz-González, 2018) y en el contexto definido (Aragón & Cruz, 2016).

Por otro lado; al revisar sobre el aprendizaje basado por proyectos aparece como una metodología novedosa, a pesar de que fue definida hace más de un siglo por W. Kilpatrick (1918) con la influencia de J. Dewey y E. Thorndike (Sanmartí y Marquez, 2017)

El ABP permite el desarrollo de competencias investigativas y científicas en los estudiantes, válidas para complementar en su formación integral, basados en una problemática de la vida real al considerarse un conjunto de tareas basadas en la resolución de preguntas o problemas a través de la implicación del alumno en procesos de investigación de manera relativamente autónoma que culmina con un producto final presentado ante los demás (Martí, Heydrich, Rojas & Hernández, 2010).

En este sentido; el ABP ofrece unas pautas para conseguir implicar al alumnado en su propio aprendizaje, guiarle y acompañarle en el proceso y ser capaz de analizar las evidencias generadas a lo largo del proyecto para considerar si se han alcanzado los objetivos o han surgido problemas por el camino.

Asimismo, el uso de huertos ecológicos como recurso didáctico y contexto de aprendizaje es cada vez más frecuente en España; los huertos se emplean a lo largo de las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria desde distintas perspectivas y enfoques, y ofrecen una amplia diversidad de posibilidades y respuestas ante diferentes necesidades. En algunos casos, se usan a nivel de un solo centro educativo: son los llamados huertos escolares, generalmente vinculados a la enseñanza de materias de ámbito científico, o bien de materias de distintos ámbitos (matemáticas, artes o tecnología, por ejemplo) desde un enfoque pluridisciplinar que exige de esfuerzos de coordinación y cooperación entre distintos profesores/as y Departamentos (Labrador et al. 2016).

Eugenio y Aragón (2015, 2016) resaltan la importancia de la formación inicial del futuro profesional en el manejo del huerto escolar ecológico y la responsabilidad en despertar el interés y la motivación en los niños para generar conocimientos y procedimientos del método científico resaltando la observación y experimentación al constituirse en laboratorios vivos que permite la implementación de metodologías activas y experienciales, conectando con los conocimientos y destrezas que el alumno tiene. Su uso potencia el aprendizaje por indagación, al permitir poner en práctica habilidades y trabajar procedimientos relacionados con el método científico.

Los propios maestros/as en formación perciben que el uso del huerto resulta en la generación de conocimientos de forma alternativa y su uso tiene beneficios sobre la salud mental y emocional, y contribuye al desarrollo de una comunidad escolar más creativa, activa físicamente, pacífica y eficaz en el trabajo colaborativo. Además, es un recurso innovador para contribuir a las competencias para el desarrollo sostenible en la formación de maestros y los futuros maestros debido a la emergencia planetaria que enfrentamos en la actualidad. Urge una educación para la sostenibilidad y supone una dimensión fundamental en la formación del profesorado (Vílchez y Escobar 2014; Ceballos et al., 2014)

La UNESCO en su publicación “Escuelas para el desarrollo sostenible” (2012,15) se refiere al trabajo con pedagogías EDS que estimulan a los alumnos a hacer preguntas, a analizar, a pensar de forma crítica y a tomar decisiones.

De acuerdo con Novo (2009), la Educación Ambiental, puede considerarse como el único movimiento educativo que posee más de 30 años trabajando sobre los vínculos medio ambiente y desarrollo. Por lo tanto, se trata de un ámbito de actuación idóneo para poder introducir a nuestros estudiantes, futuros docentes, a la cultura de la sostenibilidad (Vilches y Gil, 2012)

En las últimas décadas, el reconocimiento del contexto como elemento de influencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje lo han posicionado como un referente de estudio desde diferentes enfoques y niveles en la enseñanza de las ciencias. Según Teliz (2007), cita a Dewey, quien introdujo el término *contexto* en la enseñanza, para explicar lo que él denominaba situación, planteando que la forma de experimentar y formar juicios sobre objetos o eventos no podría darse de manera aislada, sino que debería ser tratado como la relación de un todo contextual.

Entendiendo al *contexto*, como un marco referencial dentro del que estaban contenidos una serie de elementos que conformaban un entramado común para dotar de sentido a una situación particular. Los trabajos analizados muestran que los estudiantes le dan un mayor significado a lo que aprenden cuando lo pueden relacionar con el mundo real, presentando valores motivacionales y de interés más altos. Según el contexto y sus diferentes interpretaciones se manifiestan como un concepto polisémico, desde su concepción epistemológica, el cual ha sido introducido con sus propias interpretaciones en la ciencia y en la enseñanza de las ciencias.

Actualmente la enseñanza y el aprendizaje basado en el contexto se ubica como un movimiento emergente en la didáctica de las ciencias, tienen la intencionalidad de mejorar la pertinencia de la enseñanza de las ciencias, la participación de los estudiantes al incrementar su satisfacción personal y aumentar la motivación por la ciencia, entre otros.

Se considera al huerto como recurso innovador por contribuir a las competencias para el desarrollo sostenible en la formación de maestros y los futuros maestros debido a la emergencia planetaria que enfrentamos en la actualidad. Urge una educación para la sostenibilidad y supone una dimensión fundamental en la formación del profesorado (Vílchez y Escobar 2014; Ceballos, 2016; Aragón, 2017).

El concepto de *necesidad*, desde las Ciencias de la Educación está vinculado a la planificación e investigación educativa (Moreno, Palomino, Frías & Pino, 2015). Según Pozo-Llorente y Salmerón Pérez (1999) reconoce su importancia en la "planificación de intervenciones a partir de la identificación, el análisis y priorización de las necesidades de los destinatarios y del contexto de actuación", de esta manera la investigación educativa sobre necesidades queda vinculada a la innovación, la mejora, el cambio, la prevención o la resolución de problemas del ámbito educativo.

Según Bradshaw (1972; 72-74), existen cuatro tipos de necesidades de servicios y la utilización de estos. Para este caso, consideramos la Necesidad expresada o atendida donde el individuo manifiesta su intención o deseo que se le preste un servicio para resolver una necesidad.

Material y Método

La muestra estructural e intencionada, estuvo formada por 15 maestros/as del Grado de Infantil y Primaria (10 maestros/as de infantil y 05 maestros/as de primaria), de la Universidad Autónoma de Barcelona, del 4to año, de la Optativa de Experimentación, de aulas y docentes diferentes, durante el mes de abril del 2019.

Como instrumento de recogida de información se utilizó la entrevista semiestructurada, de 20 preguntas abiertas, con tres criterios: caracterización del informante, percepciones (el huerto ecológico (espacio físico, experiencia previa y en la formación inicial de maestros/as), la metodología por proyectos (conceptualización, proceso, ABP en la formación inicial), la metodología por proyectos en el huerto Eco didáctico en la escuela y facultad) y los aportes de los maestros/as.

Las etapas de este trabajo de investigación se observan en la Figura 1.

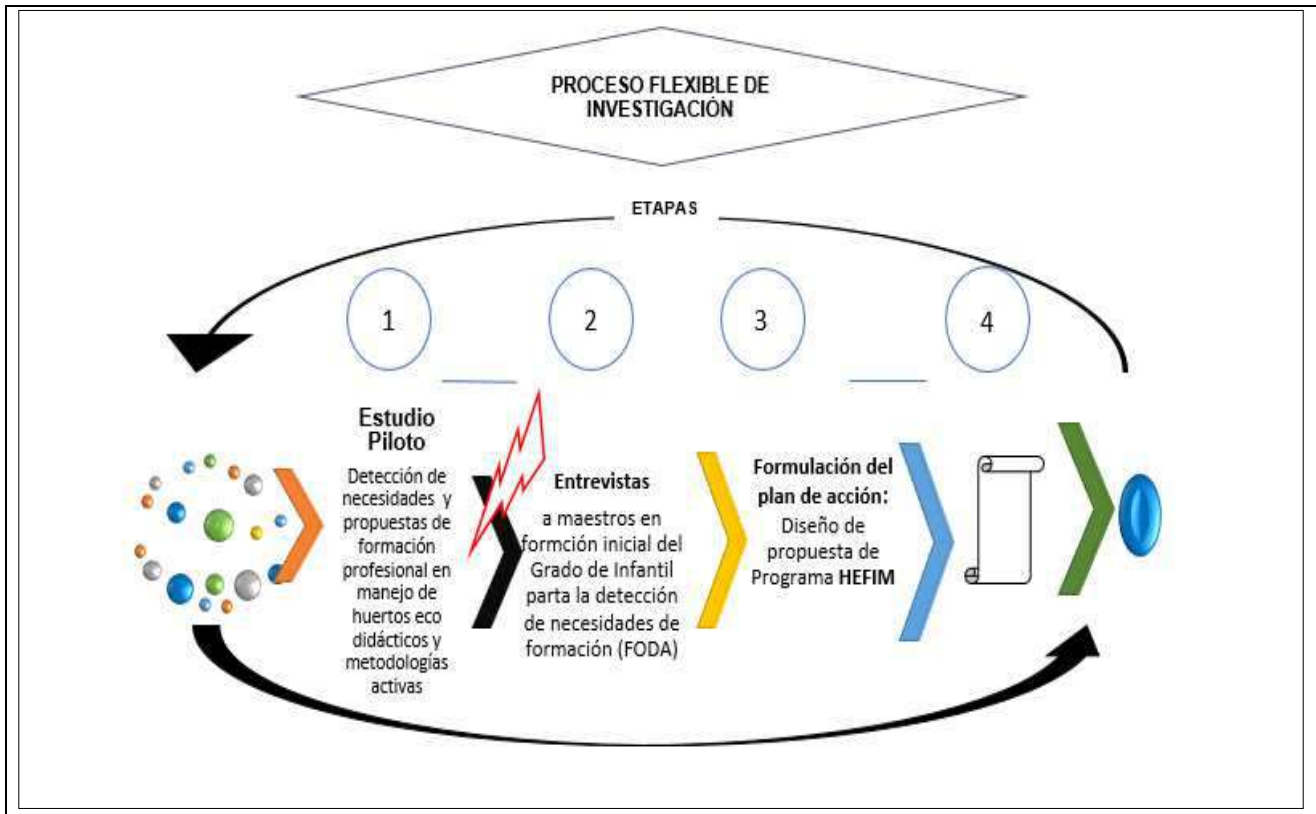


Figura 1: Etapas del proceso de la investigación: Se inició con el estudio piloto (I etapa), entrevistas a 10 maestros/as del último año de formación (II etapa), elaborar un plan de acción (III etapa) con un diseño de Programa (IV etapa). (Elaboración propia)

Resultados

Tabla 1. Resultados del análisis por categorías y subcategorías

Categoría	Sub Categoría	Resultados
Huerto ecológico	Espacio físico	Términos "espacio natural", "ideal para enseñar todas las materias" "desarrollar diferentes actividades", "aula libre"
	Experiencia previa	Términos "me encantaba ir huerto", "mi escuela nunca tuvo un huerto", "era agradable cosechar los tomates", "todo felicidad", "sólo iba para regar", "había un huerto hermoso en la escuela de prácticas"
	Formación maestros/as)	Términos "no hemos realizado ninguna actividad", "desconozco la existencia del huerto en la facultad", "sé que existe, pero nada más"
ABP	Conceptualización	Términos "metodología", "centrada en los niños", "activa", "requiere mucha preparación del maestro", "permite trabajo colaborativo"

	Proceso	Términos “selección del tema, planteamiento de pregunta guía, formación de equipos, “planifica e investiga el problema”, “producto final”
	ABP/Formación inicial	Términos “nos dan solo teoría”, “aprendí en las escuelas de práctica”
ABP y huerto eco didáctico	ABP en el huerto de la escuela	Términos “difícil de trabajar sin formación”, “he visto proyectos de recuperación de semillas, el chocolate, los caracoles y hotel de insectos” “escenario ideal para proyectos”, “contacto con el entorno”, “experimentar”, “estudiantes muy motivados”
	ABP en el huerto de la facultad	Términos “no me han explicado”, “no nos han dado ningún tipo de herramienta”, “recién trabajaremos un tema de huerto en experimentación”
Aportes	A nivel de asignatura	Términos “asignatura optativa u obligatoria”, “enfocarse más en nuestra formación”
	A nivel de estrategias	Términos “formación desde primer a cuarto año”, “desarrollar proyectos en huerto de la facultad”, “añadir más prácticas”, “cursos de verano”, “programas”, “talleres”, “visitas guiadas”, “pasantías”, “prácticas en escuelas”, “hacer proyectos en huertos de las escuelas de prácticas”
	A nivel de utilidad	Términos “recurso potente para explotar”, “enseñanza y aprendizaje de ciencias”, “desarrollo valores y habilidades”, “lugar de experimentación”, “proyectos transversales”, “experiencia gratificante”, “cuidar del ambiente”

Discusión

Como se observa en la Tabla 1, las percepciones develadas por los maestros/as en formación inicial de infantil y primaria se han organizado en categorías y subcategorías; resaltando los términos más relevantes por cada una de ellas.

En la primera categoría (percepciones sobre el huerto ecológico) encontramos los términos: “espacio natural”, “ideal para enseñar todas las materias” “desarrollar diferentes actividades”, “aula libre”, “me encantaba ir huerto”, “mi escuela nunca tuvo un huerto”, “era agradable cosechar los tomates”, “todo felicidad”, “sólo iba para regar”, “había un huerto hermoso en la escuela de prácticas”, “no hemos realizado ninguna actividad”, “desconozco la existencia del huerto en la facultad”, “sé que existe, pero nada más”; esto va en concordancia con los aportes de Eugenio y Aragón (2015, 2016) que consideran al huerto escolar ecológico como laboratorios vivos, porque permiten despertar el interés y la motivación en los niños, generar conocimientos y procedimientos del método científico, resaltando la observación y experimentación en el marco de una educación para la sostenibilidad.

La mayoría de los maestros/as desconocen la existencia del huerto en la facultad, pero su experiencia en la infancia, escuela y centro de prácticas, les permite definirlo como un espacio natural, donde se cultivan hortalizas o aromáticas con fertilizantes de animales, se cuida el agua y se va generando una experiencia gratificante y motivadora, para desarrollar actividades experimentales y dar una formación en valores.

En la segunda categoría (percepciones sobre el trabajo por proyectos (ABP), para la conceptualización, encontramos los términos: “metodología”, “centrada en los niños”, “activa”, “requiere mucha preparación del maestro”, “trabajo colaborativo”, “nos dan solo teoría”, “ aprendí en las escuelas de prácticas”; esto va de

acuerdo con Imaz (2014), que define al ABP, como una estrategia didáctica en la cual los estudiantes desarrollan proyectos basados en situaciones reales.

Al referirse al proceso que se sigue en el ABP, los términos expresados por los maestros/as fueron: “selección del tema, planteamiento de pregunta guía, formación de equipos, “planifica e investiga el problema”, “producto final”; esto va en función de las recomendaciones de Garrigós y Valero-García (2012) que indican la importancia de planificar los proyectos en función del interés de los alumnos, involucrándolos en la solución del problema, el trabajo en pequeños equipos motivados hacia aprendizaje cooperativo

Sin embargo, para referirse a su formación inicial en ABP, los maestros/as expresan los términos como: “nos dan solo teoría”, “uno lo aprende en algunas escuelas de práctica”; para esto debemos tener en cuenta el aporte de Eugenio y Aragón (2015, 2016) que resaltan la importancia de la formación inicial del futuro profesional en el manejo del huerto escolar ecológico.

En la tercera categoría (percepciones sobre ABP y huerto eco didáctico en la escuela y la facultad); los maestros/as expresan términos como: “difícil de trabajar sin formación”, “he visto proyectos de recuperación de semillas, el chocolate, los caracoles y hotel de insectos”, “escenario ideal para proyectos”, “contacto con el entorno”, “experimentar”, “estudiantes muy motivados”, “no me han explicado”, “no nos han dado ningún tipo de herramienta”, “recién trabajaremos un tema de huerto en experimentación”, evidenciando, por un lado, el trabajo por proyectos que realizan ciertas escuelas, una necesidad de otras escuelas que tienen huerto pero no trabajan por proyectos y, por otro lado, se percibe el descontento de los maestros, por la escasa formación que reciben en la facultad en relación a estos temas, pero que ya empezando a generar interés educativo dentro de las universidades (Eugenio y Aragón, 2016).

En la cuarta categoría (Aportes/sugerencias), los maestros/as enuncian términos como: “enfocarse más en nuestra formación”, “asignatura optativa u obligatoria”; un cambio a nivel de asignatura curricular. La “formación desde primer a cuarto año. El “desarrollar proyectos en huerto de la facultad”, “añadir más prácticas”, “cursos de verano”, “programas”, “talleres”, “visitas guiadas”, “pasantías”, “prácticas en escuelas”, “hacer proyectos en huertos de las escuelas de prácticas”; términos que hablan de propuestas a nivel de estrategias y, a nivel de utilidad: “recurso potente para explotar”, “enseñanza y aprendizaje de ciencias”, “desarrollo valores y habilidades”, “lugar de experimentación”, “proyectos transversales”, “experiencia gratificante”, “cuidar del ambiente”, todas estas percepciones se traducen como fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas que perciben los maestros/as formación muy teórica (Rekondo, Espinet y Fitó, 2012).

Conclusiones

La investigación, en su primera etapa, nos ha permitido conocer, las percepciones y propuestas, que tienen los maestros/as en formación inicial del Grado de Infantil y Primaria, de la Universidad Autónoma de Barcelona, en relación con la metodología del trabajo por proyectos (ABP) en el Huerto EcoDidáctico y, las potencialidades del huerto como recurso pedagógico, en la escuela y la facultad, expresadas en términos que fueron organizados en cuatro categorías.

La primera; corresponde a huerto ecológico y da cuenta de su importancia como recurso didáctico, para desarrollar habilidades relacionadas a la ciencia que generen autonomía, valoren su entorno, los alimentos saludables, el trabajo en equipo, y permitan reforzar los contenidos de educación ambiental, tanto por la experiencia previa en la infancia, escuela o en las prácticas.

La segunda, se complementa con el aprendizaje por proyectos, como metodología activa que genera un aprendizaje significativo, empoderamiento del niño y sus intereses captados de su entorno e identificados como problemáticas que requieren solución.

La tercera; fusiona la metodología del trabajo por proyectos en el Huerto Ecodidáctico. Si bien conocen la metodología por proyectos, desconocen cómo plantear una sesión, unidad o proyecto de aprendizaje en el huerto, solo conocen de manera teórica el proceso del trabajo por proyectos. Una minoría de maestros/as que tuvo la oportunidad de aprenderlo en la escuela de prácticas, relatan experiencias muy interesantes que se pudieran validar en un proyecto en el huerto de la facultad.

La cuarta, proponen que se organicen cursos de especialización en el manejo del huerto para infantil y primaria, una oportunidad para aplicar un plan de mejora y la creación de una asignatura exclusiva de huerto desde el primer al cuarto año de formación, cursos en verano, talleres, jornadas o encuentros totalmente prácticos para los que están finalizando la formación universitaria.

Finalmente, el principal aporte de esta investigación es dar a conocer una problemática que emerge de los maestros de formación inicial de infantil y primaria y que permiten abrir el diálogo, para realizar los cambios a nivel curricular, por contar con un huerto dentro de la facultad, como un recurso innovador de estrategias didáctica para las ciencias.

En función de lo anterior, si bien existen muchas investigaciones realizadas en las diferentes universidades españolas sobre huertos eco didácticos, son escasos los trabajos que muestran el trabajo por proyectos (ABP) en el huerto como contexto en la Facultad de Ciencias de Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Por lo tanto, una de las mayores proyecciones que se espera que tenga este estudio y los que vendrán a partir de él, es considerar la creación de una asignatura obligatoria sobre manejo de Huerto Eco didáctico en la formación inicial de maestros/as de inicial de infantil y primaria, haciendo uso de la metodología por proyectos (ABP) o, incluir el tema en la asignatura optativa de: Educación, sostenibilidad y consumo en el marco de los Objetivos del Desarrollo Sostenible que promueve la ONU; las Escuelas Sostenibles y Escuelas Verdes.

Referencias Bibliográficas

Aragón, L., & Cruz, I. M. (2016). Del Huerto Ecológico Universitario al aula de infantil: experiencias educativas en torno a problemas ambientales en la etapa de Infantil. *Revista Internacional de Educación Preescolar e Infantil*, 2, (1), .40-48. URI: <http://hdl.handle.net/10498/20058>

Aragón, L. (2014). El huerto ecológico universitario: una propuesta educativa para trabajar por proyectos en el Grado en Educación Infantil. *La enseñanza de las ciencias: desafíos y perspectivas*. Santiago de Compostela: Educación Editora, 271-275. <http://www.famp.es/export/sites/famp/.galleries/documentos-reca/Universidad-de-Cadiz.pdf>

Barber, M. y Mourshed, M. (2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. Mckinsey & Company. PREAL. http://www.oei.es/pdfs/documento_pre41.pdf

Barrón, A., Navarrete, A., & Ferrer-Balas, D. (2010). [16] Sostenibilización curricular en las universidades españolas. ¿ha llegado la hora de actuar? *Revista Eureka Sobre Enseñanza Y Divulgación De Las Ciencias*, 7,388-399. <https://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/view/2657>

Ceballos, M., Escobar, T., & Vílchez, J. E. (2014). El huerto escolar: percepción de futuros maestros sobre su utilidad didáctica. *APICE (Comp.)*, 26, 285-292. DOI: [10498/18504](https://doi.org/10.1016/j.apice.2014.05.001)

Ceballos M. (2016) El huerto escolar en la formación inicial de maestros. En Huertos EcoDidácticos. Compartiendo experiencias educativas en torno a huertos ecológicos. Jolube, 73-77.

https://www.ucm.es/data/cont/media/www/pag-80715/Huertos%20EcoDid%C3%A1cticos_web.pdf

Conde-Núñez, M. C., Mariscal-Díaz, P., & Sánchez-Cepeda, J. S. (2018). La metodología en el trabajo de huerto escolar y coherencia con la ambientalización curricular. Análisis de una práctica docente. *Didáctica de Las Ciencias Experimentales y Sociales*, 35, 113–126. <https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/12799>

Dewey, J. (2004). Experiencias y educación. *Editorial Biblioteca Nueva S. L.* <https://tecnoeducativas.files.wordpress.com/2015/08/dewey-experiencia-y-educacion.pdf>

Eugenio, M., & Aragón, L. (2015). Cultivando en la universidad: experiencias innovadoras en torno al uso de huertos ecológicos en la formación inicial del profesorado. *Recursos educativos innovadores en el contexto iberoamericano*, 575-591. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/22250>

Eugenio-Gozalbo, M., & Aragón-Núñez, L. (2016). Experiencias en torno al huerto ecológico como recurso didáctico y contexto de aprendizaje en la formación inicial de maestros de Infantil. *Revista Eureka Sobre Enseñanza Y Divulgación De Las Ciencias*, 13(3), 667-679. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5671449>

Ferreiro, A. A. (2018). Aprendizaje basado en proyectos para el desarrollo de la competencia digital docente en la formación inicial del profesorado. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 17(1), 9-24. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6566732>

Francisco-William, M. M., Alina-María, H. M., & Elvira Patricia, F. N. (2018). Aprendizaje Basado en Proyectos, una estrategia para desarrollar competencias en estudiantes de Secundaria en Colombia. *Tecné, Episteme y Didaxis*, 458–464. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/view/8781/66>

Garrigós Sabaté, J.; Valero-García, M. (2012). Hablando sobre Aprendizaje Basado en Proyectos con Júlia. *Revista de Docencia Universitaria. REDU. Número monográfico dedicado a Innovaciones en el diseño curricular de los Planes de Estudio*. 10 (3), 125-151. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4132193>

Gozalbo, M. E., Baltar, D. Z., & Ruiz-González, A. (2018). Huertos EcoDidácticos y Educación para la Sostenibilidad. Experiencias educativas para el desarrollo de competencias del profesorado en formación inicial, *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 15(1), 150101-150115. https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2018.v15.i1.1501

Gozalbo, M. E., & Núñez, L. A. (2016). Experiencias en torno al huerto ecológico como recurso didáctico y contexto de aprendizaje en la formación inicial de maestros de Infantil. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 667-679. <https://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/view/2997>

Imaz, J. I. (2015). Aprendizaje Basado en Proyectos en los grados de Pedagogía y Educación Social: "¿Cómo ha cambiado tu ciudad? *Revista complutense de educación*, 26(3), 679-696. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/download/44665/46494/0>

Llorente, M. T. P., & Pérez, H. S. (1999). Tendencias conceptuales y metodológicas en la evaluación de necesidades. *Revista de investigación Educativa*, 17(2), 349-357. <http://revistas.um.es/rie/article/view/121901>

López, J. E. V., & Benavides, T. E. (2014). Uso de laboratorio, huerto escolar y visitas a centros de naturaleza en Primaria: Percepción de los futuros maestros durante sus prácticas docentes. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 13(2), 222-241. http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen13/REEC_13_2_6_ex840.pdf

- Martínez, A. C., & Carrillo-García, M. E. (2018). Aprendizaje basado en proyectos en educación infantil: cambio pedagógico y social. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76, 79-98. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2861>
- Martí, J. A.; Heydrich, M; Rojas, M.; Hernández, A. (2010) Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de innovación docente. *Revista Universidad EAFIT*, 46, 158, 11-21 Universidad EAFIT. <https://www.redalyc.org/pdf/215/21520993002.pdf>
- Moreno, S. Palomino-Moral, P. Á., Frías-Osuna, A., & Pino-Casado, R. del. (2015). En torno al concepto de necesidad. *Index de Enfermería*, 24(4), 236-239. <https://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962015000300010>
- Novo, M. (2009). La educación ambiental, una genuina educación para el desarrollo sostenible Environmental Education, a genuine education for sustainable development. *Revista de educación*, 2009, 195-217. http://www.academia.edu/download/39261989/educacion_ambiental_tarea.docx
- Pino-Suarez, M. (2011). Aplicación de la Metodología Aprender-Haciendo en Huertos Escolares del Municipio San José de las Lajas. <https://agris.fao.org/agris-search/search.do?recordID=CU2012400673>
- Remondo, M., Espinet, M. & Fitó, A. (2012). Las asambleas de huerto como herramienta paratrabajar la toma de decisiones en Educación para la sostenibilidad. En *APICE* (Org.), XV Encuentro de Didáctica de las Ciencias Experimentales. Santiago de Compostela. <https://ddd.uab.cat/record/133092>
- Ruiz, Á. B., & Rodríguez, J. M. M. (2015). Los huertos escolares comunitarios: fraguando espacios socioeducativos en y para la sostenibilidad. *Foro de Educación*, 13(19), 213-239. <http://www.forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/380>
- Sanmarti, N. & Márquez, C. (2017). Aprendizaje de las ciencias basado en proyectos: del contexto a la acción. *Apice*, 1(1), 3-16. <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/19971>
- Teliz, R. (2007). John Dewey: Una perspectiva de su concepción de la verdad. *Areté*, 19(2), 241-264. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1016-913X2007000200003&script=sci_arttext
- Vílchez J.E., & Escobar, T. (2014). Uso de laboratorio, huerto escolar y visitas a centros de naturaleza en Primaria: Percepción de los futuros maestros durante sus prácticas docentes. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 13(2), 222-241. http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen13/REEC_13_2_6_ex840.pdf

ESTUDIANTES MÁS SOSTENIBLES: INCORPORACIÓN DE LA AGENDA 2030 AL APRENDIZAJE SERVICIO

More Sustainable Students: Incorporation Of The 2030 Agenda Into Service Learning

Julia Moltó Berenguer, Ariadna García Gras, Juan Carlos Segura Domene, Eva María Alvarez Fernandez

Universidad de Alicante

E-mail de contacto: julia.molto@ua.es

Resumen

En septiembre de 2015, y en el marco de Naciones Unidas, los líderes mundiales adoptaron el documento “Transformando nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible”. En la base de la Agenda 2030 se sitúan los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y sus 169 metas. Las universidades tienen un papel fundamental para lograr el cumplimiento de los ODS. El aprendizaje-servicio es un método para unir el aprendizaje con el compromiso social. Es aprender haciendo un servicio a la comunidad. Por ello esta metodología es una herramienta muy útil para la alinear la educación hacia los ODS, para convertir la sensibilización en compromiso. El objetivo de este trabajo es mostrar distintas actividades realizadas en el Máster de Ingeniería Química y en el Grado de Gastronomía y Artes Culinarias de la Universidad de Alicante, en las que se ha empleado el aprendizaje servicio y la incorporación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, con el fin de mejorar la conciencia medioambiental del alumnado. Para la evaluación de estas actividades se ha empleado la metodología de evaluación entre iguales.

Palabras clave

Medioambiente; ODS; evaluación entre iguales; sostenibilidad; ingeniería química; gastronomía.

Abstract

In September 2015, and within the framework of the United Nations, world leaders adopted the document “Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development”. At the base of the 2030 Agenda are the 17 Sustainable Development Goals (SDGs) and their 169 targets. Universities play a fundamental role in achieving compliance with the SDGs. Service-learning is a method of linking learning with social commitment. It is learning by doing a service to the community. For this reason, this methodology is a very useful tool for aligning education towards the SDGs, to convert awareness into commitment. The objective of this work is to show different activities carried out in the Master of Chemical Engineering and in the Degree in Gastronomy and Culinary Arts of the University of Alicante, in which service learning and the incorporation of the Sustainable Development Goals have been used, in order to improve the environmental awareness of students. For the evaluation of these activities, the student peer evaluation methodology has been used.

Keywords

Environment; SDG; student peer review; sustainability; chemical engineering; gastronomy.

Introducción.

La declaración de Naciones Unidas “Transformando nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible” es uno de los acuerdos globales más ambiciosos y trascendentales en la historia reciente. La agenda, con los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) como eje central, es una guía para abordar los desafíos mundiales más acuciantes: acabar con la pobreza y promover la prosperidad económica, la inclusión social, la sostenibilidad medioambiental, la paz y el buen gobierno para todos los pueblos para el 2030 (United Nations, 2015).

Los ODS incluyen una compleja gama de desafíos sociales, económicos, y medioambientales, que requiere de transformaciones en el funcionamiento de las sociedades y las economías, y en cómo interactuamos con nuestro planeta. La educación, la investigación, la innovación y el liderazgo son esenciales para ayudar a la sociedad a enfrentar estos desafíos. Las universidades, debido a su labor de generación y difusión del conocimiento y su preeminente situación dentro de la sociedad, están llamadas a desempeñar un papel fundamental en el logro de los ODS. Es probable que ninguno de los ODS pueda cumplirse sin la implicación de este sector.

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura “la Educación para el Desarrollo Sostenible es un proceso de enseñanza-aprendizaje que promueve el equilibrio entre el crecimiento económico, la conservación del medio ambiente, diversidad cultural y bienestar social”. Con este proceso se pretende empoderar a las personas para lograr una participación encauzada a un futuro sostenible.

Para la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (2012) la sostenibilidad es: un concepto que incluye la búsqueda de la calidad ambiental, la justicia social y una economía equitativa y viable a largo plazo. Define un conjunto de criterios orientados al comportamiento ético con todo lo que nos rodea (recursos, personas, espacios...), de modo que permita lograr una equidad intra e intergeneracional, así como gestionar las relaciones con el medio natural y social, manteniendo su disponibilidad y equilibrio ecológico, y promoviendo una distribución más equitativa y justa de los recursos, beneficios y costes ambientales. De acuerdo con el célebre Informe Brundtland (Comisión Mundial para el Medio Ambiente y el Desarrollo, 1987) el desarrollo sostenible implica satisfacer las necesidades de las generaciones actuales sin hipotecar las necesidades de las generaciones futuras.

La sostenibilidad curricular según la definición de la red ACES (Ambientalización Curricular de los Estudios Superiores) es: “un proceso continuo de producción cultural dirigido a la formación de profesionales comprometidos con la búsqueda permanente de las mejores relaciones posibles entre la sociedad y el medio ambiente, teniendo en cuenta los valores relacionados con la sostenibilidad: justicia, solidaridad, equidad, y el respeto a las diversidades tanto biológicas como culturales”. En este sentido, para Aramburuzabala et al. (2015) la educación superior es capaz de desempeñar una función clave en la concienciación para el desarrollo sostenible.

La inclusión de los ODS en la docencia universitaria implica muchas veces emplear metodologías menos convencionales como pueden ser el aprendizaje servicio (ApS). El aprendizaje servicio es un método de enseñanza-aprendizaje innovador y de carácter experiencial que integra el servicio a la comunidad y la reflexión crítica con el aprendizaje académico, el crecimiento personal y la responsabilidad cívica. Se trata de una herramienta poderosa de aprendizaje y de transformación social, que responde al objetivo último de la educación: formar ciudadanos competentes capaces de transformar la sociedad. El aprendizaje-servicio es la

respuesta necesaria a un sistema educativo que se mantiene ajeno a las necesidades sociales (Aramburuzabala, 2014).

No obstante, las acciones de ApS no son prácticas de voluntariado aisladas del conjunto de conocimientos y competencias. Se trata de ofertas de ApS del personal docente hacia su estudiantado que según la titulación que impartan serán de distinta índole, pero siempre con la misma finalidad: que el estudiante se implique en el proyecto, se sumerja en la cooperación con la comunidad y acabe adquiriendo una responsabilidad ética que le sea útil en el ejercicio de su futura profesión. Es una metodología con la que se pretende otorgar a la enseñanza un papel más social, concediéndole la importancia que se merece a la construcción de una conciencia de compromiso social.

En consonancia con autores como Birenbaum (1996) o Segers y Dochy (2001), algunas de las competencias que debemos desarrollar en la enseñanza universitaria son la capacidad de resolución creativa de problemas, la formulación de preguntas, la búsqueda de información relevante y su uso eficaz, así como la realización de juicios reflexivos, el desarrollo del pensamiento crítico o el fomento del aprendizaje autónomo. Para la evaluación de las actividades llevadas en este trabajo se empleará la evaluación entre iguales, ya que este tipo de evaluación favorece la adquisición de competencias y estrategias de aprendizaje extensibles a ámbitos laborales y profesionales, como son: la autorregulación de los aprendizajes, el desarrollo del pensamiento crítico, diversas estrategias para la resolución de problemas, la capacidad de negociación y discusión, la seguridad y la organización en el trabajo propio, etc., todo lo cual facilita el aprendizaje continuo a lo largo de toda la vida (Ibarra-Sáiz et al. (2012)).

El objetivo de este trabajo es mostrar distintas actividades realizadas en el Máster de Ingeniería Química y en el Grado de Gastronomía y Artes Culinarias de la Universidad de Alicante, en las que han incorporado al proceso de enseñanza-aprendizaje los Objetivos de Desarrollo Sostenible a través del aprendizaje servicio, con el fin de mejorar la conciencia medioambiental del alumnado y conseguir un alumnado más sostenible.

Material y Método

En este trabajo se muestran las experiencias desarrolladas en la asignatura de Gestión Integrada y Seguridad Industrial que forma parte del módulo de "Gestión y optimización de la producción y sostenibilidad", de Máster de Ingeniería química. Se trata de una asignatura obligatoria que se imparte en el primer semestre del primer curso de Máster. Se parte de unos conocimientos muy básicos sobre gestión empresarial y seguridad industrial para ir progresivamente profundizando en los conceptos y aplicando la materia impartida. El principal objetivo de la asignatura es el de dotar al alumno de los conocimientos y herramientas necesarios para implementar sistemas básicos de gestión de calidad, prevención y medio ambiente, así como introducirle en aspectos avanzados sobre seguridad en la industria química.

Mediante la metodología de ApS se pretende que los estudiantes adquieran las siguientes competencias transversales (CT), básicas (CB) y generales (CG):

- CT2: Ser capaz de usar herramientas informáticas y tecnologías de la información.
- CT3: Ser capaz de expresarse adecuadamente tanto oralmente como por medios escritos.
- CB10: Que los estudiantes posean las habilidades de aprendizaje que les permitan continuar estudiando de un modo que habrá de ser en gran medida autodirigido o autónomo.

-CB9: Que los estudiantes sepan comunicar sus conclusiones y los conocimientos y razones últimas que las sustentan a públicos especializados y no especializados de un modo claro y sin ambigüedades.

-CG7: Integrar conocimientos y enfrentarse a la complejidad de emitir juicios y toma de decisiones, a partir de información incompleta o limitada, que incluyan reflexiones sobre las responsabilidades sociales y éticas del ejercicio profesional.

-CG10: Adaptarse a los cambios, siendo capaz de aplicar tecnologías nuevas y avanzadas y otros progresos relevantes, con iniciativa y espíritu emprendedor.

-CG11: Poseer las habilidades del aprendizaje autónomo para mantener y mejorar las competencias propias de la Ingeniería Química que permitan el desarrollo continuo de la profesión.

La otra asignatura en la que se ha empleado esta metodología ha sido: Equipos e instalaciones de cocina, del grado de Gastronomía y Artes Culinarias, siendo esta una asignatura obligatoria que se imparte en el segundo semestre del primer curso. Se ha empleado el aprendizaje servicio y los objetivos de desarrollo sostenible para, además de reforzar la conciencia ambiental de los estudiantes, trabajar las siguientes competencias transversales (CT) y competencias generales (CG):

-CT2: Demostrar destrezas y habilidades en informática y sistemas informacionales

-CT3: Demostrar habilidades en comunicación oral y escrita

-CG2: Mostrar capacidad de síntesis y razonamiento crítico en el análisis de los entornos gastronómicos y culinarios.

-CG3: Resolver tareas o realizar trabajos profesionales en el ámbito gastronómico en el tiempo asignado para ello, manteniendo la calidad del resultado.

Para ambas asignaturas los trabajos a realizar forman parte de la evaluación continua de la asignatura y suponen un 20 % de la nota de evaluación final. En una primera sesión de introducción de la metodología se explicaron al alumnado los Objetivos de Desarrollo Sostenible, mostrando además las distintas metas e indicadores, haciendo mayor hincapié en aquellos ODS 6, 7, 13 y 14, 12 (Figura 1) y el ODS 5 de igualdad de género.



Figura 1. Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Es importante también en esta primera sesión explicar en qué consiste la metodología de aprendizaje servicio, para ello se les muestran varios ejemplos, mediante la visualización del siguiente material audiovisual (Aprendizaje Servicio en ámbito universitario. Pilar Aramburuzabala <https://www.youtube.com/watch?v=YEUftGb9TqM>).

En esa primera sesión de trabajo, se dan las siguientes instrucciones para realización de la actividad:

- Se permite realizar la actividad de manera individual en grupos de 2 o hasta 3 personas.
- Se deberá elaborar un material audiovisual de duración máxima de 10 minutos, además se podrán elaborar materiales complementarios (encuestas, posters, infografías, etc.)
- Relacionar 1 o más Objetivos de Desarrollo Sostenible, y con alguna de las metas y algunas de las operaciones unitarias y/o equipos e instalaciones de cocina que se verán en la asignatura (Equipos e Instalaciones de cocina). Para la asignatura del Máster de Ingeniería Química se pide que se relaciones uno o varios ODS con la sostenibilidad.
- Los trabajos deberán contemplar obligatoriamente la PÉRSPECTIVA DE GÉNERO.

El alumnado dispone de un plazo de 15 días para enviar un borrador del trabajo, en el que se describirá brevemente sobre qué se va a realizar el trabajo, cómo se va a abordar la perspectiva de género, a qué comunidad va dirigido este trabajo y cómo será la distribución de tareas. Y aquellos aspectos o dudas que les hayan surgido hasta el momento.

Es necesario decir, que la asignatura de equipos e instalaciones de cocina, fue impartida durante el curso 2019-20 en modo virtual, por lo que aunque en principio la actividad se trabajó de forma presencial en clase, y los estudiantes tenían previsto presentar sus trabajos de forma presencial ante distintas comunidades, finalmente dado el confinamiento, únicamente pudieron generar material audiovisual y la presentación ante la comunidad se tuvo que hacer en formato online y en algunos casos no se llegó a poder presentar. Con respecto a la

asignatura del máster de ingeniería química, se está impartiendo en las primeras semanas del semestre del curso 2020-21, con una modalidad de docencia dual, en la que en semanas alternas los estudiantes asisten de forma presencial a las clases, pero todos los trabajos se han diseñado para presentarse ante distintas comunidades de forma virtual.

La rúbrica de evaluación de los trabajos contempla los siguientes apartados, puntuables del 0 al 10.

- Calidad técnica, visual, sonido, etc del material audiovisual generado.
- Relación con uno o varios ODS.
- Relación con la sostenibilidad y otros contenidos de la asignatura.
- Creatividad a la hora de elaborar el proyecto, presentarlo e idea inicial.
- Calidad del o de los materiales complementarios creados para llevar a cabo el aprendizaje servicio.
- Inclusión de la perspectiva de género en todo el trabajo
- Nota global que pondrías al trabajo.

Resultados.

El número de estudiantes matriculados en la asignatura de Gestión Integrada y Seguridad Industrial para el curso 2020-21 ha sido de 22, mientras que la asignatura de Equipos e Instalaciones de Cocina en el curso 2019-20 contó con 53 estudiantes matriculados. Entre las dos asignaturas el alumnado ha propuesto más de 25 proyectos de aprendizaje-servicio, generando una serie de materiales audiovisuales, y materiales de apoyo a estos proyectos.

Con respecto a las temáticas escogidas, estas fueron bastantes dispares como; importancia de concienciar de la compra sostenible de ropa, lucha contra el desperdicio alimentario, protección contra incendios de los bosques brasileños, eco-comunidades, huertos ecológicos, protección contra el ruido alrededor del aeropuerto del Altet, restaurantes más sostenibles, obtención de vajillas a partir de plásticos marinos, etc. Es necesario resaltar que, en la propuesta inicial por parte de la profesora, se dejaba mucha libertad a este respecto. El único tema que fue bastante recurrente fue el tema de contaminación por plásticos marinos.

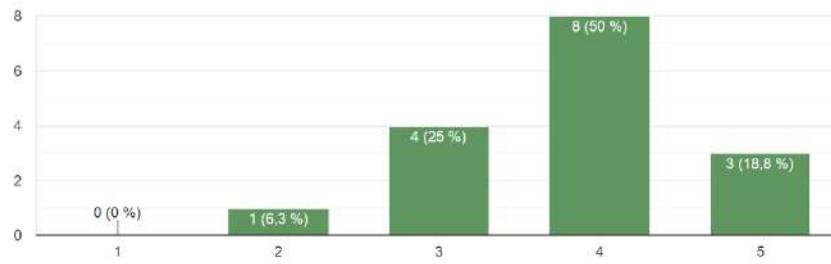
En la asignatura de Equipos e Instalaciones de Cocina, la evaluación de los trabajos se realizó únicamente por parte de la profesora, sin embargo en la asignatura del Máster de Ingeniería Química, se empleó la metodología de evaluación entre iguales, de forma que todos los alumnos pudieron visualizar los materiales preparados por todos sus compañeros, para llevar a cabo esta evaluación por pares, se empleó la herramienta taller de la plataforma Moodle UA. Es necesario resaltar que la nota final se calculó con la nota media de los estudiantes y la nota de la profesora, con igual %.

Para evaluar la actividad realizada, se diseñó un formulario en la plataforma Google forms, esto únicamente se pudo realizar para los 22 estudiantes del Máster de Ingeniería Química. En sus respuestas el alumnado que tenía que valorar el grado de conformidad con los distintos enunciados entre 1 (Totalmente en desacuerdo) y 5 (Totalmente de acuerdo) en relación al Proyecto de Aprendizaje Servicio. De los 22 estudiantes matriculados, la encuesta fue cumplimentada por 16 estudiantes. En las siguientes figuras se muestran las respuestas a las distintas cuestiones planteadas.

1. El Aprendizaje - Servicio permite aprender con menor esfuerzo.



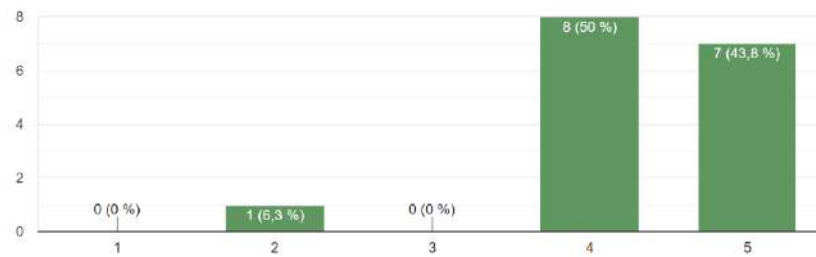
16 respuestas



2. La preparación de los temas para la experiencia reforzó mis conocimientos.



16 respuestas



3. El material que se ha elaborado es útil para la concienciación de la comunidad.

16 respuestas

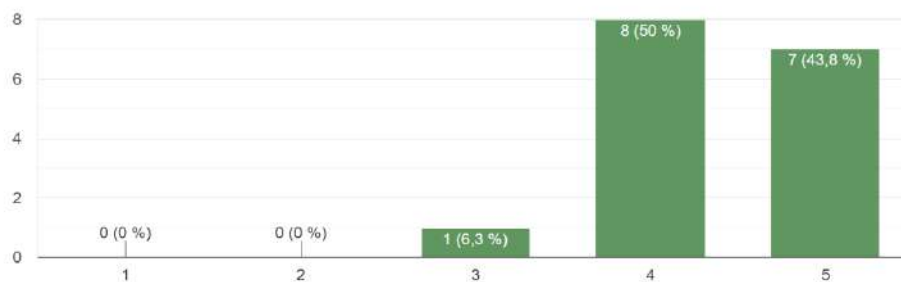
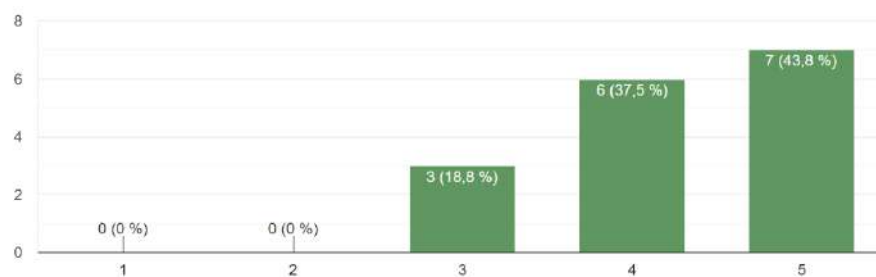


Figura 2. Resultados de la encuesta de la actividad de ApS por parte de los estudiantes del Máster de Ingeniería Química.

4. El Aprendizaje - Servicio ha aumentado mi participación e implicación en el desarrollo de la actividad.



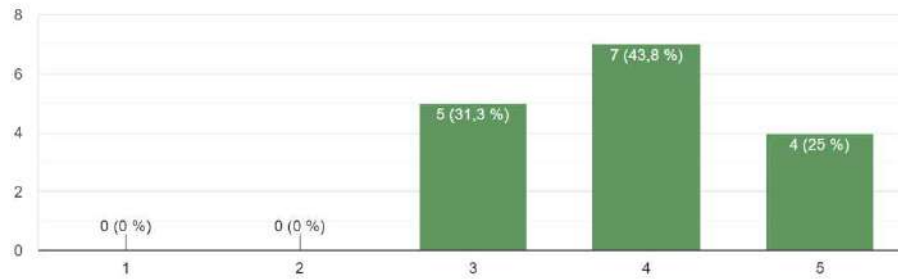
16 respuestas



8. Considero esta experiencia útil para mi desarrollo personal.



16 respuestas



9. Esta experiencia ha ayudado a mejorar mis hábitos.

16 respuestas

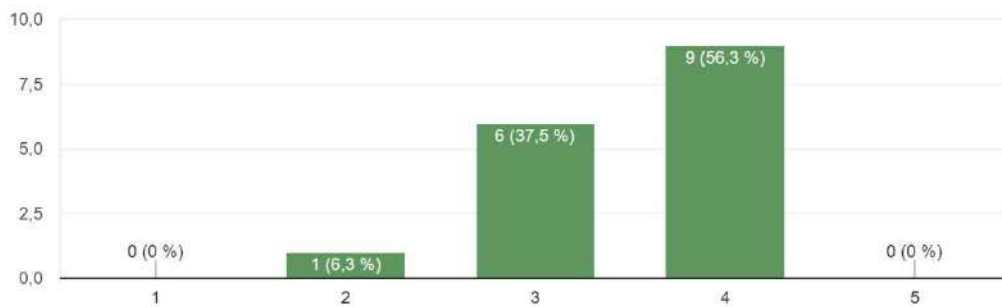
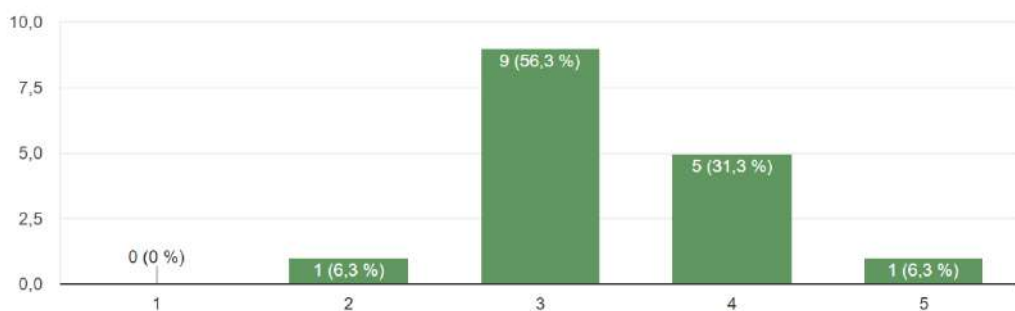


Figura 2 (continuación). Resultados de la encuesta de la actividad de ApS por parte de los estudiantes del Máster de Ingeniería Química.

10. Esta experiencia ha influido en mi vida cotidiana.

16 respuestas



11. El Proyecto Servicio ha aumentado mi interés en la actividad.

16 respuestas

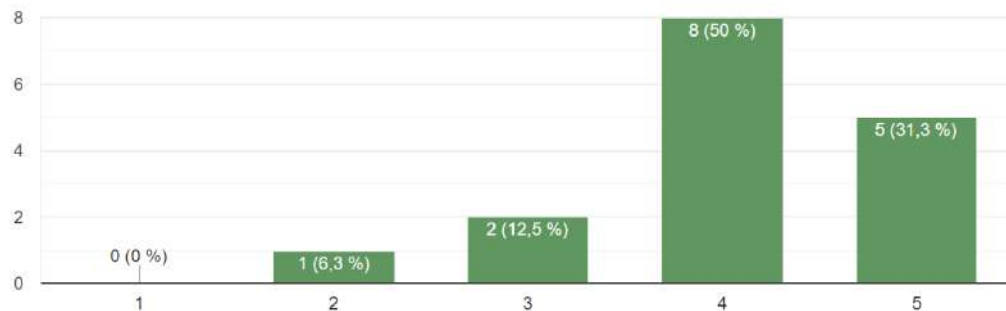


Figura 2 (continuación). Resultados de la encuesta de la actividad de ApS por parte de los estudiantes del Máster de Ingeniería Química.

Discusión

Adicionalmente a las cuestiones mostradas en la Figura 2, el alumnado tuvo que responder de forma abierta a las siguientes preguntas:

-¿Has estado motivado a la hora de realizar las acciones del servicio? El 100 % de las respuestas fueron afirmativas.

-¿Consideras adecuado la relación del tiempo invertido en realizar esta actividad con respecto a su % de nota de la evaluación?. El 80% reconoce que consideran excesivo el tiempo dedicado a esta actividad, y proponen que aumente su % con respecto a la nota final de la asignatura, y como sugerencias de mejora, proponen que se prolongue en el tiempo e incluso que se realice un proyecto por curso académico, que pudiera englobar distintas asignaturas.

Como puede observarse en las distintas respuestas de la encuesta cumplimentada por los estudiantes, por una parte se aprecia una satisfacción general con la actividad, aunque se reconoce la mayor dedicación de tiempo a este tipo de actividad que a otras más convencionales. Además acepta que el resultado del trabajo puede ser útil para la comunidad. Es necesario resaltar que este trabajo muestra la experiencia llevada a cabo con un número bastante limitado de estudiantes, y que sería necesario llevar a cabo una continuación de este trabajo.

Conclusiones

Es la primera vez que la metodología de aprendizaje servicio se emplea en estas asignaturas, en cursos anteriores, si se habían trabajado los Objetivos de Desarrollo Sostenible, pero únicamente se limitaba a la presentación y exposición de los mismos por parte de la profesora y a que los estudiantes los relacionaran con algunos contenidos impartidos en las materias. Con la utilización de esta metodología, se ha logrado mejorar la conciencia medioambiental de los estudiantes, así como hacerles más conscientes de la importancia de tener unos hábitos de consumo sostenibles, por lo que se ha logrado una mayor motivación que con otras técnicas menos innovadoras.

Referencias Bibliográficas

- Aramburuzabala, P., Cerrillo, R., & Tello, I. (2015). Aprendizaje-servicio: una propuesta metodológica para la introducción de la sostenibilidad curricular en la Universidad. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(1), 78-95.
- Aramburuzabala, P. (2014). Aprendizaje-servicio. Ciudadanía activa, justicia social y aprendizaje. En V. Ballesteros Alarcón (Coord.). *Implicaciones de la educación y el voluntariado en la formación de una ciudadanía activa. Perspectiva internacional* (pp 33-48). Granada: GEU.
- Birenbaum, M. (1996). Assessment 2000: towards a Pluralistic Approach to Assessment. En M. Birenbaum y F. J. R. C. Dochy (Eds.). *Alternatives in Assessment of Achievements, Learning Processes and Prior Knowledge* (3-30). Boston: Kluwer Academic Publisher
- Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas. (2012). *Directrices para la introducción de la sostenibilidad en el currículum*.
<http://www.crue.org/Sostenibilidad/CADEP/Documents/DIRECTRICES%20SOSTENIBILIDAD%20CRUE%202012.pdf>
- Comisión Mundial para el Medio Ambiente y el Desarrollo. (1987). *Our common future*. Nueva York: Oxford University. United Nations (UN) General Assembly 2015, Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development, A/RES/70/1 (21 October), viewed 3 August 2017.
<http://www.refworld.org/docid/57b6e3e44.html>.
- Ibarra Saiz, M. S., Rodríguez Gómez, G. y Gómez Ruiz, M. Á. La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. *Revista de Educación*, 359. Septiembre-diciembre 2012, pp. 206-231.
- Segers, M. y Dochy, F. (2001). New Assessment Forms in Problem-Based Learning: the Value-Added of the Students' Perspective. *Studies in Higher Education*, 26 (3), 327-343.
- United Nations (UN) General Assembly 2015, Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development, A/RES/70/1 (21 October). <http://www.refworld.org/docid/57b6e3e44.html>.
- Universidad Autónoma de Madrid. Aprendizaje Servicio en ámbito universitario. (2017, 28 de noviembre). *Aprendizaje Servicio en ámbito universitario*. [video]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=YEUftGb9TqM>

Agradecimientos

Mis agradecimientos van dirigidos a todos y a cada uno de mis estudiantes que han participado en las asignaturas previamente citadas y que han logrado demostrarme que cuando algo les motiva, son capaces de esforzarse y superar mis expectativas. Especialmente quiero agradecer a Ariadna, Juan Carlos y Eva su implicación en este proyecto.

EDUCANDO PARA LA DIVERSIDAD A FUTUROS DISEÑADORES INDUSTRIALES A TRAVÉS DE LA FÍSICA

Educating Future Industrial Designers For Diversity Through Physics

Ana Isabel Ares-Pernas, Goretti Arias-Ferreiro, Sandra García-Garabal Mosquera
Universidade da Coruña, Departamento de Física y Ciencias de la Tierra, Campus de Ferrol, 15471
ana.ares@udc.es

Resumen

El Diseño Universal es un concepto relativamente novedoso que está enfocado al diseño de productos y entornos de fácil acceso para todos y para todas, independientemente de las necesidades especiales que puedan tener las personas, sin necesidad de adaptarlos o rediseñarlos de forma específica. Este concepto es de vital importancia para los futuros graduados en Ingeniería en Diseño Industrial y Desarrollo del Producto, por ello es necesario incluir en todas las materias, incluso las más básicas, como puede ser Fundamentos de Física, actividades en las cuales se contribuya a educar al alumnado para tener en cuenta la diversidad. En este trabajo se describe una experiencia de Aprendizaje-Servicio en la cual el alumnado de primer curso realiza vídeos acerca de conceptos de Física para la vida diaria enfocados al público en general, pero teniendo en cuenta las necesidades de las personas sordas. El hecho de trabajar en contextos reales permite que el alumnado pueda conocer las necesidades de la comunidad y crecer como ciudadanos responsables y futuros diseñadores que desempeñarán su trabajo con la vista puesta en los problemas del entorno. Para desarrollar la actividad el alumnado recibió formación por parte del colectivo de personas sordas y puso en práctica los conceptos de Física aprendidos en el aula, lo que aumentó el compromiso de los y las estudiantes con la materia. Por otra parte, también fue necesario formarlos en las tecnologías de información y comunicación para la preparación de los vídeos y el subtitulado de los mismos. En el trabajo se describe la experiencia, el procedimiento y los resultados obtenidos en la evaluación de los que se puede concluir que el alumnado tiene una mayor implicación con la comunidad, que antes de la experiencia, lo que contribuirá a su interés en diseñar productos dentro del paradigma del diseño universal.

Palabras clave

Aprendizaje-servicio, Física, personas sordas, Diseño Universal, diversidad, ingeniería.

Abstract

Universal Design is a relatively new concept that is focused on the design of products and environments that were easily accessible for everyone, regardless of the special needs that people may have, without the need to adapt or redesign them in a special way. This concept is very important for future graduates in Engineering in Industrial Design and Product Development, therefore it is necessary to include in all subjects, even the most basic, such as Fundamentals of Physics, activities which contribute to educating students to take diversity into

account. This paper describes a Service-Learning experience in which first year students make videos about Physics concepts for daily life focused on the general public, but taking into account the needs of deaf people. The fact of working in real contexts allows students to know the needs of the community and grow as responsible citizens and future designers who will carry out their work facing the problems of the community. To develop the activity, the students received training from the deaf people and put into practice the Physics concepts learned in the classroom, which increased the students' commitment to the subject. On the other hand, it was also necessary to train them in information and communication technologies for the preparation of the videos and their subtitling. The work describes the experience, the procedure and the results obtained in the evaluation from which it can be concluded that the students have a greater involvement with the community, than before the experience, which will contribute to their interest in designing products within the paradigm of universal design.

Keywords

Service-learning, Physics, deaf people, Universal Design, diversity, engineering.

Introducción

El desarrollo de un currículo completo en los grados universitarios debe incluir competencias relacionadas con el contexto social, económico y ambiental (1-2). En este sentido hay que tener en cuenta que los y las estudiantes serán los que tomen las decisiones de nuestra sociedad en el futuro y por lo tanto las instituciones académicas deben garantizar que sus graduados y graduadas poseen el conocimiento y las habilidades necesarias para desarrollar sus trabajos abordando los problemas medioambientales y sociales de la comunidad.

El aprendizaje-servicio (ApS) es una metodología en la cual el alumnado alcanza las competencias académicas y transversales relacionadas con la materia mientras llevan a cabo un servicio para beneficio de la comunidad (3-6). Además, el ApS es una propuesta educativa que permite desarrollar capacidades, actitudes y valores, promoviendo una educación inclusiva, activa y basada en el compromiso social, a través de la experiencia práctica en entornos reales con necesidades especiales. De este modo se promueven las relaciones con la comunidad y se contribuye a la formación del alumnado para ser un profesional y un ciudadano responsable. Por otra parte, el concepto de Diseño Universal es un concepto relativamente reciente según el cual los productos y entornos deben diseñarse para que estos sean de fácil acceso y uso para todas las personas, independientemente de las necesidades especiales que puedan tener cada una de ellas (7-10). En el Grado en Ingeniería en Diseño Industrial donde los futuros graduados serán los profesionales encargados de responder con sus diseños a las necesidades de los ciudadanos en cuanto a objetos, herramientas, espacios, etc...es evidente que el concepto de Diseño Universal debe trabajarse durante toda la formación.

Aunque en el Grado se realizan proyectos de Diseño complejos y que incluyen la diversidad entre sus requerimientos lo cierto es que desde las materias básicas de primer curso se deberían empezar a trabajar las competencias relacionadas con el compromiso social y que forman parte de la guía docente de la materia.

Por ello, en la materia Fundamentos de Física se han realizado desde hace varios cursos proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS) focalizados en trabajar las competencias transversales que son más difíciles de trabajar en el aula como respeto por el medioambiente, responsabilidad social, igualdad, etc...y conceptos más difíciles de abordar como el Diseño Universal y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que son tan importantes en el trabajo futuro de cualquier ingeniero pero sobre todo en aquellos que están enfocados al Diseño Industrial. En este trabajo se ha desarrollado una experiencia ApS en colaboración con la Asociación de Personas Sordas de Ferrol a través de la realización de vídeos adaptados, con ayuda de las TICs (11) y el

conocimiento del lenguaje de comunicación (12-14), sobre Física y Reciclaje que se espera sea una poderosa herramienta para mejorar la educación y los valores éticos, además de su preocupación por el diseño para todos y para todas, en los futuros y futuras graduados y graduadas.

Metodología

Este proyecto de Aprendizaje-Servicio se desarrolló en la materia Fundamentos de Física, materia obligatoria de primer curso, del Grado en Ingeniería en Diseño Industrial y Desarrollo del Producto de la Escuela Universitaria de Diseño Industrial (EUDI) de la Universidade da Coruña. En el temario de esta materia se trabajan contenidos de Física, tales como Dinámica, Electricidad o Magnetismo, pero también hay una parte dentro del tema de Dinámica en la que se estudian las propiedades elásticas de los materiales. Dentro de este tema se introduce al alumnado en los distintos tipos de materiales, sus propiedades y su reciclaje, centrándose fundamentalmente en los materiales plásticos ya que Fundamentos de Física sirve de formación básica a otras dos materias en las que se profundizará en este tema durante el Grado (Física Aplicada a la Ingeniería y Diseño y Procesado con Polímeros de 2º y 4º curso respectivamente).

La actividad de Aprendizaje-Servicio se planteó como una actividad voluntaria en el segundo cuatrimestre el curso 2018/2019 dentro de la materia, de tal forma que el alumnado podía decidir si realizaba esta actividad o un trabajo acerca de algún concepto de la materia. La idea inicial era haberlo continuado en el curso 2019/2020 para poder realizar una comparativa de resultados en estos dos cursos, pero finalmente esto no pudo ser por el confinamiento por la COVID, por lo que se describirán los resultados únicamente de la experiencia 2018/2019. En Fundamentos de Física estaban matriculados en ese curso 96 estudiantes y todos los de nueva matrícula eligieron trabajar en actividades de Aprendizaje-Servicio con distintas entidades. En cuanto a la actividad Aprendizaje-Servicio descrita en este trabajo estuvieron implicad@s un total de 17 estudiantes.

La actividad se realizó en colaboración con la Asociación de Personas Sordas de Ferrolterra (en adelante AXF) y el servicio a realizar fue el diseño, grabación y edición de vídeos adaptados para personas sordas sobre Física y reciclaje. El objetivo era no sólo subtítular los vídeos sino adaptarlos adecuadamente en cuanto a formato, diseño, colores, etc... a las necesidades de las personas a las que iban dirigidos. También la forma en que se escriben los subtítulos y el mensaje de los mismos es importante a la hora de ser transmitido adecuadamente para que sea accesible para todos y todas. Los vídeos se dejarían a disposición de la Asociación para compartirlos con sus usuarios y usuarias. Como elemento motivador es importante destacar que desde la asociación nos transmitieron la escasez de vídeos disponibles en internet acerca de Física y reciclaje adaptados para personas sordas.

Durante el desarrollo de la actividad ApS el alumnado debería alcanzar las competencias que se recogen en la Tabla 1 y que figuran en la guía docente de la materia. En cuanto a los resultados de aprendizaje, además de las competencias de la materia, se esperaba que los y las estudiantes fuesen capaces de buscar información y seleccionar la más adecuada tanto de forma individual como trabajando en grupo y respetando los plazos. Es muy importante en la sociedad en la que vivimos actualmente donde recibimos un exceso de información de medios, redes sociales e internet que los y las estudiantes sean capaces de discernir entre la información que es veraz y aquella que no lo es, confiando sólo en aquella que proviene de fuentes fiables como artículos en revistas científicas o fuentes institucionales. Esto era de especial importancia en la parte referente a los materiales plásticos donde las “noticias falsas” pueden encontrarse por todas partes. Por otra parte, dentro del paradigma del Diseño Industrial, es fundamental que los futuros ingenieros en Diseño Industrial se sensibilicen acerca de las necesidades de los distintos colectivos que forman parte de nuestra sociedad y que los tengan en cuenta en el diseño de sus productos. Concretamente en Galicia hay aproximadamente 18.000 personas sordas, pero hay que tener en cuenta que un porcentaje alto de la población sufrirá problemas de este tipo en algún momento de su vida, por lo que diseñar productos pensando en esta necesidad es algo más que necesario. De todos modos, no se trata de que los y las estudiantes diseñen pensando sólo en el colectivo de personas sordas sino de que sean capaces de mirar a su alrededor y sean capaces de diseñar pensando en las

necesidades de todos y todas. Esta actividad pretendía por lo tanto que les ayudase a ser críticos y a actuar pensando en la diversidad en su futuro como profesionales.

Además, durante la actividad ApS se trabajaron los Objetivos de Desarrollo Sostenible 4, 10 y 17 correspondientes a educación de calidad para el desarrollo sostenible y los derechos humanos, reducción de las desigualdades promoviendo la inclusión social de todas las personas independientemente, entre otras cosas, de sus discapacidades y mejorando y buscando alianzas tanto en las entidades como en la sociedad para lograr estos objetivos. Por otra parte, y teniendo en cuenta que este proyecto incluía una parte de reciclaje de materiales plásticos durante el desarrollo del mismo los y las estudiantes también trabajaron el ODS nº 12 referentes a producción y consumo responsables contribuyendo a la reducción en la generación de residuos mediante actividades de prevención, reducción, reciclado y reutilización.

Tabla 1. Competencias a trabajar en la experiencia ApS

Específicas	A4	Trabajar de forma efectiva como individuo y como miembro de equipos diversos y multidisciplinares.
	A7	Capacidad para el diseño, redacción y dirección de proyectos en todas sus diversidades y fases.
Generales	B4	Trabajar de forma colaborativa. Conocer las dinámicas de grupo y el trabajo en equipo.
	B9	Comunicarse de forma efectiva en un entorno de trabajo.
Transversales	C1	Expresarse correctamente en las lenguas oficiales de la comunidad autónoma.
	C4	Desarrollarse para el ejercicio de una ciudadanía abierta, culta, crítica, comprometida, democrática y solidaria, capaz de analizar la realidad, diagnosticar problemas, formular e implantar soluciones basadas en el conocimiento y orientadas al bien común.

La evaluación de todas estas competencias se realizó mediante la observación del desempeño en los distintos puntos de la actividad (tutorías, jornadas de formación, actividad con los participantes) y en la Memoria del proyecto con ayuda de una rúbrica. La rúbrica consensuada con el alumnado antes de iniciar la actividad fue empleada por las docentes implicadas para evaluar al alumnado y al grupo, pero también por el propio alumnado para autoevaluarse y para realizar la evaluación por pares. La nota final otorgada a cada estudiante fue una media de todas estas valoraciones. Esta herramienta ha sido valorada como muy útil para la evaluación de experiencias aprendizaje-servicio en trabajos anteriores (4, 6, 15).

A principios del cuatrimestre se le propuso al alumnado la realización de la actividad y una vez que se formó el grupo de 17 estudiantes, éstos se dividieron en grupos de 2/3 personas de tal forma que cada uno de los grupos se responsabilizó de la preparación de un vídeo en el que se abordara un concepto de la materia. Se le dejó al alumnado total libertad para seleccionar los contenidos de cada vídeo poniéndolos en común entre todos para que fuesen lo más variados posible. El alumnado debía decidir qué conceptos explicar y cómo explicarlos. Los conceptos abordados fueron los siguientes:

- Vídeo 1: Presión. Se trabajan los conceptos de presión atmosférica y presión hidrostática, combustión y vacío a través de dos experimentos “Fuente de Herón” y “Elevador de agua”.
- Vídeo 2: Electricidad. En este caso se explica la electricidad estática, el concepto de carga eléctrica, atracción y repulsión, energía eléctrica y electromagnetismo por medio de tres experimentos: “Globo que pega”, “Electroscopio casero” y “Construcción de un motor eléctrico casero”
- Vídeo 3: Densidad. Se trabajan los conceptos de Flotación y Principio de Arquímedes a través de experiencias de separación de líquidos y sólidos de distintas densidades.
- Vídeo 4: Óptica. Con la realización de prácticas de reflexión se abordan la reflexión y la reflexión total planteando casos de la vida diaria donde es posible observar estos fenómenos físicos.

- Vídeo 5: Consumo responsable. Se presentan varias experiencias de separación de residuos, reducción de plásticos de un solo uso, así como alternativas a los mismos y un par de experiencias de reutilización de residuos plásticos.
- Vídeo 6: Reciclado mecánico por inyección. Usando una inyectora de laboratorio el alumnado explica en el vídeo el proceso de inyección mostrando y explicando todos los elementos de la inyectora y realizando una experiencia en la cual se convierten tapones de botella de polietileno en chapas con el lema “Fui una botella”.

Para poder realizar la actividad ApS fue necesario organizar tutorías con los distintos grupos, jornadas de formación en el centro AXF o en la EUDI, etc... Todas estas fases se pueden ver en el cronograma de la Tabla 2. A lo largo del cuatrimestre se contactó con AXF siempre que se planteó alguna duda en referencia a la adaptación de materiales.

Tabla 2. Cronograma de la experiencia ApS

Actividad	Temporalización
Presentación de la actividad	Primera semana de febrero
Jornada sensibilización sobre personas sordas y sus necesidades de adaptación con AXF.	Segunda semana de febrero
Jornada de lenguaje de signos con AXF	Tercera semana de febrero
Formación acerca de cómo subtítular y transmitir los mensajes a personas sordas (12-14).	Tercera semana de febrero
Búsqueda de información Física y reciclaje	Última semana de febrero- primera marzo
Primera tutoría (revisión información y selección temas)	Mediados de marzo
Jornada formación TICs (vídeos y subtítulado) EUDI (11)	Mediados de marzo
Preparación de los experimentos y guiones de los vídeos	Segunda quincena de marzo
Segunda tutoría (revisión de los experimentos y guiones)	Primera semana de abril
Grabación de los vídeos y subtítulado.	Primera quincena de abril
Tercera tutoría (presentación de los vídeos en el aula)	Tercera semana de abril
Corrección vídeos y maquetado final	Última semana de abril
Presentación de los vídeos en AXF (encuesta participantes y entidad)	Primera semana de mayo
Análisis de resultados	Segunda semana de mayo
Cuarta tutoría (Evaluación grupal, discusión, encuesta satisfacción estudiantes y docentes)	Tercera semana de mayo
Informe final de evaluación de la actividad por parte de las docentes (puntos fuertes y débiles actividad)	Junio

Tras la realización de la experiencia se realizaron encuestas de satisfacción con un espacio libre para comentarios a todos los agentes implicados como se puede ver en el cronograma de la Tabla 2 y se analizaron los resultados para introducir los puntos de mejora que se necesitasen.

Resultados

En la Figura 1 puede verse alguno de los ejemplos de los vídeos desarrollados durante la experiencia ApS. No se muestran imágenes de la experiencia en sí, es decir, imágenes de los cursos de lenguaje de signos, de las tutorías o de la presentación en la entidad porque a pesar de disponer del consentimiento firmado de todas las personas participantes hemos preferido no mostrarlas en este trabajo.



Figura 1. Ejemplo de algunos de los vídeos adaptados para personas sordas

El objetivo de la experiencia ApS era la adquisición de las competencias descritas en la Tabla 1, además de otros resultados de aprendizaje inherentes a la propia actividad y que se nombraron previamente. Tal y como se comentó previamente para evaluar a cada estudiante se realizó una media de los valores obtenidos en la rúbrica de evaluación por las docentes, en la evaluación por pares y en la autoevaluación. La Tabla 3 muestra los resultados (media y desviación estándar) obtenidos para cada uno de los ítems de la rúbrica. Es importante tener en cuenta que la graduación de la rúbrica para cada ítem se ha clasificado según el nivel de desempeño como no cumple (0 puntos), cumplimiento insuficiente (1 punto), cumplimiento suficiente (2 puntos) y cumplimiento excelente (3 puntos)

Tabla 3. Resultados de la rúbrica para evaluar las competencias adquiridas por el alumnado

Competencias evaluadas	Media	Desviación
Trabajar efectivamente de forma individual y como miembro de un equipo multidisciplinar	2.8	0.6
Capacidad para diseñar y preparar un proyecto adaptado a las necesidades de los participantes	2	0.2
Trabajar colaborativamente. Conocer las dinámicas de grupo y el trabajo en equipo	3	0
Comunicación efectiva en un entorno de trabajo	2.8	0.6
Expresarse correctamente en las lenguas oficiales	3	0
Formular e implementar soluciones basadas en el conocimiento que tengan en consideración la diversidad	3	0

Vemos que en todos los casos se ha obtenido una calificación en torno a 3, que es la puntuación más alta, menos en el ítem capacidad para diseñar y preparar proyectos adaptados a las necesidades de los usuarios y las usuarias. Ese resultado se debe a que tanto en las sesiones de tutoría con las docentes como en los comentarios recibidos desde la entidad fue necesario realizar bastantes modificaciones en referencia a tamaños de letra, posición de los subtítulos, adaptación de los mismos, contraste de colores y en algún caso aún después

de esas modificaciones la adaptación no quedó tan bien como se esperaba. Esto es normal pues para la mayor parte del alumnado involucrado era su primera experiencia en contacto con personas con necesidades especiales y a veces resulta complicado entender las necesidades de los demás, lo que sin duda constituye también un buen aprendizaje.

Como se comentó anteriormente se realizaron encuestas tras la actividad a estudiantes, participantes y entidad. Aunque la encuesta de los y las estudiantes tenía más ítems se han representado sólo los ítems que son coincidentes en todas las encuestas. Los principales resultados de las encuestas pueden verse en la Figura 2. Como se puede ver tanto el alumnado como el personal de la entidad y los participantes mostraron su total satisfacción con la actividad, siendo la máxima puntuación 5, todas las respuestas están por encima del 4 en referencia a la organización de la actividad en cuanto a tiempo y espacio, a la metodología empleada para desarrollar la actividad, a los contenidos trabajados y recibidos, a la convocatoria tanto para preparar la actividad para entidades y estudiantes, como para asistir a la misma los participantes. Es destacable que a la pregunta de si recomendarían la actividad el 100% de los agentes implicados responden que sí. A continuación, se muestran alguno de los comentarios recogidos de cada uno de los agentes implicados en las encuestas:

- Estudiantes:

“Pudimos comprender las dificultades de las personas sordas y pensaré más en ellas cuando diseñe productos en el futuro”

“Aprendí mucho y recomiendo totalmente la actividad que nos sitúa en las necesidades reales de las personas”

“Esta actividad significó abrir los ojos a una realidad a la que no le prestaba atención”

- Entidad:

“Este tipo de actividades son muy interesantes para visibilizar las necesidades del colectivo de personas sordas”

“Hay muchas cosas por hacer desde el punto de vista del diseño. Hay muchas situaciones complicadas en la vida cotidiana de las personas sordas que se podrían solucionar fácilmente pensando sólo en mejorar los diseños”

- Asistentes:

“Muchas gracias a los y las estudiantes por adaptar los vídeos para nosotros y pensar en nuestra comunidad”

“Aunque se podían mejorar algunos de los vídeos los estudiantes se han esforzado mucho en entender nuestras necesidades”

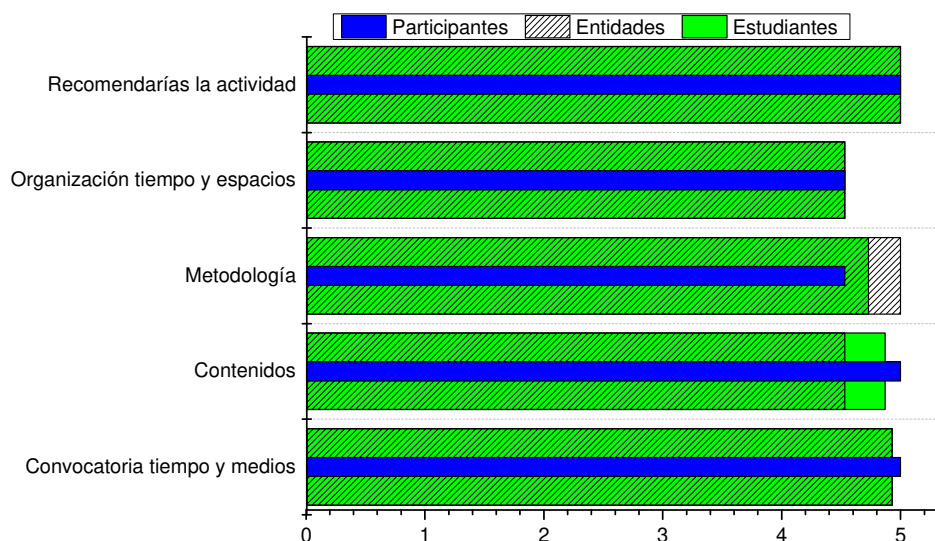


Figura 2. Resultados encuesta satisfacción estudiantes, participantes y entidades

Edita: EDUCA | ISBN 978-84-948288-8-1 | Depósito Legal C27-2021 | www.mundoeduca.org

Discusión

La realización de esta actividad ApS ha permitido acercar las necesidades de las personas sordas a los y las estudiantes del Grado en Ingeniería en Diseño Industrial y Desarrollo del Producto. Después de la actividad todos los agentes involucrados (estudiantes, entidad y participantes) se mostraron muy satisfechos con la organización de la actividad, con el servicio realizado y con los resultados. Los y las estudiantes han trabajado los conceptos de Física y reciclaje que forman parte del temario de la materia, pero además han alcanzado no sólo las competencias académicas sino otras relacionadas con el desempeño y el compromiso social. Han sido capaces de trabajar en grupo realizando trabajo colaborativo y cooperativo, han preparado el proyecto por sí mismos, han adquirido habilidad en la resolución de problemas y han mejorado sus competencias de comunicación. Han aprendido acerca de adaptación de materiales para personas sordas en particular, y se han hecho conscientes de la necesidad de conocer las necesidades de adaptación de otros colectivos. También han sido capaces de escoger información veraz a la hora de preparar sus proyectos. Han desarrollado nuevas competencias en cuanto a las tecnologías de la información y la comunicación en relación a la grabación y edición de vídeos. Se les ha introducido en el lenguaje de signos y en herramientas y estrategias de comunicación y lenguaje inclusivo. Además, el alumnado ha adquirido otras habilidades sociales como la empatía y el hecho de aprender de aquellos que son diferentes. Además, han sido capaces de reconocer su papel como futuros diseñadores a la hora de mejorar la calidad de vida de las personas con necesidades especiales a través del Diseño Universal.

El hecho de que en algunos de los vídeos se trabaje el reciclaje también les ha ayudado a ver la importancia de seleccionar adecuadamente los materiales con los que tienen que diseñar sus productos en el futuro y ha servido para introducirlos los conceptos de Ecodiseño y Economía Circular. De hecho, como se ha comentado previamente la actividad ApS ha servido como marco para trabajar algunos de los objetivos de desarrollo sostenible.

Para la entidad y los participantes este tipo de acciones resultan muy importantes pues le da visibilidad a su trabajo, pero sobretodo, a las necesidades del colectivo de personas sordas que muchas veces, al igual que otras personas con necesidades especiales, parecen invisibles para el resto de la sociedad.

Desde el punto de vista de las docentes la metodología ApS resulta muy útil para trabajar competencias que serían muy difíciles de abordar sólo en el aula y ofrece la oportunidad de trabajar los conceptos de la Física en entornos reales lo que resulta más atractivo para el alumnado y tiende de algún modo a humanizar la Física. También es más sencillo evaluar competencias transversales, generales y específicas que no se pueden evaluar fácilmente con otras metodologías.

Como resultado el alumnado se ha hecho consciente de la importancia de tener en cuenta la diversidad y de su papel en la sociedad como agentes precursores del cambio.

Referencias Bibliográficas

- (1) Conway J.M., Amel E.L., Gerwien D.P. Teaching and learning in the social context: A meta-analysis of service learning's effects on academic, personal, social, and citizenship outcomes. *Teaching of Psychology*, 36, 233–245 (2009).
- (2) Rampasso S.I., Quelhas O.L.G., Anholon R., Pereira, M.B. Miranda, J.D.A. Alvarenga W.S. Engineering Education for Sustainable Development: Evaluation Criteria for Brazilian Context. *Sustainability*, 12, 3947 (2020)
- (3) Surbeck C.Q. Using a service-learning course to reinforce the three pillars of sustainability. *Journal of Professional Issues in Engineering Education and Practice*, 144, 05017006 (2018).
- (4) Castro P.M., Dapena A. Teaching Science and Technology through Service Learning Experiences In *Hands-on Science: Science Education, Discovering and Understanding the Wonders of Nature*; Filipe, M.,

- Costa, M., Vázquez-Dorrío, J.M., Eds.; HSCI: Viana do Castelo, Portugal. 183–187, ISBN 978-84-8158-841-5 (2020)
- (5) Hebert A., Hauf, P. Student learning through service learning: Effects on academic development, civic responsibility, interpersonal skills and practical skills. *Active Learning in Higher Education*, 16, 37–49 (2015)
 - (6) Castro P.M., Ares-Pernas A., Dapena A. Service-Learning Projects in University Degrees Based on Sustainable Development Goals: Proposals and Results. *Sustainability*, 12, 7940 (2020)
 - (7) Alies L., Ive E.. Inclusive education service for the blind: Values, roles and challenges of university EFL teachers. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 9, 2, 439-447 (2020).
 - (8) Luis C., Rocha A., Marcelino M.J. Acessibilidade em Ambientes Virtuais de Aprendizagem. *Revista Ibérica de Sistemas y Tecnologías de Información*, 25, 54-65 (2017).
 - (9) Martins V.F., Amato C., Tomczyk, Oyelere, S.S, Eliseo, M.A., Silveira, I.F. Accessibility recommendations for open educational resources for people with learning disabilities. *Advances in Intelligent Systems and Computing*, 1161, 387-396 (2020)
 - (10) Di Gregorio M., Sebilló, M. Vitiello, G. Pizza A., Vitale F. Prosign everywhere- Addressing communication empowerment goals for deaf people. *ACM International Conference Proceeding*, 207-212 (2019).
 - (11) Kryvonos I, Krak W, Wojcik W. Information technologies applications for sign languages investigations. *10th International Conference on Computer Science and Information Technologies*, 7358270, 148-150 (2015).
 - (12) Eugeni, C. Respeaking: Technical, professional and linguistic aspects of live subtitling. *Journal for Communication Studies*, 13, 1, 21-35 (2020).
 - (13) Benazzouz Y., Boudour R. Using sequence to sequence model to transform recognized ASL words to understandable sentences. *Advances in Intelligent Systems and Computing*, 1288, 769-776 (2020)
 - (14) Wang J, Zhu Y., Chen Y., Mamat A., Yu M., Zahng J., Dang J. An eye-tracking study on audiovisual speech perception strategies adopted by normal learning and deaf adults under different language familiarities. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 63, 2245-2254 (2020).
 - (15) Steinke P., Fitch P. Assessing service-learning. *Research and Practice in Assessment*, 2, 24–29 (2007)

Agradecimientos

Los autores de este artículo agradecen la colaboración de la Asociación de Persoas Xordas de Ferrolterra. Ana Ares-Pernas agradece el soporte económico recibido del Vicerrectorado de Planificación Académica e Innovación Docente de la Universidade da Coruña obtenido en la I Edición de los Premios a proyectos de innovación docente en Aprendizaje-Servicio.

EL PROPÓSITO EN LA VIDA EN EL ESTUDIANTADO UNIVERSITARIO: DIFERENCIAS EN FUNCIÓN DEL NIVEL DE ENGAGEMENT ACADÉMICO

Carlos Freire Rodríguez, María del Mar Ferradás Canedo y Alba Vázquez Varela
Universidade da Coruña

E-mail de contacto: carlos.freire.rodriguez@udc.es

Resumen

En consonancia con el auge de la psicología positiva, existe una creciente atención hacia la promoción del bienestar mental del alumnado universitario. Las investigaciones sobre bienestar constatan que el propósito en la vida es una de las dimensiones centrales de la salud psicológica del ser humano, siendo la universitaria una de las etapas vitales en la que la búsqueda de este propósito se hace más patente. En el presente estudio se analiza la posible existencia de diferencias significativas en la percepción de propósito vital (operativizado como satisfacción y sentido de la vida y metas y propósitos significativos) en función del nivel (bajo, medio y alto) de *engagement* académico (vigor, dedicación y absorción) del estudiantado. Participaron en la investigación 273 estudiantes de Educación Social, seleccionados mediante un muestreo por bola de nieve. Los tres niveles de *engagement* se estimaron tomando los percentiles 33 y 66 como puntos de corte. Las diferencias en propósito en la vida entre estos tres niveles se determinaron mediante un ANOVA. Los resultados evidenciaron que el estudiantado con un nivel de *engagement* más elevado atribuían un propósito a sus vidas significativamente más alto que los otros dos grupos. Especialmente importantes resultaron las diferencias respecto del estudiantado con *engagement* más bajo. Estos hallazgos parecen indicar que el nivel de *engagement* académico desempeña un papel importante en la percepción de propósito vital en el estudiantado universitario. Ello podría apuntar a la conveniencia de desarrollar intervenciones educativas tendentes a favorecer el compromiso psicológico del estudiantado con su actividad académica.

Palabras clave

Engagement; propósito en la vida; bienestar psicológico; estudiantes universitarios.

Abstract

In keeping with the rise of positive psychology, there is increasing attention to promoting the mental well-being of university students. Well-being research confirms that purpose in life is one of the core dimensions of the psychological health in human beings, and university is one of the vital stages in which the search for purpose becomes more evident. This study analyzes the possible existence of significant differences in the perception of purpose in life (operationalized as satisfaction and meaning of life and significant goals and purposes) based on the level (low, medium and high) of students' academic engagement (vigor, dedication and absorption). A total of 273 students from Social Education participated in the study. The participants were selected through snowball sampling. The three levels of engagement were estimated taking the 33rd and 66th

percentiles as cut-off points. Differences in purpose in life among the three levels were determined by ANOVA. The results showed that the students with a higher level of engagement attributed a significantly higher purpose to their lives than the other two groups. Especially important were the differences with respect to the students with the lowest academic engagement. These findings seem to indicate that the level of academic engagement plays an important role in the perception of vital purpose in university students. This could point to the convenience of developing educational interventions aimed at favoring the students' psychological commitment to their academic activity.

Keywords

Engagement; purpose in life; psychological well-being; university students.

Introducción

En la actualidad existe un notable interés científico por el bienestar humano, en especial desde el campo de la Psicología. De esta forma, el estudio del bienestar psicológico permite aproximarnos a conocer los estados psicológicos positivos de las personas, en contraposición al enfoque psicológico tradicional, centrado en tratar los estados patológicos, como la ansiedad, el estrés o la depresión (Seligman, 2011). Este proactivo planteamiento constituye el leitmotiv de la psicología positiva, corriente psicológica focalizada en el estudio científico de las características personales y experiencias vitales positivas del ser humano, los rasgos individuales adaptativos, así como las instituciones e iniciativas que facilitan tanto la promoción del bienestar de las personas como la prevención y reducción de la psicopatología (Seligman et al., 2005).

Siguiendo a autores como Hervás (2009) y Fernández (2008), que referencian a Aristóteles, la felicidad es el bien supremo del hombre. En efecto, la ética aristotélica es eudaimonista, ya que considera que la felicidad, entendida como la consecución de la excelencia personal y el desarrollo máximo del potencial individual, es el fin u objetivo último del ser humano. En esta línea, Seligman (2002), plantea el estudio científico de la felicidad o del bienestar humano, proponiendo la existencia de tres tipos o niveles de felicidad: el placer, el compromiso y el significado. La vida placentera hace alusión a la experimentación de bienestar a través de la vivencia de momentos placenteros y emocionalmente positivos (e.g., alegría, gratitud, serenidad). Este sería el nivel más básico en el camino al bienestar. La vida comprometida (*engagement*) se define como el compromiso del individuo con diferentes actividades, tareas y objetivos personales y colectivos. Se trata de un tipo de bienestar más vinculado a nuestras propias actitudes internas, y con un mayor poder en el camino hacia la experimentación de la felicidad eudaimónica. Finalmente, la vida con significado, o con propósito, constituye el nivel más pleno en el camino hacia la consecución del bienestar. Consiste en utilizar las fortalezas y virtudes personales para alcanzar algo que trasciende a nuestra persona y que da sentido a nuestras vidas.

Los teóricos del bienestar postulan que la felicidad es una actitud interna y educable, y que, por ende, puede potenciarse y mejorarse (Peterson y Seligman, 2004; Sheldon y Lyubomirsky, 2019). Desde esta consideración, en el presente trabajo nos centraremos en estudiar empíricamente la relación entre dos de los componentes del bienestar anteriormente citados, el *engagement* y el propósito de la vida, en la población de estudiantes universitarios.

Engagement

La introducción del estudio científico del *engagement* se produce en paralelo al inicio de la psicología positiva. De hecho, el interés de la Psicología por el *engagement* se enmarca en el contexto organizacional, y viene precedido por la investigación sobre el burnout o síndrome de quemarse por el trabajo. Así, con el objetivo de redirigir la atención hacia los estados psicológicos adaptativos en el ámbito laboral, se propone el estudio del *engagement* como contraposición al burnout (Salanova et al., 2000).

El *engagement* ha sido definido como un estado mental positivo vinculado al desempeño laboral y caracterizado por altos niveles de vigor, dedicación y absorción (Salanova y Schaufeli, 2009). El vigor se caracteriza por altos niveles de energía mental mientras se trabaja, concretado en un intenso deseo de invertir altos niveles de esfuerzo en la actividad que se está llevando a cabo, incluso cuando aparecen dificultades en el camino. La dedicación se traduce en una elevada implicación laboral, que se vincularía a un sentimiento de significación, entusiasmo, inspiración, orgullo y reto. Por su parte, la absorción se experimenta cuando el tiempo pasa volando, de tal forma que la persona percibe altas dosis de disfrute y concentración mientras trabaja. Más que un estado específico y momentáneo, el *engagement* se refiere a un estado afectivo-cognitivo más persistente que no está focalizado en un objeto, evento o situación particular.

En los últimos años, se ha producido un inusitado interés hacia el estudio del *engagement* en el ámbito educativo, bajo la consideración de que la actividad académica es equiparable al desempeño laboral (Schaufeli, Salanova, et al., 2002). Según Pérez-Fuentes et al. (2020), el *engagement* académico alude a un estado de bienestar psicológico y compromiso hacia los estudios. En este contexto, el término *engagement* se usa “para referir a la cantidad de energía física y psicológica que el estudiante dedica a su experiencia académica. Un estudiante altamente involucrado es aquel que dedica una considerable cantidad de energía a estudiar, pasa mucho tiempo en el campus, participa activamente en las organizaciones estudiantiles e interactúa con frecuencia con otros estudiantes y con profesores” (Astin, 1999, citado en Angelucci et al., 2016, p. 116). Los trabajos centrados en el *engagement* académico constatan su relación con el funcionamiento psicológico adaptativo, favoreciendo aspectos como la capacidad de adaptación, la autorregulación, la autoeficacia o la inteligencia emocional (Pérez-Fuentes et al., 2020).

Propósito en la vida

El propósito de la vida se erige en una de las dimensiones sobre las que se asienta el bienestar psicológico humano (Ryff, 1989). El propósito en la vida es, según Frankl (1994), lo que aporta significado a nuestra vida y lo que le proporciona un soporte interno, a través de un propósito o razón que llevar a cabo. Este autor sostiene que el hombre aspira a encontrar significados propios que le permitan verse a sí mismo como una persona con una meta por cumplir a lo largo de su existencia, como una finalidad de su vida. “Es una motivación de orden existencial, universal y no dependiente de variables demográficas, tales como la edad, el sexo, el estatus socioeconómico, el nivel de formación académica, entre otras. Se trata de una necesidad existencialmente prioritaria a cualquier otra, sea biológica (salud, fortaleza, sexo), psicológica (bienestar subjetivo) o social (prestigio, éxito) consistente en encontrar un motivo de orden existencial por el cual, pese incluso a toda circunstancia adversa, la vida es percibida y experimentada como valiosa (logro de sentido).” (García-Alandete et al., 2011, p. 682).

Según Moreno y Rodríguez (2010), hay una estrecha relación entre encontrar un sentido a la vida y gozar de una mejor salud mental. De acuerdo con estos autores, el propósito de la vida es importante en cualquiera de las etapas del ciclo vital, pero probablemente en el período universitario, hallar un propósito en la vida puede contribuir a que esta etapa sea todavía más valiosa y motivar en las aspiraciones que las personas tienen en estas edades. En esta línea, Cornejo y Lucero (2005) señalan que las tareas académicas constituyen uno de los aspectos más relevantes en las vidas de las personas que alcanzan la mayoría de edad.

El presente estudio

El objetivo del presente trabajo es analizar la existencia de diferencias en la experimentación de un propósito en la vida en función del nivel de *engagement* (alto, medio o bajo) desplegado por el estudiantado universitario. Se hipotetiza que aquellos/as estudiantes con niveles más altos de *engagement* académico evidenciará un grado de propósito en la vida significativamente más alto.

Esta relación ha sido especialmente analizada en el contexto organizacional, en el que algunos trabajos (e.g., Salanova y Schaufeli, 2009), han encontrado un vínculo positivo entre *engagement* y propósito en la vida. Esta relación positiva ha sido evidenciada también en estudiantes universitarios (Davey, 2017; Greenway, 2005; Smithikrai et al., 2018). Sin embargo, hasta la fecha no se ha analizado específicamente si el nivel de *engagement* académico del estudiantado se relaciona diferencialmente con el propósito en la vida experimentado.

Material y método

Participantes

En el estudio participaron 273 estudiantes (Medad = 21.49; DT = 3.83) del Grado en Educación Social de la Universidade da Coruña, seleccionados mediante un muestreo por conveniencia. 241 (88.3%) sujetos eran mujeres y 32 (11.7%), varones. Por cursos, 93 (34.1%) participantes eran estudiantes de primer año; 27 (9.9%), de segundo; 62 (22.7%), de tercero; y 91 (33.3%), de cuarto año.

Instrumentos de medida

Engagement académico. Para la medición del *engagement* académico se utilizó la Encuesta de Bienestar en el Contexto Académico, UWE-S (Schaufeli, Martínez, et al., 2002). Se trata de la adaptación validada al español de la *Utrecht Work Engagement Scale* (UWES, Scahufeli, Salanova, et al., 2002). El instrumento consta de 17 ítems, que evalúan las tres dimensiones constitutivas del *engagement*: dedicación (cinco ítems, e.g., “Estoy entusiasmado con mi carrera”), vigor (seis ítems, “Mis tareas como estudiante me hacen sentir lleno de energía”) y absorción (seis ítems, “El tiempo “pasa volando” cuando realizo mis tareas como estudiante”). Las respuestas de los participantes se registraron en una escala Likert que oscila entre 0 = Nunca/Ninguna vez y 6 = Siempre/Todos los días, de tal forma que una mayor puntuación en cada uno de los ítems del instrumento era indicativa de un mayor grado de *engagement* (dedicación, vigor o absorción). En este estudio, la consistencia interna del cuestionario fue de $\alpha = .84$ en las escalas de dedicación y vigor, y de $\alpha = .85$, en la escala de absorción.

Propósito en la vida. El propósito de la vida fue evaluado mediante la versión validada al español del *Purpose-in-Life-Test* (PIL, Crumbaugh y Maholick, 1969), realizada por García-Alandete et al. (2013). Este instrumento, de 10 ítems, incluye dos factores de primer orden: Satisfacción y Sentido de la vida, SSV (6 ítems, e.g., “Al pensar en mi propia vida: Me pregunto a menudo la razón por la que existo/Siempre encuentro razones para vivir”) y Metas y Propósitos Vitales, MPV (4 ítems, e.g., “En la vida tengo: Ninguna meta o anhelo/Muchas metas y anhelos definidos”), evidenciando adecuadas propiedades psicométricas en la población universitaria. En nuestro estudio, este instrumento mostró una consistencia interna de $\alpha = .89$, en SSV, y $\alpha = .80$, en MPV. Las respuestas de los participantes se registraron en una escala Likert de siete puntos, en la que la puntuación 4 sirve de anclaje como posición neutral.

Procedimiento

El estudio ha sido desarrollado en consonancia con los estándares éticos que rigen la Declaración de Helsinki para las investigaciones con seres humanos, con consentimiento informado por parte de todos los participantes. En un primer momento, se remitió un correo electrónico informativo a todos los estudiantes de Educación Social. En dicho correo se informaba acerca de los objetivos del estudio y se solicitaba al alumnado

su colaboración voluntaria y desinteresada, y se les garantizaba, en caso de participar, el anonimato y confidencialidad de sus respuestas. El instrumento contenía un enlace a un cuestionario de *Google Forms* que incluía los ítems de los instrumentos de medida, así como un formulario de consentimiento informado.

Análisis de datos

Como análisis preliminares se determinaron los estadísticos descriptivos (media, desviación típica, asimetría y curtosis) de las variables del estudio. Posteriormente, se analizaron sus correlaciones (prueba de Pearson). Las diferencias en propósito en la vida en función de los niveles de *engagement* se determinaron mediante un ANOVA. Previamente se determinaron los niveles (alto, medio y bajo) de *engagement* académico tomando como puntos de corte los percentiles 66 y 33 en esta variable. Asimismo, se estimó el tamaño del efecto de las diferencias entre los grupos de *engagement* en propósito en la vida mediante el estadístico *d* de Cohen. Como criterio de referencia (véase Cohen, 1988), se considera grande todo efecto igual o superior a $d = 0.80$; medio, aquel efecto entre $d = 0.79$ y $d = 0.50$; y pequeño, el efecto inferior a $d = 0.50$.

Resultados

Análisis preliminares

En la Tabla 1 se muestran los estadísticos descriptivos (medias, desviaciones típicas e índices de asimetría y curtosis) y la matriz de correlaciones de las variables del estudio. De acuerdo con los datos reflejados en ella, se observa que la puntuación promedio en las dos dimensiones de propósito en la vida es moderada en SSV ($M = 4.50$) y moderadamente alta en MPV ($M = 5.52$). Los niveles promedio en las dimensiones del *engagement* son moderadas en vigor ($M = 2.87$) y absorción ($M = 3.07$) y moderadamente altas en dedicación ($M = 4.49$). En lo que respecta a los indicadores de dispersión (asimetría y curtosis), se observa que todos ellos muestran puntuaciones indicativas de una distribución normal de los datos (Finney y DiStefano, 2006).

Tabla 1

Medias, desviaciones típicas, asimetría, curtosis y matriz de correlaciones

	1	2	3	4	5
1. SSV	—				
2. MPV	.63**	—			
3. DE	.22**	.24**	—		
4. VI	.37**	.27**	.62**	—	
5. AB	.34**	.27**	.67**	.87**	—
<i>M</i>	4.50	5.52	4.49	2.87	3.07
<i>DT</i>	1.10	0.96	1.09	1.08	1.13
<i>Asimetría</i>	-0.36	-0.48	-0.90	0.02	-0.14
<i>Curtosis</i>	-0.20	-0.17	0.47	-0.44	-0.04

Nota. SSV = Satisfacción y sentido de la vida; MPV = Metas y Propósitos Vitales; DE = Dedicación; VI = Vigor; AB = Absorción. Escala de medida de *Engagement* (0—6); Escala de medida de propósito en la vida (1—7).

** $p < .01$

Diferencias en propósito en la vida en función de los niveles de engagement académico

La diferencia en las puntuaciones medias de propósito en la vida (satisfacción y sentido de la vida y metas y propósitos vitales) en función del grado *engagement* (alto, medio o bajo) se representan en la Tabla 2. Se observa que, cuanto mayor es el grado de vigor, dedicación y absorción, mayor es la puntuación del estudiantado en las dos dimensiones de propósito en la vida.

Tabla 2

Media y desviaciones típicas obtenidas por los distintos grupos de engagement en propósito en la vida

	Grupo	Satisfacción y sentido de la vida			Metas y propósitos vitales		
		M	DT	n	M	DT	n
Vigor	Bajo	4.14	1.14	90	5.24	1.03	90
	Medio	4.33	1.07	76	5.49	0.94	76
	Alto	4.93	0.95	107	5.79	0.84	107
Dedicación	Bajo	4.24	1.05	91	5.30	1.01	91
	Medio	4.40	1.08	107	5.47	0.95	107
	Alto	4.96	1.06	75	5.87	0.83	75
Absorción	Bajo	4.13	1.08	104	5.20	1.00	104
	Medio	4.52	1.02	81	5.64	0.91	81
	Alto	4.93	1.05	88	5.80	0.85	88

Nota. Escala de medida de *Engagement* (0—6); Escala de medida de propósito en la vida (1—7).

De acuerdo con los resultados del ANOVA, las diferencias en satisfacción y sentido de la vida ($F_{2,270} = 15.451$, $p < .001$) y metas y propósitos vitales ($F_{2,270} = 8.401$, $p < .001$) entre los tres grupos de vigor resultaron estadísticamente significativas. En la dimensión satisfacción y sentido de la vida, los contrastes post hoc (Scheffé) determinaron la existencia de diferencias significativas entre los grupos bajo y alto ($d = 0.76$), así como entre los grupos medio y alto ($d = 0.60$). El tamaño del efecto fue medio, en ambos casos. En la dimensión metas y propósitos vitales, solo se obtuvieron diferencias significativas en la comparación entre el grupo bajo y el grupo alto, siendo mediana la magnitud del efecto ($d = 0.59$).

En la dimensión dedicación, se obtuvieron también diferencias estadísticamente significativas entre los grupos, tanto en satisfacción y sentido de la vida ($F_{2,270} = 10.210$, $p < .001$) como en metas y propósitos vitales ($F_{2,270} = 7.917$, $p < .001$). Considerando los contrastes post hoc, se encontraron diferencias significativas de tamaño mediano ($d = 0.68$ y $d = 0.61$, respectivamente) entre el grupo bajo y el grupo alto en ambas dimensiones del propósito en la vida.

Finalmente, en la dimensión absorción se evidenciaron también diferencias significativas en satisfacción y sentido de la vida ($F_{2,270} = 13.803$, $p < .001$) y en metas y propósitos vitales ($F_{2,270} = 10.788$, $p < .001$). En este caso, se encontraron diferencias significativas en todas las comparaciones entre grupos en ambas dimensiones constitutivas del propósito en la vida. Las diferencias entre el grupo pequeño y el grupo medio resultaron de tamaño mediano en todos los casos ($d = 0.37$, en satisfacción y sentido de la vida; $d = 0.46$, en metas y propósitos vitales), al igual que las diferencias entre los grupos medio y alto ($d = 0.40$, en satisfacción y sentido de la vida; $d = 0.18$, en metas y propósitos vitales). En cambio, las diferencias entre los grupos bajo y alto mostraron una magnitud del efecto de índole mediana ($d = 0.75$, en satisfacción y sentido de la vida; $d = 0.64$, en metas y propósitos vitales).

Discusión

En el presente estudio se pretendía analizar la relación entre el *engagement* académico y el propósito en la vida en el estudiantado de Educación Social. Diversos trabajos previos (e.g., Salanova y Schaufeli, 2009) han evidenciado una relación positiva entre estos constructos en el contexto organizacional, de tal manera que parece que el compromiso e implicación laboral se relacionan con la atribución de un significado y un propósito a la propia existencia. En los últimos años, algunas investigaciones (e.g., Davey, 2017; Greenway, 2005; Smithikrai, 2018) focalizado su interés en la población de estudiantes universitarios, corroborando la relación positiva entre ambos constructos psicológicos.

En línea con estos trabajos, la presente investigación pretendía profundizar en la comprensión de la relación entre el *engagement* académico y el propósito en la vida. La principal contribución de este trabajo ha sido el análisis más pormenorizado de esta relación, tratando de determinar diferencias en la experimentación de un propósito en la vida (i.e., satisfacción y sentido de la vida y metas y propósitos vitales) en función del nivel (alto, medio y bajo) de vigor, dedicación y absorción mostrado por el estudiantado en su día a día académico.

De conformidad con la hipótesis de partida, nuestros resultados indican que el estudiantado con puntuaciones más elevadas de vigor, dedicación y absorción en el desempeño de su actividad académica perciben un propósito vital (tanto en lo que respecta a la vivencia de la existencia propia en términos de satisfacción y sentido como en el desarrollo de metas personales y un sentimiento de propósito) significativamente más elevado. Especialmente importantes son las diferencias respecto al estudiantado con puntuaciones más bajas en propósito en la vida. A tenor de estos hallazgos, y en consonancia con los trabajos revisados, parece que el propósito en la vida, erigido en uno de los pilares fundamentales del bienestar psicológico humano (Ryff, 1989), se encuentra significativamente asociado a estudiantes que afrontan su desempeño académico con altas dosis de esfuerzo y energía mental —vigor—, con entusiasmo y afán de reto —dedicación—, así como con sentimientos de disfrute y completa concentración —absorción— (Salanova et al., 2000).

Los resultados de este estudio deben ser interpretados tomando en consideración una serie de limitaciones. En primer lugar, el cuestionario fue realizado a través de la plataforma Google Forms y difundido por la red social *Whatsapp* para poder llegar a más estudiantes de Educación Social. Por consiguiente, el procedimiento de muestreo, el número de participantes reclutados y el hecho de que todos ellos cursaran Educación Social suponen limitaciones importantes de cara a poder hacer extensivas las conclusiones de este estudio a todo el estudiantado universitario. Cabe mencionar también que la utilización de procedimientos de autoinforme puede sesgar la validez y fiabilidad de la información recabada (por ejemplo, falta de sinceridad en las respuestas, dificultad con la comprensión o interpretación de los ítems). Además, el carácter transversal del estudio no permite determinar la existencia de relaciones de causalidad entre el *engagement* y el propósito en la vida y

Conclusiones

Si bien, como se ha mencionado, no es posible establecer relaciones de causalidad entre las variables analizadas en este estudio, los hallazgos obtenidos abren la puerta a la posible catalogación del alto compromiso con el trabajo académico como variable importante a la hora de favorecer la experimentación de la vida en términos propositivos. Desde esta consideración, nuestros hallazgos suponen una aportación al desarrollo de acciones educativas tendentes a promover el vigor, la dedicación y la absorción del estudiantado universitario como vía para fomentar su funcionamiento psicológico adaptativo. Este planteamiento iría en la línea del creciente interés por promover la salud mental y el bienestar en la etapa universitaria, tal y como postula la Red Española de Universidades Saludables (véase, por ejemplo, Martínez-Riera et al., 2018).

Entre las medidas que podrían promoverse para fomentar el *engagement* académico se encuentran la promoción de actividades académicas orientadas a estimular las metas de aprendizaje en el estudiantado. Estas metas se definen como el deseo de aprender y mejorar académicamente (Senko y Tropiano, 2016). Asimismo, el fomento de una relación cercana docente-alumnado, las actitudes y expectativas positivas en el entorno social del estudiante o el desarrollo de entornos académicos que estimulen la percepción de control se erigen también en recursos adaptativos (Cunninghame et al., 2020; Maricutoiu y Sulea, 2019; Xerri et al., 2018).

Referencias bibliográficas

- Angelucci, L., Cañoto, Y., & Peña, G. (2016). Involucramiento académico: una escala. *Revista Páginas de Educación*, 10(1), 114-136.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Erlbaum.
- Cornejo, M., & Lucero, M. C. (2005). Preocupaciones vitales en estudiantes universitarios relacionados con el bienestar psicológico y modalidades de afrontamiento. *Fundamentos en Humanidades*, VI(12), 143-153.
- Crumbaugh, J. C. & Maholick, L. T. (1969). *Manual of instructions for the Purpose in Life Test*. Viktor Frankl Institute of Logotherapy.
- Cunninghame, I., Vernon, L., & Pitman, T. (2020). To be seen and heard: Enhancing student engagement to support university aspirations and expectations for students from low socioeconomic status backgrounds. *British Educational Research Journal*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1002/berj.3659>
- Davey, K. A. (2017). Felicidad y engagement en estudiantes-trabajadores de nivel superior en Lima. *Revista de Investigación en Psicología* 20(2), 389-406. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v20i2.14049>
- Fernández, L. (2008). Una revisión crítica de la psicología positiva: historia y concepto. *Revista Colombiana de Psicología*, 17, 161-176.
- Frankl, V. E. (1994). *Logoterapia y análisis existencial*. Herder.
- García-Alandete, J., Martínez, E. R., & Sellés P. (2013). Estructura factorial y consistencia interna de una versión española del Purpose-In-Life Test. *Universitas Psychologica*, 12(2), 517-530. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY12-2.efci>
- García-Alandete, J., Martínez, E. R., Soucase, B., & Gallego-Pérez, J. F. (2011). Diferencias asociadas al sexo en las puntuaciones total y factoriales del Purpose-In-Life Test en universitarios españoles. *Universitas Psychologica*, 10(3), 681-692. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy10-3.dasp>
- Greenway, K. (2005). *Purpose in Life: A pathway to academic engagement and success* [tesis doctoral, Azusa Pacific University]. ProQuest Dissertations Publishing. <https://search.proquest.com/openview/de40b814406e56c7fa532d34e6258d9b/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Hervás, G. (2009). Psicología positiva: una introducción. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3), 23-41.
- Maricutoiu, L., & Sulea, C. (2019). Evolution of self-efficacy, student engagement and student burnout during a semester. A multilevel structural equation modeling approach. *Learning and Individual Differences*, 76, 101785. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101785>
- Martínez-Riera, J. R., Gallardo, C., Aguiló, A., Granados, M. C., López-Gómez, J., & Arroyo, H. (2018). La universidad como comunidad: Universidades promotoras de salud. Informe SESPAS 2018. *Gaceta Sanitaria*, 32(S1), 86-91. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2018.08.002>
- Moreno, M., & Rodríguez, M. (2010, febrero). *Sentido de la vida, inteligencia emocional y salud mental en estudiantes universitarios* [ponencia]. 11ª Congreso Virtual de Psiquiatría. <http://www.interpsiquis.com/>

- Pérez-Fuentes, M. C., Molero-Jurado, M. M., Simón, M. M., Barragán-Martín, A. B., Martos-Martínez, A., Ruiz-Oropesa, N. F., & Gázquez-Linares, J. J. (2020). Engagement académico e inteligencia emocional en estudiantes de Ciencias de la Salud. *Revista de Psicología y Educación*, 15(1), 77-86. <https://doi.org/10.23923/rpye2020.01.187>
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. American Psychological Association.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Salanova, M., & Schaufeli, W. (2009). *El engagement en el trabajo: Cuando el trabajo se convierte en pasión*. Alianza Editorial.
- Salanova, M., Schaufeli, W. B., Llorens, S., Peiró, J. M., & Grau, R. (2001). Desde el “burnout” al “engagement”: una nueva perspectiva. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16, 117-134.
- Seligman, M.E.P. (2002). *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*. Free Press/Simon and Schuster.
- Seligman, M.E.P. (2011). *La vida que florece*. Ediciones B.
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive Psychology Progress: Empirical Validation of Interventions. *American Psychologist*, 60(5), 410–421. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.5.410>
- Senko, C., & Tropiano, K. L. (2016). Comparing three models of achievement goals: Goal orientations, goal standards, and goal complexes. *Journal of Educational Psychology*, 108(8), 1178–1192. <https://doi.org/10.1037/edu0000114>
- Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464–481. <https://doi.org/10.1177/0022022102033005003>
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., Gonzalez-Roma, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout and: A confirmative analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92. <https://doi.org/10.1023/A:1015630930326>
- Sheldon, K. M., & Lyubomirsky, L. (2019). Revisiting the sustainable happiness model and pie chart: Can happiness be successfully pursued? *Journal of Positive Psychology*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/17439760.2019.1689421>
- Smithikrai, C., Homklin, T., Pusapanich, P., Wongpinpech, V., & Kreasukon, P. (2018). Factors influencing Students’ Academic Success: The Mediating Role of Study Engagement. *International Journal of Behavioral Science*, 13(1), 1-14.
- Xerri, M. J., Radford, K., & Schacklock, K. (2018). Student engagement in academic activities: a social support perspective. *Higher Education*, 75, 589-605. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0162-9>

“EL MONO QUE HIZO YOGA”: CUERPO Y MOTRICIDAD EN EL APRENDIZAJE DE LA PREHISTORIA

Jesús Alberto San Martín Zapatero
Facultad de Educación. Universidad de Burgos.
jasan@ubu.es

Resumen

La presente investigación muestra una experiencia dirigida a lograr aprendizajes sobre prehistoria y evolución humana basados en la comprensión y en la emoción. Para ello se diseña la metodología “El mono que hizo yoga” para la construcción colectiva de conocimientos, que articula movimientos de yoga, juegos de simulación y estrategia interrogativa. Con dicha propuesta metodológica se busca fortalecer la transposición didáctica de la prehistoria y la evolución humana en edades tempranas (6-9 años). La investigación se llevó a cabo a través de la implementación del método mixto para el ámbito pedagógico que permitió analizar las concepciones y percepciones del grupo objeto de la muestra, así como la información obtenida de la observación participativa. Los resultados de la puesta en práctica de “El mono que hizo yoga” expresan logros referidos a la empatía prehistórica, la comprensión de nociones sobre prehistoria y evolución humana. Se pone de relieve el modelo dialógico conseguido con esta metodología así como el clima de motivación y diversión logrados. Esta propuesta se aleja de los tradicionales canales expositivos, textuales e iconográficos, considerando la necesidad de reconceptualizar el cuerpo y el movimiento en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la prehistoria y la evolución humana.

Palabras clave

Aprendizaje de la prehistoria; aprendizaje de la evolución humana; comprensión, emoción, cuerpo, motricidad.

Abstract

This research shows an experience aimed at achieving learning about prehistory and human evolution based on comprehension and emotion. To this end, the methodology "The monkey who did yoga" is designed for the collective construction of knowledge, which puts together yoga movements, simulation games and interrogative strategy. This methodological proposal seeks to strengthen the didactic transposition of prehistory and human evolution at an early age (6-9 years). The research was conducted by implementing the mixed method for the pedagogical field that allowed the analysis of the conceptions and perceptions of the target group of the sample, as well as of the information obtained from the participatory observation. The results of the implementation of "The monkey who did yoga" reveal achievements referring to prehistoric empathy, the comprehension of notions about prehistory and human evolution. The dialogical model achieved with this methodology is highlighted as well as the motivational and fun atmosphere achieved. This proposal is different from the traditional exhibition channels, both textual and iconographic, considering the need to

reconceptualize the body and the movement in the teaching and learning processes of prehistory and human evolution.

Keywords

Learning prehistory; learning human evolution; comprehension; emotion; body; motricity

1. Introducción.

1.1 El aprendizaje de la prehistoria a través de la experiencia motriz.

La prehistoria y la evolución humana ofrecen nociones relevantes para conocernos mejor como especie y contribuyen decididamente a la formación del alumnado en aulas, museos o parques arqueológicos. Ponce de León (2018) califica el concepto de evolución de integrador y Ramírez-Olaya (2015) valora la importancia de dicha noción en el aula por ser estructurante y permitir la construcción de nuevos conocimientos. Ruíz-Zapatero (2010), señala que la diversidad de formas de vida en el pasado prehistórico sirve en los tiempos presentes para comprender el valor de la diversidad cultural y humana, hecho que tiene una enorme trascendencia educativa por cuanto permite construir argumentos para comprender la diversidad cultural y en contra del racismo y la xenofobia.

Desde el ámbito de la didáctica de las ciencias sociales, la enseñanza de la prehistoria expresa algunas dificultades en la transposición didáctica de nociones relativas a la teoría de la evolución (Alters y Nelson, 2002; Puig y Jiménez-Aleixandre, 2009; Barberá, 2009; Smith, 2010) y por lo tanto, para la comprensión de la evolución humana (Gutiérrez, 2009). Querol (2002) y Martos (2019) abordan los inconvenientes en la transmisión de contenidos sobre evolución humana a lo largo del siglo XX en España por influjo de la religión católica. Domènech-Casal (2016) reconoce la proliferación, en los últimos años de corrientes religiosas cuestionadoras de la Teoría de la Evolución. Ruíz-Zapatero (2011) pone el acento en que la enseñanza de la evolución adolece de rigor científico. Grau y de Manuel (2002) detectan en el alumnado concepciones de partida erróneas sobre evolución humana, aspecto íntimamente relacionado con la dificultad de modificar dichas concepciones en etapas posteriores de su formación. Kampourakis y Zogda (2008) señalan que el alumnado entiende el cambio evolutivo desde una perspectiva teleológica. González y Meinardi (2015) identifican entre el alumnado el predominio del razonamiento causal lineal para explicar la evolución.

Los estudios antes citados confirman la necesidad de incorporar experiencias en el aula que mejoren la práctica educativa en la enseñanza de la prehistoria. En primer lugar adaptando los contenidos curriculares a los nuevos datos científicos (Boj, 2001). En segundo lugar adoptando propuestas didácticas interdisciplinares que compensen el excesivo protagonismo del libro en el aula y corrijan el currículo oculto (Quinteros 2011). En tercer lugar superando un modelo de enseñanza transmisiva. Frente a modelos arraigadamente expositivos en el aprendizaje de las ciencias sociales, se precisa un cambio metodológico (Gómez, Ortuño y Miralles, 2018) dirigido a promover la construcción colectiva de conocimiento por medio de la interacción entre los sujetos participantes. Vigotsky (1978) lo definió a través del concepto de Zona de Desarrollo Próximo.

La prehistoria es un periodo largo, remoto y sin fuentes escritas que supone un reto en su transposición didáctica (López-Castilla, Terradillos-Bernal, y Alonso, 2019). En edades tempranas, ello exige una interacción entre el profesorado y el alumnado en contextos colaborativos, donde el juego adquiera un papel relevante de andamiaje como instrumento de generación de nuevos conocimientos y comprensión de la prehistoria.

Desde este enfoque sociocultural, la prehistoria puede ser representada por el alumnado tomando como elementos mediadores el disfraz, el espacio, las réplicas, los fósiles y otros objetos diversos, que en un contexto de experimentación conforman la didáctica del objeto (Santacana y Llonch, 2012). Dicha interacción permite exhibir y expresar sus conocimientos pero también sus dudas o todo aquello que ignora sobre la

prehistoria. Los juegos de simulación en prehistoria se muestran como un excelente recurso ya que permiten “reproducir situaciones reales, tomar decisiones, facilitar la comprensión de la realidad, interconectar diferentes áreas y disciplinas, etc.” (Cruz, 2010, p.95). Bardavio y Mañé (2017) constatan la idoneidad de incorporar en contextos educativos la experimentación didáctica en arqueología porque promueve el juego de simulación facilitando acciones como tocar y manipular objetos, estimulando el aprendizaje por descubrimiento y desarrollando una imaginación contextualizada en la prehistoria.

Como puede observarse, la reflexión sobre nuevas metodologías para la enseñanza de la prehistoria pasa por una nueva reconceptualización de lo corporal en contextos educativos. Las aportaciones de Gardner (2000) en esta dirección señalan que el profesorado debe diseñar sus propuestas de aprendizaje de forma variada y flexible porque la niña y el niño conocen el mundo de forma múltiple siendo la cinestésico-corporal una de ellas.

Para Denis (2000) es necesario replantearse la función que el cuerpo desarrolla en la escuela ya que éste tiene un papel significativo en el aprendizaje. La neurociencia aplicada a la educación ha demostrado que el ejercicio y el movimiento estimulan la función cerebral, mejora el estado de ánimo e incrementa el aprendizaje (Ortiz-Pulido, 2015). En virtud de ello, la dimensión corporal de la niña y del niño en el ámbito educativo debe trascender las horas de Educación Física para insertarse en las programaciones del profesorado de las diferentes áreas de conocimiento. El cuerpo y la motricidad pueden y deben estar presentes como instrumentos para lograr objetivos y conocimientos relativos a capacidades cognitivas (Vaca, 2002).

Fuset (2013) habla de la necesidad de un *currículo performativo producido* en las aulas, en el sentido de crear herramientas didácticas basadas y producidas en la experiencia, donde el cuerpo y el juego posibiliten desarrollar todos los roles de creador y lector de significados múltiples que ocurren en el aprendizaje.

En la búsqueda sistemática por mejorar estrategias para maximizar el aprendizaje, de acuerdo a los principios de la educación emocional, se observa en los últimos años experiencias aplicadas a partir del yoga. Investigaciones recientes como la de Romero (2017) y Santamaría (2015) demuestran que el yoga en el aula contribuye al desarrollo de la cultura motriz, ofreciendo resultados inmediatos para el aprendizaje y la adquisición de habilidades diversas.

Santamaría (2015) justifica en su estudio que el yoga ofrece pautas para mejorar la corporeidad, la psicología y el comportamiento de las niñas y niños, al tiempo que observa las virtudes del yoga para la adquisición de conciencia corporal, aspecto que es idóneo para que ellas y ellos conozcan partes de la anatomía humana y también de animales. Cada una de las posturas del yoga, llamadas técnicamente asanas brindan a los estudiantes la oportunidad de divertirse imitando animales o diferentes situaciones o roles planteados.

Coinciden en esta línea Campos y Verduzco (2007) cuando señalan que el yoga genera rutinas y comportamientos saludables a la vez que contribuye a la adquisición de conocimientos programados. Bravo y Pagazaurtundua (2003) consideran el yoga como una herramienta para una educación interdisciplinar y basada en aprendizajes significativos.

2. Estudio empírico.

2.1 Método

Se emplea el método de investigación mixto en el ámbito pedagógico (Pereira, 2011) que permite comprender de forma amplia fenómenos de carácter social y educativo. La combinación de técnicas cuantitativas y cualitativas nos ayuda a recoger información expresada por las dos fuentes principales presentes en la investigación que son las niñas y niños sujetos de la muestra y el observador participante (tabla 1).

Tabla1. Fuentes, técnicas y herramientas de investigación. Fuente: elaboración propia.

FUENTES	TÉCNICA	HERRAMIENTA
Niñas y niños de 6-9 años	Cuestionario	Escala de estimación E.E
Investigador	Observación-participante	Cuaderno de campo C.C

2.2 Objetivos

Esta investigación está motivada por la búsqueda de alternativas que den respuesta a los nuevos retos de la enseñanza de la prehistoria, tales como la superación del modelo tradicional del uso excesivo del libro de texto, del abuso del modelo expositivo y de las dificultades de la transposición didáctica del tiempo prehistórico y la evolución humana.

El objetivo general de esta investigación por lo tanto, es crear una metodología que parta del cuerpo de la niña y del niño como motor de aprendizaje destinada al ámbito de la enseñanza de la prehistoria.

Los objetivos específicos son conseguir un aprendizaje de la prehistoria y la evolución humana basados en la comprensión y en la emoción.

2.3 Muestra

La muestra sobre la que se ha intervenido en esta investigación ($n=50$) son niñas y niños con edades comprendidas entre 6 y 9 años. Se celebraron cuatro sesiones de “El mono que hizo yoga”, dos de ellas en la Feria de Ciencia y Tecnología de Castilla y León, celebrada en la Universidad de Burgos el día 13 de mayo de 2017 en sesiones de mañana y tarde, y las otras dos restantes en el Museo de la Evolución Humana de Burgos los días 21 y 22 de junio de 2017.

2.4 Propuesta didáctica

Para lograr los objetivos propuestos diseñamos la metodología “El mono que hizo yoga”, destinada a la enseñanza y aprendizaje de la homínida/o africana/o bípeda/o australopiteca/o.

Se trata de una sesión de cincuenta minutos secuenciada a partir de cinco preguntas clave sobre la australopiteca/o: ¿cómo se desplazaba?, ¿cómo miraba?, ¿en qué entorno vivía?, ¿cómo se alimentaba?, ¿cómo respiraba? El desarrollo de la sesión persigue construir aprendizajes a partir de la secuencia programada en la tabla 2. Se basa en una metodología activa, que emplea dinámicas de simulación y juego dramático para guiar el movimiento y la conciencia corporal, facilitando una relación cercana y alejada de rol de autoridad del adulto.

Los movimientos y posturas se construyen desde los principios del yoga atendiendo a la conciencia corporal y la respiración. Durante cada sesión se utiliza la estrategia interrogativa para conocer los conocimientos previos, el estado de ánimo y promover la construcción colectiva del conocimiento.

Tabla 2. Secuencia para guiar la sesión “El mono que hizo yoga”. Fuente: elaboración propia.

Pregunta clave/ secuencia	Objetivo	Contenido relacionado con la prehistoria y la evolución humana	Propuesta motriz	Temporalización

1.¿Cómo se desplazaba?	Conocer las características bípedas de la australopiteca /o	-La bipedestación. -La naturaleza social de la australopiteca/o	-Actividad propioceptiva. Caminamos libremente por el espacio tomando conciencia de las partes del pie y sus funciones en el apoyo. -Nos cruzamos con otros cuerpos permitiendo el roce y el contacto (namasté).	5 min.
2.¿Cómo miraba?	Identificar cambios y continuidades	-La visión estereoscópica. -Anticipamos los peligros.	-Caminamos concentrándonos en la mirada periférica. Cuando vemos que alguien se para nos paramos, si vemos que alguien hace un gesto nosotros lo hacemos, trabajamos por imitación. Estamos alerta a los cambios del ambiente de nuestro alrededor. Y en el caminar se proponen asanas por imitación. Asanas de primer chakra: tadasana, muladhara, virabhadrasana.	10 min.
3.¿En qué entorno vivía?	Describir los elementos naturales del paisaje africano que pobló la australopiteca /o	-El paisaje selvático y los espacios abiertos de sabana. -La actividad volcánica.	-Realización de asanas y movimientos que imitan animales, plantas y estructuras geológicas como el volcán: vrkasana, adho mukha svanasana, urdhva mukha svanasana, simhasana, mandukasana, virabhadrasana.	10 min.
4.¿Cómo se alimentaba?	Conocer la importancia de la recolección como fuente de alimentación	-La alimentación de las australopitecas/os.	-Movimientos y asanas que imitan posturas de obtención y recolección de alimentos: baddha konasana, kurmasana, hasta uttanasana, ardha chandrasana.	10 min.
5.¿Cómo respiraba?	Conocer que se han producido cambios en nuestro sistema respiratorio a lo largo del tiempo.	-La posición erguida y los cambios respiratorios. -La respiración y las emociones primarias. -La vuelta a la calma.	-Sentados realizamos respiraciones abrazándonos las costillas para comprender los cambios evolutivos en la caja torácica: sukhasana, dandasana. -Tumbados colocamos mano izquierda en el abdomen y mano derecha en tórax. Primer	15 min.

			chacra y cuarto chacra. Relacionamos el control respiratorio con la evolución y el proceso de humanización y conciencia. Inhalamos y exhalamos emitiendo sonidos: savasana. - Tumbados: savasana. Relajación guiada a través de cuento (imagen 1).	
--	--	--	---	--

2.5 Procedimiento

Se han seguido, por un lado, el análisis cuantitativo estadístico descriptivo de las variables sobre concepciones y percepciones del alumnado (Topper y Lancaster, 2016) relativas a su nivel de comprensión y estado emocional, y por otro, el análisis cualitativo a partir de la observación participante del investigador.

En relación al primero se han confeccionado dos cuestionarios de escala de estimación sobre comprensión y emoción (tabla 3) adaptados al nivel de comprensión de las niñas y niños que cumplimentaron con orientación y acompañamiento adulto al finalizar la actividad.

Tabla 3. Herramienta tipo escala de estimación (EE) de comprensión de contenidos y nivel de emoción para niñas y niños de la muestra. Fuente: elaboración propia.

Escala de estimación de comprensión y emoción. EE				
Actividad:	EL MONO QUE HIZO YOGA			
Nombre:				
Fecha:		Lugar:		Edad:

NIVEL 4	NIVEL 3	NIVEL 2	NIVEL 1	<i>Pon el número del nivel que elijas:</i>
Lo sé muy bien y soy capaz de explicárselo a un compañero o compañera	Lo sé bastante bien, pero no sabría explicárselo a un compañero o compañera	Lo sé, pero tengo algunas dudas.	No lo sé, no me ha quedado claro.	
1	¿Sabes quién fue la australopiteca/o?			
2	¿Dónde vivió la australopiteca/o?			
3	¿De qué se alimentaba la australopiteca/o?			
4	¿Con qué peligros convivía la australopiteca/o?			
5	¿Cómo era el aspecto de la australopiteca/o?			

<i>Marca con una X la emoción que elijas:</i>	NIVEL 4	NIVEL 3	NIVEL 2	NIVEL 1
				
		3		1

1	¿Te has divertido durante esta actividad?				
2	¿Te ha gustado aprender cosas jugando y moviendo tu cuerpo?				
3	¿Te ha gustado participar en grupo con otras niñas y niños?				
4	¿Te gustaría conocer más cosas de la prehistoria jugando de esta manera?				
5	¿Te sientes bien después de la actividad?				

En segundo lugar, para el investigador en su rol de observador participante, se ha definido una guía de tópicos o lista de temas que permitiesen detener la mirada sobre las mismas preguntas en todas y cada una de las intervenciones con el objetivo de sistematizar la observación y la recogida de información. Para ello se han fijado 14 cuestiones, que a través de la planilla CC recaban las incidencias de cada intervención en concordancia con los objetivos definidos (tabla 4).

Tabla 4. Guía de tópicos del cuaderno de campo. Fuente: elaboración propia.

Cuaderno de campo. CC				
Actividad:	EL MONO QUE HIZO YOGA			
Fecha:		Lugar:		Edad:

1. ¿Qué tipo de público he tenido?	
2. ¿Han estado atentos y atentas?	
3. Los recursos y movimientos empleados han sido significativos para el aprendizaje? ¿Cuál ha funcionado mal/bien/muy bien?	
4. ¿El espacio ha sido adecuado?	
5. Mi expresión ha sido la correcta? Tono, voz, gestualidad, participación	
6. ¿El tiempo empleado ha sido el correcto?	
7. ¿He transmitido los contenidos que estaban diseñados para la actividad?	
8. ¿He facilitado la participación?	
9. ¿Han participado/interactuado mucho?	
10. ¿La actividad se ha enriquecido con aportaciones de niños y niñas?	
11. ¿Se han divertido?	
12. ¿Me he divertido yo? ¿Cómo me he sentido?	

13.¿Qué dificultades he observado?	
14.¿Alguna propuesta de mejora?	

Las herramientas de análisis cuantitativo referidas a las escalas de estimación cumplimentadas por las niñas y los niños han sido volcadas en los modelos de la herramienta Google Forms (<https://forms.gle/XdvcnHPR3rvk5AVg6>). El objetivo es almacenar las respuestas en las hojas de cálculo de Google para la conformación de gráficas y su correspondiente análisis. (<https://cutt.ly/GhtsrF2>).

3. Resultados.

Los resultados que ofrece el análisis de las escalas de estimación de las niñas y niños revela altos niveles de comprensión sobre las características de las y los australopitecos (ver gráfico 1). En las preguntas previas de evaluación inicial realizadas al comienzo de la actividad a través de la estrategia interrogativa (ver figura 1), el cuaderno de campo recoge que la mayoría de niñas y niños no sabe con certeza quiénes fueron las australopitecas y los australopitecos. Al finalizar las sesiones, un 60% sabe aspectos concretos sobre los australopitecos y son capaces de explicarlos a un compañero. Un 35% sabe los aspectos tratados sobre las y los australopitecos pero no sabría explicárselos a un compañero. Un 4% saben cosas sobre australopitecos pero con dudas. Y un 1% no saben nada. Estos datos son contrastados a partir de la información obtenida durante la observación participante ya que el cuaderno de campo recoge que las niñas y los niños han realizado numerosas aportaciones, que se ha desplegado estrategia interrogativa para conocer el grado de adquisición de conocimientos, que a través de dichas preguntas se ha generado diálogo y que han utilizado y comprendido vocabulario nuevo sobre evolución y prehistoria empleado durante las sesiones. Por ejemplo, las *asanas* referidas al equilibrio para trabajar la propiocepción sirvieron para comprender las nociones de cuadrupedismo y bipedismo (ver figura 2). O las *asanas* en pareja ofrecieron un buen resultado para simular y así comprender la orografía volcánica del este africano hace tres millones de años (ver figura 3). El cuaderno de campo recoge que la organización de la sesión en secuencias de 10 minutos y grupos de 12 personas, permite un desarrollo ágil y facilita la atención de la niña y del niño.

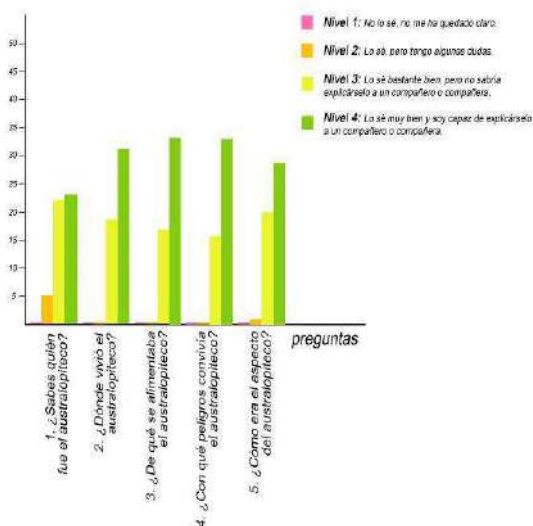


Gráfico 1. Gráfico de barras del nivel de comprensión sobre el australopiteco. Fuente: elaboración propia.



Figura 1. Momentos de la evaluación inicial a través de la estrategia interrogativa. Fuente elaboración propia.



Figura 2. Movimientos del cuadrupedismo a la bipedestación. Fuente: elaboración propia.



Figura 3. *Asanas* en pareja para simular volcanes. Fuente: elaboración propia.

El análisis sobre las emociones a partir de la escala de estimación (gráfico 2) señala que el 82% de las y los encuestados se han divertido mucho con la actividad planteada y reconocen gustarles la manera de aprender a través del movimiento. Un 60% señala reconocer gustarles mucho participar en grupo con otras niñas y niños y un 8%, sin embargo, de forma regular. Un 93% estiman en grado de mucho y bastante que les gustaría conocer más cosas de la prehistoria con metodologías como esta, y un 7% que de forma regular. Finalmente el 100% señalan sentirse muy bien y bastante bien después de la actividad.

El cuaderno de campo ofrece información relativa al alto nivel de diversión y motivación generado con la dinámica. Se observa como punto de partida la gran atracción que suscita la prehistoria entre los participantes. Se registra buena disposición en la realización de los ejercicios, sobre todo en la imitación de animales y la adopción del rol de australopiteco. Por ejemplo, al abordar las cuestiones referidas a la alimentación se simulaban, a través del movimiento, escenas con presencia de grandes depredadores logrando participación y diversión (ver figura 4). Al mismo tiempo, reúne información sobre el estado de calma logrado después de los ejercicios de respiración y relajación guiada (ver figura 5) simulando las vueltas a la calma del australopiteco presentes también en las costumbres de los primates actuales, aspecto este último que posibilitó la realización de puestas en común y diálogos referidos a la condición protohumana de la australopiteca y del australopiteco.

En porcentaje pequeño pero significativo se observó alguna reticencia a trabajar en grupo.

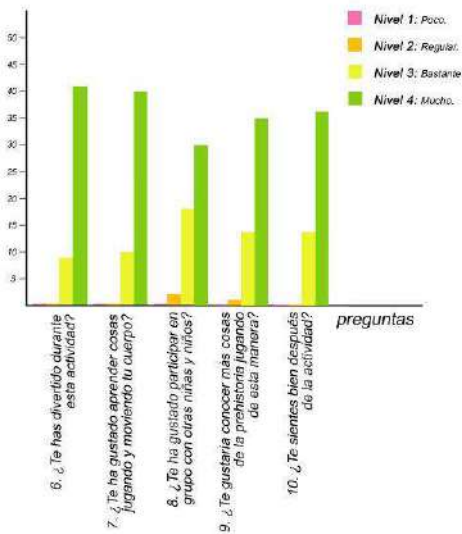


Gráfico 2. Gráfico de barras del nivel de diversión y estado de ánimo. Fuente: elaboración propia.



Figura 4. Diversión en la simulación de presencia de depredadores. Fuente: elaboración propia.



Figura 5. Vuelta a la calma y la relajación a partir de una simulación. Fuente: elaboración propia.

4. Discusión y conclusiones.

Los resultados de esta investigación se sitúan en el marco de los estudios que abordan la necesidad de implementar nuevas metodologías para la comprensión del tiempo prehistórico en edades tempranas (Molina, 2020), y el reconocimiento positivo de las emociones en la construcción del conocimiento histórico (Ortega y Pagès, 2019). Esta propuesta didáctica ubica también el debate en la necesidad de incorporar lo corporal y lo motriz para la comprensión de nociones sobre evolución y pasado prehistórico, en la línea que expresara Vaca (2002) sobre la necesidad de hacer más presente el cuerpo en todos los tiempos y espacios educativos. Abordar nociones de evolución humana, como por ejemplo el bipedismo, a través del movimiento y la consciencia de nuestro propio cuerpo, permite establecer relaciones explícitas entre el pasado y el presente, aspecto éste esencial en la enseñanza de la historia (Muñoz y Pagès, 2012). Con ello, entendemos que se contribuye a corregir la extendida presencia de los componentes conceptuales como forma dominante de aprendizaje en el aula y muy específicamente en las ciencias sociales (Fuster, 2015).

Acerca de cómo incorporar funcionalmente “El mono que hizo yoga” en contextos de educación formal, atendiendo a los tiempos y las ratios, nos parecen interesantes las aportaciones de Santamaría (2015) en relación a las cuñas motrices. Nuestro estudio se hizo en sesiones programadas de 50 minutos, pero se pueden incorporar de manera versátil en el aula en formatos de temporalización más breves, insertados en el aula como cuñas motrices a modo de “píldoras” de yoga y simulaciones, que estimulen la atención, calmen la quietud, desarrollen las inteligencias múltiples y contribuyan a eliminar el concepto de la prehistoria como asignatura memorística (Ibáñez-Etxeberria, Gillate, Madariaga, 2015).

Como conclusión, señalamos que el yoga, articulado a partir de juegos de simulación, ofrece una respuesta metodológica para la enseñanza de la prehistoria y la evolución humana. En primer lugar porque la metodología favorece la comprensión de nociones sobre prehistoria y evolución, hecho comprobado a partir de las dinámicas de juego diseñadas. Las *asanas* de yoga permiten a las y los participantes adoptar roles de animales y de australopitecos, imitar movimientos, posturas, emitir sonidos y observar y reconocer partes anatómicas. Los resultados hablan de que el australopiteco es considerado un ser más cercano, alejado de la tradicional visión de seres atrasados, rudos y hostiles, favoreciendo una visión menos antropocéntrica de la evolución. Este ejercicio de desubicación consciente a través del juego y de las *asanas* propuestas, activa la imaginación, los conocimientos previos sobre prehistoria y la transmisión colectiva de los mismos, facilitando la adquisición de lo que San Martín y Ortega-Sánchez (2020) denominan empatía prehistórica. Se destaca en esta metodología la figura del observador participante en rol de acompañante experto, que actúa de *zona de desarrollo próximo* como corrector de errores y generador de preguntas clave. Este clima de intercambio de carácter dialógico facilita el aprendizaje por descubrimiento, esencial en la enseñanza de la prehistoria en edades tempranas (Molina, 2020).

En segundo lugar, el estudio demuestra que las nociones de evolución humana tratadas, guardan relación interdisciplinar con el conocimiento del propio cuerpo humano, lo que ha despertado curiosidad entre las y los participantes. Las dinámicas generadas en las sesiones invitan a la niña y al niño a desarrollar la imaginación y a ser protagonistas desde sus propios conocimientos, generando emociones positivas, condición necesaria para el aprendizaje. La investigación confirma que cuando ellas y ellos se implican emocionalmente en lo que están viendo y viviendo, en consecuencia, aprenden más profunda y significativamente.

En definitiva, “El mono que hizo yoga” muestra un modelo para la comprensión de la evolución humana y la prehistoria, fuera de los tradicionales canales de representación textual e iconográfica, utilizando el cuerpo y el movimiento como andamiaje para la construcción de conocimiento.

5. Bibliografía.

- Alters, B. J. y Nelson, C. E. (2002). Perspective: teaching evolution in higher education. *Evolution: international journal of organic evolution, Oxford*, 56, (10), 1891-1901. <https://doi.org/10.1111/j.0014-3820.2002.tb00115.x>
- Barberá, O. (2009). Extinción: una forma distinta de ver la vida. *Alambique, Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 62, 29-42.
- Bardavio, A. y Mañé, S. (2017). La Arqueología en la enseñanza obligatoria. El ejemplo del Campo de Aprendizaje de La Noguera. *Revista Otarq: Otras arqueologías*, 2, 331-345. <http://revistas.jasarqueologia.es/index.php/otarq/article/view/127>.
- Boj, I. (2001). La didáctica de la prehistoria como instrumento de transformación social. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (29), 19-26.
- Bravo, E. y Pagazurtundua, V. (2003). El cuento motor y el yoga en la enseñanza primaria. Posibilidad de una experiencia interdisciplinar desde la Educación Física. *Apunts. Educación física y deportes*, 2(72), 35-40. <https://core.ac.uk/download/pdf/39141093.pdf>
- Campos, R; Verduzco, M.E. (2007). *Yoga para niños y niñas*. Alcalá. Jaén.
- Cruz, L. A. (2010). La simulación, una metodología eficaz en la didáctica de las ciencias sociales

- Un caso práctico con alumnos de educación secundaria: el yacimiento arqueológico simulado. *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (63), 93-105. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3122166>
- Denis, D. (2000). *El cuerpo enseñado*. Paidós: Barcelona.
- Domènech-Casal, J. (2016). Diseño y caracterización de un Proyecto de Indagación alrededor de la Evolución Humana y la Paleontología. *Investigación en la Escuela*, (90), 49-71. DOI:10.12795/IE.2016.I90.04
- Feuerstein, R. (1991). *Mediated Learning Experience (mle). Theoretical, Psychosocial and Learning Implications*. Londres: Freund Publishing House Ltd.
- Fuset, M. (2012). Pedagogía performática y patrimonio artístico. *Educación artística: revista de investigación (EARI)*, (4), 89-98. <https://core.ac.uk/download/pdf/71013747.pdf>
- Fuster, C. (2015). Los estándares de aprendizaje de la LOMCE: ¿mejorarán la enseñanza y el aprendizaje de la historia? *Revista de Didácticas Específicas*, (12), 27-47. www.didacticasespecificas.com
- Gómez, C.J., Ortuño, J. y Miralles, P. (2018). Enseñar ciencias sociales con métodos activos de aprendizaje. Barcelona: Octaedro.
- González, L. y Meinardi, E. (2015). Obstáculos para el aprendizaje del modelo de evolución por selección natural, en estudiantes de escuela secundaria de Argentina. *Ciência & Educação (Bauru)*, 21(1), 101-122. <https://doi.org/10.1590/1516-731320150010007>.
- Grau, R., y de Manuel, J. (2002). Enseñar y aprender evolución: una apasionante carrera de obstáculos. *Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 32, 56-64.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Paidós. Barcelona.
- Ibáñez- Etxebarria, A., Gillate, I. y Madariaga, J. M. (2015). Utilización de la historia oral para el aprendizaje de contenidos históricos en Educación Secundaria y su relación con la identidad local, la motivación y el autoconcepto social. *Tempo e Argumento, Florianópolis*, 7, (16), 204- 229. DOI: 10.5965/2175180307162015204
- Kampourakis, K. y Zogda, V. (2008). Students' intuitive explanations of the causes of homologies and adaptations. *Science & Education*, Dordrecht, 17, (1), 27-47. <https://doi.org/10.1007/s11191-007-9075-9>
- López-Castilla, M. P., Terradillos-Bernal, M. y Alonso, R. A. (2019). Experimental archaeology and historical empathy: key tools for learning about our origins. *Cultura y Educación*, 31(1), 170-187. DOI: 10.1080/11356405.2018.1561109
- Martos, J. A. (2019). Paleolítico y evolución humana en los manuales de segunda enseñanza del final del franquismo (1967-1976): elaboración de un discurso legitimado. *Trabajos de Prehistoria*, 76, (1), 11-28. DOI: <https://doi.org/10.3989/tp.2019.12223>
- Molina, M. A. (2020). El aprendizaje por descubrimiento. Un cambio metodológico para aprender didáctica de la historia. *Innovación educativa*, 30, 169-183. <https://doi.org/10.15304/ie.30.6861>.
- Muñoz, E.; Pagès, J. (2012). La relación pasado-presente en la enseñanza de la historia en la educación secundaria obligatoria catalana. *Clío & Asociados* (16), 11-38. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5538/pr.5538.pdf
- Ortega-Sánchez, D. y Pagès, J. (2019). Las emociones y los sentimientos en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales. En M. J. Hortas, A. Dias, N. De Alba (editores). *Enseñar y aprender didáctica de las ciencias sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (118-127). Lisboa, Portugal. Ediciones Escola Superior de Educação, Instituto politécnico de Lisboa, AUPDCS.
- Ortiz-Pulido, R. (2015). Neuroeducación y movimiento corporal: Línea de generación y aplicación del conocimiento. *11º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias*, 28 de septiembre al 10 octubre de 2015, Ensenada, Argentina. En Memoria Académica. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.7194/ev.7194.pdf

- Pastor, M., y Mateo, D. (2019). Trabajo y roles de género durante la Prehistoria. Un estudio sobre su percepción en el alumnado de Historia. *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 37-53. doi: 10.6018/pantarei/2019/02
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, XV (1), 15-29. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1941/194118804003>
- Ponce de León, A. (2018). La evolución humana: un conocimiento integrador. *Innovación Educativa*, 18, (77), 57-70. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732018000200057&lng=es&tlng=es.
- Puig, B. y Jiménez-Aleixandre, P. (2009). ¿Qué considera el alumnado que son pruebas de la evolución? *Alambique, Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 62, 43-50. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3051580>
- Querol, M.A. (2002). Los textos escolares de religión en la España del siglo XX: entre el creacionismo y el evolucionismo mitigado. En E. Baquedano y S. Rubio (eds.). *Miscelánea en homenaje a Emiliano Aguirre*, 383-389. Museo Arqueológico Regional.
- Quinteros, J. (2011). De la Prehistoria a la Edad Media en los libros de texto para 5º de Primaria: la Historia enfrentada. En P. Miralles, S. Molina y A. Santisteban (eds.). *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales*, vol. II (225-232). Murcia: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Ramírez-Olaya, L.C.J. (2016). El juego de aprender y enseñar el concepto estructurante de evolución biológica. *Biografía, escritos sobre la biología y su enseñanza*, 9 (17), 29-42. <https://doi.org/10.17227/20271034.vol.9num.17bio-grafia29.42>
- Romero, J. (2017). *Diseño e implementación de un método educativo multidimensional a través de técnicas de coaching, mindfulness y yoga para educación infantil. Influencia en el aprendizaje y desarrollo de nuevas habilidades*. Tesis Doctoral. Repositorio documental. Universidad Camilo José Cela. <http://repositorio.ucjc.edu/handle/20.500.12020/238>.
- Ruiz-Zapatero, G. (2010). Los valores educativos de la Prehistoria en la enseñanza obligatoria. *MARQ. Arqueología y Museos*, (4), 161-179.
- Ruiz-Zapatero, G. (2011). Evolución y educación. *Temas para el debate*, (196), 33-36.
- San Martín, J. A. y Ortega-Sánchez, D. (2020). Empatía, empatía histórica y empatía prehistórica: una aproximación conceptual desde la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (38), 3-16. DOI: <https://doi.org/10.7203/dces.38.15648>
- Santacana, J. y Llonch, N. (2012). *Manual de didáctica del objeto en el museo*. Gijón: Trea.
- Santamaría, N. (2015). *Incidencia de las cuñas motrices y psicomotrices en la construcción de otra escuela*. Tesis Doctoral. Repositorio documental. Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/23315>.
- Topper, A., & Lancaster, S. (2016). Online graduate educational technology program: An illuminative evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 51, 108–115. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.10.002>.
- Vaca, M.J. (2002). *Relatos y reflexiones sobre el tratamiento pedagógico de lo corporal en la Educación Primaria*. Asociación Cultural “Cuerpo, Educación y Motricidad”. Palencia.

IMPACTO DE LAS CLASES NO PRESENCIALES EN EL ALUMNADO DE ORIGEN EXTRANJERO

Impact of online classes on foreign students

Juan Antonio Buendía Sánchez y Mohamed Chamseddine Habib Allah
Universidad de Murcia
mohamed.c.h@um.es

Resumen

La situación actual provocada por el Covid-19 ha detonado la brecha digital que sigue siendo un aspecto pendiente de resolver. Estas desigualdades de acceso a la tecnología de la información y la comunicación producen consecuencias muy negativas en el desarrollo social y educativo, especialmente de aquellas personas que se encuentran en situación de vulnerabilidad. El objetivo principal de esta comunicación, es identificar las dificultades de la enseñanza no presencial en el alumnado extranjero de Centros Educativos ubicados en contextos desfavorecidos. En tal sentido, se contó con la participación de 146 alumnos y alumnas de origen extranjero, escolarizados en la segunda etapa de Educación Primaria. Para la recogida de datos se empleó un cuestionario con una escala tipo Likert de cinco alternativas de respuesta. Los principales resultados, revelan que existen carencias muy significativas en relación a la presencia de recursos tecnológicos en el hogar, como son el acceso a Internet y la ausencia de dispositivos capaces de conectarse a la red de forma adecuada. Este vacío digital, deja desatendida la mejora de la competencia digital que queda evidenciada en el inadecuado uso de las TIC para seguir las clases no presenciales. Como conclusión, se desprende la necesidad de acabar con el acceso diferencial a las TIC, así como su uso intermitente por parte de colectivos vulnerables, teniendo en cuenta la responsabilidad política y social de garantizar este derecho tan esencial, para afrontar futuras situaciones similares en pleno Siglo XXI.

Palabras clave: Alumnado extranjero; Recursos tecnológicos; Conocimiento; TIC; Clase no presencial.

Abstract

Due to the current situation caused by the Covid-19, the digital divide remains an aspect to be resolved. These inequalities in access to information and communication technology have very negative consequences for social and educational development, especially for those people who are in a situation of vulnerability. The main objective of this article is to identify the difficulties of non-face-to-face teaching of foreign students in educational centres located in disadvantaged contexts. In this sense, 146 foreign students, enrolled in the second stage of Primary Education, have participated. Regarding the collection of data, a questionnaire with a Likert-type scale of five alternative answers was used. The main results reveal that there are very significant deficiencies in relation to the presence of technology resources at home, such as access to Internet and the absence of devices able to connect to the network in an adequate manner. This digital gap leaves unattended the improvement of digital competence which is evidenced in the inadequate use of ICT to follow non-presential lessons. In conclusion, it is necessary to finish with the differential access to ICTs, as well as their intermittent use by vulnerable groups, taking into account the political and social responsibility to guarantee this essential right, in order to face similar situations in the 21st century.

Keywords: Foreign students; Technology resources; Knowledge; ICTs; Virtual lessons

Introducción

Como es bien sabido, las repercusiones de la brecha digital en el desarrollo personal, es otra forma de desigualdades sociales donde los centros escolares no son una excepción. Algunas voces autorizadas, sostienen que la polémica de la brecha digital reside en todo proceso que genera simultáneamente oportunidades y desigualdades, en lo que se refiere al acceso y al uso de las TIC que acaba reflejando diferencias muy significativas entre grupos sociales, que repercute a su vez, en su nivel de participación e inclusión social y educativa (De Benito-Castanedo, 2017; Robles y Molina, 2007). Estas desigualdades son una expresión más de las diferencias sociales y educativas. Partiendo de esta premisa, otros autores (Barragán y Ruiz, 2013; Calderón, 2019) señalan que construir un espacio educativo virtual implica priorizar en un modelo de interacción, basado en la igualdad de oportunidades en cuanto al acceso a la tecnología de la información y comunicación, que desgraciadamente está lejos de producirse, a pesar de los avances de formar los recursos tecnológicos en los distintos espacios educativos.

Es indudable, por tanto, que la consecuencia dañina de la brecha digital restringe el conocimiento, la participación, la apertura y el desarrollo que permite al alumno visibilizar todas sus potencialidades, minimizando las formas tradicionales de recibir el conocimiento en la escuela (Acosta y Pedraza, 2020; Peña Ochoa y Peña, 2007). Algo que corrobora la aportación de Conde y Fuentes (2012) al confirmar, que la no pertenencia a la cultura tecnológica convierte al alumnado en mero consumidor pasivo de escenarios y medios tecnológicos, cuyo desfase condiciona su proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela.

Ahora bien, mejorar las competencias digitales del alumnado no sólo depende del ámbito educativo, sino de los recursos tecnológicos disponibles en la dinámica familiar, para ampliar los conocimientos recibidos en la dinámica escolar (Sánchez, Andrés y Paredes, 2018). En este sentido, queda evidente que no todos los hogares disponen de soportes técnicos como se ha visualizado actualmente por la situación provocada por la Covid-19, donde la intención de la comunidad educativa queda truncada en su empeño de ofrecer una educación de calidad, igualitaria y accesible para todos (García, Rivero y Ricis, 2020). Sin duda, conviene subrayar que esta falta de recursos tecnológicos, obstaculiza la comunicación fluida con los progenitores para llevar a cabo un seguimiento adecuado de las tareas escolares, y la retroalimentación pertinente a todo el alumnado (Bautista, 2020).

Algunos estudios recientes, indican que unido a dicho vacío digital, está la falta de habilidades o conocimientos tecnológicos del alumnado, del profesorado y de las propias familias, a pesar de la rapidez de expansión de las nuevas tecnologías en los centros educativos, teniendo en cuenta que se trata de un instrumento indispensable en pleno Siglo XXI (Ramón, 2020; Rodicio, Ríos, Mosquera y Penado, 2020). Todo ello, genera un retroceso muy significativo, que reclama aunar esfuerzos en este periodo de contingencia de la suspensión de la actividad presencial en la escuela.

Dichas circunstancias plantean muchas dudas, entre las cuales abordarnos una parte de las mismas en esta comunicación, que se enmarca en una investigación más amplia. En este escenario, el objetivo general es identificar las dificultades de la enseñanza no presencial, provocada por la Covid-19 en el alumnado extranjero

de Centros Educativos en contextos vulnerables. Este objetivo se concreta en los siguientes objetivos específicos que a continuación se detallan:

- 1) Indagar si el alumnado extranjero dispone de recursos tecnológicos adecuados en el hogar.
- 2) Analizar el grado de conocimientos de la utilización de las TIC a través de la plataforma educativa para seguir las clases online.

Método

Este estudio tiene el propósito de describir la realidad del alumnado extranjero con las clases virtuales durante la Covid-19. Por este motivo, se emplea una metodología fundamentalmente cuantitativa, no experimental, y transversal (García y Martínez, 2012).

Participantes.

La población a la que nos referimos es el alumnado escolarizado en Centros Educativos que están ubicados en contextos vulnerables de la Región de Murcia. Concretamente, se contó con la participación de tres Centros Educativos Públicos de Educación Infantil y Primaria que cuentan con una presencia muy elevada de alumnado extranjero. La muestra final productora de datos, quedó conformada por 146 alumnos y alumnas de origen extranjero, pertenecientes a 4º, 5º y 6º curso de Educación Primaria.

Instrumento y Procedimiento

Tras una revisión bibliográfica exhaustiva sobre el tema que nos ocupa, se optó por el cuestionario como instrumento de recogida de datos. Para esta comunicación se utilizaron un total de 14 ítems, de los cuales 4 ítems pretenden conocer la disponibilidad de los recursos tecnológicos en el seno familiar de los alumnos extranjeros, y 10 ítems intentan profundizar en el manejo de las TIC para llevar a cabo las clases no presenciales. A diferencia de una simple respuesta de “sí” - “no”, del primer bloque de ítems, el segundo responde a una escala tipo Likert de cinco opciones de respuesta: (1) Nada, (2) Poco, (3) Regular, (4) Bien, (5) Muy bien. Siguiendo las directrices de Escobar y Cuervo (2008), el instrumento inicial fue sometido a validación de contenidos bajo criterios de relevancia, suficiencia y la pertinencia, en la cual han participado expertos Universitarios en las TIC. Respecto a la fiabilidad del cuestionario, el nivel de consistencia interna a nivel global arrojó valores muy altos, con un Alpha de Cronbach de (.901). La primera dimensión resultó ser de .814 y la segunda apareció un valor de .851.

Una vez realizada una reunión inicial con los equipos directivos, y con el profesorado para explicar la finalidad de la investigación, los cuestionarios fueron distribuidos a los alumnos y alumnas escolarizados en la segunda etapa de Educación Primaria de los tres Centros Educativos previamente seleccionados. En tal sentido, cada profesor-tutor garantizó el cumplimiento de las encuestas y la devolución de las mismas, dentro de los plazos establecidos en dicha reunión.

Análisis de datos

Con respecto al análisis de la información, los datos fueron volcados en el paquete estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) en su versión 24, lo que permitió la extracción de estadísticos descriptivos básicos (principalmente porcentajes). Este tipo de prueba se ha aplicado a ambos objetivos, con el propósito de conocer la disponibilidad de recursos tecnológicos en el hogar y de profundizar en las competencias digitales, que posee el alumnado extranjero para poder seguir con las clases no presenciales.

Resultado

A continuación, se presentan los resultados de la investigación, partiendo de cada uno de los objetivos específicos previamente planteados.

Objetivo 1: Indagar si el alumnado extranjero dispone de recursos tecnológicos adecuados en el hogar.

En la Tabla 1 se presentan los porcentajes de respuesta del alumnado extranjero respecto a la dimensión vinculada a la presencia de recursos tecnológicos en el hogar.

Tabla 1: Porcentajes de respuesta del alumnado extranjero respecto a la dimensión vinculada a la presencia de recursos tecnológicos en el hogar

ÍTEMS	PORCENTAJES	
Tiene acceso a Internet en su domicilio	78%	22%
Dispone de conexión adecuada en su ordenador/portátil	81%	19%
Tiene establecido el acceso a Internet en su Tablet	14%	86%
Dispone de teléfono móvil con conexión a Internet	76%	24%



Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar en la Tabla 1, el 22% del alumnado no dispone de Internet en su domicilio, frente al 78% que confirma que tiene instalada la red en el hogar. En cuanto a la conexión adecuada al ordenador, el 19% del alumnado reconoce que no cuenta con la conexión apropiada en dicho dispositivo, sin embargo, el 81% admite que dispone de la misma. En relación, al acceso a Internet se eleva al 86% el alumnado que carece de acceso a Internet en la Tablet, mientras un reducido 14% sostiene que dispone de conexión en este dispositivo. Y, por último, el 24% de los encuestados señala que no tiene acceso a Internet en el teléfono móvil, frente al 76% que confirma que cuenta con dicho recurso.

Objetivo 2: Analizar el grado de conocimientos de la utilización de las TIC a través de la plataforma educativa para seguir las clases no presenciales.

Cabe indicar que las categorías de cada ítem vienen agrupadas del siguiente modo: Nada; Poco; Regular; Bien; Muy bien.

Tabla 2: Porcentajes de respuesta de los padres extranjeros en relación a la dimensión asociada a su nivel de conocimiento de las TIC.

ÍTEMS	PORCENTAJES				
Manejo las herramientas de la plataforma virtual del Centro Educativo para poder seguir las clases no presenciales	9%	18%	54%	12%	7%
Conozco los conceptos relacionados con las TIC para seguir las clases virtuales.	10%	17%	55%	11%	7%
Utilizo la cámara digital para establecer interacción visual con el tutor durante las clases no presenciales	6%	11%	18%	39%	26%

Manejo el equipo de audio para recibir y producir sonidos durante las clases virtuales	4%	10%	22%	35%	29%
Comprendo la presentación de textos/imágenes producidas por el profesor durante las sesiones.	0%	11%	41%	21%	27%
Identifico las carpetas de las tareas a realizar facilitadas por el profesor-tutor.	5%	9%	16%	39%	31%
Edito documentos de texto sencillos en las distintas materias solicitadas por el profesor-tutor.	2%	25%	39%	15%	19%
Asisto a las tutorías virtuales establecidas por el profesor-tutor durante el proceso de confinamiento.	3%	11%	15%	38%	33%
Utilizo el correo electrónico para solicitar orientación y asesoramiento al profesor-tutor.	2%	13%	47%	21%	17%
Manejo otras formas de comunicación (foros de discusión, chats...) con mis compañeros y compañeras	2%	6%	25%	36%	31%

Nada	Poco	Regular	Bien	Muy bien
------	------	---------	------	----------

Fuente: Elaboración propia

Como se puede apreciar en la Tabla 2, un 54% del alumnado reconoce que maneja regular las herramientas de la plataforma virtual para poder seguir las clases no presenciales, un 18% admite que las maneja poco, y un 9% confirma que no emplea nada bien dichas herramientas de la plataforma. Sin embargo, aparece un 12% de los encuestados que manifiesta cuenta con el conocimiento para utilizar este recurso, y un 7% señala que las emplea muy bien. En lo que se refiere, al dominio de conceptos relacionados con las TIC para seguir las clases virtuales a través de la plataforma se observan datos similares. En tal sentido, un 55% del alumnado manifiesta que su dominio es regular sobre los conceptos de las TIC, un 17% indica que tiene poco conocimiento sobre dichos términos y un 10% admite que no conoce nada de conceptos vinculados a las TIC. Por otro lado, aparece un 11% que confirma que maneja bien estos conceptos, y una vez más un 7% comenta que controla muy bien los conceptos de la tecnología de la información y la comunicación.

Respecto a la utilización de la cámara digital para establecer interacción visual con el tutor, un 18% del alumnado reconoce que maneja regular la webcam, un 11% admite que la maneja poco y un 6% revela que no manipula nada bien este recurso. No obstante, se observa un elevado 39% de los encuestados que confirma que emplea bien la cámara, y un 26% comenta que utiliza muy bien esta herramienta para seguir las clases virtuales. En cuanto al manejo del equipo de audio para recibir y producir sonidos a través de la plataforma, un 22% del alumnado muestra que su manejo de esta herramienta es regular, un 10% mantiene que la controla poco, y un 4% reconoce que no maneja nada bien el audio para comunicarse. Por otra parte, aumenta hasta un 35% de encuestados que confirma su dominio de este recurso, y en la misma línea se observa un 29% de alumnado, que manipula muy bien el equipo de audio para seguir con las clases online.

En relación a la comprensión de la presentación de textos/imágenes producidas por el profesor, un 41% del alumnado manifiesta que entiende regular dicha presentación, un 11% admite que la interioriza poco, sin embargo, ningún participante comenta que no entiende nada. Por otro lado, un 21% de los encuestados confirma que comprende bien las presentaciones, y se eleva a un 27% del alumnado, que señala que entiende muy bien la presentación de textos/imágenes remitidas por el docente. En lo que se refiere a la identificación de las carpetas de las tareas a realizar que suele facilitar el profesor, un 16% del alumnado sostiene que las localiza regular, un 9% admite que las identifica poco, y un 5% admite que no las identifica ninguna manera. Por otra parte, aparece un 39% que confirma que las reconoce bien, y un 31% comenta que controla muy bien la ubicación de dichas carpetas.

Respeto a saber editar documentos de texto sencillos en las distintas materias, un 39% del alumnado confirma que su conocimiento es regular, un 25% admite que sabe editar poco los textos, y un 2% revela que no ejecuta nada bien esta tarea. A continuación, se observa un 15% del alumnado que indica que sabe editar bien, frente

a un 19% que comenta que maneja muy bien la elaboración de textos en las distintas materias impartidas. En cuanto a la asistencia a las tutorías virtuales establecidas por el profesor-tutor, un 15% del alumnado revela que su asistencia es regular, un 11% admite que se conecta poco a las tutorías virtuales, y un 3% reconoce que no se presenta en dichas tutorías. Sin embargo, se eleva a un 38% de los encuestados que confirma su asistencia en estos espacios, y un 33% señala que su participación es muy elevada en las tutorías virtuales.

En relación a la utilización del correo electrónico para solicitar orientación y asesoramiento al profesor-tutor, un 47% del alumnado admite que emplea regular este medio para solicitar ayuda al docente, un 13% revela que utiliza poco el correo para comunicarse con el profesor, y un 2% reconoce que no explota nada este recurso. Por otro lado, un 21% de participantes sostiene que maneja bien este medio a la hora de recurrir al profesor, y un 17% manifiesta que emplea muy bien el correo electrónico para pedir asesoramiento a los docentes. Y en lo que se refiere al manejo de otras formas de comunicación (foros de discusión, chats...) con mis compañeros y compañeras, un 25% del alumnado comenta que maneja regular otras formas para comunicarse con el grupo de iguales, un 6% reconoce que conoce poco otras formas de hacerlo, y un 2% admite que no maneja nada otros medios para establecer comunicación. Por otra parte, aumenta hasta un 36% de encuestados que maneja bien otros recursos para la interacción y un 31% de alumnado que muestra que conoce muy bien otras alternativas para establecer la comunicación con los compañeros y compañeras de clase.

Conclusiones

En base a los resultados obtenidos podemos afirmar que, respecto al primero de los objetivos específicos, en términos generales, la mayoría del alumnado extranjero dispone de recursos tecnológicos en el hogar, pero esto no significa que sean adecuados y/o suficientes como para suplir las clases presenciales. En este sentido, aparece un 22% del alumnado que no dispone de conexión a Internet en su domicilio, por lo que en este porcentaje se visualiza la brecha digital, ya que si no se dispone de conexión a Internet no se puede acceder a las clases no presenciales. Por tanto, casi 1 de cada 4 alumnos, no puede acceder a dichos recursos tecnológicos en su hogar, lo que no deja de ser una cifra muy significativa, a la hora de mostrar la palpable brecha digital que sufre el alumnado extranjero.

Respecto a los dispositivos con los que el alumnado se suele conectar a Internet, el ordenador portátil es el más empleado con un 81%, seguido muy de cerca del teléfono móvil con un 76%. No vamos a entrar en este estudio a valorar si el teléfono móvil es un dispositivo adecuado a la hora de utilizar los recursos tecnológicos, pero qué duda cabe que se trata de un dispositivo con importantes limitaciones, especialmente en cuanto al tamaño de la pantalla se refiere. Unido a posibles distracciones por el uso que le suelen dar los alumnos. Por último, se encuentra la tablet, con un escaso 14%, lo que demuestra que, solo un número muy limitado de familias que disponen, tanto de teléfono móvil como de ordenador portátil deciden adquirir este dispositivo.

Recapitulando los resultados de este primer objetivo, podemos afirmar que existe un importante sector del alumnado que no cuenta con conexión a Internet en su domicilio. Si bien, se observa que la inmensa mayoría dispone de dicha conexión en sus hogares, o en su defecto, cuenta al menos con algún dispositivo electrónico con el que pueda suplir dicha carencia, bien mediante el uso de alguno de ellos a una conexión a Internet fuera del hogar, o a través de una red a Internet con tarifa de datos, especialmente usada en los teléfonos móviles, y que alcanza un elevado 76% en los datos de la muestra.

En cuanto al segundo de los objetivos, la dimensión asociada al nivel de conocimiento de la utilización de las TIC en el desarrollo de las clases online, los resultados dependen de la categoría de cada ítem. Si bien es cierto

que en la mayoría de ellos el alumnado reconoce un nivel que, en líneas generales, calificaríamos de “regular” o “bien”, de lo que se desprende que el alumnado recogido en la muestra, tendría unos conocimientos respecto a la utilización de las TIC en el desarrollo de las clases online, que calificaríamos como medio-alto.

Sin embargo, los resultados recogidos en la muestra, refieren que en 5 de los 10 ítems, el alumnado responde con un preocupante “regular” en lo respecta al manejo de las herramientas de la plataforma virtual, al dominio de conceptos relacionados con las TIC para seguir las clases virtuales, a la comprensión de la presentación de textos/imágenes producidas por el profesor, a saber editar documentos de texto sencillos en las distintas materias, y por último, a la utilización del correo electrónico para solicitar orientación y asesoramiento al profesor-tutor a través de la plataforma.

No obstante, cabe resaltar que en el resto de ítems que están vinculados a la utilización de la cámara digital para establecer interacción visual con el tutor, al manejo del equipo de audio para recibir y producir sonidos a través de la plataforma, a la identificación de las carpetas de las tareas a realizar que suele facilitar el profesor, a la asistencia a las tutorías virtuales establecidas por el profesor-tutor, y al manejo de otras formas de comunicación con compañeros y compañeras, los resultados mayoritarios han sido aquellos que se refieren a un “bien”, y en muchos de ellos con cifras de “muy bien” muy cercanos al mismo. La información obtenida muestra resultados esperanzadores en estos complejos momentos de pandemia. En resumen, se desprende la necesidad de acabar con el acceso diferencial a las TIC, así como su uso intermitente por parte de colectivos vulnerables, teniendo en cuenta la responsabilidad política y social de garantizar este derecho tan esencial, para afrontar futuras situaciones similares en pleno Siglo XXI.

Referencias Bibliográficas

- Acosta, S. y Pedraza, E. (2020). La brecha digital de género como factor limitante del desarrollo femenino. *Boletín Científico INVESTIGIUM*, 5(10), 22-27. <https://doi.org/10.29057/est.v5i10.5281>
- Bautista Oliva, A.R. (2020). Consecuencias del Cierre de Escuelas por el Covid-19 en las Desigualdades Educativas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, nº 9(3), 1-14.
- Barragán Sánchez, R., & Ruiz Pinto., E. (2013). Brecha de Género e Inclusión Digital. El Potencial de las Redes Sociales en Educación. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 17, 310-323.
- Calderón, D. C. (2019). Una aproximación a la evolución de la brecha digital entre la población joven en España (2006-2015). *Revista Española de Sociología*, 28(1), 27-44. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2018.16>
- Conde Jiménez, J., & Fuentes Bernal, C. (2012). *Brecha Digital entre Aprendizaje Escolar y Aprendizaje Informal. Un estudio de casos*. Redes Educativas: La educación en la sociedad del conocimiento.
- De Benito-Castanedo, J. (2017). Análisis bibliográfico sobre la brecha digital y la alfabetización en nuevas tecnologías. *Revista Electrónica Educare*, 21(2), 1-10. <https://doi.org/10.15359/ree.21-2.9>
- Escobar Pérez, J., y Cuervo Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, nº 6(1), 27-36.

García, M.P. y Martínez, P. (2012). *Guía práctica para la realización de trabajos Fin de Grado y trabajos Fin de Master*. Editum.

García Fernández, N., Rivero Moreno, M., L., & Ricis Guerra, J. (2020). Brecha Digital en el Tiempo del Covid-19. *Revista educativa Hekademos*, 28, 76-85.

Robles, J.M, y Molina, O. (2007). La brecha digital: ¿una consecuencia más de las desigualdades sociales? Un análisis de caso para Andalucía. *Empiria, Revista de Metodología en Ciencias Sociales*, nº 13, 81-99

Rodicio-García, M., L., Ríos de Deus, M., P., Mosquera-González, M., J., & Penado Abilleira, M. (2020). La Brecha Digital en Estudiantes Españoles ante la Crisis de la Covid-19. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 103-125.

Ramon Ruiz, G. (2020). Marcas de la Pandemia: El Derecho a la Educación Afectado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, nº 9(3), 45-59. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.003>

Peña Ochoa, P., & Peña Ochoa, M. (2007). El saber y las Tic: ¿Brecha Digital o Brecha Institucional? *Revista Iberoamericana de Educación*, 45, 89-106.

Sánchez-Antolín, P., Vilorio, C. A., & Paredes Labra, J. (2018). El papel de la familia en el desarrollo de la competencia digital. Análisis de cuatro casos. *Digital Education Review*, 34, 44-58.

RETOS DE LOS PROGENITORES EXTRANJEROS ANTE LAS CLASES NO PRESENCIALES DE LOS HIJOS E HIJAS EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Foreign parents' challenges to children's online classes in times of pandemic

Mohamed Chamseddine Habib Allah y Juan Antonio Buendía Sánchez
Universidad de Murcia
mohamed.c.h@um.es

Resumen

En estos tiempos difíciles de pandemia, la brecha digital ha afectado no solo a los alumnos y alumnas, sino también a sus progenitores, produciendo dificultades en la continuidad del curso escolar a través de las plataformas digitales. El objetivo principal de esta comunicación es analizar las dificultades que presentan los progenitores extranjeros para contribuir en las clases no presenciales, causadas por la Covid-19. La muestra está compuesta por 146 familias extranjeras, cuyos hijos e hijas están escolarizados en tres Centros Educativos de carácter público en segunda etapa de Educación Primaria. Para la recogida de datos se empleó un cuestionario de tres bloques. A diferencia de una simple respuesta de “sí” - “no”, del primer bloque de ítems, el segundo y el tercer bloque responde a una escala tipo Likert de cinco alternativas de respuesta. Los principales resultados, revelan que la mayoría de las familias extranjeras dispone de recursos tecnológicos en el hogar, pero estos recursos no son del todo adecuados y/o suficientes. Asimismo, casi la mitad de los padres extranjeros no ha recibido nociones básicas sobre el manejo de la plataforma virtual por parte del profesor-tutor de su hijo o hija. Estas desigualdades formativas en materia digital, deja desatendidos a muchos progenitores extranjeros a la hora de poder apoyar a sus hijos o hijas con las tareas digitales. Como conclusión, entre otras, se desprende la necesidad imperiosa de implementar políticas sociales y educativas basadas en la democratización de la cultura digital tanto dentro como fuera de la escuela.

Palabras clave: Familias extranjeras; Contribución, TIC; Conocimiento; Plataformas

Abstract

In these difficult times of pandemic, the digital divide has affected not only pupils of foreign origin, but also their parents, producing difficulties in the continuity of the school year through digital platforms. The main objective of this communication is to analyse the difficulties presented by foreign parents in order to contribute in the online classes, caused by the Covid-19. The sample is composed of 146 foreign families, whose children are enrolled in three public schools in the second stage of Primary Education. A three-part questionnaire was used to collect data. Unlike a simple "yes" - "no" answer to the first block of items, the second and third blocks respond to a Likert-type scale of five alternative answers. The main results reveal that most foreign families have technological resources at home, but these technological resources are not entirely adequate and/or sufficient. Likewise, almost half of the foreign parents have not received basic notions about how to use the virtual platform from their son or daughter's teacher-tutor. These learning inequalities in digital matters leaves many foreign parents unaware of the need to support their children with digital tasks. In conclusion, among other things, it follows the imperative need to implement social and educational policies based on the democratization of digital culture both inside and outside school.

Keywords: Foreign families; Contribution, ICTs, Knowledge; Platforms

Introducción

No cabe duda que la relación familia-escuela no está exenta de dificultades. Sin embargo, con la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación al contexto escolar, se ofrece a estas dos instituciones educativas una alternativa rápida, flexible y eficaz que rompe con los canales tradicionales de comunicación (Magdaleno y Llopis, 2014). En tal sentido, autores como Aguilar y Leiva (2012) indican que subsanar la ausencia de implicación de las familias en la escuela, cobra un nuevo significado con las posibilidades que proporcionan las TIC. Del mismo modo, este “nuevo” recurso ha supuesto una vía para mejorar el intercambio de información entre docentes y progenitores (Macià, 2016; Sánchez y Cortada, 2015). Otros autores, matizan que tanto la escuela como la familia tienen la responsabilidad de introducir las TIC en el proceso educativo de los niños y niñas, si no las consecuencias serán nefastas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los mismos (Pérez y López, 2010).

Son muchas las razones que resaltan que el carácter mediador de las familias en relación al uso de los dispositivos digitales, es esencial para mejorar las competencias digitales de los hijos. Sin embargo, hay que destacar la escasa motivación de las mismas para promover su uso en la dinámica familiar (De Pablos y Llorent, 2018; Freitas, Paredes, y Sánchez-Antolín, 2019). Partiendo de esta premisa, se señala que dicha desmotivación se debe, entre otros, a variables como el nivel socioeconómico y el nivel de estudios de los progenitores, que ejerce una influencia muy significativa en la frecuencia y el tipo de uso de las TIC (Manzano y Fernández-Mellizo, 2019; Torres Alberó et al. 2017). En la misma línea, Álvarez (2019) confirma que las familias que disponen de menores ingresos, no pueden acceder a unos recursos tecnológicos en continuos cambios. No obstante, Expósito y Manzano (2013) manifiestan que la falta de formación digital adecuada de los padres, impide ese apoyo inicial en las tareas digitales de los mismos. Todo ello, impide impulsar el aprendizaje autónomo de los hijos e hijas.

Desgraciadamente, la brecha digital minimiza el potencial educativo de las TIC en la escuela, y más aún con la virtualización de la educación durante la situación del confinamiento, provocado por la COVID-19. No se debe ignorar las dificultades de acceso a las TIC, y que deben ser sometidas a un debate democrático para lograr una educación para la justicia social (Almazán, 2020). Asimismo, garantizar la continuidad del curso escolar durante la pandemia, ha visualizado las implicaciones sociales y económicas de muchas familias vulnerables -*migrantes* y *no migrantes*- que carecen de recursos, y que se han visto obligadas a interrumpir el aprendizaje de los hijos e hijas, debido a su incapacidad a acompañarlos en ese proceso a través de las plataformas digitales (Cervantes y Gutiérrez, 2020).

Dichas circunstancias plantean muchas dudas, entre las cuales abordarnos una parte de las mismas en esta comunicación, que se enmarca en una investigación más amplia. En este escenario, el objetivo general fue analizar las dificultades que presentan los progenitores extranjeros para contribuir en las clases no presenciales, causadas por la Covid-19. Este objetivo se concreta en los siguientes objetivos específicos que a continuación se detallan:

- 1) Indagar si las familias extranjeras disponen de recursos tecnológicos adecuados en el hogar
- 2) Analizar los conocimientos básicos de los progenitores extranjeros sobre el uso de las TIC
- 3) Identificar las capacidades y límites de los padres extranjeros para apoyar a los hijos e hijas en las clases virtuales.

Método

Se optó por una investigación de carácter cuantitativo con aproximación descriptiva mediante la aplicación de un cuestionario, dentro de un diseño no experimental y transversal. Se seleccionó este diseño, ya que permite recoger información de un número muy significativo de encuestados en el ámbito de las ciencias sociales (Hernández-Pina y Maquilón, 2010), y todo ello, con el objetivo de profundizar en las barreras que encuentran los padres extranjeros a la hora de ofrecer apoyo a los hijos e hijas con las clases no presenciales.

Participantes.

La muestra está compuesta por 146 familias extranjeras, cuyos hijos e hijas están escolarizados en tres Centros Educativos de carácter público en la segunda etapa de Educación Primaria. El perfil de los padres que respondió a la encuesta posee las siguientes características: El 81% eran mujeres y el 19% eran varones. En cuanto al nivel formativo de los mismos, aparece un grupo muy significativo que no supera los estudios primarios (41%), seguido de un grupo importante que alcanza la E.S.O (33%), a continuación, se observa otro grupo más reducido que posee formación profesional (17%), y, por último, se aprecia otro grupo que apenas alcanza los estudios superiores (9%).

Instrumento y Procedimiento

Como se ha comentado anteriormente, para la recogida de información se empleó un cuestionario para comprender la complejidad a la que se enfrentan los progenitores extranjeros en relación a las clases no presenciales de los hijos e hijas durante la pandemia. En tal sentido, en este trabajo se han analizado un total de 15 ítems, de los cuales 4 ítems buscan conocer con qué recursos tecnológicos cuentan las familias extranjeras, 5 ítems persiguen analizar de forma general, los conocimientos básicos que tienen dichos padres sobre las TIC, y finalmente, 6 ítems pretenden profundizar en el grado de capacidad de estos progenitores en cuanto a las plataformas que emplean los Centros Educativos para llevar a cabo las clases virtuales. A diferencia de una simple respuesta de “sí” - “no”, del primer bloque de ítems, el segundo y el tercer bloque responde a una escala tipo Likert de cinco opciones de respuesta: (1) Nada, (2) Poco, (3) Regular, (4) Bien, (5) Muy bien. Antes de proceder al análisis de datos se estimó el grado de fiabilidad y validez de contenidos siguiendo las recomendaciones de claridad, pertinencia y suficiencia (Carretaro y Pérez, 2005). En lo que se refiere del instrumento, el nivel de consistencia interna a nivel global arrojó valores muy altos, con un Alpha de Cronbach de (.911). La primera dimensión resultó ser de .809, la segunda apareció un valor de .811, y la tercera se observó un valor de .736.

Las encuestas fueron entregadas físicamente a los propios padres extranjeros, tras haberles informado previamente sobre el propósito del estudio, garantizando en todo momento el anonimato y la confidencialidad de los datos obtenidos durante todo el proceso.

Análisis de datos

Los datos obtenidos se analizaron en el programa estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) en su versión 24. En este sentido, se llevó a cabo un análisis descriptivo de todos los ítems establecidos en las tres dimensiones, haciendo hincapié en los porcentajes de las distintas respuestas de los progenitores extranjeros participantes en el estudio.

Resultado

Como se puede observar en este apartado, los resultados del estudio se exponen en consonancia de los objetivos específicos anteriormente establecidos.

Objetivo 1: Indagar si las familias extranjeras disponen de recursos tecnológicos adecuados en el hogar.

Tabla 1: Porcentajes de respuesta de los padres extranjeros respecto a la dimensión relacionada con la presencia de recursos tecnológicos en el hogar

ÍTEMS	PORCENTAJES	
Tiene acceso a Internet en su el hogar	67%	33%
Su hijo/hija dispone de conexión adecuada en su ordenador/portátil	77%	23%
Su hijo/hija tiene establecido el acceso a Internet en su Tablet	8%	92%
Su hijo/hija dispone de teléfono móvil con conexión a Internet	79%	21%

	SI		NO	
--	----	--	----	--

Fuente: Elaboración propia

Como se puede apreciar en la Tabla 1, el 33% de los progenitores extranjeros no dispone de Internet en su domicilio, mientras el 67% que asegura que tiene instalada la red en el hogar, de lo cual se desprende que un tercio de los progenitores extranjeros no disponen de la herramienta básica a partir de la cual, tanto ellos como sus familias, pueden acceder a todos los recursos tecnológicos disponibles en la red. Respecto a la conexión adecuada en el ordenador/portátil, el 23% de los encuestados admite que no cuenta con la red apropiada en dicho dispositivo, no obstante, el 77% reconoce que dispone de la misma. En lo que se refiere, al acceso a Internet se incrementa hasta el 92% los padres que carecen de acceso a Internet en la Tablet, frente a un reducido 8% que revela que cuenta con la conexión en este dispositivo, siendo por tanto éste el dispositivo menos utilizado. Y, finalmente, el 21% de las familias participantes indica que no tiene acceso a Internet en el teléfono móvil, mientras el 79% de encuestados confirma que cuenta con dicho apoyo tecnológico, lo que hace que sea éste el dispositivo que cuenta con mayor acceso a Internet, por encima incluso del ordenador/portátil.

Objetivo 2: Analizar los conocimientos básicos de los progenitores extranjeros sobre el uso de las TIC

Cabe recordar que las categorías de cada ítem están agrupadas del siguiente modo: Nada; Poco; Regular; Bien; Muy bien.

Tabla 2: Porcentajes de respuesta de los padres extranjeros, respecto a la dimensión vinculada a su nivel de su conocimiento de las TIC.

ÍTEMS	PORCENTAJES				
Conozco la terminología vinculada a las TIC	21%	18%	47%	10%	4%
Domino los elementos básicos del ordenador y sus funciones	3%	19%	16%	44%	18%
Manejo archivos y carpetas para crear, copiar, mover, eliminar, etc.	4%	49%	31%	7%	9%

Comprendo el proceso de presentación de textos/imágenes	17%	22%	45%	9%	7%
Creo y edito documentos de textos/imágenes/sonidos sencillos	6%	18%	51%	14%	11%
Accedo a páginas determinadas y navego por Internet	4%	10%	20%	37%	29%

Nada	Poco	Regular	Bien	Muy bien
------	------	---------	------	----------

Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar en la Tabla 2, un 47% de las familias extranjeras admite que conoce regular la terminología vinculada a las TIC, un 18% manifiesta que la maneja poco, y un 21% revela que no conoce nada los conceptos relacionados con las nuevas tecnologías, lo que no deja de ser éste último un porcentaje bastante alto. No obstante, aparece un grupo poco significativo que alcanza el 10% de los encuestados que maneja bien dicha terminología, y un 4% que califica muy bien sus conocimientos terminológicos sobre las TIC. Respecto al dominio de los elementos básicos del ordenador y sus funciones, un 16% de los padres admite que conoce regular las diversas partes del ordenador, un 19% manifiesta que la controla poco esos elementos, y un 3% reconoce que no sabe nada para que sirven estos principales elementos del PC. Sin embargo, se eleva a un 44% de encuestados que confirma que domina bien las funciones de las distintas partes, y un 18% señala que conoce muy bien y que controla la importancia de cada elemento.

En lo que se refiere, al manejo de archivos y carpetas para crear, copiar, mover, eliminar, etc., un 31% de los encuestados sostiene que domina regular estas operaciones, un 49%, casi la mitad de ellos, admite que posee poco conocimiento para realizar dichas tareas, y un 4% admite que no sabe nada sobre el proceso a seguir. Por otro lado, se observa un 7% de progenitores que confirma que maneja bien los archivos y las carpetas, y un 9% dice que las controla muy bien. En cuanto a la comprensión del proceso de presentación de textos/imágenes, un 45% de los padres reconoce que entiende regular dicho proceso, un 22% admite que lo comprende poco, y un 17% reconoce que no interioriza nada estas presentaciones. A continuación, se aprecia un reducido 9% de los encuestados que sostiene que entiende bien este proceso, y un 7% comenta que controla muy bien todo el procedimiento.

En relación a la creación y edición de documentos de textos/imágenes/sonidos sencillos, más de la mitad de los progenitores, un 51%, califica como regular sus destrezas para realizar dichas tareas, un 18% admite que ejecuta poco esta elaboración, y un 6% reconoce que no maneja nada bien este proceso. Por otra parte, un 14% de encuestados dice domina bien este conocimiento, un 11% de familias señala que realiza muy bien tanto la creación como la educación de documentos multimedia. Respecto al acceso a páginas determinadas y navego por Internet, un 20% de participantes manifiesta accede regular a la red, un 10% admite que consulta poco las páginas en Internet, y un 4%, de progenitores comenta que no se conecta nada a la red. Por otro lado, un significativo 37% de encuestados confirma que accede bien a determinadas páginas, y un 29% de padres señala que usa muy bien Internet para navegar páginas de interés, siendo por tanto éste el ítem con un mayor conocimiento por parte de los progenitores.

Objetivo 3: Identificar las capacidades y los límites de los padres extranjeros para apoyar a los hijos e hijas en las clases virtuales

Siguiendo las directrices anteriores, las categorías de cada ítem vienen agrupadas del siguiente modo: Nada; Poco; Regular; Bien; Muy bien.

Tabla 3: Porcentajes de respuesta de los progenitores extranjeros, en relación a la dimensión asociada a sus capacidades y límites para contribuir con las clases virtuales durante la pandemia

ÍTEMS	PORCENTAJES				
He recibido nociones básicas sobre el manejo de la plataforma virtual por parte del profesor-tutor de mi hijo/hija	48%	29%	11%	8%	4%
Me resulta difícil seguir las indicaciones de la plataforma del Centro Educativo de mi hijo/hija.	9%	17%	37%	13%	10%
Dispone de estrategias básicas de las TIC para poder ayudar a mi hijo/hija con las clases virtuales	11%	19%	31%	26%	13%
Identifico las carpetas de las distintas materias facilitadas por los profesores-tutores	6%	15%	28%	30%	21%
Conozco los recursos multimedia suministrados por la plataforma del Centro Educativo	6%	18%	41%	21%	14%
Mi capacidad general es suficiente para apoyar a mi hijo/hijas con las clases virtuales	19%	24%	36%	11%	9%

	Nada	Poco	Regular	Bien	Muy bien
--	------	------	---------	------	----------

Fuente: Elaboración propia

Se aprecia en la Tabla 3, que un 11% de los progenitores extranjeros califica de regular las nociones básicas recibida por el profesor-tutor sobre el manejo de la plataforma virtual, un 29% sostiene que ha obtenido poca información sobre el uso de la misma, y un 48% revela que no sabe nada sobre cómo se emplea dicha plataforma virtual, es decir, casi la mitad de los encuestados. Por otro lado, un 8% comenta que le han informado bien sobre uso, y un 4% señala emplea muy bien la plataforma gracias a las indicaciones del profesor-tutor. En lo que se refiere, al grado de dificultad para seguir las indicaciones de la plataforma virtual del Centro Educativo, un 37% de encuestados manifiesta que su dominio sobre dicha plataforma es regular, un 17% indica que entiende poco las directrices de la misma, y un 9% señala que no comprende nada sus indicaciones. A continuación, aparece un 11% que padres que confirma que maneja bien la plataforma, y un 10% comenta que la emplea muy bien.

Respecto a la disponibilidad de estrategias básicas de las TIC para poder ayudar a los hijos/hijas con las clases virtuales, un 31% de participantes califica como regular su manejo de estrategias para contribuir con las clases no presenciales, un 19% revela que tiene pocas habilidades sobre dicho asunto, y un 11% reconoce que no dispone nada de destrezas para apoyar a los hijos/hijas con las sesiones. No obstante, se observa un 26% de los encuestados que confirma que emplea bien sus estrategias de las TIC al respecto, y un 13% comenta que gestiona muy bien sus habilidades sobre las TIC para aclarar dudas a sus descendientes. En relación a la identificación de carpetas de las distintas materias facilitadas por los profesores-tutores, un 28% de progenitores extranjeros manifiesta que identifica regular dichas carpetas, un 15% admite que la localiza poco, y un 6% reconoce que logra encontrarlas. Sin embargo, se eleva a un 30% de los encuestados que manifiesta que las tiene bien identificadas, y un 21% la distingue muy bien en la plataforma virtual, lo que hacen que sea el ítem respecto al que muestran un mayor conocimiento.

En lo que se refiere al manejo de los recursos multimedia suministrados por la plataforma virtual, un elevado 41% de las familias sostiene que maneja regular dichos recursos, un 18% admite que los conoce poco, y un 6% reconoce que no maneja nada bien estas herramientas. Por otra parte, aparece un significativo 21% que confirma que las maneja bien, frente a un 14% de encuestados que comenta que las controla muy bien. Y, en relación al grado de capacidad de los progenitores para apoyar a los hijos/hijas con las clases virtuales, un 36% de las familias extranjeras admite que su capacidad es regular para realizar dicha tarea, un 24% reconoce que tiene poca capacidad para ofrecer apoyo, en este sentido, y un 19% revela que no tiene posibilidades de hacerlo. A continuación, se observa un 11% de progenitores que indica que puede desarrollar bien esta función, frente a un reducido 9% que comenta tiene capacidad de ejecutar muy bien su apoyo a los hijos/hijas con las clases no presenciales.

Conclusiones

En base a los resultados obtenidos podemos afirmar que, respecto al primero de los objetivos específicos, indagar si las familias extranjeras disponen de recursos tecnológicos adecuados en el hogar, en términos generales, la mayoría de los progenitores extranjeros dispone de recursos tecnológicos en el domicilio. Esto no quiere decir, ni mucho menos, que estos recursos digitales sean adecuados y/o suficientes, ya que directamente nos encontramos con un 33% de padres que no dispone de conexión a Internet en su casa, siendo esto un reflejo palpable de la brecha digital en su máxima expresión, teniendo en cuenta que si no se dispone de conexión a Internet es del todo imposible utilizar los recursos tecnológicos. Por tanto, resulta muy significativo que 1 de cada 3 familias extranjeras no pueda acceder a dichos medios en su hogar, lo que no deja de ser un dato a tener en cuenta.

Por tanto, podemos afirmar que existe un importante sector de las familias que no cuenta con conexión a Internet en su domicilio. Si bien, la inmensa mayoría de ellas cuenta con dicha conexión en sus hogares, o al menos con algún dispositivo electrónico con el que pueden suplir dicha carencia, bien a través de una conexión a Internet pública, fuera de su domicilio; o bien mediante una conexión a Internet con una tarifa de datos, especialmente usada en los teléfonos móviles, que alcanzan un elevado 79% en los datos de la muestra, seguido muy de cerca por el ordenador portátil.

Respecto al segundo de los objetivos, analizar los conocimientos básicos de los progenitores extranjeros sobre el uso de las TIC, lo más destacable en nuestra opinión es que sólo un 14% de dichos padres conocen la terminología vinculada a las TIC bien o muy bien, por lo que es una significativa mayoría la que no conoce adecuadamente la mencionada terminología. Tampoco son positivos los resultados relativos al manejo de archivos y carpetas para crear, copiar, mover, eliminar, etc., ni en cuanto a comprender el proceso de presentación de textos/imágenes, o a crear y editar documentos de textos, imágenes o sonidos sencillos. Sin embargo, los resultados obtenidos son mucho mejores en cuanto al dominio de los elementos básicos del ordenador y sus funciones, así como al acceso a páginas determinadas y navegación por Internet. Lo que pone de manifiesto que al menos, en cuanto a las nociones más básicas y elementales de los progenitores relativas a la utilización de las TIC, éstas estarían salvadas, aunque el conocimiento se reduce notablemente cuando se trata de tareas más concretas y complejas.

Por último, en cuanto al tercer y último de los objetivos, identificar las capacidades y los límites de los padres extranjeros para apoyar a los hijos e hijas en las clases virtuales, hay un dato que interpretamos muy revelador, y éste no es otro que el primero de los ítems, por el que se desprende que casi la mitad de los padres extranjeros no ha recibido nociones básicas sobre el manejo de la plataforma virtual por parte del profesor-tutor. Esto demuestra, que muchos de ellos se pueden sentir solos y poco acompañados para poder ayudar a su hijo o hija, en el uso de la plataforma virtual. Entendemos que este es un dato que se debe corregir, ya que entendemos que este colectivo es especialmente susceptible de recibir formación específica, para poder sentirse acompañados por el profesor-tutor de su hijo/hija, en estos difíciles tiempos de pandemia. Estos resultados no hacen otra que confirmar lo que indican diversas investigaciones, entre las que cabe destacar la de Martín y Gairín (2007), que señalan que la participación de las familias en los centros es escasa, así como el debate y el consenso sobre lo que se quiere que sea esa participación. Sin embargo, como destacan otros autores como Aguilar y Leiva (2012), las tecnologías de la información y la comunicación abren nuevas perspectivas no sólo para informar e implicar a la familia en la trayectoria escolar de los menores y adolescentes, sino también para favorecer las relaciones entre la familia, la escuela y la comunidad. Afortunadamente, los resultados son mucho más positivos en el resto de los ítems que integran este último objetivo, pero en nuestra opinión son tan reveladores los resultados citados especialmente en el primero de

ellos, que visualizan la realidad imperante. Son varios los trabajos que confirman que en las actitudes de las madres y padres influyen de manera significativa la relación que se establece entre el centro escolar y la cultura que ésta fomenta, los beneficios que esperan de la inversión en la escuela y el sentido que le dan (CEAPA, 2008), que se relaciona con los resultados del estudio de Georgiou (1996) sobre el beneficio que experimentan los estudiantes de los padres informados, con actitudes positivas hacia la escuela, altas aspiraciones hacia los menores y conductas eficaces hacia su educación. Por tanto, todavía estamos a tiempo de cambiar esta tendencia, de manera que las familias y las escuelas, ahora más que nunca, sean una, y vayan de la mano en lo que a la educación de sus hijos se refiere.

En síntesis, se desprende la necesidad acuciante de implementar políticas sociales y educativas basadas en la democratización de la cultura digital tanto dentro como fuera de la escuela, más aún si cabe si como señalan Aguilar y Leiva (2012), la tarea educadora de la familia ha sido siempre de vital importancia, pero en la actualidad, requiere un mayor protagonismo por su participación en el proceso de socialización de los menores, en una sociedad en la que priman las pantallas de cualquier tipo.

Referencias Bibliográficas

Aguilar, A. y Leiva, J. (2012). La participación de las familias en las escuelas TIC: Análisis y reflexiones educativas. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 40, 7-19.

Almazán, A. (2020). Covid-19: ¿Punto sin retorno de la digitalización de la educación? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 1-4.

Álvarez-Sigüenza, J. (2019). Nativos digitales y brecha digital: Una visión comparativa en el uso de las TIC. *Revista de la Asociación Española de Investigación de la Comunicación*, 6(1), 203-223. <https://doi.org/10.24137/raeic.6.11.12>

Carretaro, H, y Pérez, C. (2005). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales: consideraciones sobre la selección de tests en la investigación psicológica. *Internacional Journal of Clinical and Health Psychology*, nº 5(3), 521-551

CEAPA (2008). La participación de las familias en la escuela: las asociaciones de padres y madres en España. Madrid: CEAPA-Universitat de Lleida.

Cervantes, E. y Gutiérrez, P. R. (2020). Resistir la Covid-19. Intersecciones en la educación de Ciudad Juárez, México. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 7-23.

De Pablos Pons, J, y Llorent Vaquero, M. (2018). Mediación familiar en el uso de las TIC en estudiantes de educación secundaria. Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa: *La competencia y Ciudadanía Digital para la Transformación Social*. Libro de Actas. XXVI. EDICIÓN San Sebastián 27,28 y 29 de junio de 2018/Daniel Losada Igleais (ed. lit.), y José Miguel Correa Gorospe, 147-152

Expósito López, J., & Manzano García, B. (2013). Escuela TIC 2.0: aprendizaje del alumnado de primaria en contextos educativos y socio familiares. *EduTEC. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (45), a252. <https://doi.org/10.21556/edutec.2013.45.30>

Freitas, A., Paredes, J. y Sánchez-Antolín, P. (2019). Los espacios intermedios de la relación entre familia y escuela en contextos de inmersión tecnológica en educación primaria. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 18(1), 41-53.

Georgiou, S. (1996). Parental Involvement in Cyprus. *Rev. International Journal of Educational Research*, 25, 33-43.

Hernández-Pina, F. y Maquilón, J.J. (2010). Introducción a los diseños de investigación educativa. En S. Nieto (Ed.), *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa* (pp.109--126). Madrid: Dykinson

Macià, M. (2016). La comunicación familia-escuela: el uso de las TIC en los centros de primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 73-83.

Manzano, D. y Fernández-Mellizo, M. (2019). Origen familiar, uso del tiempo y de las tecnologías de la información. *Revista Internacional de Sociología*, 77(3), 1-15.
<https://doi.org/10.3989/ris.2019.77.3.17.165>

Magdaleno Altarejos, A, y Llopis Nebot, M.A. (2014). La actitud docente y el grado de uso de las TIC en la comunicación familia-escuela. *Fòrum de Recerca*, nº 19, 393-409. (Ejemplar dedicado a: Dedicat a: XIX Jornades de Foment de la Investigació de la Facultat de Ciències Humanes i Socials), págs. 393-409

Martín, M. y Gairín, J. (2007). La participación de las familias en la educación: un tema por resolver. *Bordón*, 59 (1), 113-151.

Pérez Díaz, F.D, y López Santana, M. (2010). La escuela y la familia: alfabetizadoras en las TIC. *Revista de Educación Social*, nº 1, 1-8.

Sánchez-Garrote, I. y Cortada-Pujol, M. (2015). Recursos digitales en la relación familia y escuela en la etapa 0-3. *Cultura y Educación*, 27 (1), 221-233.

Torres Albero, C., J. M. Robles, S. De Marco y M. Antino. (2017). “Revisión analítica del modelo de aceptación de la tecnología. El cambio tecnológico”. *Papers* 102(1): 5-27.
<http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers.2233>

ENFERMEDAD MENTAL Y SU ESTIGMA EN EL ÁMBITO ESCOLAR ARAGONÉS

Mental Illness And Its Stigma In The Aragonese Escolar Field.

Diego Royo Laviña

Centro Neuropsiquiátrico del Carmen.

DRoyo.zaragoza@hospitalarias.es

Resumen

Desde el año 2017 el Centro Neuropsiquiátrico Ntra. Sra. del Carmen de Zaragoza lleva desempeñando una labor socioeducativa en el ámbito escolar aragonés. Esta labor se enmarca dentro de la estrategia del centro de erradicación del estigma de las personas que padecen algún tipo de enfermedad mental utilizando la educación social y la sensibilización en materia de salud mental para conseguirlo.

Son 4750 escolares que se han beneficiado en los cursos escolares 2016-2017, 2017-2018, 2018-2019, y 2019-2020. Mediante el Proyecto socioeducativo Enroscados que el centro viene realizando de la mano de la Dirección General de Deportes y deporte escolar del Gobierno de Aragón, Real Federación Española de Balonmano, Zaragoza Deporte y Federación Aragonesa de Balonmano.

Para desempeñar este trabajo intervienen múltiples herramientas socioeducativas utilizando como metodología fundamental *la participativa con el alumnado* en materia de sensibilización de salud mental.

Los datos obtenidos justifican la utilidad de la propia actividad, así como de los indicadores de autoevaluación y evaluación que denotan que aún queda mucho camino por recorrer en el alumnado respecto a la lucha contra el estigma que la enfermedad mental.

Los resultados de la intervención en el aula justifican la utilidad de la propia actividad, así como de los indicadores de autoevaluación y evaluación que denotan que aún queda mucho camino por recorrer en el alumnado respecto a la lucha contra el estigma que padecen las personas con enfermedad mental.

Dentro del ámbito escolar aragonés con las características específicas del mismo se aprecian algunas diferencias significativas entre el medio rural y urbano que gracias al presente trabajo nos ayudara a replantear la estrategia a seguir los próximos haciendo mayor hincapié donde más se precisa actualmente.

Palabras clave

Enfermedad mental; Estigma; Educación Social.

Abstract

Since 2017, the Centro Neuropsiquiátrico Ntra. Sra del Carmen de Zaragoza has been carrying out socio-educational work in the Aragonese school field. This work is part of the strategy of the center for eradicating the stigma of people with some form of mental illness using social education and mental health awareness to achieve this.

There are 4750 schoolchildren who have benefited in school courses 2016-2017, 2017-2018, 2018-2019, and 2019-2020. Through the Screwed Socio-Educational Project that the center has been carrying out with the

General Directorate of Sports and School Sport of the Government of Aragon, Royal Spanish Handball Federation, Zaragoza Sport and Aragonese Handball Federation.

Multiple socio-educational tools are involved in carrying out this work using participatory awareness-raising as a fundamental methodology.

The data obtained justify the usefulness of the activity itself, as well as the indicators of self-assessment and evaluation that denote that there is still a long way to go in students in the fight against stigma than mental illness.

The results of the intervention in the classroom justify the usefulness of the activity itself, as well as the indicators of self-assessment and evaluation that denote that there is still a long way to go in the students regarding the fight against stigma suffered by people with mental illness.

Within the Aragonese school field with the specific characteristics of it they appreciate some significant differences between rural and urban environment that thanks to this work will help us to rethink the strategy to follow the next ones with greater emphasis where it is most needed today.

Keywords

Mental illness; Stigma; Social education.

ENFERMEDAD MENTAL Y SU ESTIGMA EN EL ÁMBITO ESCOLAR ARAGONÉS.

Desde el año 2017 en Centro Neuropsiquiátrico Ntra. Sra. del Carmen de Zaragoza lleva desempeñando una labor socioeducativa en el ámbito escolar aragonés. Esta labor se enmarca dentro de la estrategia del centro de erradicación del estigma de las personas que padecen algún tipo de enfermedad mental utilizando la educación social y la sensibilización en materia de salud mental para conseguirlo.

Son 4750 escolares que se han beneficiado en los cursos escolares desde 2017 hasta 2020. Mediante el Proyecto socioeducativo Enroscados que el centro viene realizando de la mano de la Dirección General de Deportes y deporte escolar del Gobierno de Aragón, Real Federación Española de Balonmano, Zaragoza Deporte y Federación Aragonesa de Balonmano.

Este proyecto fue reconocido por el IAF (Instituto Aragonés de Fomento) del Gobierno de Aragón como la mejor buena práctica en entidad sin ánimo de lucro en diciembre de 2017.

En la edición del curso 2019-2020 se hizo un estudio y posterior análisis de aspectos concretos y específicos que se trabajaban en la dinámica de la actividad, en ella se recogen indicadores diversos para valorar la intervención socioeducativa en los escolares aragoneses antes y después de la propia actividad.

Los datos recogidos determinan la hoja de ruta a seguir para las siguientes ediciones del proyecto y la autoevaluación de la propia actividad, así como el logro en sí del objetivo de la propia actividad de erradicar el estigma de la enfermedad mental en el ámbito escolar.

Para desempeñar el trabajo intervienen múltiples herramientas socioeducativas utilizando como metodología fundamental *la participativa con el alumnado* en materia de sensibilización de salud mental.

Los objetivos obtenidos justifican la utilidad de la propia actividad, así como de los indicadores de autoevaluación y evaluación que denotan que aún queda mucho camino por recorrer en el alumnado respecto a la lucha contra el estigma que la enfermedad mental.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA. BENEFICIOS DEL DEPORTE Y SU INTERACCIÓN CON LA ENFERMEDAD MENTAL

Son numerosos los autores y artículos que constatan los beneficios que se obtienen de la práctica deportiva en personas con enfermedad mental, así como su la disminución del estigma asociada a la propia enfermedad mental.

Noelia Navarro (2016), desde una metodología de revisión bibliográfica, reseña varios estudios tales como: Richardson, Faulkner, McDevitt, Skrinar, Hutchinson, y Piette, que en 2005 ponen de manifiesto los numerosos beneficios que la práctica deportiva provoca en el alivio de la sintomatología psicótica, así como el bienestar y calidad de vida en general.

También Carles y Douglas, 2004; Carter-Morris y Faulkner, en 2003; y Fogarty y Happell, en 2005 reseñan el alivio de los síntomas negativos de la esquizofrenia y como estrategia de afrontamiento de los síntomas positivos. Así como la oportunidad valiosa para trabajar las interacciones sociales pudiendo transformarse en una poderosa herramienta de integración, al aprovechar este tipo de prácticas como situación ideal para que la persona pueda introducirse en un contexto normalizado en la actividad lúdica, atractiva en la que ejerce nuevos roles con valores como la cooperación o el espíritu de equipo y la deportividad, entre otros, yendo en cualquier caso en dirección favorable hacia la lucha contra el estigma que rodea este tipo de trastornos.

Para Corretti, Martini, Greco y Marchetti, en 2011, la práctica deportiva se asocia fuertemente con el desarrollo de un sentido de identidad y pertenencia, confianza y apoyo social siendo para Soundy, Benson, Dawes, Smith, Collet y Meaney, en 2012, un medio a través del cual atacar la vulnerabilidad que obstaculiza la participación.

Otro enfoque reseñable que valida la utilización en este caso del uso del video juego como herramienta de sensibilización en el aula sería el de los autores, Adolfo J. Cangas, Juan J. Ojeda, Noelia Navarro, Diego Cangas, Cesar Bernal, David Mullor y José A. Piedra (2017), que mediante un trabajo denominado “Valoración por parte de los profesionales de educación en un video juego (Stigma-Stop) para sensibilizar en el aula sobre los problemas de salud mental. Un estudio preliminar”.

A modo de resumen reseña que dicho video juego denominado Stigma-Stop permite alcanzar beneficios y utilidades tales como:

-Empatizar con personas que padecen distintos trastornos y conocerlos mejor.

-Aportar una experiencia de cómo aplicar los videos juegos en el aula para sensibilizar en temas de salud mental.

-Eliminar mitos y falsas creencias relativas a los trastornos de salud mental. -Estrategias y pautas de intervención ante este tipo de problemáticas. -Conocer el sufrimiento que el estigma puede acarrear a quienes lo padecen.

El trabajo desarrollado va dirigido a personas con enfermedad mental, trastornos de conducta y/o diversidad funcional se ha elaborado siguiendo las siguientes cuestiones, dando como resultado la creación del programa *Estigma Cero* con la Salud Mental de Escuela de Deporte y del equipo denominado “Hispanos del Carmen”.

Además, fue implementada con la buena práctica *A+ deporte mejor ciudadanía* reconocida con el primer premio de mediación del colegio profesional de educadoras y educadores sociales de Aragón.

Actualmente y dando una mayor cobertura dentro de la cartera de servicios que el centro dispone se desarrolla el Proyecto Enroscados.

Para Alberto Fernández de Sanmamed Santos y Rafel López Zaguire (2012:1) podríamos definir Educación Social como:

“Un derecho de la ciudadanía que se concreta en el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico, generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas, que son ámbito de competencia profesional del educador social, posibilitando la incorporación del sujeto de la educación a la diversidad de las redes sociales, entendida como el desarrollo de la sociabilidad y circulación social, la promoción cultural y social, entendida como apertura de posibilidades de la adquisición de bienes culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social”.

Complementariamente José Antonio Caride Gómez (2002:106) define el perfil del Educador Social:

“No es un mero ejecutor de proyectos o programas afectados por esa acción intervención, sino también como verdaderos animadores de la conciencia social de la comunidad, promoviendo acciones que tiendan a mejorar la calidad de vida de todos los ciudadanos”.

Y Oriol Ripoll (2006:22) añadirá,

“El educador social debe de tener en cuenta en qué contexto se llevan a llevar a cabo los juegos planteados, para que el espacio escogido ayude al desarrollo de la actividad teniendo en cuenta las necesidades de todos y cada uno de los participantes en ese juego.”

“Hay que intervenir de alguna forma en el espacio para que pasen cosas.”

OBJETIVOS

OBJETIVOS GENERALES

Disminuir el estigma que padecen las personas con enfermedad mental mediante la sensibilización en los centros escolares aragoneses.

Favorecer la integración social de las personas con enfermedad mental en la ciudadanía.

Potenciar el deporte y la actividad física en el los centros educativos mediante la educación social.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Conocer el grado de conocimiento en materia de salud mental de los escolares aragoneses.

Sensibilizar en los centros educativos sobre la enfermedad mental al mayor número de escolares aragoneses posibles.

Poner en valor hábitos saludables mediante el deporte, mostrando los beneficios en personas con enfermedad mental.

OBJETIVOS OPERATIVOS

Potenciar el proyecto socioeducativo Enroscados en el ámbito educativo aragonés.

Desarrollar programas y proyectos conjuntos con entidades deportivas, municipales y educativas que sensibilicen a la ciudadanía sobre las personas con enfermedad mental.

Programar, intervenir, evaluar y ejecutar de actividades socioeducativas en el ámbito educativo y deportivo desde la educación social.

METODOLOGÍA. Estructura de las sesiones.

En el muestreo sobre estigma y enfermedad mental de escolares aragoneses, utilizado para la obtención de resultados del presente estudio, intervienen múltiples herramientas socioeducativas utilizando como metodología fundamental *la participativa con el alumnado* en la sensibilización de salud mental, así como en la iniciación al balonmano.

1. Sensibilización en salud mental:

La estructura de la sesión de sensibilización es de una hora de duración. Y ella se exponen diversos videos que van desde dibujos animados para detectar y prevenir lo que es una enfermedad mental, así como los síntomas de la misma y pautas para tratar de normalizar el trastorno mental que se pudiese originar.

También se exponen vídeos que relacionan la actividad física llegando a concretar los beneficios de la misma en un deporte específico como el balonmano. Además, se trasladan al alumnado las experiencias vividas con la sociedad mediante el deporte y como los deportistas con enfermedad mental han superado las mismas.

En otra fase de la sesión de sensibilización se realiza la dramatización (role playing) y la lluvia de ideas (brainstorming) para trasladar al alumnado datos genéricos y específicos como son la sintomatología de algunas enfermedades mentales, el nombre de las mismas, la probabilidad de poder llegara a padecerlas, etc.

La sesión de sensibilización termina con una resolución de dudas y la misma, así como una evolución de la misma sesión con profesor y alumnos de la sesión.

Intervienen en la sesión el coordinador técnico y educador social que lidera la misma con el apoyo puntual del integrador social y deportistas con enfermedad mental del Club Deportivo Hispanos del Carmen que trasladan su propia experiencia vital.

2. Iniciación al balonmano:

En la fase de iniciación al balonmano se estructura en distintas partes en las que utilizamos también distintas estrategias socioeducativas.

Utilizando la metodología participativa, la sesión se inicia con una breve exposición para valorar el conocimiento del deporte en concreto que se va a practicar con el alumnado utilizando como herramienta de la tormenta de ideas (brainstorming) para desarrollar la misma.

Tras la exposición anterior se inicia una fase en la que empleando la instrucción directa se enseñan competencialmente los puestos específicos del balonmano, así como diversas opciones combinativas de dicho deporte.

La sesión práctica finaliza realizando un partido en los que desarrollar las competencias adquiridas, así como las reglas básicas de dicho deporte.

Se realiza una evaluación posterior con los alumnos y profesor del desarrollo de la sesión de iniciación al balonmano, así como aclaración de dudas de la misma.

3. Entidades colaboradoras es el estudio sobre estigma y enfermedad mental.

Las entidades en las que se desarrolló el presente estudio son del ámbito educativo, los colegios; CRA Orba de Muel, CRA La Cepa de Paniza, CRA San Jorge de Herrera de Los Navarros, CRA Fernando el Católico de Bujaraloz, CRA L Ábada de Quinto todos ellos del medio rural. Y con CEIP Montecanal, CEIP Valdespartera, CEIP Pilar Bayona(Cuarte de Huerva), CEIP Pilar Hispanidad, y CEIP Juan Pablo Bonet en Zaragoza Comarca.

Así hasta un total de 17 visitas a centros escolares visitados en 2020 algunos de ellos en varias ocasiones por ser múltiple alumnado y los 10 reseñados anteriormente siendo participes del estudio.

4. Análisis de resultados posterior a la intervención realizada en los centros escolares:

Punto de partida.

El proyecto *Escuela de Deporte* se lleva desarrollando 8 años, nos ha permitido visualizar desde distintos parámetros la percepción de la ciudadanía sobre la enfermedad mental. Es por ello que consideramos imprescindible atacar el estigma de la enfermedad mental desde el origen en edades tempranas en los centros educativos mediante el Proyecto *Enroscados*.

Para ello se desarrollaron 10 intervenciones en el Colegios de Zaragoza comarca y medio rural con niñas y niños de edades comprendidas entre 10 y 12 años entre octubre del 2019 y marzo de 2020.

Tras una valoración muy positiva de la actividad desempeñando la misma en los últimos tres cursos escolares se detectó la necesidad de potenciar el *Proyecto Enroscados* en el medio rural y valorar posteriormente si existía alguna diferencia con respecto al medio urbano.

Entendíamos también que el dinamizar una actividad deportiva como es el balonmano que de por si es algo compleja como deporte, con una intervención en las aulas de sensibilización en salud mental nos iba a permitir socializar mejor con los niñas y niños, así como con el profesorado. Además de empatizar con personas que padecen distintos trastornos queríamos eliminar falsas creencias relativas a los trastornos de salud mental y conocerlos mejor.

5. Situación de partida: análisis de las encuestas sobre enfermedad mental de 2019/20

De las 525 encuestas realizadas llegamos a la siguiente fotografía de la realidad o punto de partida:

Veamos algunos particulares de las encuestas realizadas antes de la actividad en los distintos centros escolares sobre el conocimiento sobre la enfermedad mental obtenemos los siguientes resultados.

Sobre la pregunta ¿Conoces el nombre de alguna enfermedad mental?

- El 318 de los escolares afirmaron que si conocían al menos un nombre de alguna enfermedad mental lo que supone el 60,57% de los preguntados.
- Siendo 207 los que afirmaron no conocer ningún nombre de alguna enfermedad mental lo que supone en 39,43% de los preguntados.

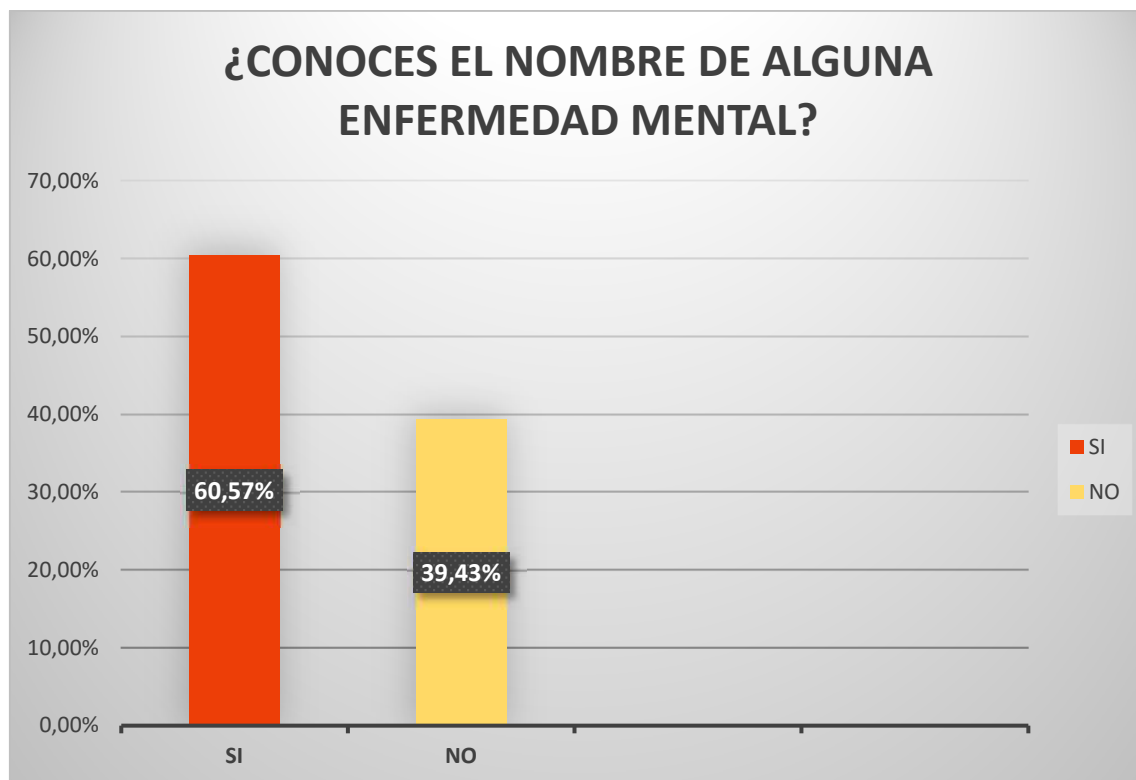


Ilustración 1 ¿CONOCES EL NOMBRE DE ALGUNA ENFERMEDAD MENTAL? FUENTE PROPIA Realizada antes de la intervención en el aula.

Sobre la pregunta ¿Podrías decirnos el nombre de alguna? obtuvimos los siguientes resultados;

- El 101 de los escolares afirmaron que si conocían al menos un nombre de alguna enfermedad mental lo que supone el 19,24% de los preguntados.

- Siendo 424 los que afirmaron no conocen ningún nombre de alguna enfermedad mental o bien se confunden equivocándose al nombrar una enfermedad orgánica con una enfermedad mental lo que supone en 80,76% de los preguntados.



Ilustración 2 ¿CONOCES EL NOMBRE DE ALGUNA ENFERMEDAD MENTAL? FUENTE PROPIA Realizada antes de la intervención en el aula.

Sobre la pregunta *¿Has jugado alguna vez a balonmano?* Obtuvimos los siguientes resultados;

- De los 525 escolares encuestados, eran 339 los que habían jugado a esta disciplina de Balonmano, lo que supone el 64,57%. Siendo 186 o el 36,43% los escolares los que nunca lo habían practicado.

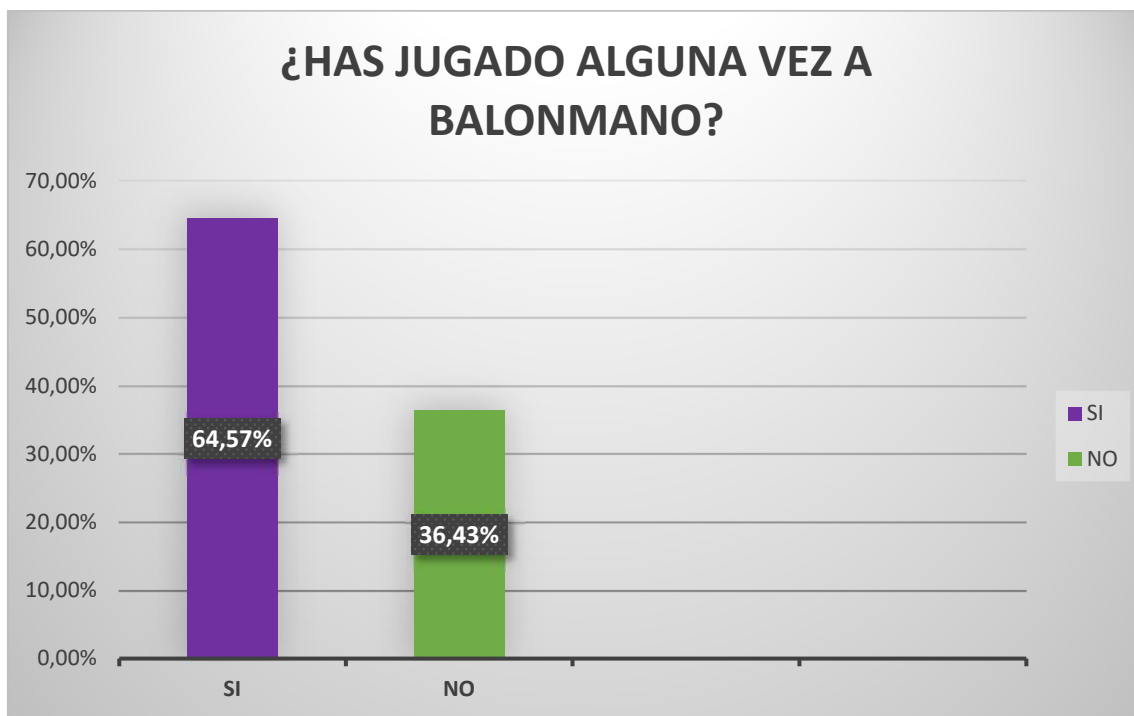


Ilustración 3 ¿HAS JUGADO ALGUNA VEZ A BALONMANO? FUENTE PROPIA. Realizada antes de la intervención en el aula.

Tras las primeras preguntas de las encuestas podemos llegar a la siguiente conclusión;

- Existe un gran desconocimiento de lo que es una enfermedad mental.
- Existen confusiones entre lo que es una enfermedad mental y patologías o disfunciones orgánicas.
- Existe confusión y desconocimiento de los posibles síntomas de la enfermedad mental.
- Existe ignorancia de las potencialidades deportivas que pueden desarrollar las personas con enfermedad mental como herramienta socioeducativa y de su integración en la ciudadanía.

Del análisis de estos datos, elaboramos **la hipótesis de trabajo** con los siguientes componentes:

- 1) La intervención mediante la sensibilización en salud mental en centros escolares nos permitirá llegar a la ciudadanía del presente y futuro mostrando la realidad de la enfermedad mental desestigmatizando a este colectivo.
- 2) Mostrar la potencialidad de este colectivo mediante un deporte como el balonmano nos va permitir dar una imagen más cercana de normalización y superación.

3) Para las personas con enfermedad mental les va a repercutir reforzando su autoestima y como herramienta de socialización en la ciudadanía.

4) Los docentes de los centros educativos podrán adquirir un contacto directo con este colectivo que les permitirá trasladar la experiencia a compañeros de profesión implementando así su efecto sensibilizador.

Son varios *beneficios que se esperan obtener*:

- A nivel del Club Deportivo Hispanos del Carmen, serán el carácter terapéutico, educativo, recreativo y social de las sesiones.
- A nivel de Federación, dar la oportunidad de iniciarse en balonmano en centros donde no se practica este deporte o de consolidación y refuerzo donde se practica actualmente.
- A nivel de centro educativo, la sensibilización de las chicas y chicos de distintas edades sobre la enfermedad mental y conocer nuestro deporte como es el balonmano y los beneficios que este aporta a las personas que lo practican.

Resultados de la acción del proyecto tras la intervención en los centros escolares aragoneses.

En las entrevistas realizadas en los centros escolares aragoneses de Zaragoza Comarca y Medio Rural de niñas y niños de 5º o 6 de primaria sobre 525 escolares sobre el conocimiento sobre la enfermedad introdujimos una doble encuesta. Para medir antes de la sesión de sensibilización sobre salud mental e iniciación previa al balonmano el conocimiento en ambas materias, y al finalizar la actividad poder *valorar el grado de eficiencia y eficacia alcanzado tras las sesiones del Proyecto Enroscados* pudiendo determinar así el alcance obtenido para desestigmatizar a las personas con enfermedad mental y el conocimiento sobre la salud mental y su problemática así como el cambio de percepción obtenido sobre este colectivo de las niñas y niños que pasaron por el Proyecto.

Los datos de la encuesta realizada a los escolares tras la intervención de la actividad fueron los siguientes;

Sobre la pregunta ;Conoces el nombre de alguna enfermedad mental y sus síntomas? realizada después de la sesión del Proyecto Enroscados obtuvimos los siguientes resultados;

- 354 escolares de los 525 encuestados afirmaron que si conocían al menos un nombre de alguna enfermedad mental y sus síntomas lo que supone el 67,42% de los preguntados.
- 171 de los 525 encuestados afirmaron no conocer ningún nombre de alguna enfermedad mental y sus síntomas lo que supone en 32,58% de los preguntados.

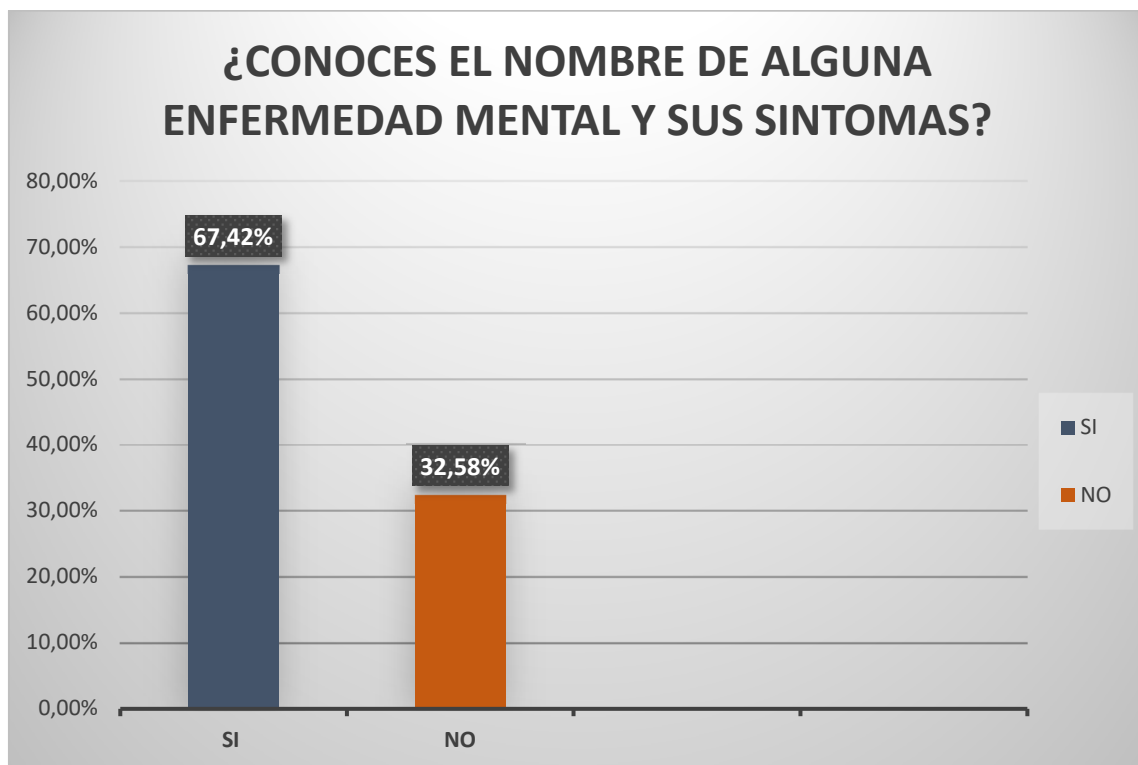


Ilustración 4 ¿CONOCES EL NOMBRE DE ALGUNA ENFERMEDAD MENTAL Y SUS SINTOMAS? Realizada a posteriori de la actividad. FUENTE PROPIA

Sobre la pregunta, después de realizar la sesión del Proyecto Enroscados ¿Ha cambiado la imagen que tenían sobre las personas con enfermedad mental y estigma que ocasiona la enfermedad? obtuvimos los siguientes resultados;

De los 525 escolares encuestados los resultados fueron siguientes:

- 109 de los 525 escolares preguntados afirmaron que la imagen que tenían sobre las personas que padecen enfermedad mental es la misma que antes de la sesión del Proyecto Enroscados. Lo que supone el 20,76% de los encuestados.
- 5 de los 525 escolares preguntados afirmaron que la imagen que tenían sobre las personas que padecen enfermedad mental es peor que antes de la sesión del Proyecto Enroscados. Lo que supone el 0,96% de los encuestados.
- 411 de los 525 escolares preguntados afirmaron que la imagen que tenían sobre las personas que padecen enfermedad mental es mejor que antes de la sesión del Proyecto Enroscados. Lo que supone el 78,28% de los encuestados.

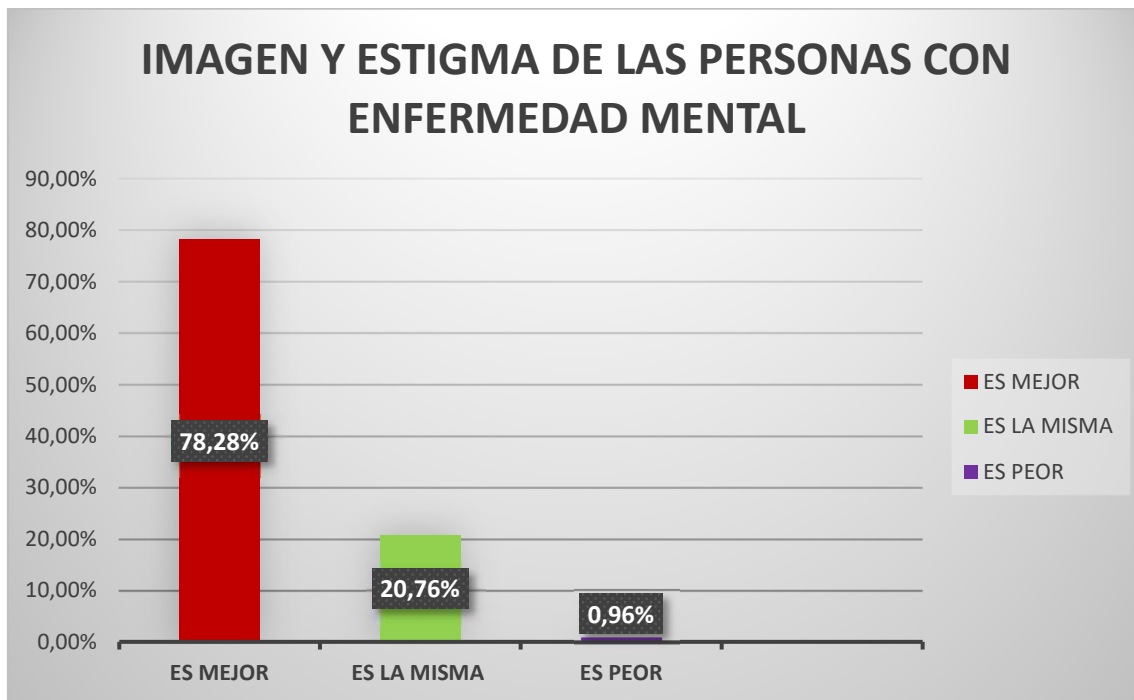


Ilustración 5 ¿DESPUÉS DE REALIZAR ESTA VISITA HA CAMBIADO TÚ IMAGEN DE LAS PERSONAS CON ENFERMEDAD MENTAL? Realizada a posteriori de la actividad. FUENTE PROPIA

Sobre la pregunta ¿Qué te ha parecido la experiencia deportiva de balonmano? después de la sesión del Proyecto Enroscados obtuvimos los siguientes resultados;

- 410 de los 525 escolares encuestados afirmaron que les ha gustado la experiencia deportiva de balonmano. Lo que supone el 92% de los encuestados.
- 109 de los 525 encuestados afirmaron que no les ha gustado la experiencia deportiva de balonmano. Lo que supone el 6,86% de los encuestados.
- 6 de los 525 encuestados afirmaron que les ha sido indiferente la experiencia deportiva de balonmano. Lo que supone el 1,14% de los encuestados.



Ilustración 6 DESPUÉS DE PRACTICAR LA DISCIPLINA DEPORTIVA AL BALONMANO. Realizada a posteriori de la actividad ¿QUÉ TE HA PARECIDO LA EXPERIENCIA? FUENTE PROPIA.

COMPARATIVA ENTRE CENTROS ESCOLARES ZARAGOZA COMARCA Y MEDIO RURAL.

Tras la observación directa y obtención de resultados detectamos que había ciertos indicadores que podían enriquecer más el proyecto para replantear la estrategia de las siguientes ediciones valorando comparativamente si existía alguna diferencia ente el medio rural y Zaragoza comarca que se plasman en las siguientes ilustraciones 8 y 9 y a su vez en apartado de conclusiones para las siguientes ediciones de la actividad.

Es por ello que para poner en valor estos resultados de forma más visual elaboramos dos ilustraciones específicas que se muestran a continuación.



Ilustración 8 COMPARATIVA ANTES DE LA INTERVENCIÓN CON LOS ESCOLARES DEL MEDIO RURAL Y ZARAGOZA COMARCA. Realizada Antes de comenzar la actividad. FUENTE PROPIA

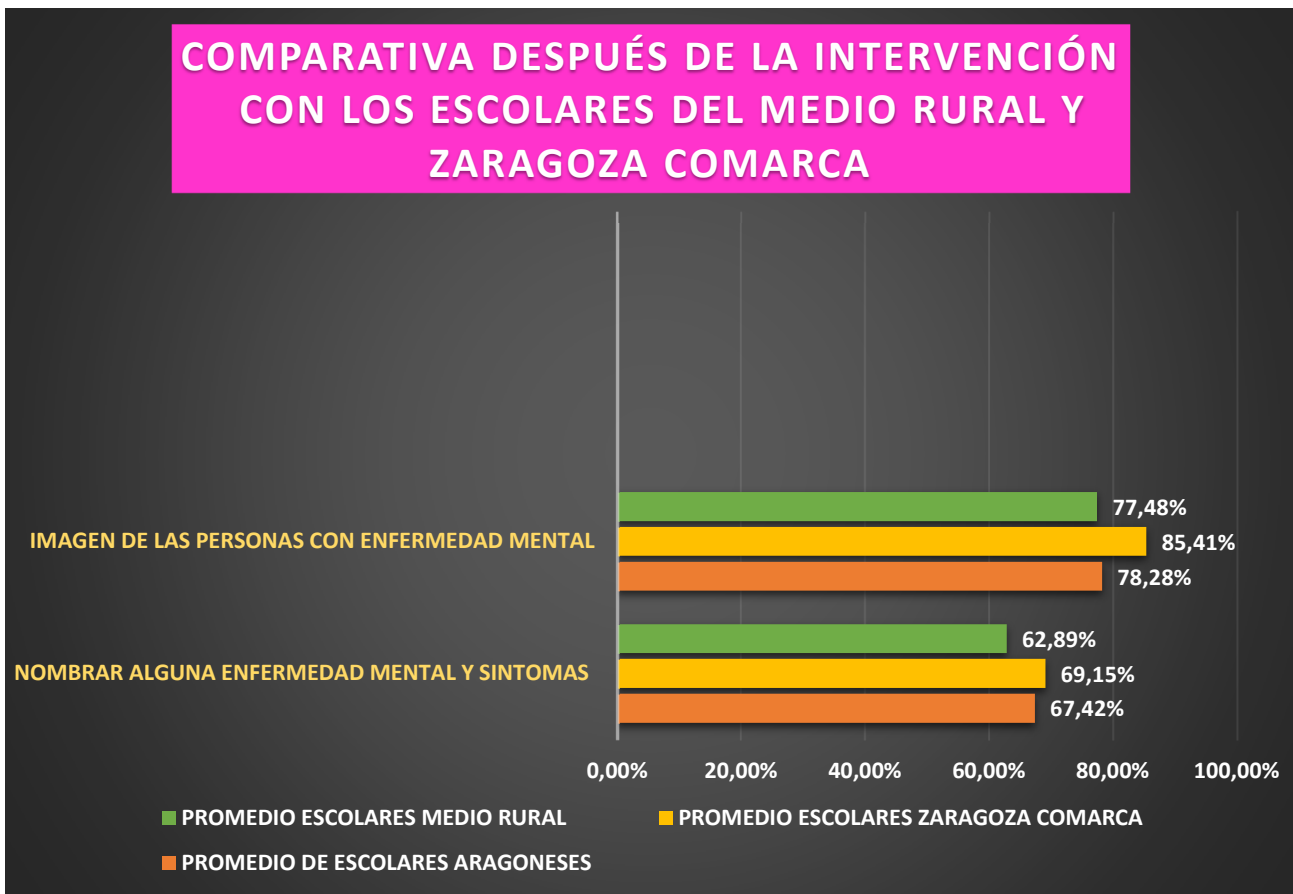


Ilustración 9 COMPARATIVA DESPUÉS DE LA INTERVENCIÓN CON LOS ESCOLARES DEL MEDIO RURAL Y ZARAGOZA COMARCA. Realizada después de la actividad. FUENTE PROPIA

Sobre la combinación de preguntas de la Ilustración 8 ¿Conoces el nombre de alguna enfermedad mental? y ¿Podrías el nombrar alguna? Realizadas antes de la actividad vemos que;

-En esta pregunta no existe una gran diferencia porcentual dado que existe una diferencia de un 3% de los escolares de Zaragoza Comarca que afirma saber el nombre alguna enfermedad mental con respecto al medio rural.

Es este indicador si que se producen dos cuestiones muy significativas;

-Tanto los centros escolares de Zaragoza Comarca como del Medio Rural disminuyen ampliamente los porcentajes en cuanto se pide mencionar el nombre de alguna enfermedad mental.

-Es especialmente significativo el contraste entre la percepción de conocer el nombre de alguna enfermedad mental con nombrar alguna.

Sobre la combinación de preguntas de la Ilustración 9 ¿Nombra alguna enfermedad mental y sus síntomas? y ¿Ha cambiado la imagen de las personas con enfermedad mental? Realizadas después de la actividad vemos que;

-En esta pregunta no existe una gran diferencia porcentual dado que existe una diferencia de un 3% de los escolares de Zaragoza Comarca que afirma saber el nombre alguna enfermedad mental con respecto al Medio Rural.

-En esta pregunta existe una ligera diferencia porcentual dado que existe una diferencia de un 7% de los escolares de Zaragoza Comarca que afirma saber el nombre alguna enfermedad mental con respecto al medio rural.

Conclusiones sobre el estudio realizado en los centros escolares aragoneses mediante el Proyecto Enroscados en el curso escolar 2019/20.

El resultado de las encuestas realizadas por el Centro Neuropsiquiátrico del Carmen mediante su Club Deportivo Hispanos del Carmen nos permite obtener las siguientes conclusiones:

- El desarrollo del Proyecto Enroscados ha mejorado la capacidad de socialización de los deportistas con enfermedad mental del club deportivo en la ciudadanía durante los 4 años de actividad.
- También se han desarrollado las habilidades sociales de los deportistas con enfermedad mental que van desde la mejora muy significativa de la imagen de sí mismos hasta la mejora de su autoestima personal y motivacional.
- Además, se ha mejorado significativamente el manejo de otras habilidades personales como son el hablar en público y la empatía con el alumnado y profesorado.
- Existe una percepción distinta y menor información sobre la enfermedad mental en el Medio Rural con respecto a Zaragoza Comarca.
- El Proyecto Enroscados aporta a los escolares y profesorado un mayor conocimiento sobre la enfermedad mental.
- Disminuye el estigma de la enfermedad mental mejorado la imagen de este colectivo.
- La práctica deportiva del balonmano es un agente facilitador de la disminución del estigma de la enfermedad mental junto con la sensibilización en el aula.

El deporte socioeducativo como instrumento normalizador e integrador mejora sustancialmente las capacidades de las personas con enfermedad mental ayudando a su plena integración en la ciudadanía y disminuyendo el estigma de la enfermedad mental en la sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

ASEDES-CGCEES, (2017). *Documentos profesionalizadores*. Barcelona: ASEDES-CGCEES. En línea en: <http://www.eduso.net/archivo/docdow.php?id=143>

Cangas, A. J.; Navarro, N.; Bernal, C.; Piedra, J.A.; Ojeda, J.J.; Cangas, D.; Mullor, D. (2017). Valoración por parte de los profesionales de educación de un videojuego (Stigma-Stop) para sensibilizar en el aula

Edita: EDUCA | ISBN 978-84-948288-8-1 | Depósito Legal C27-2021 | www.mundoeduca.org

sobre los problemas de salud mental: un estudio preliminar. En *Actas del V Congreso Internacional de Videojuegos y Educación*. En línea en:

https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/6649/CIVE17_paper_7.pdf?sequence=1&isAllo wed=y

Caride Gómez J.A. (2002). Construir la profesión: la Educación Social como proyecto ético y tarea cívica. En *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, núm. 9. Segunda época, 91-125.

Fernández de Sanmamed, A.; López Zaguirre, R. (2012). Funciones de los educadores y educadores sociales en los Servicios sociales municipales. En *Revista de Educación Social, RES*, núm. 15. En línea en:

http://www.eduso.net/res/pdf/15/funmuni_res_15.pdf

Navarro, N. (2016). Beneficios del Ejercicio físico en los trastornos del espectro esquizofrénico: una revisión sistemática. Noelia Navarro. En Gallego, J.; Alcaraz-Ibáñez, M.; Aguilar-Parra, J.M.; Cangas, A.J.; Martínez Luque, D. (Ed.). (2016) *Avances en actividad física y deportiva inclusiva*. pp. 18-36. Almería: Ed. Universidad Almería. En línea en:

https://www.researchgate.net/profile/Adolfo_Cangas/publication/311589443_Avances_en_actividad_fisica_y_deportiva_inclusiva/links/584fdd0308aecb6bd8d1ddd2/Avances-en-actividad-fisica-y-deportiva-inclusiva.pdf

Ripoll, O. (2006). El juego como herramienta educativa. En *Educación Social Revista de intervención socioeducativa*, núm. 33 pp. 11-27. En línea en:

<http://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/viewFile/165533/373756>

Royo Laviña, D. (2016). Escuela de deporte. En *Revista de Educación Social RES* núm. 24. Congreso de Educación Social. "A más Educación Social, más ciudadanía". Sevilla, abril de 2016, pp. 562-570. En línea en: <http://www.eduso.net/res/admin/archivo/docdow.php?id=985>

WEBGRAFÍA

- BLOG ESTIGMA CERO: <http://estigmacerosaludmental.wordpress.com/>
- WEB CENTRO NEUROPSIQUIÁTRICO DEL CARMEN: <http://www.hospitalariaszaragoza.es>
- WEB HERMANAS HOSPITALARIAS PROVINCIA <http://www.hospitalarias.es/centro-neuropsiquiatrico-nuestra-senora-del-carmen-obtiene-primer-premio-proyecto-deporte-mejor-ciudadania/>
- REAL FEDERACIÓN ESPAÑOLA DE BALONMANO: <http://www.rfebm.com/noticia/el-proyecto-enroscados-en-marcha>
- VIDEO ENROSCADOS COSAS DE CLASE EN ARAGÓN TV [Cosas de Clase Enroscados 4 2019 - YouTube](https://www.youtube.com/watch?v=NPO7FrWear8)
- PREMIO RSA GOBIERNO DE ARAGON 2017 <https://www.youtube.com/watch?v=NPO7FrWear8>

REDES SOCIALES

-TWITTER: <https://twitter.com/estigma0zgz?lang=es> –

-FACEBOOK: <https://www.facebook.com/people/Estigmacerosaludmental-Salud-Mental/100004407825757>

-INSTAGRAM: @ESTIGMACEROSALUD

Para contactar:

Diego Royo Laviña, Educador Social. N.º de Colegiado 1511/11 del CEES Aragón. Centro Neuropsiquiátrico Ntra. Sra. del Carmen. Camino. Del Abejar, 100 50190 Garrapinillos (Zaragoza). Tel.: 976 770 635 / 610 536 492
Email: DRoyo.zaragoza@hospitalarias.es

ANEXO

1-FOTOGRAFIAS EN ALGUNOS CENTROS ESCOLARES DE ARAGÓN Y ENCUESTAS REALIZADAS ANTES Y DESPUES DE LA INTERVENCIÓN.





 Hermanas Hospitalarias <small>Asociación de enfermeras/os de España</small>	PROYECTO ENROSCADOS	Cód.: PG ES CE Fecha: 30-10-19 Hoja: 1 de 2
PREMIO A LA E XCELENCIA EMPRESARIAL EN ARAGÓN 2010	ESTIGMA CERO	 

Desde el Club Deportivo Hispanos del Carmen, tu opinión nos importa
y nos ayuda a mejorar

EDAD:

SEXO:

CENTRO EDUCATIVO: _____

LOCALIDAD: _____




¿Conoces el nombre de alguna enfermedad mental? Si No

¿Podrías decirnos el nombre de alguna?

¿Has jugado alguna vez a Balonmano? Si No

¿Quieres hacernos algún comentario?

MUCHAS GRACIAS

	PROYECTO ENROSCADOS	Cód.: PG ES CE Fecha: 30-10-19 Hoja: 2 de 2
PREMIO A LA E XCELENCIA EMPRESARIAL EN ARAGÓN 2010	ESTIGMA CERO	 

Desde el Club Deportivo Hispanos del Carmen, tu opinión nos importa
y nos ayuda a mejorar

EDAD:

SEXO:

CENTRO EDUCATIVO: _____

LOCALIDAD: _____

La duración de la visita te ha parecido:

- corta
- adecuada
- larga

¿Conoces el nombre de alguna enfermedad mental y sus síntomas? Si No

Después de realizar esta visita, ha cambiado la imagen que tenías de las
personas con enfermedad mental y el estigma que ocasiona la enfermedad

Ha empeorado Se mantiene igual Ha mejorado

Después de realizar la iniciación a la disciplina deportiva de Balonmano, que
te ha parecido la experiencia

No me ha gustado Indiferente Me ha gustado

¿Te gustaría repetir la actividad? Si No

¿Quieres hacernos algún comentario?

MUCHAS GRACIAS

MINDFULNESS EN EDUCACIÓN: UN PROYECTO PILOTO EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA DE REPÚBLICA DOMINICANA

Poner aquí el Título del trabajo en inglés y borrar luego este texto

Rodolfo Canela Fajardo
Alberto Amutio Kareaga
rcanela003@ikasle.ehu.eus
alberto.amutio@ehu.eus

Resumen

El **objetivo general** ha sido analizar el impacto de un programa basado en Mindfulness o Atención Plena en el profesorado y alumnado de educación secundaria en la República Dominicana. Seleccionamos una muestra no Probabilística por conveniencia de n=323 alumnos/as, de 4to y 5to de Secundaria, de los cuales 127 participaron en el grupo experimental y 196 en el grupo control (Edad media=17. Masculino, 35% y 65%, femenino), y n=174 profesores/as; 73 grupo experimental y 53 grupo control (Edad media=37. Masculino, 32.2% y 67.8%, femenino). Empleamos un diseño cuasi experimental y un método de comparación de grupos, con un grupo control y un grupo experimental, medidas pre-test y post-test, Los resultados evidencian una mejora significativa en el Grupo Experimental del alumnado en: Clima de aula, competencias socioemocionales y Mindfulness y un cambio aceptable o moderado en Empatía. En cuanto al profesorado los resultados evidencian un cambio significativo en todas las variables (Mindfulness, Gestión de estrés, Competencias socioemocionales, Clima de aula), excepto en Empatía que se observa una mejora leve. Se realizó una intervención psicoeducativa de 9 semanas de duración, donde realizamos sesiones de 1 hora y 30 minutos con prácticas de atención plena, ejercicios de Relajación, y prácticas para la casa. Los datos han sido analizados con el SPSS 24.0. Podemos concluir, que tal como se hipotetizó y como apunta la literatura previa, 8 semanas de Mindfulness y prácticas de relajación contribuyen a una mejora de las variables estudiadas. No se observan cambios en los grupos control.

Palabras clave

Mindfulness, Empatía, Competencias socioemocionales, Educación Secundaria, Gestión de estrés, Alumnado, Profesorado.

Abstract

The overall objective has been to analyze the impact of a Mindfulness on secondary school teachers and students in the Dominican Republic. We selected a non-probabilistic sample for convenience of n=323 students in the 4th and 5th cycle of secondary education, of which 127 participated in the experimental group and 196 in the control group (n=17. Male, 35% and 65%, female), and n=109 teachers; 69 experimental group and 40 control group (Mean age=37. Male, 32.2% and 67.8%, female). We used a quasi-experimental design and a method of group comparison, with a control group and an experimental group, pre-test and post-test measures, through a 9-week psycho-educational intervention, where we carried out 1 hour and 30 minutes sessions with full attention practices, Relaxation exercises, and practices for the home. The data have been analyzed with SPSS 24.0. The results show a significant improvement in the Experimental Group of the students in Classroom climate, social-emotional competencies and mindfulness, an acceptable change or slight result in Empathy. As for teachers, the results show a significant change in all variables (Mindfulness, Stress Management, Social-Emotional Skills, Classroom Climate), except in Empathy, which shows a moderate change. We can conclude that, as hypothesized and as pointed out in the previous literature, 8 weeks of Mindfulness and relaxation practices contribute to an improvement of the studied variables. No changes are observed in the control groups.

Keywords

Mindfulness, Empathy, Socio-emotional skills, Stress Management, Secondary education, Students, Teachers.

Introducción

El modo de vida actual nos invita a actuar de manera automática y superficial esquivando las vivencias del momento presente. En todos los contextos surgen situaciones que nos generan estrés, lo cual afecta de manera significativa nuestras relaciones con los demás y el desempeño de nuestro trabajo.

El estrés laboral puede estar presente en cualquier institución de trabajo, sobre todo en aquellos puestos en los cuales se trabaja con gran cantidad de personas que tienen diferentes intereses y personalidades, como es el caso del sector educación en la República Dominicana (De León, 2016).

Es por ello, que las intervenciones basadas en Atención Plena (Mindfulness) nos ofrecen una forma de gestionar la realidad con mayor plenitud. En los tiempos actuales en los que los adolescentes están tan sobreestimulados, enseñarles técnicas que favorezcan el cultivo de la atención plena, les ayuda a calmar la mente y centrar la atención mejorando la concentración, fomentar la empatía, lo cual afectará positivamente en sus relaciones sociales, en su desarrollo personal, mejorando su salud y bienestar, a largo plazo, y optimizando sus relaciones personales, el rendimiento escolar y sus resultados académicos.

Por otro lado, en cuanto al profesorado, la exploración de investigaciones hechas para este proyecto muestra evidencias de que las y los profesores/as, en el curso de sus carreras, experimentan tensión, agotamiento, cambios de actitud y de personalidad, que alternadamente, pueden conducir al estrés (Guerrero 2001; Moriana & Herruzo, 2004; Canela, 2015). Es indudable que los/las docentes desempeñan un papel transcendental en la creación del clima emocional en el aula, que facilita el aprendizaje del alumno y su bienestar personal. Sin embargo, en muchas ocasiones, la enseñanza puede resultar estresante para el profesor/a y la gestión del aula agotadora. De hecho, en Estados Unidos, más del 50% de los nuevos profesores abandonan la profesión en los primeros cinco años (Ingersoll, 2003).

Aunque en los últimos años existe un predominio de los programas basados en *mindfulness* diseñados para otras áreas ajenas a la educación, ya disponemos de alguno de ellos adaptados específicamente para el profesorado y el alumnado, mayoritariamente basados en el programa MBSR (Mindfulness Based Stress Reduction) (Kabat-Zinn, 1979). En República Dominicana, este sería el primer programa diseñado exclusivamente para este sector social. Por ello representa un gran avance en innovación psicopedagógica para el país.

Por ello surge “**Mindful-Empathy in Schools**”, un programa de Atención Plena (Canela, 2016), basado en el programa original de MBSR de la Universidad de Massachusetts y el programa TREVA (Técnicas de Relajación Vivencial Aplicadas a las Aulas) (López González, 2010) que busca enfatizar en una práctica de entrenamientos basados en el cultivo de la atención plena para fomentar la empatía como habilidad

de la inteligencia emocional, combinando otras herramientas de regulación emocional para gestionar las emociones difíciles y el estrés, propiciando las relaciones positivas entre alumnado y profesorado, aumentando a su vez la calidad de vida y salud de todos los sujetos involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Mindfulness, literalmente atención o conciencia plena, es una de las múltiples formas de meditación que se basa en centrar la mente en el momento presente, es decir, es una conciencia que se desarrolla prestando una atención concreta, sostenida y deliberada sin juzgar las experiencias del aquí y del ahora (Kabat-Zinn, 2013). Con la práctica de *mindfulness* aprendemos a prestar atención a lo que está sucediendo en nuestra mente, cuerpo y entorno en el presente, con una actitud de curiosidad y amabilidad (Kabat-Zinn, 1990). La atención plena al aquí y ahora implica estar focalizado al máximo, evitar la dispersión, concentrar toda la energía y recursos en los objetivos marcados, utilizar todo el potencial creativo que tenemos. Con *mindfulness* no solo aprendemos a gestionar el estrés de forma efectiva, sino a convertirnos en personas socio-emocionalmente competentes.

En los últimos años se ha producido un enorme aumento en la investigación académica sobre este tema, con cientos de artículos al año publicados en revistas científicas. Actualmente está en auge la implantación de programas de *Mindfulness* en la empresa en general y hospitales, ya que distintas investigaciones han demostrado que un programa psico-educativo basado en *Mindfulness* mejora la autoconsciencia y la capacidad de autorregulación emocional, siendo eficaz para prevenir y reducir el síndrome del quemado profesional (*burnout*), fortalecer las relaciones con el paciente e inducir cambios positivos en el auto-cuidado (Asuero, 2012; Amutio, Martínez-Taboada, Hermosilla, & Delgado, 2015).

Ya hace mucho tiempo que se incorporan con éxito los programas terapéuticos de reducción del estrés basados en el *mindfulness* (del inglés, MBSR) para sobrellevar el dolor crónico, aliviar el sufrimiento psicológico o mitigar la ansiedad y la depresión pero, en los últimos años, se han identificado los cambios cerebrales que producen este tipo de prácticas, donde tan solo 8 semanas de entrenamiento son suficientes para incrementar la actividad de la corteza prefrontal izquierda que está asociada al bienestar y la resiliencia (Davidson & Begley, 2012), o para aumentar la concentración de materia gris en regiones cerebrales que intervienen en procesos relacionados con la memorización y aprendizaje, la atención o la regulación emocional (Hölzel et al., 2011, García-Campayo, Demarzo, & Modrego, 2017).

En cuanto al ámbito escolar, diferentes investigadores han demostrado la utilidad de la aplicación de las técnicas de relajación, meditación y *mindfulness* en la escuela, con el fin de aprender la relajación y de este modo activar los recursos internos de los estudiantes (Amutio et al., 2015; Calvo, Betancort, & Díaz,

2009; Delgado et al., 2010; Franco, 2009b; Kaspereen, 2012; López-González, Amutio, & Herrero, 2018; Schonert-Reichl & Lawlor, 2010).

El acto de educar a los demás nace desde el interior de cada persona. En este sentido la tarea principal de los educadores/as radica en establecer una relación de aceptación, atención consciente y empatía. La empatía entendida como la capacidad de apreciar y compartir los sentimientos de la otra persona, sin dejarse impulsar por ellos, con la finalidad de tener una mejor comprensión de lo que sucede (Hojat et. al, 2002).

¿Existen actualmente programas basados en atención plena para fomentar la empatía en las escuelas dominicanas? ¿Cómo influye el ambiente interno en las aulas? ¿Cómo gestionan el estrés y las emociones el profesorado y el alumnado? ¿Cómo se ven afectadas las competencias socioemocionales? ¿Cómo influirá *mindfulness* al desarrollo de la Empatía en las escuelas dominicanas? ¿Puede el aumento de la empatía disminuir las conductas de bullying y la violencia escolar?

La investigación científica está empezando a mostrar que hay una fuerte relación entre el aprendizaje socioemocional y el desarrollo cognitivo y el rendimiento (López-González, Amutio, Oriol & Bisquerra, 2016; Ros, Filella, Ribes, & Pérez-Escoda, 2017). Algunos investigadores (Lantieri & Zakrzewski, 2015) han constatado que niños de tan solo 18 meses muestran compasión, empatía, altruismo, por lo que concluye que estas características podrían ser parte de lo que somos. Por ello lo más importante es cultivarlas con herramientas que impulsen su desarrollo. Aquí es donde toma valor la práctica del Mindfulness.

Aunque la mayoría de las investigaciones sobre los efectos de estas prácticas se han realizado con adultos, ya disponemos en los últimos tiempos de estudios que demuestran los beneficios del *mindfulness* relacionados con la salud, el bienestar psicológico, las competencias sociales o el rendimiento académico de niños y adolescentes (Bluth et al., 2015; López-González, Amutio, & Herrero, 2018). Incluso, se ha analizado también su incidencia positiva sobre el estrés, la regulación emocional, la conducta prosocial y violencia escolar (i.e., bullying), y la autocompasión (Frank et al., 2015; Pizarro et al., 2019), entre otras. Y es que el *mindfulness*, al igual que el ejercicio físico, constituye una forma de actividad (en este caso mental) que promueve sus mismos beneficios, lo que tiene grandes implicaciones educativas porque cuando los alumnos mejoran su capacidad de atención y se encuentran más relajados, y se facilita su aprendizaje.

OBJETIVOS E HIPÓTESIS

Objetivo general

Analizar el impacto de un programa de entrenamiento en *Mindfulness* y educación sobre el fomento de la empatía y competencias socioemocionales, clima de aula y gestión del estrés en profesorado y alumnado de educación secundaria dominicana.

Objetivos específicos

- 1- Comprobar el efecto de un programa de Mindfulness denominado *Mindful Empathy In Schools (MEiS)* en el fomento de la empatía y competencias socioemocionales del profesorado y alumnado.
- 2- Evaluar el efecto del mindfulness en la gestión del estrés del profesorado y alumnado.
- 3- Determinar el impacto del mindfulness en la gestión de clima de aula.
- 4- Comparar los resultados del grupo control y del grupo experimental del alumnado y profesorado objeto de estudio.

Hipótesis

En base a los objetivos planteados formulamos las siguientes hipótesis.
Después de la intervención psicoeducativa de 8 semanas:

- 1- Mejorarán la Empatía y las competencias socioemocionales.
- 2- Disminuirá el nivel de estrés tanto en el alumnado como el profesorado.
- 3- El clima de aula mejorará significativamente en la escuela.
- 4- El *mindfulness* tendrá un efecto mediador positivo entre las variables de estudio.
- 5- No se esperan obtener mejoras en el grupo control.

METODOLOGÍA

La investigación se enmarca sobre la base del método cuasi experimental de comparación de grupos, con un grupo control y un grupo experimental, medidas pre-test y post-test, mediante una intervención psicoeducativa de 8 semanas de duración.

Muestra

La muestra no probabilística por conveniencia estuvo constituida por el alumnado de 4to y 5to del segundo ciclo de secundaria ($n= 323$), 196 alumnos/as en el grupo control y 127 alumnos/as en el grupo experimental, y el profesorado que imparte docencia a estos alumnos/as ($n=109$), 40 en el grupo control y 69 en el grupo experimental.

Instrumentos

Para medir las variables de estudio hemos utilizados los instrumentos en su versión española; Profesorado: FFMQ, IRI, CED, ECSD, CERQ, EC, GCA, EBCC, PST. Alumnado: MAAS-A, TECA, PSS, AQ, BARON-ICE, EREMIND-A, EHERMA, EVSPM-A, BIS-11.

Análisis de los datos

Los datos del estudio fueron y analizados en su totalidad con el software SPSS 24.0. En primer lugar, se realizaron estadísticos descriptivos de los datos obtenidos; Media, Desviación estándar y porcentaje de error. Se realizó un Análisis de varianza (ANOVA). Finalmente, se realizó un análisis de mediación a través del macro proceso de SPSS (Hayes, 2013) para analizar el efecto mediador de Mindfulness en la relación entre las variables de estudio, y para calcular los efectos totales y directos de la variable independiente en las variables dependientes.

Resultados (Previos)

Los resultados evidencian una mejora significativa ($p<0,005$) en el Grupo Experimental del alumnado (Tabla 1) en Mindfulness (MAAS) $p=0,001$, también en Clima de aula (EBCC) $p=0,002$, un gran cambio positivo en competencias socioemocionales (BarOnICE) $p=0,001$ y un resultado moderado o leve en Empatía (TECA) ($t= -4.22$) aunque con un nivel alto de significación estadística $p=0,001$. En cuanto al profesorado los resultados evidencian un cambio significativo en todas las variables (Tabla 2); Mindfulness (FFMQ) $p=0,001$, Gestión de estrés (ED-6), $p=0,002$ Competencias socioemocionales (ECSD) $p=0,002$, Clima de aula (EBCC), $p=0,001$, excepto en Empatía (IRI), que se observa un cambio leve moderado, aunque tiene una sig. Estadística alta. ($t= -6$; $p=0.001$).

Tabla 1. Medias y DE, prueba t de Student y su sig. de las variables objetivos en el Grupo Control y experimental

Alumnado						
Variables	PRETEST		POSTEST		t	p
	Control	Experimental	Control	Experimental		
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)		
MAAS	55,5 (2,3)	59,1 (3,5)	55,4 (12,3)	65,6 (12,3)	-9.66	.001*
TECA	22,6 (4,4)	22,3 (2,1)	22,6 (4,4)	23,1 (3,9)	-4.22	.001*
EBCC	15,6 (2,6)	16,0 (2,5)	15,2 (2,5)	17,1 (2,2)	-7.39	.002*
PSS	10,8 (4,0)	11,0 (4,3)	11,2 (3,6)	10,5 (3,6)	-	-
BarOnICE	30,8 (6,1)	30,6 (5,3)	31,1(6,0)	34,3 (3,4)	-11.33	.001*

Fuente: Elaboración propia con los datos SPSS

Nota. *p = .001; **p = .005; *p < .05

Como los datos tuvieron una distribución normal, usamos la prueba t de Student para muestras independientes para comprobar si existían o no diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones medias de los grupos de control y experimentales en las dimensiones estudiadas, durante cada fase del estudio. Seleccionamos esta prueba como nuestra técnica de análisis de datos porque se recomienda cuando se realiza un estudio de investigación cuasi-experimental en el que solo se comparan dos grupos (control y experimental).

Tabla 2. Medias y DE, prueba t de Student y su sig de las variables objetivos en el Grupo Control y experimental

Profesorado						
Variables	PRETEST		POSTEST		t	p
	Control	Experimental	Control	Experimental		
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)		
FFMQ	26,17 (7,9)	24,3 (3,8)	25,57 (4,9)	32,4 (5,5)	-18.84	.001*
IRI	17,47 (4,5)	12,6 (3,3)	17,0 (4,1)	13,6 (3,9)	-6.0	.001*
ECSD	20,97 (3,6)	17,6 (1,8)	20,90 (3,6)	21,7 (2,3)	-26.52	.002*
ED-6	22,65 (3,2)	21,2 (2,3)	22,65 (4,5)	24,2 (2,7)	-23.68	.002*
EBCC	17,7 (1,8)	14,5 (1,2)	16,05 (1,8)	17,8 (2,0)	-19.58	.001*

Fuente: Elaboración propia con los datos SPSS

Nota. *p = .001; **p = .005; *p < .05

Conclusión y Discusión (Previa)

Se confirman en parte las hipótesis de partida que se plantearon en el marco teórico, pues el programa de intervención en *Mindful Empathy in Schools* evidenció diferencias estadísticamente significativas entre el grupo control y el experimental, tanto del alumnado como del profesorado, en Mindfulness, Competencias Socioemocionales y Clima de Clase. Antes de iniciar el entrenamiento en *mindfulness* no se encontraron diferencias estadísticamente significativas de partida entre el grupo control y experimental en dichas variables. Así mismo, aunque el programa produjo una reducción del estrés, no se obtuvo ninguna diferencia significativa al comparar las puntuaciones medias de estrés (PSS) pre-test/post-test en el grupo control en ninguna de las dimensiones.

Por lo tanto, a la luz de estos resultados, puede afirmarse que la intervención en mindfulness *Mindful Empathy in Schools* resulta útil y eficaz a la hora de realizar una intervención psicoeducativa dirigida a la mejora de los niveles de Empatía, Competencias socioemocionales, regulación emocional y Clima de aula en estudiantes y profesores en Santo Domingo, República Dominicana. Los resultados de este estudio piloto están relacionados con los encontrados en otros estudios basados en mindfulness que también demostraron ser efectivos sobre el estado emocional en estudiantes las competencias sociales o el rendimiento académico de niños y adolescentes (Bluth et al., 2015; López-González, Amutio, & Herrero, 2018).

El programa *Mindful Empathy in Schools (MEiS)* ha surgido como un recurso de innovación psicopedagógica para dar respuesta a las necesidades actuales en las aulas. Constituye también una herramienta eficaz para los profesores/as, ya que las investigaciones evidencian que la docencia es considerada tradicionalmente como una de las profesiones más estresantes (Golg & Roth, 1993). Al mismo tiempo, esta investigación representa una vía para fomentar una mejor relación entre alumnado y profesorado, así como un mayor bienestar y calidad de vida.

Referencias Bibliográficas

- Amutio, A., Franco, C., Gázquez, J.J., & Mañas, I. (2015). Aprendizaje y práctica de la Conciencia plena en estudiantes de Bachillerato para potenciar la relajación y la autoeficacia en el rendimiento escolar. *Universitas Psychologica*, 14(2), 15-25.
- Amutio, A., Martínez-Taboada, C., Delgado, L.C., Hermosilla, D., & Mozaz, M.J. (2015). Acceptability and effectiveness of a long-term educational intervention to reduce physicians' stress-related conditions. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 35(4), 255-260.
- Amutio, A. (2013). Mindfulness y bienestar: resultados de un estudio longitudinal. *Libro de Resúmenes del VI Congreso Internacional y XI Nacional de Psicología Clínica*, Santiago de Compostela, Galicia, España.
- Amutio, A. (2011). Autorregulación emocional y control del estrés: relajación y reevaluación cognitiva. En M. Álvarez & R. Bisquerra (Coords.), *Manual de orientación y tutoría* [CD] (pp. 1-15). Madrid: Wolters-Kluwer.
- Amutio, A., & Smith, J. C. (2008). Stress and irrational beliefs in college students. *Ansiedad y Estrés*, 14(2-3), 211-220.
- Amutio, A. (2002a). Relajación y emociones positivas. *Ansiedad y Estrés*, 8(1), 59-71.
- Amutio, A. (2002b). Estrategias de manejo del estrés: el papel de la relajación. *Cuadernos de Medicina Psicosomática y Psiquiatría de Enlace*, 62-63, 19-31.
- Amutio, A., López, L., Oriol, X., Pérez-Fuentes, M., Molero, M., & Gázquez, J. (2018). Development and validation of the Relaxation-Mindfulness Scale for Adolescents (EREMIND-A). *Psicothema*, 30(2), 224-231.
- Amutio, A., Pizarro JJ., Basabe, N., Telletxea, S., & Harizmendi, M. (2018). Propiedades psicométricas de la Escala de Compasión hacia los demás. *Revista Latinoamericana de Psicología Positiva*. Vol. 4, (Número Especial Monográfico) 24-37.
- Arguis, R., Bolsas, A.P., Hernández-Paniello, S. & Salvador, M. (2011). Aulas felices: puesta en práctica. *Revista Amazónica* 6(1), 88-113.
- Atienza, F. L., Pons, D., Balaguer, I., & García-Merita, M. (2000). Propiedades psicométricas de la escala de satisfacción con la vida en adolescentes. *Psicothema*, 12(2), 314-319.
- Bellosta-Batalla, M., Pérez-Blasco, J., Náchter, M.J. & Moya-Albiol, L. (2016). Mejora de la empatía cognitiva y el bienestar psicológico en estudiantes de psicología tras una intervención en mindfulness. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 19(1), 336-354.
- BarOn, R. (1988). *The development of a concept of psychological well-being*. Disertación doctoral inédita. Grahamstown. Sudáfrica: Rhodes University.
- BarOn, R. (1997a). *Development of the Baron EQ-I: A measure of emotional And social intelligence*. 105th Annual Convention of the American Psychological Association in Chicago.
- BarOn, R. (1997b). *BarOn Emotional Quotient Inventory*. Technical manual. Toronto: Multi-Health Systems Inc.
- BarOn, R. & Parker, J. (2000). *EQi: YV BarOn Emotional Quotient Inventory: Youth version*. Technical manual. Toronto: Multi-Health Systems Inc.
- Bisquerra, R. (2006). *Educación emocional y bienestar*. Bilbao: Praxis.

- Bisquerra, R. (2008). Educación emocional para la convivencia: las competencias emocionales. En M.S. Jiménez (coord.). *Educación emocional y convivencia en el aula*. Madrid. Ministerio de Educación, Política social y Deporte.
- Bisquerra, R., Pérez-González, J. C., & García Navarro, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Madrid: Síntesis.
- Bluth, K., Campo, R. A., Pruteanu-Malinici, S., Reams, A., Mullarkey, M., & Broderick, P. C. (2016). A School-Based Mindfulness Pilot Study for Ethnically Diverse At-Risk Adolescents. *Mindfulness*, 7(1), 90–104.
- Canela, R. (2016). *La habilidad de estar presente “Aquí y Ahora”: la práctica de Mindfulness para promover la empatía de los trabajadores y los equipos de trabajo en las organizaciones (Propuesta Programa “MindEmpathy”)*. TFM, Master en Psicología de las Organizaciones e Intervención Psicosocial. Universidad del País Vasco UPV/EHU, San Sebastián, España.
- Canela, R. (2015). *Acercamiento al síndrome de Burnout a través del profesorado de la UPV/EHU*. Facultad FICE, San Sebastián, España. TFM, Master en Investigación en Ámbitos Socioeducativos.
- Calvo, F., Betancort, E., & Díaz, M. D. (2009). La técnica de relajación sugestiva breve automatizada: ampliación del estudio de su eficacia a una muestra de universitarios. *Ansiedad y Estrés*, 15(2-3), 119-130.
- Cebolla A, García-Palacios A, Soler J, Guillen V, Baños R, & Botella C. (2012). Psychometric properties of the Spanish validation of the Five Facets of Mindfulness Questionnaire (FFMQ). *Eur J Psychiatry*, 26, 118-126.
- Cebolla, A., Bellosta-Batalla, M., Perez-Blasco, J., & Moya-Albiol, L., (2017). Empatía y Mindfulness. Convergencia teórica. *Revista Latinoamericana de Psicología Positiva*. 3. 34-44.
- Chaskalson, M. (2011). *The mindful workplace: developing resilient and resonant organizations with MBSR*. London: Wiley-Blackwell.
- Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24, 385-396.
- Cohen, S. & Williamson, G., (1988) Perceived stress in a probability sample of the United States. In: S. Spacapan and S. Oskamp (Eds.). *The social psychology of health*. Newbury Park, CA: Sage.
- Corral-frías, N., Monzalvo, K., Fernández, N. & Camacho, M. (2019). Validación de una adaptación al español de la Escala de Competencia Socioemocional para Docentes. *Psicumex*, 9 (1), 18-36.
- Davidson, R. (2012). *El perfil emocional de tu cerebro*. Barcelona: Destino.
- Davis, M.H. (1980). *A multidimensional Approach to Individual Differences in Empathy*. JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology, 10, 85.
- Davis, M.H. (1983). Measuring Individual Differences in Empathy: Evidence for a Multidimensional Approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44 (1), 113-126.
- De León, O. (2016). *El Estrés Laboral en el Personal Docente de una Escuela Básica. Caso: Escuela Fernando de la Cruz, Santo Domingo Norte, República Dominicana*.
- Delgado, L. C., Guerra, P., Perakakis, P., Viedma, M. I., Robles, H., & Vila, J. (2010). Eficacia de un programa de entrenamiento en conciencia plena (mindfulness) y valores humanos como herramienta de regulación emocional y prevención del estrés para profesores. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 18(3), 511-532.
- De la Villa, M. (2005). Actitudes socio construidas ante la violencia bullying en estudiantes de secundaria. *Anuario de Psicología*, 36(1), 61-81. Recuperado de: <http://revistes.ub.edu/index.php/Anuario-sicologia/article/download/8610/10691>
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R.J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. (2004). Emotion-related regulation: sharpening the definition. *Children Development*, 75, 334-339.

- Franco, C. (2009b). Reducción de la percepción del estrés en estudiantes de Magisterio mediante la práctica de la meditación flúir. *Apuntes de Psicología*, 27(1), 99-109.
- Frank J. et al. (2015): “The effectiveness of mindfulness-based stress reduction on educator stress and well-being: results from a pilot study”. *Mindfulness* 6, 208-216.
- Felver J.C. & Jennings P.A. (2016). Applications of Mindfulness-based interventions in school settings: an introduction. Published online: *Mindfulness*, 7,1-4. DOI: 10.1007/s12671-015-0478-4.
- Filella, G., Pérez, N., Agulló, M., & Oriol, X. (2014). Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en Educación Primaria. *Estudios sobre educación*, 26, 125-147.
- García-Campayo, J., Demarzo, M., & Modrego, M. (2017). *Bienestar emocional y mindfulness en la educación*. Madrid: Alianza editorial.
- Gilbert, P. (2010). *Compassion-focused therapy: Distinctive features*. London: Routledge.
- Guerrero, E. & Vicente, F. (2001). Síndrome de “burnout” o desgaste profesional y afrontamiento del estrés en el profesorado. Salamanca: Universidad Extremadura.
- Gutiérrez, M. C., & López, J. E. (2015). Autoconcepto, dificultades interpersonales, habilidades sociales y conductas asertivas en adolescentes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(2), 42-58.
- Hojat, M, et., al. (2002). Physician empathy: Definition, components, measurement, and relationship to gender and specialty. *Am J Psych* 159,1563–1569.
- Holling, C. (1994) Forensic (criminological) psychology. In A. Colman (Ed.), *Companion encyclopedia of psychology* (pp. 1231-1253). London; Routledge.
- Hölzel, B.K., Carmody, J., Vangel, M., Congleton, C., Yerramsetti, S., Gard, T., & Lazar, S., (2011). Mindfulness practice leads to increases in regional brain gray matter density. *Psychiatry Res.* 191, 36–43.
- Ingersoll, R., & Smith, T., (2003). The wrong solution to teacher shortages. *Educational Leadership*, 60 (8): 30-3.
- Kabat-Zinn, J. (1990). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain and illness*. New York: Delacorte.
- Kabat-Zinn, J. (2013). *Minfulness para Principiantes*. Kairós, Barcelona.
- Lantieri, L., & Zakrzewski, V. (2015). How SEL and mindfulness can work together. *Greater Good Magazine*. Retrieved from https://greatergood.berkeley.edu/article/item/how_social_emotional_learning_and_mindfulness_can_work_together
- Lascu, C. (2013). PhD. International Conference on Management and Industrial *Engineering* 6, 288-295. Bucharest: Niculescu Publishing House.
- León, B. (2008). Atención plena y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria [Mindfulness and academic achievement in secondary school students]. *European Journal of Education and Psychology*, 1(3), 17–26.
- López-Pérez, B., Fernández-Pinto, I. & Abad, F. (2008). TECA, Test de Empatía Cognitiva y Afectiva. Madrid: Tea Ediciones.
- López, L. (2007). *Relajación en el aula: recursos para la educación emocional*. Madrid: Wolters Kluwer.
- López-González, L., Amutio, A., & Herrero, D. (2018). The Relaxation-Mindfulness Competence of Secondary and High School students and its influence on classroom climate and academic performance. *European Journal of Education and Psychology*, 11(1), 5-17.
- López-González, L., Álvarez, M., & Bisquerra, R. (2016). Mindfulness e investigación-acción en educación secundaria. *Gestión del Programa TREVA. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 87 (30.3), 75-91
- López-González, L., Amutio, A., Oriol, X. & Bisquerra, R. (2016). Hábitos relacionados con la relajación y la atención plena (*mindfulness*) en estudiantes de secundaria: influencia en el clima de aula y el rendimiento académico. *Revista de Psicodidáctica*, 21(1), 121.138.

- Martín-Asuero, A. & Llop, R. (2008). El arte de estar presente. Cómo la práctica de 'mindfulness' puede recuperar el entusiasmo en las organizaciones". *Harvard Deusto Business Review*, 168.
- Martín-Asuero, A. (2012). *Efectividad de un programa educativo en conciencia plena (Mindfulness) para reducir el burnout y mejorar la empatía, en profesionales de atención primaria*. Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona, España.
- Martín-Asuero, A., Blanco, T., Pujol-Ribera, E., Berenguera, A., & Queraltó, J. (2013). Evaluación de la efectividad de un programa de mindfulness en profesionales de atención primaria. *Gaceta Sanitaria*, 27(6), 521-528.
- Mayer, J., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: implications for educators* (pp. 3-31). New York, NY: Basic Books.
- Moriana, J. & Herruzo, J. (2004). Estrés y burnout en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 12, 597-621.
- Moos, R., & Trickett, E. (1974) Classroom Environment Scale Manual, Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.
- Moos, R. (1974). *The Social Climate Scale: An overview*. Palo alto, California. Consulting Psychologists Press.
- Moya-Albiol, L. (2014). *La empatía. Entenderla para entender a los demás*. Barcelona: Plataforma Actual.
- Moya-Albiol, L. (2016). *La empatía en la empresa*. Barcelona: Plataforma Actual.
- Neff, K.D. (2011). Self-compassion. New York, NY: William Morrow. Ngõ, T.L. (2013). Review of the effects of mindfulness meditation on mental and physical health and its mechanisms of action. *Santé mentale au Québec*, 38(2), 19-34.
- Neff, K. D. (2003a). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, 2, 85-102.
- Neff, K. D. (2003b). Development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2, 223-250.
- Oberle, E., Schonert-Reichl, K.A., Lawlor, M.S. & Thomson, K.C. (2012). Mindfulness and inhibitory control in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 32(4), 565-588.
- Parker, J., Summerfieldt, L., Hogan, M., y Majestic, S. (2001). Emotional intelligence and academic achievement. A paper presentation at the *Annual Meeting of the Canadian Psychological Association*, Quebec City, Quebec.
- Pizarro, J. J., Basabe, N., Amutio, A., Telletxea, S., Harizmendi, M., & Van Gordon, W. (2019). The mediating role of shared flow and perceived emotional synchrony on compassion for others in a mindful-dancing program. *Mindfulness*, 10, 1-15. doi: 10.1007/s12671-019-01200-z
- Remor E. & Carrobes JA. (2001). Versión Española de la escala de estrés percibido (PSS-14): Estudio psicométrico en una muestra VIH+. *Ansiedad y Estrés*, 7 (2-3), 195-201.
- Remor E. (2006). Psychometric Properties of a European Spanish Version of the Perceived Stress Scale (PSS). *The Spanish Journal of Psychology*, 9 (1), 86-93.
- Ros, A., Filella, G., Ribes R., & Pérez-Escoda, N. (2017). Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en una muestra de escolares de educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 8 – 18.
- Schonert-Reichl, K., & Lawlor, M. (2010). The Effects of a Mindfulness-Based Education Program on Pre- and Early Adolescents' Well-Being and Social and Emotional Competence. *Mindfulness*, 1(3), 137-151.
- Schonert-Reichl, K., & Roeser, R. (2016). *Mindfulness in Education: Emerging Theory, Research, and Programs*. Nueva York: Springer Press.
- Shapiro, S., Schwartz, G., & Bonner, G. (1998). Effects of mindfulness-based stress reduction on medical and premedical students. *Journal of Behavioral Medicine*, 21(6), 581-599.

- Shapiro, S., Brown, K. Thoresen, C. & Plante, T. (2011). The moderation of mindfulness-based stress reduction effects by trait mindfulness: Results from a randomized controlled trial. *Journal of Clinical Psychology*, 67(3), 267-277.
- Singh, N., Lancioni, G., Singh, A., Winton, A., Singh, A., & Singh, J. (2011). Adolescents with Asperger syndrome can use a mindfulness-based strategy to control their aggressive behavior. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5, 1103-1109.
- Tom, K. (2012). Measurement of Teachers' Social-Emotional Competence: Development of the Social-Emotional Competence Teacher Rating Scale. Recuperado de <https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/handle/1794/12351>
- Ugarriza Chávez, N., & Pajares Del Aguila, L. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes. *Persona* 15(8), 11-58.
- Zoogman, S., Goldberg, S., Hoyt, W., & Miller, L. (2014). Mindfulness interventions with youth: A meta-analysis. *Mindfulness*, 6(2), 290-302

EL DIALOGO ENTRE CULTURAS. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA DESDE LAS EPISTEMOLOGÍAS DEL SUR.

A dialogue between cultures. A didactic proposal from the Epistemologies of the South.

Manuel J. Tejedor Ayala; Donatella Donato; Adrián García Folgado;
Universitat de València

E-mail de contacto: Donatella.Donato@uv.es

Resumen

En esta comunicación se presenta una intervención didáctica en un ciclo de integración social, con el objetivo de conocer e integrar saberes, experiencias, ideas, a través de las Epistemologías del Sur. La propuesta aborda el encuentro con la otredad, profundizando en la necesidad de descolonizar el saber y el ser para ampliar las posibilidades de diálogo y entendimiento entre culturas. Un intercambio necesario para comprender la complejidad del mundo actual y fomentar la formación integral de las personas a través de los valores de respeto, cuidado, no violencia y buen vivir.

Palabras clave

Ciclo de Integración Social, Ecología de saberes, Epistemología del sur, Interculturalidad.

Abstract

This paper presents a didactic intervention in a cycle of social integration, with the aim of knowing and integrating knowledge, experiences, ideas, through the Epistemologies of the South. The proposal addresses the encounter with otherness, deepening the need to decolonize knowledge and being in order to expand the possibilities of dialogue and understanding between cultures. This is a necessary exchange to understand the complexity of today's world and to promote the integral formation of people through the values of respect, care, non-violence, and wellness.

Keywords

Cycle of Social Integration, Epistemology of the South, Interculturality, Knowledge Ecology.

Introducción.

“Una civilización que se muestra incapaz de resolver los problemas que su funcionamiento suscita, es una civilización decadente” Aimé Césaire (1955:5)
Para Santos (2017) las injusticias derivadas del sistema colonialista, capitalista y patriarcal se fundamentan en la existencia de una injusticia cognitiva que precede a las demás y que se crea en el colonialismo histórico. La esencia del pensamiento eurocéntrico se sostiene en una distinción ontológica entre metrópolis (sociedad civilizada) y colonia (donde habita lo salvaje), creada en los procesos de colonización y perpetuada a lo largo de la modernidad. La negación de la condición de humanidad de los pueblos asentados en territorio colonial es el sustento por el cual las sociedades occidentales son capaces de imponer su propia narrativa histórica,

como el único conocimiento, objetivo y universal, y presentar a la sociedad, moderna y liberal, no solo como la sociedad naturalmente más avanzada, sino la única posible (Lander, 2000). Por este motivo Santos (2019) afirma que el pensamiento eurocéntrico es un pensamiento abisal. El conocimiento científico, desarrollado en el norte global se ha convertido en la forma hegemónica por la cual las sociedades metropolitanas representan al mundo como suyo y en sus términos, con el fin de transformarlo de acuerdo con sus intereses y necesidades. Sin embargo, desde el punto de vista de las Epistemologías del Sur, la comprensión que la humanidad tiene sobre sí misma es más amplia que la comprensión que el pensamiento eurocéntrico tiene sobre la realidad. Por este motivo, se distancian del pensamiento moderno positivista presentándose como una herramienta capaz de reconocer y validar otros procesos de producción de conocimiento, que se basan en las experiencias de resistencias vividas por los pueblos y colectivos víctimas de los sistemas de opresión capitalista colonialista y patriarcal. Se reconoce como sur un espacio epistemológico diverso y no geográfico, habitado por diversos colectivos que comparten el hecho de resistir contra las injusticias existentes tanto en el norte, cómo en el sur global. Con la intención de rescatar experiencias, conocimientos y formas otras de ser y vivir en el mundo, se desafía al pensamiento hegemónico a través de la Sociología de las Ausencias, tratando de rescatar sujetos colectivos ausentes e invisibilidades como consecuencia de relaciones de poder desigual. Santos (2017, 2019) identifica cinco monoculturas racionales que producen como inteligibles, invisibles y, por lo tanto, ausentes, otras formas de conocer, vivir y experimentar la realidad social alejadas de la lógica civilizatoria moderno-liberal; la monocultura del rigor del conocimiento, del tiempo lineal, de la naturalización de las diferencias, de la escala dominante global y universal, y de la productividad. Estos procedimientos racionales operan de instrumento vehicular para la categorización de otros modos de conocer y ser como ignorantes, no contemporáneos, inferiores, particulares e improductivos. Frente a las monoculturas, en esta comunicación presentamos una intervención didáctica basada en la ecología de saberes partiendo del presupuesto que las relaciones que los seres humanos tienen entre sí y con la naturaleza, siempre implican diferentes tipos de conocimiento. Proponemos un reconocimiento a la diversidad buscando emplear el conocimiento científico en contextos de diálogo con otros conocimientos, con el objetivo de promover la interdependencia entre estos, fortaleciendo los procesos de transformación social (Santos, 2017).

Metodología. Una formación basada en la reflexión crítica requiere la potenciación del deseo de las personas participantes en el proceso pedagógico para cuestionar las injusticias que nos rodean (Freire, 1976). Con la finalidad de cuestionar las diferentes formas de injusticias, esta nuestra propuesta, desarrollada en un aula de un instituto para la formación profesional en integración social, parte del reconocimiento de los conocimientos previos existentes en el aula, integrando sujetos que se perciban ausentes e invisibilidades, como consecuencias de relaciones desiguales de poder (Santos, 2019). A través del dialogo reflexivo y participativo se desarrolla una ecología de saberes que nos permite reconocer las percepciones, opiniones y sentimientos de las personas participantes sobre el tema en cuestión (Freire, 1969), además de tomar conciencia de la diversidad epistémica existente en el mundo (Santos, 2019). Se introducen saberes e ideas de movimientos sociales que entran en tensión dialógica con los conocimientos con los que cuentan las participantes, sobre sus experiencias de vida y resistencia y sobre el contexto global en el que desarrollarán su profesión. Permitiendo ampliar las percepciones sobre las posibilidades de enriquecimiento mutuo entre culturas, colectivos y procesos de transformación social, como motor de motivación para dotar de creatividad la práctica profesional. La intervención didáctica trata de un recorrido en el que a través de material audiovisual, periodístico, teórico y las experiencias personales de las participantes, se desarrolla un dialogo reflexivo a partir del análisis-observación del contexto y la realidad en la que vivimos, a fin de ampliar los conocimientos previos y aportar nuevos conocimientos. La intervención se estructuró en tres fases: una primera fase de análisis del contexto, para comprender la situación específica del aula, las aspiraciones, las necesidades del alumnado y profesorado, preparación de los materiales y definición de las intervenciones. Una segunda fase de implementación con la proyección de la película y el documental, el debate y la profundización de los temas gracias a los testimonios directos. Una tercera fase de evaluación, en la cual se recogieron las

percepciones de las personas participantes mediante un cuestionario con preguntas abiertas, la observación directa y sistemática durante todo el proceso.

Los objetivos son:

- Conocer y valorar los diferentes saberes;
- Reconocer el pluralismo cultural como un recurso rico y estimulante en el crecimiento de la sociedad civil;
- Dar valor a las similitudes y diferencias, viviéndolas como oportunidades;
- Fomentar la capacidad de reflexionar sobre la realidad a través esquemas mentales flexibles.

La propuesta tiene como finalidad explorar de manera transversal diferentes campos de experiencia, para desarrollar, además de sus habilidades cognitivas, una personalidad capaz de expresarse, para comunicar sus emociones, sus experiencias, sus necesidades, para expresar libremente su creatividad y ser entendido.

Se comienza con la visualización de la película *El abrazo de la serpiente* (2016) del director Ciro Guerra que nos permite reconocer la dimensión colonizada del saber, marcada por la distinción entre humanidad y subhumanidad. Seguimos reflexionando sobre la necesidad de utilizar diferentes conocimientos para representar el mundo.

En la segunda parte de la intervención se desarrolla un diálogo integrando discursos, ideas y voces provenientes de la experiencia de movimientos sociales como Cumbre Agraria Étnica y popular, así como del documental Pacífico colombiano: *Entre la vida, el desarraigo y la resistencia* (2011), dirigido por Juan Manuel Peña Gómez, en el que pueblos originarios y afro descendientes exponen algunas ideas propias de su cultura/pueblo/cosmovisión que ven amenazado por la expansión del modelo extractivista neoliberal.

En las sesiones sucesivas, se presentan datos y cifras proporcionadas por el Tribunal Permanente de los Pueblos, que nos hablan de las violaciones derechos humanos perpetradas en diferentes partes del mundo. El diálogo se convierte en un encuentro de emociones, opiniones y en el que la ciencia, como étno-conocimiento, se vincula a las ideas de progreso y desarrollo, considerando y reflexionando sobre estos términos desde distintos puntos de vista.

En la tercera parte de la intervención, se ha realizado una dinámica grupal reproduciendo una metáfora performativa de una supuesta ecología de saberes como herramienta útil, para el entendimiento entre colectivos, culturas y grupos, pero también como herramienta indispensable para la profesión de integración social. El alumnado junto con el profesorado presente en el aula imagina situarse en la Isla de Pascua (Rapa – Nui). Las participantes se reúnen en grupos de cuatro o cinco personas y cada grupo representa una idea (progreso/desarrollo) o saber nacido y/o desarrollado en los movimientos sociales de liberación, utilizados para intentar resolver algunos problemas globales. Así que hablamos de Ubuntu, como una manera de vivir enfocando en el respeto, lealtad y cuidado de las personas y de las relaciones entre las comunidades; Sumak Kawsay para hacer referencia a la realización de una vida digna en plenitud, de aquel buen vivir en relación respetuosa con la madre tierra y los seres vivos, de Chacha Warmi para imaginar y construir relaciones siempre horizontales y nunca de subordinación y de Ahimsa refiriéndose al concepto que aboga a la no violencia y al respeto de la vida en todas sus formas.

Para finalizar se realizó una evaluación de la intervención, de lo vivido, de lo experimentado, intentando reflexionar acerca como introducir los términos aprendidos a la práctica docente y en lo específico a la evaluación. Considerada como un momento para compartir conocimientos y negociar significados, reconociendo la validez de todas las formas de conocer, ser y estar en el mundo y los saberes previos que cada persona posee.

Resultados. Partiendo del análisis de la diversidad cultural, de procedencia geográfica, cultural y social presente en el aula, hemos querido presentar una intervención didáctica en la que abordamos la idea de interculturalidad, desde una mirada decolonial, comenzando por las experiencias de vida y las historias de superación. Hemos conocido y reconocido a diversos colectivos y pueblos oprimidos a través de algunas ideas

o conocimientos nacidos en las luchas de liberación. En el aula, han estado presentes sentimientos, reflexiones sobre realidades violentas y dramáticas integradas mediante voces y testimonios. “En este contexto, las formas y relaciones de producción del conocimiento adquieran tanto o más valor que las formas y relaciones de producción material” (Borda, 1986: 137). Las diversas actividades ejecutadas en el proceso han sido condicionadas por las preocupaciones de las personas participantes, intentando crear un sistema afectivo, cognitivo y de apertura emocional a diferentes culturas y entornos tanto en el alumnado como para el profesorado. El impacto educativo y formativo de la intervención se debe concretamente en términos de aumento del interés hacia la participación y la motivación a una comprensión holística de la realidad y desde los diferentes puntos de vistas.

El proceso de enseñanza-aprendizaje nos ha permitido reconocer las consecuencias históricas de la expansión de los sistemas de opresión capitalista, colonialista y patriarcal en el mundo, y también las existentes hoy en día, así como las consecuencias de la naturalización de la idea de superioridad del conocimiento científico en detrimento de otros, que se han ido suprimiendo o marginando.

A través del acercamiento a otras culturas, el reconocimiento de saberes invisibilizados y los conceptos integrados en el curso de la intervención se ha intentado estructurar un proceso de coproducción de conocimientos que apunta a reconocer el dialogo como una herramienta de intercambio superando cualquier jerarquía entre saberes para apuntar a la justicia cognitiva desde el aula. Fundamentales han sido las consideraciones y las palabras que el alumnado ha querido compartir con nosotras en la fase de evaluación. Una alumna nos comenta que:

Por supuesto, no sólo tenemos que jugar con nuestro conocimiento científico, sino que por ejemplo trabajar con personas que conocen la naturaleza, es esencial encontrar cualquier cura, debemos complementar todo el conocimiento que necesitas a la hora de encontrar una solución a nuestros problemas... el mundo en general debe colaborar, es decir, cualquier cultura.

Y otra sostiene que:

Verdaderamente me he dado cuenta en esta actividad de todo lo que tenemos y de que nos estamos cargando el mundo, y es que es así... si cada cultura habla por su parte porque es lo que le favorece, pero ¿y porque no hablamos todos? y así vemos lo que de verdad podemos mejorar.

Algunas, han afirmado que gracias a la intervención han podido conocerse a ellas mismas de una manera diferente y también reconocen el contexto en el que viven de una forma más profunda y competente, haciendo referencia a la relación entre la explotación de los recursos naturales con la forma de vivir y consumir occidental. Nos comentan que:

Cada día me estoy conociendo más a mí misma, y cada día quiero estar lo más alejada posible de esta sociedad capitalista porque no y cada vez quiero estar los más alejada posible.

Añadiendo que:

Estamos realmente viviendo en una sociedad muy capitalista, yo cada vez me doy más cuenta de esto en que estamos metidos, que antes no era tan consciente, y poder darte cuenta, abrir los ojos, yo siempre pienso que más vale tarde que nunca, así que muchas gracias.

Reflexionando sobre como:

Los medios (de comunicación) nos incitan a comprar, la gente no percibe, pero (...) es una influencia de publicidad o de imagen, como si haces esto, vas a tener más privilegio, más imagen socialmente, si llevas “Nikes” súper caras eres considerado mejor.

La base del capitalismo se basa en crear necesidades que no tenemos, por ejemplo, el tema del teléfono, pero también con coches, ropa, todos los años te tienes que comprar ropa para el verano que viene.

Consideramos el reconocimiento de una pluralidad de saberes y concepciones de ver el mundo, la base del camino para construir puentes de entendimiento que impulsen procesos pedagógicos y emancipatorios interculturales y creativos (Walsh, 2009) para la formación integral de las personas.

Conclusiones. “En una época caracterizada por una gran desertificación de alternativas, es tan difícil imaginar el fin del capitalismo, el colonialismo y el patriarcado como imaginar que no tendrán fin. El fin de la imaginación ha corrompido la imaginación del fin” (Santos, 2019:14).

La colonialidad del ser, del saber y del poder sigue operando bajo un patrón de poder racial-étnico que sobrevive después de las independencias políticas como forma de sociabilidad fundamentada en la desigualdad cultural y ontológica. Nos encontramos en un momento histórico en el que se percibe un sentimiento urgente y compartido por enfrentar las crisis económica, ambiental y cultural que en las últimas décadas han causado las políticas dominantes (Escobar, 2004). Sin embargo, y de forma paradójica, la solución a estos problemas comunes exige cambios profundos en las raíces de nuestra civilización. Por este motivo, consideramos importante reflexionar y profundizar sobre las cuestiones relativas a la descolonización del saber, presentar aquellas ausencias e invisibilidades, consecuencias de relaciones desiguales de poder, que nos pueden ayudar a dotar de creatividad la práctica docente a la vez que la profesión de integración social. Sustentar nuestro ser y hacer en el aula con una diversa epistemología, significa reconocer en todos los ámbitos aquellos sujetos portadores de sabiduría nacida y utilizada en procesos de liberación, cuestionando los patrones de poder que implican la inferiorización y subalternización de las personas racializadas, como resultado de los procesos de colonización, desigualdades y exclusiones que hoy perduran en nuestras sociedades. No se trata de reconocer y discutir las diferencias entre culturas y grupos oprimidos, sino de crear otras formas y maneras de pensar y luchar, de aprender y enseñar, de ser y vivir (Walsh, 2009), que nos permitan partiendo de una educación más rica y creativa, reflexionar, profundizar, analizar y en definitiva luchar contra los sistemas de opresión actuales.

Referencias Bibliográficas

Césaire, A. (1955). *Discours sur le colonialisme*. París: Presence Africane.

Escobar, A. (2004). Desplazamientos, desarrollo y modernidad en el Pacífico colombiano. *Conflicto e (in)visibilidad. Retos en los estudios de la gente negra en Colombia*, 53-72.

Fals Borda, O. (1986). Historia doble de la Costa, Tomo 3: Resistencia en el San Jorge. *Bogotá, Carlos Valencia Editores*.

Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Editorial Siglo XXI.

Freire, P. (1976). *Education, the practice of freedom*. Writers & Readers Publishing.

Santos, B. (2017). *Justicia entre saberes: Epistemologías del Sur contra el epistemicidio*. Madrid: Editorial Morata.

Santos, B. (2019). *El fin del imperio cognitivo. La afirmación de las epistemologías del Sur*. Madrid: Editorial Trotta.

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/Abya Yala.

GUÍA ACADÉMICA DE LA UNIDAD DIDÁCTICA ¿QUÉ QUIERES SER CUANDO FINALICES EL CICLO FORMATIVO?, DEL MÓDULO DE FOL

Academic guide to the teaching unit: What do you want to be when you finish your FOL traing cycle?

Autor: Pablo Castellano Martín

Experiencia en el Colegio Virgen Milagrosa (Sevilla)

pablocastellano@andaluciajunta.es

Resumen

La unidad didáctica diseñada tiene como objetivo el desarrollo pleno de la persona, potenciando la educación en las distintas etapas de la vida, propiciando el respeto a los derechos humanos y a la dignidad de todas las personas.

La educación, constituye una esperanza mundial para erradicar la pobreza y las desigualdades sociales, dota a las personas de autonomía, permitiéndoles participar en la sociedad. La educación proporciona a las personas los recursos que necesita para su emancipación, evitando que sean personas vulnerables, dotándolas de recursos para no ser víctimas de injusticias. Desde el módulo de Formación y Orientación Laboral, se desarrolla formación en el alumnado, para evitar sean vulnerables de posibles ilegalidades en materia laboral.

Todas las iniciativas educativas deben fomentar el desarrollo de los derechos humanos, considero la educación como un elemento clave, por el cual se deben propiciar los medios necesarios para avanzar hacia una sociedad con habitantes libres de marginaciones. Desde la FP se proporciona a las personas cualificaciones laborales, por las que el alumnado pueda acceder al mercado laboral, en cierta manera desde los Ciclos Formativos, se evita que las personas se puedan encontrar afectadas de marginaciones, o desajustes socio-económicos.

Como viene expresado en el apartado primero, de las observaciones generales número 13, de la aplicación del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de las Naciones Unidas, “(...) Está cada vez más es aceptada la idea de que la educación es una de las mejores inversiones financieras que los Estados pueden hacer, pero su importancia no es únicamente práctica pues dispone de una mente instruida, inteligente y activa, con libertad y amplitud de pensamiento, es uno de los placeres y recompensas

de la existencia humana"². En este sentido, desde los Ciclos Formativos de Formación Profesional se potencia esta inquietud que comparto.

Palabras clave

Desarrollo; respeto; singularidad; itinerario; creatividad; vida;

Abstract

This didactic unit has as its objective the full development of the person, promoting education in the different stages of life, fostering respect for human rights and the dignity of all people.

Education is a global hope for eradicating poverty and social inequalities, empowering people and enabling them to participate in society. Education provides people with the resources they need for their empowerment, preventing them from becoming vulnerable, endowing them to avoid becoming victims of injustice. From the module of Training and Labour Orientation, training is developed for the wellbeing the students, to avoid them being vulnerable to possible illegalities in labour matters.

All educational initiatives must promote the development of human rights. I consider education to be a key element, through which the necessary means must be provided to advance towards a society with inhabitants who are free from marginalisation. Vocational training provides people with work skills, so that students can access the labour market, in a way, from the training cycles, and prevents people from being affected by marginalisation or socio-economic imbalances.

As expressed in the first section of General Comment No. 13 on the implementation of the United Nations International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights, "(...) *There is growing acceptance of the idea that education is one of the best financial investments that States can make, but its importance is not only practical, as it provides an educated, intelligent and active mind, with freedom and breadth of thought, it is one of the pleasures and rewards of human existence*". In this sense, the vocational training cycles are a way of promoting this concern, which I share.

Keywords

Development; respect; uniqueness; itinerary; creativity; life;

² Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas. *Observaciones generales 13 de la aplicación del pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales. Naciones Unidas. (1999) artículo 1*

Introducción:

Con el desarrollo de la unidad didáctica, se potencia la configuración en el alumnado, de un itinerario profesional coherente con las capacidades, intereses, creatividad y habilidades demostradas, fomentando la continuidad de la trayectoria académica una vez finalizado el ciclo, propiciando con esta intervención que el alumnado valore la importancia de la formación permanente y la educación a lo largo de la vida.

Desde la aplicación de la unidad didáctica se realizan las gestiones oportunas, para que el alumnado pueda diseñar su itinerario formativo y laboral, para configurarse su perfil profesional. Esta iniciativa se diseña propiciando la creatividad del alumnado, inspirada en la necesidad de alcanzar una sociedad donde vivir libremente, donde existan valores, justicia, donde exista solidaridad y respeto, donde no tenga cabida la intolerancia y puedan desarrollarse libremente el potencial de cada educando, velando por su originalidad, sin más pretensiones que las del libre desarrollo de la persona, en beneficio de su potencial.

Fundamentación

La unidad didáctica, se ha diseñado partiendo de la documentación, medidas y criterios establecidos, que forman parte de la actividad docente, del módulo profesional de Formación y Orientación Laboral, que se imparte en el Colegio Virgen Milagrosa, perteneciente al Centro Educativo Vicenciano, de la congregación religiosa de Las Hijas de la Caridad, con sede en Sevilla, correspondiente al Ciclo Formativo de Grado Medio de Atención a Personas en Situación de Dependencia, de la familia profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad.

Es importante que todas las iniciativas educativas se encuentren inspiradas en el desarrollo de la personalidad y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos, tal y como nos indica el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos: *“La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia, la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.”*³

Atender el carácter único de las personas es fundamental, brindándole la ocasión al alumnado de reflexionar sobre su trayectoria académica y profesional, para la configuración de un itinerario formativo acorde a sus inquietudes e intereses, potenciando la formación permanente y la educación a lo largo de la vida.

³ Naciones Unidas. (1948) *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Naciones Unidas , artículo 26.2
Edita: EDUCA | ISBN 978-84-948288-8-1 | Depósito Legal C27-2021 | www.mundoeduca.org

En esta dirección podemos leer en el libro “Problemas actuales de la política educativa”, el siguiente párrafo “(...) *hay otra respuesta no menos importante: se educa para conseguir el desarrollo de la persona, ayudando al individuo a conseguir su plena autonomía. Esta última respuesta, sin embargo, no deja de ser ambigua: nos puede conducir tanto a las teorías individualistas, incluso a las más extremas, aquellas que bordean el individualismo antisocial o asocial, como las teorías de signo opuesto que ven en la educación del individuo un factor de liberación personal y, al mismo tiempo, de emancipación social y de transformación política, aspectos que no deben ser considerados aisladamente, sino entrelazados y comunicados entre sí*”⁴

Contenidos

Contenidos conceptuales:

- Clasificación y definición del perfil profesional.
- Fuentes de información para la búsqueda activa de empleo.
- Oportunidades para desarrollar iniciativas de autoempleo.

Contenidos procedimentales:

- Análisis de la trayectoria profesional, la importancia de la formación permanente y la educación a lo largo de la vida.
- Determinación de los diferentes itinerarios formativos.
- Conocer los procedimientos para la búsqueda de empleo.
- Proceso de toma de decisiones, valorando las posibilidades y características del sector profesional.
- Identificación de las características personales y profesionales más demandadas en las distintas organizaciones y empresas del sector.

Contenidos actitudinales:

- Valoración de los diferentes intereses y aptitudes, las motivaciones personales a perseguir para la configuración de una carrera profesional, potenciando la continuidad de estudios a niveles superiores.
- Valorar las exigencias del mercado laboral, clasificando su empleabilidad y las posibles adaptaciones a aplicar por parte de los profesionales, como factores claves de respuesta a las futuras exigencias del mundo laboral.
- Fomentar la no discriminación de cualquier tipo, reconociendo la igualdad de condiciones y de respeto a los Derechos Humanos.

⁴ De Puellas Benítez, M. (2006) “Problemas actuales de la política educativa” Madrid, España. Editorial Morata. pp. 26
Edita: EDUCA | ISBN 978-84-948288-8-1 | Depósito Legal C27-2021 | www.mundoeduca.org

Criterios de evaluación:

- El alumnado ha analizado la importancia de la formación permanente, como elemento enriquecedor y como factor necesario de la adaptación que demanda el sistema empresarial relacionado con el perfil del título.
- El alumnado ha determinado un itinerario formativo.
- Se ha identificado las aptitudes y actitudes necesarias que requiere el sector.
- Se ha valorado los diferentes yacimientos de empleo y principales elementos de inserción laboral.
- Se ha identificado las técnicas de búsqueda de empleo y se conoce los procedimientos para participar en los procesos de selección.
- El alumnado conoce las características del autoempleo, valorando las distintas alternativas.
- Se ha desarrollado una identificación de las aspiraciones, formación permanente, la toma de decisiones, en coherencia con la valoración de la personalidad y configuración del perfil profesional.
- Se reconocen los principios democráticos que propician la igualdad de oportunidades y no discriminación.

Distribución de calificaciones			
QUÉ EVALUAR	Valor	Instrumentos	
Trabajo diario	10,00%	Actividades de clase. Participación y actitud	Rúbrica trabajo diario
Trabajos individuales y grupales.	20,00%	Elaboración de documentos, exposiciones...	Rúbricas trabajos Rúbrica exposiciones
Demostración de la adquisición de contenidos teóricos y de su aplicación a supuestos prácticos.	70,00%	Actividades propuestas	Cada actividad tiene asignada una valoración

Objetivos:

Esta programación se encuentra centrada en el alumnado, con la finalidad de que adquieran los conocimientos establecidos en el temario, propiciando el estudio autónomo. Las clases, las actividades y prácticas propuestas, tienen la intención de potenciar la madurez en el estudiante, para que el alumnado tenga herramientas para diseñar sus itinerarios formativos, por el cual puedan definir su futuro perfil profesional. Todo esto en coherencia con los principios que comparto del informe de la UNESCO de la Comisión

Internacional sobre la educación para el siglo XXI donde Jaques Delors nos decía; “*La tensión entre lo universal y lo singular: la mundialización de la cultura se realiza progresivamente pero todavía parcialmente. De hecho es inevitable, con sus promesas y sus riesgos, entre los cuales no es el menor el de olvidar el carácter único de cada persona, su vocación de escoger su destino y realizar todo su potencial, en la riqueza mantenida de sus tradiciones y de su propia cultura, amenazada, si no se presta atención, por las evoluciones que se están produciendo*”⁵

Para desarrollar la programación propuesta en el presente trabajo, se considera el marco normativo, por el cual se regulan los módulos de los Ciclos Formativos de Grado Medio de Atención a Personas en Situación de Dependencia.

Esta unidad didáctica establece medidas educativas, basadas de ética profesional que siembren una ciudadanía colmada de principios y valores democráticos, que respete la singularidad de los estudiantes, su diversidad, como elementos enriquecedores de las sociedades. Estas medidas establecen principios para prestar atención especial al alumnado vulnerable. Este alumnado debe gozar de los recursos necesarios, para poder alcanzar sus objetivos, en base a sus inquietudes, en beneficio de las personas, su desarrollo y su futuro como ciudadanos del mundo.

Resultados

En atención a la normativa vigente por la que se regula los programas de cualificación profesional de los ciclos formativos de grado medio, observamos que los contenidos para favorecer la transición al mundo laboral y la formación a lo largo de la vida, forma parte del currículum del módulo.

Igualmente se potencia que el alumnado se configure su perfil profesional, aspecto que aborda la unidad didáctica diseñada, con el propósito de potenciar que el alumnado finalice el ciclo formativo de Grado Medio y continúe en los ciclos formativos de Grado Superior, en base a un itinerario formativo realista, que le lleve a abordar unos estudios académicos con éxito y que no sean concluyentes, asumiendo voluntariamente el alumnado, el compromiso personal de realizar estudios universitarios.

Discusión

Se ha analizado las distintas normativas de la Formación Profesional y del Ciclo Formativo, valorando el perfil profesional, las competencias profesionales, el currículum, los objetivos generales del ciclo

⁵ Delors, J. (1996) “La educación encierra un tesoro” Madrid España .Editorial Santillana. p.p. 11

formativo, los distintos módulos establecidos en el ciclo, los requisitos de acceso a los estudios, la atribución docente del profesorado y las alternativas de inserción laboral, teniendo en cuenta el siguiente marco normativo:

Real Decreto 1147/2011 de 29 de julio, por el que establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo. Ministerio de Educación. BOE número 182 de 30 de julio de 2011, estableciendo en el artículo 2 del título preliminar que:

“La formación profesional del sistema educativo persigue las siguientes finalidades:

- a) cualificar a las personas para la actividad profesional y contribuir al desarrollo económico del país.*
- b) Facilitar su adaptación a los cambios profesionales y sociales que puedan producirse durante su vida.*
- c) Contribuir a su desarrollo personal, al ejercicio de una vida democrática, favoreciendo la inclusión y el aprendizaje a lo largo de la vida”*

Real Decreto 1593/2011, de 4 de noviembre, por el que se establece el Título de Técnico en Atención a Personas en Situación de Dependencia y se fijan sus enseñanzas mínimas.

Orden ECD/340/2012, de 15 de febrero, por el que se establece el currículo del ciclo formativo de Grado Medio correspondiente al Título de Técnico de Atención a Personas en Situación de Dependencia.

Orden de 11 de marzo de 2013 de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, por la que se desarrolla el currículo correspondiente al Título de Técnico en Atención a Personas en Situación de Dependencia. (BOJA número 78, del 23 de abril de 2013 de la página 17 a la página 111)

Justificación

Según el informe “Datos y cifras” elaborado por la Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en Andalucía existe un importante porcentaje de abandono educativo temprano. Constituye unas de las comunidades con mayor abandono educativo, seguida de Baleares y las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla. Este aspecto es significativo, los alumnos en sus distintas etapas, deben de recibir los estímulos necesarios para culminar sus estudios, además deben poseer la inquietud necesaria, para continuar estudiando en niveles académicos superiores.

Por parte de la ONG “Cáritas Regional de Andalucía” se ha anunciado la situación de gravedad existente en Andalucía, instando a las administraciones públicas a la coordinación entre las administraciones

y organizaciones que trabajan por la erradicación de la pobreza y de las personas sin hogar, realizando planes conjuntos para su atención integral, que cubran todos los ámbitos que conforman a la persona.

Los Ciclos Formativos tienen su responsabilidad con respeto a las personas y su futuro inmediato, en este sentido existe una responsabilidad con el alumnado, es necesario desarrollar inquietudes para propiciar que las personas se doten de recursos académicos para evitar un futuro de pobreza y marginación.

Es importante mejorar los niveles de desarrollo del alumnado, potenciando mayores niveles de acceso a los recursos al alcance de la ciudadanía, potenciando las iniciativas para mejorar el nivel de empleabilidad del alumnado de los ciclos formativos, respetando sus preferencias, habilidades, intereses y los aspectos creativos de las personas.

Tomamos en consideración las ideas fundacionales de la UNESCO, que se basan “(...) *en la necesidad de asegurar a todos el pleno e igualdad acceso a la educación, la posibilidad de investigar libremente la verdad objetiva y el libre intercambio de ideas de conocimientos, resuelven desarrollar e intensificar las relaciones entre sus pueblos, a fin de que éstos se comprenda mejor entre sí y adquieran un conocimiento más preciso y verdadero de sus respectivas vidas. En consecuencia, crean por la presente la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, con el fin de alcanzar gradualmente, mediante la cooperación de las naciones del mundo en las esferas de la educación, de la ciencia y de la cultura, los objetivos de paz internacional y de bienestar general de la humanidad, para el logro de los cuales se han establecido las Naciones Unidas, como proclama su carta*”.⁶

Metodología y distribución de las sesiones

Activa: Se propiciará una metodología dinámica, fomentando la participación y la motivación del alumnado.

Práctica: El objetivo fundamental que posee este módulo, que es formar y orientar para la búsqueda e inserción exitosa en el mundo laboral, damos prioridad al contexto del mundo laboral real, conectando el contenido con el contexto real del sector de los profesionales de la atención a las personas en situación de dependencia.

⁶ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1945) *Constitución de la UNESCO*. Londres. Inglaterra. Oficina de Normas Internacionales y Asuntos Jurídicos.

Flexible: La metodología es el medio para lograr el aprendizaje en el alumnado, será flexible para poder adaptarla cuando sea necesario, realizando propuestas de actividades nuevas, realizando los cambios oportunos etc.

Trabajo cooperativo: Desarrollar el trabajo en colaboración y ayuda mutua, comprometiéndose con el equipo y los objetivos que se pretendan lograr, valorando las posibilidades y características de todos los componentes del grupo de trabajo.

Lógica-deductiva: Se realizará una intervención inicial a partir de los conocimientos del alumnado, para ir paulatinamente adentrando a los nuevos contenidos hasta lograr el conocimiento de la nueva materia.

Creativa: fomentando la búsqueda de alternativas a los problemas que puedan presentarse, potenciando la autonomía en el alumnado para “aprender a aprender”, respetando la singularidad del alumnado.

Uso de las **TICS**. En el módulo se potenciará el uso de las TICS, fomentándola para:

- Consultas y búsqueda de información a través de internet.
- Como apoyo para la realización de los trabajos individuales y grupales programados.
- Realización de presentaciones, apoyándose el alumnado en los programas informáticos.

Contenido que integra la unidad didáctica	Título de la actividad.	Actividades
Presentación del contenido de la unidad	Reflexión inicial tras exposición magistral	La actividad se desarrolla mediante una metodología deductiva. Tras la exposición magistral del contenido, el profesorado potencia que el alumnado redacte las reflexiones que les inspira el contenido de la unidad, para realizar una evaluación diagnóstica del nivel de partida.
Tomar decisiones	Análisis reflexivo sobre inquietudes	Se utiliza una metodología deductiva, potenciando en el alumnado un aprendizaje basado en el pensamiento. El profesorado potenciará en el alumnado la formulación de interrogantes y reflexiones, que brinden la oportunidad al alumnado de generar un análisis reflexivo, para que los participantes puedan realizar un examen de su decisión de estudiar el ciclo formativo, su coherencia respecto a sus inquietudes formativas e intereses.
Escoger el trabajo	Mural de cinco competencias profesionales	La metodología es participativa y constructivista, ya que el alumnado debe construir un mural con los aspectos que les inspiren las competencias profesionales. Se potencia la libertad creativa de los participantes, respetando las distintas habilidades del alumnado.

		<p>El profesorado propiciará que las expresiones, dibujos y mensajes expuestos en el mural, sean coherente con el contenido de la materia.</p> <p>El alumnado deben determinar cinco competencias profesionales correspondiente al perfil del Técnico/o de Atención a Personas en Situación de Dependencia.</p> <p>A fin de acentuar las capacidades creativas, el alumnado debe escribir, pintar en el mural, las competencias que les resulten atractivos del perfil profesional.</p>
Los requerimientos del puesto de trabajo	Requisitos de los empleados.	<p>Se trata de una metodología deductiva, donde el profesorado debe propiciar en el alumnado la reflexión del contenido, conduciéndolo al análisis y respuesta de los interrogantes formalizados por el profesor, hasta la determinación por parte del alumnado de los requisitos necesarios para trabajar en el sector.</p> <p>En grupo de 4 o 5 miembros, el alumnado debe redactar un documento, que contenga los requisitos que deben poseer el personal, para prestar servicios como profesional de la actividad laboral.</p>
Aptitudes y capacidades propias	Conocer mejor las capacidades.	<p>En la actividad se desarrolla una metodología deductiva, donde el alumnado debe valorar sus propias capacidades, propiciando la reflexión y determinación de sus propias habilidades.</p> <p>Para propiciar la reflexión del alumnado, el profesorado realizará una explicación magistral del contenido del libro y del desarrollo de la actividad. Para cumplimentar la plantilla de la forma más correcta posible, el profesorado proporcionará todo el feed back solicitado por el alumnado.</p>
¿Qué quiero obtener con el trabajo?	El trabajo deseado	<p>A través de una metodología deductiva e investigadora, el alumnado debe determinar las características de los puestos de trabajos.</p> <p>Al alumnado se le proporciona la tabla de clasificación profesional, con las características determinadas para el perfil laboral, así mismo el profesorado se le propiciará la reflexión para formular interrogantes y determinar el alumnado sus inquietudes, valorando las posibilidades, recursos y circunstancias personales.</p>
¿Qué trabajo puedo encontrar?	Salidas laborales	<p>A través de una metodología deductiva e investigadora, el alumnado de forma grupal, debe realizar una investigación de los empleos de las empresas, instituciones y diferentes organismos y fundaciones relacionadas con el sector.</p>

		<p>Al inicio de la clase, el profesorado realizará al alumnado la presentación con el contenido de la materia, así como información de los recursos más destacados, de información existente en internet, para la búsqueda de ofertas laborales.</p> <p>Los diferentes grupos compuestos por 4 o 5 miembros, deben extraer de los recursos de internet el máximo de información posible, a fin de establecer unas conclusiones que cada grupo durante 5 minutos, debe poner en común al final de la clase, con el resto de grupos, a través de un representante elegido al azar en cada grupo de trabajo.</p>
Oportunidades laborales en el sector	Las oportunidades laborales.	<p>En esta actividad se realiza una metodología deductiva e investigadora, donde el alumnado debe extraer conclusiones grupales, de las investigaciones realizadas en grupo del análisis de las diferentes ofertas de empleo relacionadas con el perfil profesional.</p> <p>El profesorado realizará una explicación del contenido y de las características de la actividad. Así mismo, proporcionará información de los medios más significativos para que el alumnado determine de forma grupal los yacimientos de empleo.</p> <p>Durante el desarrollo de la actividad, el profesorado realizará una observación participante, a fin de proporcionar el feedback necesario para realizar la tarea.</p> <p>El alumnado debe entregar un documento con las conclusiones de las características y las ofertas seleccionadas.</p> <p>Cada grupo debe seleccionar a una persona portavoz y realizar una exposición verbal de las conclusiones alcanzadas al resto de los participantes.</p>
El itinerario formativo	El itinerario formativo.	<p>En esta actividad se propicia una intervención deductiva en el alumnado, el cual a través de la metodología investigadora, debe configurar un itinerario formativo. El profesorado debe propiciar en el alumnado interés por la formación permanente y la configuración de un itinerario académico, realista, en atención a los intereses y preferencias del alumnado.</p>
La formación profesional	La Formación Profesional	<p>Se utiliza una metodología colaborativa e investigadora, donde el alumnado debe realizar de forma colaborativa en grupos de trabajo de 4 a 5 miembros, una investigación de las posibilidades académicas que ofrece la FP, proporcionando información de las diferentes modalidades de enseñanza, las diferentes ramas de conocimiento, los requisitos de acceso, los diferentes perfiles profesionales y objetivos de las distintas familias profesionales.</p>

La formación continua	La Formación Continua.	<p>Cada grupo debe elaborar un dossier, con la información recabada y la configuración de un esquema, de las alternativas académicas existentes tras finalizar el Ciclo Formativo.</p> <p>Se valorará que en el esquema quede contempladas las distintas familias profesionales, sus distintos niveles, características, distintas modalidades etc.</p> <p>La actividad se realiza mediante una metodología investigadora y deductiva, donde el alumnado, en grupos de 4 o 5 participantes, debe elaborar un mapa, de las alternativas académicas existentes, para la formación permanente y los recursos académicos para propiciar una educación a lo largo de la vida.</p> <p>El profesorado debe guiar a los diferentes grupos, ofreciéndoles contenidos de recursos internet, donde existen ofertas educativas, proporcionando información de las distintas modalidades de enseñanzas.</p>
Los estudios académicos	Los estudios académicos	<p>Se utiliza una metodología colaborativa e investigadora, donde el alumnado debe realizar de forma colaborativa en grupos de trabajo de 4 a 5 miembros, una investigación de las posibilidades académicas existentes, en sus diferentes niveles académicos.</p> <p>El profesorado realizará una intervención inspirada en propiciar en el alumnado inquietudes para continuar estudios en Ciclos Formativos de Grado Superior, potenciando las alternativas existentes en las ramas de conocimiento de Servicios Socioculturales y Servicios a la Comunidad.</p> <p>Cada grupo debe elaborar un dossier con la información recabada y la configuración de un esquema, de las alternativas académicas existentes, sus diferentes modalidades, características y niveles académicos.</p>
El proyecto profesional	Mi proyecto profesional	<p>En la actividad se desarrolla una metodología deductiva, para que el alumnado pueda configurar un proyecto profesional, que le pueda ayudar a la toma de decisiones futura, en base a una reflexión individual sobre inquietudes, preferencias e intereses.</p> <p>El alumnado debe identificar sus expectativas formativas, educativas y laborales, de una forma realista, que quede plasmado en un proyecto profesional, para lo cual debe propiciarse diferentes interrogantes, para configurar decisiones.</p> <p>El alumnado de forma individual debe redactar su propio proyecto profesional y entregárselo al profesorado.</p>

Actividad transversal. Fomentar el respeto por el medio ambiente.

La educación para el respeto con el medio ambiente, es un aspecto necesario, en el que deben estar inspiradas las iniciativas educativas, para lo cual se propone una visita al Centro de Educación Ambiental “Miraflores”, ubicado en la provincia de Sevilla. En este centro se desarrollan importantes iniciativas para potenciar la reutilización de diversos elementos, valorando la importancia del reciclado y potenciando la sensibilidad de adoptar medidas para la sostenibilidad del medio ambiente, potenciando la importancia de los pequeños gestos, que desde el ámbito doméstico podemos poner en prácticas todos los ciudadanos.

La actividad transversal tiene como objetivos:

Generar conciencia de respeto al medio ambiente en el alumnado.

Potenciar la utilización racional de los recursos naturales básicos

Fomentar la sensibilización ambiental, a través del conocimiento del medio, estando en contacto con el entorno natural.

Esta actividad transversal tiene como finalidad que el alumnado ponga en práctica acciones respetuosas con el medio ambiente, desarrolle actitudes propicias para el reciclado, que afecte positivamente en las decisiones que en este sentido se puedan tomar en su futuro laboral, en los distintos entornos empresariales, mejorando la protección del medio ambiente.

Materiales y Recursos didácticos

- Libro de texto: C. Garzón. A. Maya (2017) “FOL para personal sanitario y socio sanitario” Barcelona. Altamar S.A.
- Plantilla de actividades facilitadas al alumnado.
- Textos facilitados al alumnado de las características profesionales del título.
- Recursos de páginas de selección y captación de ofertas existentes en la web.
- Documentación en relación a las posibilidades académicas y formativas existentes en las instituciones educativas.
- Recursos relacionados con la formación profesional.

Atención a la diversidad

Es importante destacar que en el ámbito específico de la Formación Profesional las medidas que se deben adoptar en atención al alumnado, deben propiciar la adquisición en el alumnado de las competencias necesarias para el ejercicio laboral, de tal manera que los criterios de calificación, deben medir los resultados para capacitar al alumnado en el ejercicio laboral, por lo cual, la realización de las adaptaciones curriculares, no pueden suponer eliminación de los resultados de aprendizaje.

Se establecen las siguientes medidas:

- Necesidades sensoriales: se realiza el uso de elementos materiales, en formato escrito, en formato audiovisual e informático.

- Diferencias en ritmos de aprendizaje: en estos casos se realiza el uso de materiales de apoyo, ampliación de contenido o refuerzo, según la situación.
- Actividades complementarias de ampliación de contenido a modo de refuerzo.
- Implantación de ejercicios para que el alumnado adquiera el conocimiento, reforzando conceptos.
- La realización de trabajos conjuntos para generar colaboración, valorando que las dificultades concretas del estudiante, coincida con los puntos fuertes de otro estudiante, de tal manera que se realice un trabajo productivo de apoyo entre iguales.

Las adaptaciones curriculares podrán abordar medidas, en los elementos curriculares y elementos de acceso.

Vivir en una sociedad cada día más diversa, nos invita a ser cada vez más respetuoso con el resto de los ciudadanos, llevando a maximizar la ética y la educación, cada día más necesaria en una sociedad, donde debemos establecer mecanismos para aprender a comprendernos mejor, cursando estrategias para aprender a vivir juntos, en este buque común, en el cual debemos remar respetando los diferentes destinos, con iniciativas donde tengan cabida todas las personas, potenciando proyectos globales donde se maximice los aspectos educativos, como el único remedio eficaz contra la intolerancia.

Hoy en día, debemos abordar este nuevo reto de aprender a vivir juntos, Jacques Delors en su informe “La educación encierra un tesoro”, nos sugiere las siguientes preguntas “(...) Pero, ¿cómo aprender a vivir juntos en la “aldea planetaria” si no podemos vivir en las comunidades a las que pertenecemos por naturaleza: la nación, la región, la ciudad, el pueblo, la vecindad? El interrogante central de la democracia es si queremos y si podemos participar en la vida en comunidad. Quererlo, no lo olvidemos, depende del sentido de responsabilidad de cada uno. Ahora bien, si la democracia ha conquistado nuevos territorios hasta hoy dominados por el totalitarismo y la arbitrariedad, tiende a debilitarse donde existe institucionalmente desde hace decenas de años, como si tuviera que volver a comenzar continuamente, a renovarse y a inventarse de nuevo.”⁷ En este sentido el profesorado de enseñanzas asume una responsabilidad importante, ya que el alumnado de Grado Medio se encuentra en una edad en la que se encuentra configurando su personalidad, es importante dotar a este alumnado de una educación inspirada en el respeto de estos valores.

Conclusiones

La unidad didáctica diseñada repercute positivamente en el respeto a la singularidad de todas las personas, su carácter único y potencia la creatividad del alumnado, fomentando la formación permanente, la configuración de un itinerario profesional, inspirado en la necesidad de la educación a lo largo de la vida.

⁷ Delors, J. (1996) “La educación encierra un tesoro” Madrid, España. Editorial Santillana p.p. 10

Es preciso que las iniciativas educativas se encuentren al servicio de la ciudadanía, sin pretensiones egoístas que persigan convertir la vida en sociedad, en una jungla en la que impere la ley del más poderoso, donde el más débil pueda ver perjudicado sus intereses. Desde el módulo de FOL se propicia la madurez del alumnado para que pueda gozar de las herramientas necesarias, para poder desarrollarse plenamente, conforme a su itinerario profesional y académico, que repercuta positivamente en su futuro profesional.

La educación es un derecho humano inexcusable de la persona, que debe de gozar de todas las garantías para servir a toda la ciudadanía, a fin de que pueda disfrutar de los beneficios que aporta la educación. La educación debe de estar condicionada para servir a la humanidad, desde la unidad didáctica diseñada, se propicia el desarrollo de la personalidad del alumnado, enriqueciéndoles, nutriendo a la sociedad de ciudadanos con inquietudes formativas, potenciando la educación, aspecto que desarrolla madurez intelectual en el alumnado, fomentando valores, respeto, tolerancia e inquietudes.

La aventura del desarrollo humano, es un destino individual, se funde con el destino colectivo, ya que las personas, se encuentran condicionadas por el ambiente en el que se desarrolla, su herencia genética, la educación que recibe etc., en este sentido, la experiencia del alumnado de los Ciclos Formativos, se encuentra afectada por la intervención del profesorado. Esta intervención debe ser respetuosa con los derechos humanos.

Las iniciativas educativas gozan de un régimen de protección, que garantiza la educación para todos, el pleno desarrollo de la personalidad, fortaleciendo el respeto de los principios democráticos, la formación intelectual del alumnado, como elemento indispensable para la participación responsable de una sociedad crítica, madura, respetuosa con la diversidad, en igualdad de oportunidades, neutral desde un punto de vista ideológico, que respete la herencia cultural de todo el alumnado, valorando la singularidad de las personas, en atención a su potencial individual, su creatividad, sus inquietudes e intereses.

El profesorado de los Ciclos Formativos debe realizar su intervención, en contra de la posición de algunas inquietudes pretensiosas, de construir un alumnado acorde a unas determinadas prioridades productivas, con intención de servir de mano de obra para satisfacer beneficios económicos, preocupada por construir una sociedad determinada, acorde a una manera de ser y pensar homogénea, sustentada en la satisfacción de alcanzar aspectos materiales, sin perseguir los valores completos que enriquecen a las personas, para que los ciudadanos, se encuentren colmados de una educación basadas en principios de empatía y respeto, conducentes a un crisol de gestión de emociones, pensamientos y valores.

Bibliografía

Bernal, J.L. et AL. (2006). “El Portafolio-Etnográfico de evaluación de competencias alternativa a la evaluación en el Espacio Europeo de Educación Superior”. Anuario de pedagogía, Nº 8.

C. Garzón. A. Maya (2017) “FOL para personal sanitario y socio sanitario” Barcelona. Altamar S.A.

Colegio Virgen Milagrosa. (2019) “Criterios de Evaluación”, “Normas de Convivencia” y “Programación de Aula” correspondiente a los CFGM Y CFGS. Sevilla. Dirección Centro Virgen Milagrosa.

Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales. (2007) Código Deontológico del educador y la educadora social. Barcelona. ASEDES.

De Puelles Benítez, M. (2012) Políticas, legislación y educación. Madrid. UNED.

Delors, J. (1996) “La educación encierra un tesoro”. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XVI. Madrid. Editorial Santillana.

Ministerio Educación, Cultura y Deporte (2018) Datos y cifras Curso Escolar 2016/2017. Madrid. Secretaría General Técnica, Subdirección General de Documentación y Publicaciones

Naciones Unidas (2015) Objetivos de Desarrollo del Milenio. Nueva York. Naciones Unidas. Recuperado de: http://www.un.org/es/millenniumgoals/pdf/2015/mdg-report-2015_spanish.pdf

Naciones Unidas. (1948) Declaración Universal de los Derechos Humanos. Recuperado de: <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>

Naciones Unidas. (1966) Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Oficina del Alto Comisionado. Recuperado de:

<http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx>

Naciones Unidas. (1999) Observaciones generales 13, aplicación del pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales. Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas.

Oficina de Normas Internacionales y Asuntos Jurídicos. (1945) Constitución de la UNESCO. Londres. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura Recuperado de: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=15244&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Orden ECD/340/2012, de 15 de febrero, por la que se establece el currículo del ciclo formativo de Grado Medio correspondiente al título de Técnico en Atención a Personas en Situación de Dependencia. Boletín Oficial del Estado núm.,49 del 27 de febrero de 2012. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/o/2012/02/15/ecd340/dof/spa/pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1945) Constitución de la UNESCO. Londres. Inglaterra. Oficina de Normas Internacionales y Asuntos Jurídicos.

P. A., Mariano. (2019) Boletín informativo “Las Cáritas de Andalucía atendieron a 5800 personas sin hogar”. Sevilla. Cáritas Diocesana de Andalucía.

Real Decreto 1593/2011, de 4 de noviembre, por el que se establece el Título de Técnico en Atención a Personas en Situación de Dependencia y se fijan sus enseñanzas mínimas.

Rizvi, F. Lingard, B. (2013) “Políticas educativas en un mundo globalizado” Madrid. España. UNED.

SECUENCIA DIDÁCTICA SOBRE MICHEL DE MONTAIGNE EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SEMIPRESENCIAL

Didactic sequence on Michel de Montaigne in the context of blended learning

Ana María Alonso Fernández
IES Pérez de Ayala, Oviedo
anamafe@educastur.org

Resumen

La secuencia didáctica que presentamos se basa en el acercamiento a la figura del creador del ensayo moderno, Michel de Montaigne, mediante herramientas digitales. Se dirige a estudiantes de Bachillerato que cursan la asignatura de Literatura Universal en el IES Pérez de Ayala de Oviedo. Hemos elegido este autor por su indudable importancia en el ámbito literario, por ser el creador del género ensayístico y por la interesante raíz de sus *Ensayos*, que nacieron a raíz del confinamiento del escritor para huir de una pandemia. Montaigne escribió sus famosos *Ensayos* a lo largo de varias décadas, y en ellos el autor manifiesta los rasgos esenciales de este género, como la variedad temática, la estructura flexible, la defensa de una idea central y la utilización de argumentos de distinto tipo. Hemos elaborado una secuencia didáctica con una herramienta digital (Sway) con el propósito de despertar en nuestro alumnado el acercamiento a este escritor de manera motivadora, de potenciar la competencia digital mediante la elaboración de artefactos digitales y de aumentar el interés hacia la literatura.

Palabras clave

Montaigne; literatura; ensayo; presentaciones digitales; artefactos digitales

Abstract

Our didactic sequence is based on the approach to the creator of the modern essay, Michel de Montaigne, through digital tools. It is aimed to high school students who are studying the subject of Universal Literature in the IES Pérez de Ayala, in Oviedo. We have chosen this author for his unquestionable importance in the literature, for being the creator of the essay genre and for the interesting root of his *Essays*, which arose as a result of a lockdown in order to escape from a pandemic. Montaigne wrote his famous *Essays* during several decades, and in them the author shows the essential features of this genre, such as the thematic variety, the flexible structure, the defense of a main idea and the use of different types of reasoning. We have elaborated a didactic sequence with a digital tool (Sway) with the purpose of awakening in our students the approach to this writer in a motivating way, promoting digital competence through the elaboration of digital artifacts and increasing the interest towards literature.

Keywords

Montaigne; literature; essay; digital presentations; digital artifacts

Introducción.

En la propuesta que presentamos haremos un acercamiento a la figura de este ensayista mediante una secuencia didáctica elaborada con la herramienta digital Sway, aplicación que permite realizar presentaciones interactivas. El grupo meta al que está dirigido se compone de estudiantes que cursan la asignatura de Literatura Universal en el Bachillerato de Humanidades en el IES Pérez de Ayala de Oviedo. Dentro de los contenidos del currículo dedicados a la literatura del Renacimiento uno de los autores elegidos para estudiar es el francés Michel Eyquem de Montaigne (1533-1592), considerado como el creador del género del ensayo.

Especialmente interesante resulta este escritor renacentista puesto que su obra monumental, los *Ensayos*, se concibieron durante el confinamiento del autor en su castillo para refugiarse de una pandemia. La obra de Montaigne contiene todo el saber del humanismo, el amor a los clásicos y el acercamiento a temas diversos desde una perspectiva tolerante, no exenta de escepticismo e impregnada de las corrientes filosóficas del epicureísmo y el estoicismo. No obstante, la grandeza de esta obra radica en que “aporta algo realmente estimable: compañía (...) una sensación de cercanía, una proximidad inmaterial y desinteresada, una voz que se examina sin restricciones para que incrementemos nuestro conocimiento sobre la existencia humana” (Torné, 2014: 17).

Material y Método.

El acercamiento a la figura de Michel de Montaigne forma parte de la asignatura de Literatura Universal durante el primer trimestre del curso, en la unidad dedicada a la prosa renacentista. El método educativo del presente curso escolar en el nivel de primero de Bachillerato está siendo la enseñanza semipresencial, en la que el alumnado acude la mitad de su horario a las clases presenciales, reservando la otra mitad para el trabajo autónomo en casa mediante la técnica del aula invertida. La temporalización abarca dos semanas de clase (cuatro periodos de cuarenta y cinco minutos en clase y cuatro de trabajo en casa)

Al introducir a este escritor hemos considerado oportuno partir de las explicaciones del libro de texto utilizado y de otros para elaborar una secuencia didáctica del autor en la que el aprendiente se acerque a su biografía y a la características fundamentales de los ensayos a nivel temático y formal. En dicha secuencia se incluyen asimismo archivos visuales, sonoros (una grabación de un programa de radio de marzo de 2020 dedicado a personajes famosos confinados a lo largo de la historia) y un vídeo, en el que el escritor peruano Fernando Iwasaki resume brevemente las razones por las que se debe leer a este autor. La secuencia va intercalada de citas extraídas de sus ensayos o relacionadas con la trascendencia posterior de los mismos. Finalmente, la secuencia didáctica se completa con una serie de actividades basadas en la biografía o en los archivos audiovisuales relacionados con el autor y la obra. Dichas tareas están pensadas para ser entregadas por los estudiantes a través de la plataforma Teams y serán calificadas junto con otras realizadas a lo largo del trimestre.

A continuación presentamos la secuencia didáctica:

<https://sway.office.com/vNGWRs3j1VEyumPr?ref=Link&loc=mysways>

En dicha secuencia se aborda en primer lugar la interesante biografía del autor, que recibió una educación en latín en su castillo cerca de Burdeos. Posteriormente, tras estudiar Derecho y ejercer diversas actividades diplomáticas, se retiró de la vida pública y se instaló en una torre de su castillo, que convertirá en biblioteca circular. Allí permaneció aproximadamente una década, leyendo a los clásicos, de manera que “se construye una especie de gabinete humanista donde, durante años, trabajará en la que será su única obra: los *Ensayos*” (Gallart, 2012: 108).

Uno de los objetivos de la propuesta es que el alumnado se acerque a la lectura de los *Ensayos* de Montaigne y descubra en ellos los rasgos definitorios de este género: texto en prosa de extensión variable donde el autor expone razonadamente una idea o tesis central mediante una serie de argumentos (de autoridad, basados en datos y ejemplos, etc.) Predomina la modalidad subjetiva y puede presentar varias estructuras: inductiva (la

tesis se sitúa al final del texto), deductiva (al comienzo) o bien enmarcada (en ambos lugares). El estudiante, una vez leídos una serie de ensayos del autor (disponibles en el libro de texto o bien en repositorios indicados en la secuencia didáctica) analizará sus rasgos y producirá otros de forma escrita u oral. Entre otros temas se plantea el siguiente: “El encierro como germen de la inspiración literaria”.

Como rasgos de pensamiento del ensayista, la secuencia alude al escepticismo, la duda que preside “su casa y su vida (“¿Qué sé yo?”), muestra una reveladora posición de duda, un distanciamiento de cualquier certidumbre” (VVAA, 2014: 159). Asimismo, el escritor revela una visión del mundo basada en el epicureísmo (aspiración a la felicidad y el disfrute del placer) y el estoicismo (aceptación resignada de la adversidad).

Finalmente, se proponen actividades voluntarias como el acercamiento a la figura de este escritor mediante la realización de alguna infografía o presentación interactiva utilizando herramientas explicadas en tutoriales realizados por la profesora:

<https://youtu.be/4o5JuGax8Eg>

<https://youtu.be/Kx-KlZor7pM>

Estas creaciones serán recogidas en un tablero colaborativo de la asignatura que se irá completando a lo largo del presente curso:

https://es.padlet.com/ana_alonso5/49edyzrfiwmun9b7

Resultados

Los resultados de la propuesta didáctica han sido muy positivos, los estudiantes mostraron gran interés en el acercamiento a la figura de Montaigne, un escritor de cuyo confinamiento surgió nada menos que uno de los grandes géneros literarios, el ensayo.

La experiencia ha permitido el acercamiento a la literatura renacentista y al género del ensayo desde una perspectiva que complementa las explicaciones del libro de texto y explora la creatividad y la autonomía de los alumnos, permitiéndoles además la creación de materiales propios.

La difusión de los productos mediante un tablero colaborativo permite la interacción y la retroalimentación de los alumnos, al acercarse a las creaciones propias y las de otros compañeros con mirada crítica.

Como principios generales de la evaluación, hemos tenido en cuenta que su propósito fundamental es recoger información con el fin de orientar y mejorar la práctica educativa. Como procedimientos de evaluación, citaremos la autoevaluación, mediante la cual el aprendiente adquiere conciencia de los logros obtenidos y de las dificultades del proceso de aprendizaje. Para ello al final de la secuencia se incluirá un formulario para que evalúen dicho proceso.

Además, la coevaluación permite al estudiante valorar los productos de los compañeros, con lo que se desarrolla su espíritu crítico y de trabajo en equipo. La plataforma *Teams* ofrece la posibilidad de colaborar de manera síncrona con el fin de realizar dicha coevaluación (chat, reuniones de grupo).

Finalmente, la heteroevaluación hace referencia a la evaluación realizada por otros agentes, en este caso por otros miembros del departamento que valorarán los productos creados o incluso se podrán utilizar para diversas efemérides en el centro, como el Día del libro, concursos literarios, exposiciones en el aula, etc.

En cuanto a los instrumentos de evaluación, el principal se ha realizado en la plataforma *Teams*, donde se ha elaborado una rúbrica que tiene en cuenta los aspectos visuales y de contenido de las respuestas y productos creados. Casi todos los estudiantes han realizado la entrega de la secuencia, que contará junto con otras para la nota de la primera evaluación en un porcentaje del veinte por ciento de la calificación final. Este porcentaje es el asignado para la realización de tareas en la modalidad semipresencial durante el presente curso 2020/2021.

En general el alumnado ha adquirido los contenidos mediante la construcción propia del conocimiento y a través de diversos soportes y medios (la lectura de los ensayos, herramientas visuales, archivos de audio y de vídeo). Para solventar el problema de la dificultad mostrada para manejar alguna herramienta se ha recurrido

a los videotutoriales, lo cual ha permitido el trabajo autónomo del alumno dentro de la enseñanza semipresencial.

Conclusiones y Discusión

En el contexto de la educación semipresencial, la elaboración de este tipo de secuencias didácticas elaboradas con herramientas digitales fomenta el desarrollo cognitivo, la motivación y la capacidad para construir artefactos digitales de modo autónomo.

De la misma manera, la experiencia ha desarrollado las competencias clave: la digital, la de aprender a aprender, la de iniciativa personal y la artística y cultural, puesto que el objetivo último consiste en conocer y apreciar las manifestaciones culturales como fuente inagotable de enriquecimiento personal.

En definitiva, en un contexto como el actual, marcado por la pandemia y el aislamiento no exento de desesperanza y soledad, esta propuesta pretende acercar a los alumnos al género ensayístico materializado en una de las cumbres de la literatura universal, en francés, Michel de Montaigne, Esperemos que los alumnos hayan sido capaces de responder a la pregunta de “¿para qué sirve que alguien abra para nosotros el libro de su intimidad? (Torné: 17). La respuesta es bien sencilla: “una de las peculiaridades de la existencia es que debemos atravesarla en primera persona” (Ídem).

Esperemos conseguirlo mediante nuestro acercamiento al gran ensayista francés, puesto que en una época como la que vivimos los clásicos siempre aportan esa dosis de serenidad y creatividad tan necesarias para nuestros jóvenes.

Referencias bibliográficas

Gallart, M, Sanz, R. (2012). *Literatura universal*. Bachillerato. Barcelona: Teide.

Quesada. A. (2019). “Coevaluación, autoevaluación heteroevaluación”. Recuperado el 11/11/2020 de: <https://redsocial.rededuca.net/Coevaluacion-autoevaluacion-heteroevaluacion>

Torné, G. (Ed.) *Ensayos* de Michel de Montaigne. Barcelona, Penguin, 2016.

VVAA (2014). *Literatura universal*. Bachillerato. Barcelona: Casals.

VVAA (2015). *Literatura universal*. 1º de Bachillerato. Oxford.

CONFIGURACIÓN DE PLE PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INVESTIGATIVA EN ESTUDIANTES DE DERECHO

PLE configuration for the development of research competence in law students

Cristhian Elizabeth Fuentes Rodríguez
Universidad Autónoma de Querétaro
cristhian.elizabeth.fuentes@uaq.mx

Resumen

Este trabajo fue desarrollado a partir del diagnóstico previo a un proyecto de intervención que busca promover la competencia investigativa en estudiantes de derecho en una universidad pública en México. Buscó recuperar experiencias de los estudiantes con relación a la investigación, su entorno personal de aprendizaje y el uso que dan a las TIC, a través de narrativas digitales y una encuesta. El proyecto de intervención buscará que los estudiantes de derecho configuren entornos personales de aprendizaje (PLE) orientados al desarrollo de la competencia investigativa.

Palabras clave

Formación jurídica; competencia investigativa; PLE; TIC

Abstract

This work was developed from the diagnosis prior to an intervention project that seeks to promote research competence in law students at a public university in Mexico. It sought to recover students' experiences in relation to research, their personal learning environment and their use of ICTs, through digital student narratives and a survey. The intervention project will seek to have law students configure personal learning environments (PLE) oriented to the development of research competence.

Keywords

Legal training; research competence; PLE; ICT

Introducción

El Proyecto Tuning para Latinoamérica impulsó la configuración de un meta-perfil del área de Derecho en el que se determinaron las competencias genéricas y específicas indispensables para el futuro abogado (Musse, et al., 2014). La investigación representa una competencia indispensable en la formación del abogado (Caveda; 2010; Carreño, 2012; Silvera, Arboleda y Saker, 2015; Rodríguez, 2016; Rodríguez 2017; Rodríguez y Mora, 2018) dado que le permite asumirse como actor y facilitador del cambio social, interpretar, criticar y reflexionar sobre la realidad jurídica y social; analizar e investigar las condiciones de la problemática jurídica y formular propuestas que pugnen por el bienestar y realización humana (Tobón, Rial, Carretero, García, 2006).

La Licenciatura en Derecho, programa que oferta la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Querétaro, señala en el Perfil de Egreso la importancia de que los profesionistas tengan sólidos fundamentos en “investigación social, en métodos y técnicas de investigación jurídica, que le permitirán generar bases para evaluar el contexto social, político y económico en el que se vive” (Facultad de Derecho, 2017) por lo cual deben perfeccionar la habilidad de identificar problemáticas sociales, investigarlas y comprenderlas para sugerir soluciones jurídicas apropiadas. Por tanto, para la Facultad de Derecho (FD) el desarrollo de la competencia investigativa es vital. En ese marco, se desarrolló durante el ciclo escolar 2020-1, que comprende de agosto a diciembre de 2020) la etapa de diagnóstico educativo previo a una intervención que tiene como objetivo promover el desarrollo de la competencia investigativa en estudiantes de la Licenciatura en Derecho, mediante la configuración de Entornos Personales de Aprendizaje.

La competencia investigativa es considerada como la capacidad que tiene una persona para analizar, argumentar y enfrentar los desafíos del desarrollo científico, comprometido con los antecedentes históricos y las tradiciones de su disciplina, reflexivo y esencialmente humano para contribuir en el avance de la ciencia (Hermida, Vázquez y Roque, 2012); a la vez, se le considera como la capacidad para resolver “problemas utilizando la investigación formativa como estrategia de aprendizaje proactivo, autónomo, colaborativo, interdisciplinario, ético e innovador” (Arnao, 2014, p. 200).

La competencia investigativa ha sido estudiada también bajo el término competencia investigativa jurídica (Carreño, Goyes y Pabón, 2014) o competencia comunicativa-investigativa entendida como una macro-competencia que debería promoverse de manera transversal hasta finalizar la formación universitaria (Arnao, 2013). Para efectos del presente trabajo se considerará el concepto competencia investigativa; sin embargo, para definirla es preciso conocer la manera en que otros la han conceptualizado, a partir de ello establecer cuáles serán sus alcances.

Competencia investigativa como conjunto de prácticas

La competencia investigativa, desde una postura orientada al hacer, puede definirse como el conjunto de prácticas que permiten al estudiante producir conocimiento a la vez que favorecen el desarrollo de actitudes, habilidades y destrezas para y en la investigación con la intención de continuar la producción de conocimiento dentro de un proceso de formación continuo (Londoño, 2011). Se trata de una visión simplificada de dicho concepto, la cual puede evaluarse a partir de indicadores como el número de trabajos de investigación desarrollan los estudiantes en la facultad, el número de artículos publicados, número de tesis realizadas, entre otras (Alarcón, 2014).

Competencia investigativa como conocimientos, habilidades y actitudes

Desde un enfoque cognitivo, la competencia investigativa integra como conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que tienden a la aplicación de dichos conocimientos sobre bases epistemológicas, metodológicas y técnicas (Londoño, 2011). Algunos indicadores cualitativos para evaluar el desarrollo de la competencia investigativa han sido la habilidad para buscar, procesar y analizar información, capacidad para emitir juicios, seguridad y dominio del tema, expresión oral y escrita siguiendo criterios científicos, apropiación de conocimiento explícito, uso de conceptos, habilidad para revelar la novedad de las investigaciones, habilidad para identificar el alcance de los resultados y aportar soluciones teórico-prácticas pertinentes (Hermida, Vázquez y Roque, 2012).

Competencia investigativa desde la Responsabilidad Social Universitaria

La competencia investigativa puede entenderse como aquella que permite desarrollar trabajos científicos con el fin de solucionar problemáticas sociales, exige una visión interdisciplinaria y posturas éticas socialmente responsables congruentes con el contexto en el que emergen las necesidades (González, 2017). Los

indicadores a partir de los cuales se ha evaluado la competencia investigativa desde el plano de la responsabilidad social universitaria incluyen dos dimensiones: las habilidades y las actitudes.

El proyecto de investigación-intervención no pretende acotar el concepto competencia investigativa a una cuestión de saber hacer, ni solamente a desarrollar una serie de habilidades y actitudes. Aspira a motivar y desarrollar cualidades personales en los estudiantes a partir de sus intereses y vivencias, de modo que puedan identificar e indagar problemáticas propias de su contexto. Por tanto, será a partir de la complejidad, base teórica que orienta la investigación como se conceptualizará la competencia investigativa.

Competencia investigativa como proceso complejo

A partir de una mirada holística e integradora, la competencia investigativa se define como “un proceso complejo en el que se encuentran los componentes cognitivos, metacognitivos; cualidades de la personalidad; motivación; experiencia social y profesional del sujeto” (Estrada, 2014, p.187). A la vez, esta mirada es indispensable para:

comprender la formación compleja de los fenómenos sociales, y no solo estos, sino también el proceso de la personalidad del individuo. Permite un acercamiento a cómo formar competencias teniendo en cuenta tanto la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje como la formación del individuo (Estrada, 2014, p. 188).

“Cultivar el pensamiento científico” (Tobón, 2013 p. 81) en los estudiantes de derecho, para que por medio de la reflexión crítica y la investigación analicen e indaguen las condiciones en las que emergen las problemáticas jurídicas y formulen propuestas que pugnen por el bienestar y realización humana (Tobón, Rial, Carretero, García, 2006) es prioritario. De ahí la importancia de establecer dimensiones e indicadores de la competencia investigativa para que los proyectos de intervención que tengan por objetivo desarrollarla dispongan de observables que les orienten en cada una de sus etapas.

Dimensiones e indicadores de la competencia investigativa

La competencia investigativa incide en cinco aspectos formativos: el epistemológico, el lingüístico, el metodológico, el comunicativo y el cognitivo (Moreno, 2015). El aspecto epistemológico permite al estudiante comprender qué es la ciencia y el conocimiento; el aspecto lingüístico promueve en los jóvenes el uso del lenguaje científico; el aspecto metodológico favorece el desarrollo de habilidades para la búsqueda y comprensión de información, así como para la producción de textos científicos, la elaboración de proyectos, diseño de instrumentos y recolección de datos, el análisis y sistematización de información, además de compartir resultados; por su parte el aspecto comunicativo favorecerá la socialización del conocimiento generado; finalmente, el aspecto cognitivo promueve el desarrollo de habilidades para la gestión del conocimiento, la problematización y el pensamiento crítico (Moreno, 2015). Los aspectos formativos que integran la competencia investigativa sirvieron de guía para desarrollar la tabla de dimensiones e indicadores que orientará cada una de las etapas de la investigación (diagnóstico, intervención y evaluación).

Ahora bien, si se toma en consideración que 1) la competencia investigativa debe promoverse de manera transversal durante toda la formación universitaria (Arnao, 2014); 2) la interacción es la base para articular el trabajo entre docentes y estudiantes, así como entre éstos y los investigadores de otras universidades e instituciones para permitir formar sólidas comunidades de aprendizaje (Londoño, 2011); 3) es necesario usar la tecnología en el desarrollo de la investigación y de la competencia investigativa y; 4) que “el uso efectivo de ella garantizaría, en cierta medida, el logro de los objetivos propuestos” (Estrada, 2014), es decir, el desarrollo de la competencia investigativa, el proyecto de intervención buscará que los estudiantes configuren un Entorno Personal de Aprendizaje (PLE) para promover de manera transversal esa

competencia básica, y fomentar la interacción entre los estudiantes e investigadores por medio del uso adecuado de la tecnología. Por lo anterior, se definirá qué es un Entorno Personal de Aprendizaje.

Entorno Personal de Aprendizaje (Personal Learning Environment): PLE

Para favorecer los procesos de aprendizaje las personas requieren un entorno físico o virtual que les sea propio. No se trata de un tema nuevo; sin embargo, en el año 2001 comenzó a desarrollarse el término Entorno Personal de Aprendizaje o PLE por sus siglas en inglés, como una forma evolucionada de los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje, considerándosele un enfoque pedagógico con una base tecnológica que favorece los procesos de aprendizaje. El PLE como concepto pedagógico (Martínez y Torres, 2013) se define como la práctica educativa que desarrollan las personas para aprender con apoyo de la tecnología, de la internet, de las relaciones que facilita, de la dinámica que genera y la naturaleza que conlleva (Adell y Castañeda, 2010).

Un PLE se caracteriza por incorporar herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades utilizadas por el estudiante en su proceso de aprender (Adell y Castañeda, 2013). Las estrategias y herramientas que incorpora el PLE permiten al estudiante recuperar y leer información, reflexionar sobre la información y relacionarse con otros (Castañeda y Adell, 2013). En ese sentido, la tecnología le ofrece un sinnúmero de herramientas digitales para que se conecte con otros y establezca puntos de encuentro para colaborar por medio de la red; esas herramientas son conocidas como software social (Torres-Gordillo y Herrero-Vázquez, 2016).

El PLE desde la teoría de la complejidad

La teoría de la complejidad concibe a los PLEs como sistemas dinámicos, no cerrados, en el que interactúan varias personas entre sí y en el que los intercambios o participaciones de los involucrados no son lineales. Los PLE favorecen aprendizajes emergentes, abiertos y flexibles (Adell y Castañeda, 2013) a la vez, permiten a los estudiantes replicar la información que recuperan, reelaborarla y distribuirla. Por lo cual, un PLE entendido como el conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones-relaciones y actividades que el estudiante utiliza de manera continua y consciente para aprender (Adell y Castañeda, 2010), deberá integrar tres elementos o componentes: las herramientas, recursos o fuentes de información y la red personal de aprendizaje (Navas y Fonseca, 2013).

Asimismo, el PLE deberá fomentar tres procesos cognitivos: leer, reflexionar y compartir. Por lo cual, en la configuración de su PLE cada estudiante deberá articular herramientas y estrategias de lectura, herramientas y estrategias de reflexión y herramientas y estrategias de relación. Esas herramientas le permitirán a su vez desarrollar tres actividades: buscar, filtrar y organizar la información; generar nuevos contenidos a partir de la información recuperada; comunicarse y compartir con otras personas (Álvarez, 2014). Al PLE lo articula un entorno tecnológico, un entorno social y un entorno individual indispensables para recuperar información, clasificar información, intercambiar información, reflexionar, colaborar, seleccionar servicios y herramientas, etc. (Torres y Costa, 2013).

Si bien el interés por promover el desarrollo de la competencia investigativa en estudiantes de derecho puede estar justificado teóricamente, fue necesario recurrir al diagnóstico como actividad formativa y de evaluación continua, para conocer la situación educativa en la que se enmarcará la intervención educativa (Padilla, 2011), e identificar cuáles de esos aspectos formativos que integran la competencia investigativa han desarrollado o requieren trabajar los estudiantes. El objetivo del diagnóstico fue reconocer el contexto en el que se desarrollará la intervención, recuperar experiencias de los estudiantes con relación a la investigación, el uso que dan a las TIC en sus procesos de aprendizaje para de ese modo identificar los intereses y expectativas de

los estudiantes, cuál es su actitud frente a la investigación, las habilidades y capacidades que podrían contribuir a su aprendizaje.

Metodología

La investigación-acción permitió no sólo elaborar un diagnóstico, sino que permitirá intervenir a pequeña escala para evaluar los efectos de la intervención educativa (Cohen & Manion, 2002); incorporando aspectos prácticos y activos como ejes fundamentales (Parra, 2011) en el estudio de situaciones educativas susceptibles de cambio (Elliott, 2010). Además, favorecer la sistematización y mejora de la práctica docente, al redirigir tareas y reformular objetivos trazados a partir de la reflexión (Pérez, 2016). Esta metodología asume que el investigador y los sujetos investigados son agentes de cambio que actúan en un plano de igualdad, quienes a partir de la reflexión sobre la acción (Schön, 1987) realizan ajustes para enfrentar y transformar su realidad.

Las narrativas digitales representaron una vía hipertextual, multimedial y transmedial (López, 2019) para que los estudiantes compartieran lo que les resulta significativo sobre la investigación, reconoció a los estudiantes como personas con voz propia, portadoras de sentido y de contenido (Rivas, 2010) y permitió “activa[r] contenidos emocionales en los estudiantes” (Hermann-Acosta y Pérez-Garcías, 2019, p. 5) para conocer su posicionamiento con respecto al campo de la investigación. Además, facilitó el abordaje de una situación compleja, el desarrollo de la competencia investigativa, integrando el discurso de quienes interactúan en la realidad educativa concreta (Byrd, Torres, García, Gutiérrez, Acosta, Becerra, Martínez y Quijada, 2017). La encuesta se eligió por la posibilidad de indagar aspectos específicos: el uso que los estudiantes dan a las TIC, las comunidades de aprendizaje en las que participan, su experiencia en investigación y cómo se dan sus procesos de aprendizaje. El instrumento se integró por: 22 preguntas de opción múltiple, tres ítems en escala Likert y tres de respuesta abierta. Respecto al contexto educativo en el que se desarrolló el diagnóstico debe indicarse que, aunque se trata de un programa educativo presencial, la modalidad en la que se trabajó el semestre 2020-2 (comprende de agosto a diciembre de 2020), debido a las medidas de contingencia establecidas a nivel nacional en México fue virtual.

Categorías analíticas, variables e indicadores observados

La categoría analítica que se indagó fue la competencia investigativa. En el caso de las narrativas digitales éstas permitieron observar la dimensión lingüística y comunicativa. Respecto a la dimensión lingüística, relativa a la apropiación del léxico científico, en el plano cualitativo se identificó la dificultad de los estudiantes para emplear el léxico en su discurso oral con precisión. Aunque en el plano cuantitativo se advirtió que usaban con frecuencia términos como método, técnica, ciencia; sin embargo, el uso que le daban no era el correcto.

En cuanto a la dimensión comunicativa, consistente en la habilidad para compartir sus trabajos en forma oral la dimensión cualitativa “habilidad para compartir lo sustancial de la investigación” sólo está desarrollada en dos de los 21 jóvenes que crearon sus narrativas digitales, pues en ellas siguieron una línea coherente y congruente al compartir sus trabajos realizados en secundaria y preparatoria. Es decir, indicaron sus objetivos, las técnicas y los fines a los que aspiraban. Sin embargo, el resto de los jóvenes equiparó a la investigación con realizar búsquedas documentales o bien el interés por escuchar y leer historias.

Por medio de la encuesta los indicadores observados fueron el uso que los estudiantes dan a las TIC, el cual forma parte de la dimensión cognitiva. En ese sentido los jóvenes indicaron que emplean las TIC para crear organizadores gráficos, buscar información, trabajar en línea, elaborar textos, ver tutoriales, producir videos y conservar trabajos. Aunque debe aclararse que el instrumento no permitió conocer si su experiencia usando TIC ha sido constante desde sus niveles de formación previos o los han desarrollado a partir de su ingreso a

la licenciatura y sobre todo, a partir de las estrategias impulsadas a raíz de la contingencia en México por el COVID-19. Pese a que afirman emplear herramientas digitales para distintas actividades, el 91.7% usan mayormente la paquetería básica de Office y apenas el 25% almacena sus trabajos en nubes.

Otro indicador cualitativo, de la dimensión comunicativa, observado fue el tipo de redes de aprendizaje en las que participan los estudiantes. 41.7% de los jóvenes desconoce de la existencia de comunidades de estudiantes para resolver dudas o informarse sobre temas de interés, por lo cual el 41.7% cuando tiene dudas consulta en buscadores y el 91.7% de los encuestados sólo entrega a su docente las actividades, tareas y productos.

Ahora bien, aunque el 66.7% de los estudiantes señaló que previo a su ingreso a la universidad habían cursado asignaturas relacionadas con la investigación, el 63.6 % de los encuestados sólo cursó una asignatura. 9.1%, es decir sólo un estudiante tuvo dos asignaturas de esa naturaleza. Aunque 41.7% de los jóvenes indicó que habían desarrollado trabajos de investigación, cuando respondieron la pregunta abierta en qué consistió esa investigación señalaron que fue sobre la licenciatura que les gustaría estudiar. Sólo uno de esos trabajos estuvo relacionado con una problemática local, residuos generados por la escuela y su interés por el reciclaje.

La tabla 1 muestra los indicadores observados en el diagnóstico:

Instrumento / Dimensión	Narrativa digital	Encuesta
Comunicativa	<ul style="list-style-type: none"> Habilidad para compartir lo sustancial del trabajo de investigación 	
Cognitiva	<ul style="list-style-type: none"> Forma en que han aprendido investigación Uso de TIC Iniciativa para investigar y proponer soluciones 	<ul style="list-style-type: none"> Uso de TIC Comunidades de aprendizaje Experiencia en investigación Procesos de aprendizaje
Lingüística	<ul style="list-style-type: none"> Identificar el léxico científico que utilizan 	

Tabla 1. Indicadores observados por medio de las técnicas elegidas. Elaboración propia.

Conclusiones.

El diagnóstico permitió analizar, interpretar y valorar la información recopilada al aplicar las técnicas e instrumentos elegidos, y dar paso a la toma de decisiones. Son dos los problemas principales a enfrentar durante la intervención:

1. La ausencia de experiencias previas en investigación. En este sentido resulta necesario que los estudiantes desarrollen su capacidad para conocer y reflexionar sobre el contexto social, político, económico y profesional en el que viven, pues es el requisito previo para identificar problemáticas e intervenir en ellas por medio de la investigación.
2. La limitada comprensión que tienen de los conocimientos teóricos, epistémicos y metodológicos necesarios para identificar situaciones problemáticas y justificar un proyecto de intervención.

Atender los problemas señalados será la base para que los jóvenes desarrollen los aspectos formativos que integran la competencia investigativa: cognitiva, epistemológica, metodológica, comunicativa y lingüística. Sin embargo, existen situaciones que considero secundarias y que también deberé atender previo a la intervención son:

- Uso de las TIC más allá de la paquetería de Office
- Generación de redes de aprendizaje que incorporen además del docente y sus compañeros a expertos en el área de la investigación.

Resolver esas situaciones ayudará a los jóvenes a consolidar su entorno personal de aprendizaje y tornarlo eficiente con ayuda de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, a la vez permitirán la inclusión de todos los estudiantes en el proyecto a desarrollar. Finalmente, a partir del diagnóstico se corroboró la pertinencia de un abordaje del objeto de estudio desde la teoría de la complejidad, pues los estudiantes por medio de sus narrativas evidenciaron que en el acto de aprender y desarrollar la competencia investigativa confluyen elementos personales, institucionales, curriculares, familiares, sociales e interpersonales, los cuales no deben ser obviados en la intervención.

Referencias

- Adell, J. & Castañeda, L. (2010) “Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje”. En Roig Vila, R. & Fiorucci, M. (Eds.) Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas. *Stumenti di ricerca per l’innovazioni e la qualità in ambito educativo. La Technologie dell’informazione e della Comunicaciones e l’interculturalità nella scuola*. Alcoy: Marfil – Roma TRE Università degli studi
- Alarcón, A.A. (2014). La investigación en la enseñanza del derecho para la formación de abogados: caso Universidad de Cartagena de Indias periodo 1994-2014. En *Saber Ciencia y Libertad*. Vol. 8, No.2. ISSN: 1794-7154.
- Aldana, J.J. (2017). La investigación social en el docente universitario. Fundación Koinonia.
- Álvarez, A.D. (2014). Entornos personales de aprendizaje (PLE): aprendizaje conectado en red. (ePub). Ministerio de Educación.
- Arnao, M.O. (2013). Competencia comunicativo-investigativa en Educación Superior: innovación didáctica con enfoque socioformativo. En N. Núñez (coord.). *Formación Universitaria basada en competencias: currículo, estrategias didácticas y evaluación*. Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo.
- Beloff, M. y Clérico, L. (2011). ¿Dictar o enseñar? La experiencia de Academia. *Revista sobre la enseñanza del Derecho en la constitución de un espacio de reflexión sobre la práctica docente en la UBA. Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*. Año 9, número 17, págs. 163-174. Buenos Aires, Argentina. ISSN 1667-4154
- Bia, A., Carrasco, M.M., Moya, M.M., Ramón, A. (2014). Elaboración de un Entorno Personal de Aprendizaje para la Enseñanza del Derecho penal. *XXII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*. Universidad de Alicante. Pp. 1588-1600. ISBN 978-84-697-0707-8
- Byrd, A. Torres, H.J., García, S., Gutiérrez, I.M., Acosta, L.E., Becerra, R., Martínez., R. y Quijada, V.C. (2017). *Narrativa digital. Experiencias y propuestas*. Editorial Digital UNID.
- Calvillo Vázquez, A. L. y Hernández Orozco, G. (2018). Potencialidades del archivo público de narrativas digitales “Humanizando la Deportación” como fuente histórica para el estudio de las migraciones internacionales. *Debates por la historia*, vol. VI, núm. 1, pp. 85-116. En <https://vocero.uach.mx/index.php/debates-por-la-historia/article/view/6/16>
- Carreño, M.T. (2012). La investigación, una competencia para el estudiante de derecho. *Jurídicas*. Manizales (Colombia), 8(2): 107–118. ISSN 1794-2918
- Carreño, M.T., Goyes, I. y Pabón, A.P. (2014). *Formación en derecho basada en competencias*. Editorial Universidad del Rosario; Facultad de Jurisprudencia.
- Caveda, D. A. (2010). La formación investigativa en la carrera de derecho: los estudios jurídicos en la Universidad de Pinar del Río. *Odiseo, revista electrónica de pedagogía*. 8, (15).

- Chase, S.E. (2015). Investigación narrativa. Multiplicidad de enfoques, perspectivas y voces. En Denzin, N.K y Lincoln, Y.S. (comps.). Manual de investigación cualitativa, Vol. IV. Métodos de recolección y análisis de datos. Gedisa.
- Cohen, L. & Manion, L. (2002). Métodos de investigación educativa. (2ª. Ed). La Muralla.
- Elliot, J. (2010). La investigación-acción en educación. (6ª ed.). Morata.
- Facultad de Derecho. (2017). Programa licenciatura en derecho. Recuperado de <https://derecho.uaq.mx/index.php/programas/licenciatura-en-derecho-campus-jalpan>
- González, T.R. (2017). Modelo para el desarrollo de competencias investigativas con enfoque interdisciplinario en tecnología de la salud. [Tesis de doctorado, Universidad de Ciencias Médicas de La Habana]. Repositorio Institucional. <https://bit.ly/3gpujv4>
- Hermida, M., Vázquez, C.L. & Roque, M. (2012). Las competencias investigativas en la construcción del talento humano dentro de las Ciencias Médicas. MEDICIEGO 2012; 18 (No.2).
- Hermann, Acosta, A. y Pérez-Garcías, A. (2019). Narrativas digitales, relatos digitales y narrativas transmedia: revisión sistemática de literatura en educación en el contexto iberoamericano. Revista Espacios. Vol. 40 (Nº 41) Año 2019. Pág. 5
- Estrada, O. (2014). Sistematización teórica sobre la competencia investigativa. Revista Electrónica Educare. Vol. 18 (2). Mayo-agosto. p. 177-194. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-2.9>
- Londoño, O.L. (2011). Desarrollo de la competencia investigativa desde los semilleros de investigación. Revista Científica General José María Córdova, 9 (9), 187-207. ISSN: 1900-6586.
- López, S.R. (2019). Innovación docente y nuevas narrativas en la enseñanza digital. En Sangoveña-Casal, S. (coord.). Análisis de pedagogías digitales: comunicación, redes sociales y nuevas narrativas. Octaedro.
- Martínez, A. y Torres, L. (2013). Los entornos personales de aprendizaje (PLE). Del cómo enseñar al cómo aprender. EDMETIC (1). E-ISSN: 2254-0059; pp.39-57
- Matta, E.P. (2017). Estilos de aprendizaje y competencias investigativas en los médicos residentes de la especialidad medicina familiar y Comunitaria de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. [Tesis de maestría. Universidad Nacional de Educación.]. Repositorio Institucional. <https://bit.ly/3aPF60A>
- Moreno, J. (2015). Diseño educativo en la enseñanza, aprendizaje y evaluación sobre conocimientos básicos en metodología de la investigación con apoyo de las TIC. En Experiencias de aprendizaje mediadas por las tecnologías digitales: pautas para docentes y diseñadores educativos. UNAM. pp. 259-277
- Musse, L., et al. (2014). Meta-perfil del área de Derecho. Pp.65-78. En Meta-perfiles y perfiles: una aproximación para las titulaciones en América Latina. (P. Beneitone, J. Gonzáles, y R. Wagenaar edit.). Universidad de Deusto.
- Navas, E.E. y Fonseca M.C. (2013). Herramientas web 2.0, para la construcción de un PLE ¿por dónde empezamos? En Los entornos personales de aprendizaje. (M.C. Fonseca, coord.). Universidad Metropolitana.
- Padilla, M.T. (2011). Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa. Editorial CCS.
- Parra, C. (2011). La investigación-acción educativa: origen y tendencias. En La investigación en ciencias sociales: estrategias de investigación. (2ª. Ed.). B: Universidad Piloto de Colombia. Pp. 267 a 288
- Pérez, G. (2016). Investigación cualitativa: retos e interrogantes. Tomo I. Métodos. (6ª ed.). La Muralla.
- Pérez, M., Clavero, J.O.E., Carbó, J.E. y González, M. (2017). La evaluación formativa en el proceso enseñanza aprendizaje. EDUMECENTRO Vol. 9. Núm.3. Páginas 263-283
- Rivas, J. I. (2010). Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa. (José Ignacio Rivas y Daniel Herrera, coords.) Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad. (pp. 17-36). Octaedro.
- Rodríguez, B. y Castillo, C.A. (2019). Entornos virtuales de aprendizaje: posibilidades y retos en el ámbito universitario. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Rodríguez, I. (2016). Un desafío para la formación investigativa del abogado: la didáctica problemática e interdisciplinar. Jurídicas CUC 12(1): 109-118, 2016

- Rodríguez, I. (2017). Resignificación de la formación investigativa en los currículos de los programas de Derecho. (Tesis de doctorado, Universidad Simón Bolívar). Repositorio Institucional. <https://bit.ly/2CRx0YH>
- Rodríguez, I. y Mora, R. (2018). La formación investigativa de cara al escenario de la formación de abogados. En De la teoría a la praxis: procesos complejos de enseñanza-aprendizaje para una formación jurídica multidimensional. (O. Hernández, D. Higuera, R. Mora, y P. Bayuelo, comp.) Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Schön, D.A. (1987). La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Paidós.
- Siguenza, W.G., Sarango, C. y Castillo, M.B. (2019). Estudio sobre la motivación extrínseca en los estudiantes universitarios que cursan estudios a distancia. En Espacio. Vol. 40 (Nº 44) Año 2019. Pág. 19. ISSN 0798 1015
- Silvera, A., & Arboleda, A., & Saker, J. (2015). Competencias del abogado en formación: didáctica, conocimientos y prospectiva de la formación. Revista Lasallista de Investigación, 12(1),134-146
- Tobón, S., Rial, A., Carretero, M.A. y García, J.A. (2006). Competencias, calidad y educación superior. Alma Mater Magisterio.
- Tobón, S., Rial, A., Carretero, M.A. y García, J.A. (2006). Competencias, calidad y educación superior. Alma Mater Magisterio.
- Torres-Gordillo, J. J y Herrero-Vázquez, E. A. (2016). PLE: Entorno Personal de Aprendizaje vs. Entorno de Aprendizaje Personalizado. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 27 (3), 26-42. ISSN: 1139-7853.

VALORACIÓN DEL IMPACTO SOCIOEMOCIONAL DEL PROGRAMA DE MEDIACIÓN ESCOLAR DEL CEIP EL TOMILLAR EN LOS ALUMNOS/AS MEDIADORES.

Assessment of the socio-emotional impact of the CEIP El Tomillar School Mediation Program on mediator students.

Autor: Mehdi Nolte

Centro de trabajo actual: CEIP Virgen de la Peña

Email de contacto: mnolte88@hotmail.com

Resumen

En los últimos años muchos centros educativos han introducido programas de mediación escolar como herramienta para la resolución de conflictos y la promoción de la convivencia. También han proliferado los estudios que avalan la validez y los beneficios que éstos aportan. Por ello, el objetivo de la presente investigación es valorar, por boca de los propios protagonistas, qué aporta el proceso de mediación en el ámbito social, afectivo y emocional a través de la adquisición de recursos, herramientas y habilidades emocionales y comunicativas. Para ello, se ha llevado a cabo un estudio de caso del Programa de Mediación del CEIP El Tomillar, a partir de entrevistas semiestructuradas y cuestionarios realizados a los alumnos mediadores y a sus familias. Se pretende profundizar en la comprensión del fenómeno de la mediación escolar y en el significado que los protagonistas atribuyen a su participación. Los resultados obtenidos pretenden servir para avalar la pertinencia de la aplicación de dichos programas en Educación Primaria.

En este sentido, los resultados que obtenemos de la presente investigación indican que, valores como el respeto, la tolerancia y la amabilidad han adquirido una mayor presencia en su desenvolvimiento personal. Además, la mejora de la empatía es destacable tanto por ellos mismos como por sus familias, lo que nos hace inferir que los aprendizajes adquiridos en el ámbito emocional poseen una alta transferibilidad a otros entornos sociales que van más allá del centro educativo.

Asimismo, la toma de conciencia de estos alumnos sobre los aprendizajes que han adquirido como mediadores, confirma que participar en este tipo de programas promueve el desarrollo del metaprendizaje, dotando al aprendizaje experiencial una importancia real para la adquisición de herramientas y recursos emocionales. Del mismo modo, el desarrollo de la asertividad a través de adquisición de habilidades comunicativas, influye positivamente en el abordaje y resolución de los conflictos.

Palabras clave

Mediación escolar; resolución de conflictos; habilidades comunicativas; Educación Emocional.

Abstract

In recent years, many educational centers have introduced peer-to-peer school mediation programs as a tool for conflict resolution and the promotion of coexistence. Studies have also proliferated that support their validity and benefits. Therefore, the objective of this research is to assess, through the protagonists themselves, what the mediation process contributes in the social, affective and emotional

sphere through the acquisition of resources, tools and emotional and communication skills. To do this, a case study of the CEIP El Tomillar Mediation Program has been carried out, based on semi-structured interviews and questionnaires carried out with the mediator students and their families. Through this it is intended to deepen in the understanding of the phenomenon of school mediation and the meaning that the protagonists attribute to their participation. The results obtained are intended to support the relevance of the application of these programs in Primary Education, since they are currently still more widespread in Secondary Education.

In this sense, the results we obtain from the present investigation indicate that values such as respect, tolerance and kindness have acquired a greater presence in their personal development. In addition, the improvement in empathy is remarkable both for themselves and for their families, which makes us infer that the learning acquired in the emotional sphere has a high transferability to other social environments that go beyond the educational center.

Likewise, the awareness of these students about the learning they have acquired as mediators confirms that participating in this type of program promotes the development of meta-learning, giving experiential learning a real importance for the acquisition of emotional tools and resources. In the same way, the development of assertiveness through the acquisition of communication skills, positively influences the approach and resolution of conflicts.

Keywords

School mediation; conflict resolution; communication skills; Emotional Education.

Introducción.

Uno de los retos a los que se enfrenta la educación en los últimos tiempos, es, sin duda, al reto de la gestión de la convivencia escolar. Quien no aprende a convivir en la escuela, difícilmente sabrá desenvolverse y convivir de forma equilibrada y respetuosa en la sociedad. Dicho de otra manera, si una de las funciones de la escuela es preparar a la infancia y a la juventud para desenvolverse de forma autónoma, participativa y activa en la sociedad

De ahí el gran reto, si la formación académica no está acompañada y complementada con una educación en valores de respeto, tolerancia, solidaridad, empatía... no se podrá contribuir al desarrollo integral de las personas.

Para mantener la cohesión social es necesaria la convivencia, máxime cuando se ha producido un aumento en el número de conflictos y en distintos ámbitos en los entornos escolares. La mayoría de los estudios que hacen referencia a conductas disruptivas se centran en el ámbito de la educación secundaria (Gotzens, 1997; Marchesi, 2004; Pino y García, 2007; Torrego y Moreno, 2003), sin embargo, como también menciona Uruñuela (2016), es significativa la aparición de estas conductas en educación primaria, concretamente en los cursos de 5º y 6º, lo que hace patente la aparición de dichos comportamientos a edades cada vez más tempranas. Para que el contexto escolar pueda ofrecer respuestas adecuadas y adaptadas, se les debe ofrecer al propio alumnado escenarios para que puedan desarrollar estas estrategias de resolución de conflictos que puedan llegar a ser estables, pacíficos y duraderos. En este marco es donde la mediación escolar comienza a adquirir su pleno sentido.

La escuela debe implantar estrategias alternativas de gestión de la convivencia escolar y de resolución de conflictos en consonancia con una sociedad que va cambiando hacia perspectivas de relaciones humanas en planos de igualdad y cooperación (Viana-Orta, 2013).

Cada vez más autores hacen alusión a las ventajas que ofrecen los programas de mediación escolar, ya que añaden el componente preventivo y educativo a la resolución de conflictos, frente a los métodos sancionadores y punitivos que se han venido llevando a cabo históricamente para el abordaje de los conflictos (Lozano-Martín, Gutiérrez-Extremera y Martínez-Martín, 2018; Ibarrola- García e Iriarte, 2013; Torrego y Galán, 2008; Cowie y Fernández, 2006 y Boqué, 2003). La mayoría de ellos coincide en la idea del conflicto como una oportunidad de aprendizaje, una oportunidad para el cambio que ofrece la aparición de un conflicto para la adquisición de habilidades sociales, emocionales y comunicativas y, por ende, para el crecimiento personal.

El objetivo de la presente investigación es valorar el impacto socioemocional del Programa de Mediación Escolar del CEIP El Tomillar en el alumnado mediador. Este texto supone un extracto del TFM (Trabajo Fin de Máster) con el mismo título, presentado en la Universidad de Málaga en septiembre de 2019. Con el fin de ajustarme a las bases del Congreso para las Comunicaciones, se han obviado y sintetizado muchos de los epígrafes de los que constan en el TFM, tales como la Fundamentación y Marco teórico, así como los testimonios transcritos obtenidos a través de las entrevistas realizadas. Éstas conformaron la base, junto a los cuestionarios realizados que dieron como resultado los datos obtenidos en esta investigación.

En el caso de que fueran necesarios, se pueden aportar como anexos.

MARCO METODOLÓGICO

○ Estado de la cuestión

Tras una exhaustiva revisión bibliográfica, se cae en la cuenta de que existe escasa literatura relativa a estudios en los que se relacionen las percepciones desde el punto de vista de los propios protagonistas acerca de las habilidades socioemocionales derivadas de su participación en los programas de Mediación Escolar en Educación Primaria.

Sí que existen, sin embargo, numerosos estudios tanto a nivel nacional como internacional, en cuanto a las propuestas de intervención y evaluación de los programas de Mediación, pero, sobre todo, en la Educación Secundaria. Destaca el llevado a cabo por Torrego y Galán (2008) en el que se realiza una investigación sobre la incidencia que tiene en los centros de Educación Secundaria la implementación de programas de Mediación y la reducción en el número de partes y amonestaciones en el alumnado, y como consecuencia, la mejora en la convivencia escolar.

Asimismo, destacan los estudios realizados en aquellos campos en los que se trata de establecer una correlación positiva entre la adquisición de competencias socioemocionales y su efecto en los rendimientos escolares o calidad de la enseñanza. Autores como Repetto y Peña (2010), realizan un valioso estudio en el que se recogen otra multitud de estudios realizados a nivel internacional (Petrides *et al.*, 2002; Fernández Berrocal, Extremera y Ramos, 2003; Aluja y Blanch, 2004; Zins *et al.*, 2004; Peña y Repetto, 2008), y en los que se vinculan directamente los niveles de adquisición de competencias y habilidades socioemocionales y cómo éstas influyen en una equilibrada salud mental de los adolescentes y, por ende, en mayores tasas de éxito académico.

No obstante, Bisquerra (2009; p.90, citado por Repetto y Peña, 2010) resume de manera gráfica la situación en cuanto a la escasez de investigaciones en el ámbito de la evaluación de los programas relacionados con la adquisición de habilidades socioemocionales:

Concluimos pues, tres cuestiones:

- La gran mayoría de los estudios realizados, ya sea en el ámbito de la mediación escolar, las competencias socioemocionales o la convivencia escolar, están ampliamente enfocados en la Educación Secundaria.
- Existe escasa literatura que vincule directamente la implementación de los programas de Mediación Escolar en Educación Primaria con la adquisición de habilidades, herramientas y recursos socioemocionales por parte del alumnado participante. Y menos aun cuando se trata de valorar las propias percepciones de los sujetos.
- Prácticamente la totalidad de los estudios destacan los beneficios de aplicar programas centrados en la adquisición de competencias socioemocionales en el alumnado.

Foco y objetivos de la investigación.

La finalidad del presente trabajo es la de poner en valor las capacidades adquiridas por el alumnado que ha participado activamente en los programas de mediación escolar en el CEIP El Tomillar. Sobre todo, en aquellos ámbitos del desarrollo integral de las personas relativas a las habilidades socioemocionales y comunicativas, dado que nos parece de vital importancia la adquisición de estas habilidades, herramientas y recursos personales en el alumnado para:

- El desarrollo integral como persona.
- La repercusión positiva en los rendimientos académicos.
- El desarrollo pleno para la incorporación activa en la sociedad futura más democrática, justa e

igualitaria. Por tanto, el requisito previo establecido es que los sujetos hayan participado al menos durante un año en el programa, y hayan recibido la formación y el entrenamiento durante al menos este tiempo.

Objetivos

Los objetivos propuestos para la realización de este estudio se concretan en los siguientes:

Objetivo general.

- Conocer si se desarrollan habilidades socioemocionales y comunicativas a través del Programa de Mediación Escolar y si este contribuye a la reducción del conflicto en un centro escolar.

Objetivos específicos.

- Identificar y valorar las percepciones individuales de los alumnos y alumnas mediadores con respecto a la adquisición de habilidades socioemocionales y comunicativas, en el centro que se implementa un programa de mediación escolar en la etapa de Educación Primaria.
- Valorar las percepciones de las familias de los alumnos y alumnas mediadoras en cuanto a la adquisición de habilidades socioemocionales y comunicativas de sus hijos/as tras haber participado en el programa de Mediación escolar.

3. Metodología

3. 1. Paradigma y método.

La naturaleza del presente estudio de investigación hace que nos desenvolvamos en el paradigma interpretativo, ya que no sólo se pretenden describir los datos obtenidos, sino que se establecerán valoraciones sobre el resultado de la implantación del Programa de Mediación Escolar en el CEIP El Tomillar en la convivencia en el centro y en la adquisición de habilidades socioemocionales y comunicativas por parte de los alumnos mediadores implicados en el programa.

Con este estudio no buscamos evaluar el Programa de Mediación Escolar, ni a los protagonistas de su implantación y puesta en marcha. El sentido interpretativo va más allá, y lo que se pretende es arrojar luz a los significados, principalmente tras las valoraciones de los propios mediadores. Con ello se busca también profundizar en la comprensión del fenómeno y contextualizarlo en el centro educativo objeto de estudio y, desde este punto, aportar un punto de vista global.

Tenemos en cuenta que contamos con presupuestos subjetivos, ya que como afirma Morales (2003, p.131):

(...) en las ciencias sociales la acción de los individuos siempre está gobernada por las significaciones subjetivas, las cuales no son observables (...)

Partimos de la base que la investigación se ajusta a parámetros cualitativos apoyándonos en lo que señalan Strauss y Corbin (2012, p. 20), que “al hablar sobre análisis cualitativo, nos referimos, no a la cuantificación de los datos cualitativos, sino al proceso no matemático de interpretación, realizado con el propósito de descubrir conceptos y relaciones en los datos brutos y luego organizarlo en un esquema explicativo teórico”.

Asimismo, se busca establecer valoraciones a partir de la descripción de los datos obtenidos a través de un cuestionario, por lo que, a pesar de poseer un carácter eminentemente cualitativo, se combina con aspectos cuantitativos.

En este sentido, nos interesan especialmente las perspectivas y percepciones de los propios sujetos objeto de estudio, y de cómo éstas pueden ayudar a mostrar los beneficios de la implantación de este tipo de programas en la etapa de Primaria, ya que están bastante más extendidos, implantados e institucionalizados en la etapa de educación secundaria. Es por ello por lo que nos centraremos fundamentalmente en conocer cómo se percibe la formación recibida; qué recursos personales, reflejados en habilidades sociales, herramientas emocionales y de comunicación eficaz, se han adquirido; y si los sujetos implicados consideran que estos recursos han sido útiles para desarrollar su labor de mediación. En definitiva, se busca identificar qué variables están relacionadas con la adquisición de aprendizajes socioemocionales, y conocer si existe una correlación positiva entre la calidad y la implementación de los programas de mediación en la etapa de Educación Primaria con la autopercepción de aprendizajes socioemocionales en el alumnado mediador.

Dentro del paradigma interpretativos, la investigación que se presenta es mixta, ya que se combinan instrumentos de recogida de información cuantitativos y cualitativos, optando por “una combinación bimetódica puede resultar útil en el desarrollo del estudio, atendiendo en toda su plenitud a las exigencias del problema de investigación planteado” (Lorenzo, 2006, p.19). Esta visión interpretativa se centra en el fenómeno y los significados que para el alumnado tiene haber participado en el programa. En este sentido, Taylor y Bogdan (1987, p.16) señalan que “el fenomenólogo quiere *entender* los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor.”

Para el presente diseño de investigación nos hemos decantado por el estudio de caso, por considerarlo el método más adecuado para comprender y conocer en profundidad las circunstancias y situaciones particulares que constituyen el objeto central de la investigación. Tal y como menciona Cohen (2000, citado por Gómez, 2012), se cree que algunas conclusiones a las que se podrían llegar, y que surgen como consecuencia del análisis exhaustivo de la fenomenología multifactorial que rodea dicha situación, pueden conducir a un marco teórico común para un sector específico de la comunidad educativa al que le son comunes muchos de esos factores.

Siguiendo a Stake (2007, p.15):

Los casos que son de interés en la educación (...) los constituyen, en su mayoría personas y programas. (...) Nos interesan tanto por lo que tienen de único como por lo que tienen de común. Pretendemos comprenderlos. (...)

Gómez (2012) también destaca que el valor principal del estudio radica en desvelar las relaciones entre las situaciones particulares y el contexto en el que se desarrollan, así como de reflejar la realidad del fenómeno estudiado siendo fiel a las informaciones recopiladas.

3.2. El caso del Programa de Mediación escolar del CEIP El Tomillar.

El programa de Mediación Escolar surge en el CEIP El Tomillar (Benalmádena, Málaga) a raíz de una formación en centros realizada durante el curso escolar 2017/18, en la que los y las docentes nos formamos en Neurodidáctica, Metodología, Resolución de conflictos, etc., a partir de un diagnóstico realizado en el centro acerca de las necesidades detectadas en el ámbito de la convivencia. A partir de aquel diagnóstico se descubrió que las dinámicas que se estaban produciendo en el centro afectaban a las normas de convivencia, y que las medidas tomadas habían surtido escaso efecto positivo. Se determinó que había que llevar a cabo acciones en un sentido más amplio, comenzando por la formación del profesorado, a través de la cual se pretendía profundizar en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas (fundamentalmente a través de los descubrimientos que nos aporta la Neurociencia), conocer nuevas metodologías activas en el aula para renovar los procesos de enseñanza, y conocer dinámicas de resolución de conflictos más allá de las meramente punitivas, sancionadoras y normativas.

Así es como en el curso escolar 2018/19 surge el Programa de Mediación del CEIP El Tomillar,

pionero en los centros de enseñanza de Primaria de Benalmádena, y de los pocos centros de Primaria de la provincia, ya que estos programas estaban más extendidos en el ámbito de la Educación Secundaria. Estos programas de mediación se basan en la adquisición de habilidades, recursos y herramientas para la resolución de conflictos entre iguales, y buscan que esta resolución sea pacífica y duradera. A diferencia de la Educación Secundaria, estos programas en la Educación Primaria tienen un carácter educativo y preventivo, aparte de restaurador, en el que se forma y se desarrolla al alumnado mediador en habilidades sociales, emocionales y comunicativas. Se pretende que esta formación impregne el desarrollo de estas habilidades en el resto del alumnado del centro.

Por otro lado, los verdaderos actores del objeto de estudio son, en este caso, los alumnos participantes en el programa, ya que constituyen la base fundamental para la elección del estudio de caso. Lo que se pretende estudiar es el Programa de Mediación Escolar del CEIP El Tomillar (Benalmádena, Málaga) y los significados que éste produce en los protagonistas a partir de su experiencia.

Lo que tiene de único no es que no haya otros centros con programas similares, sino la valoración del impacto socioemocional que los propios alumnos y alumnas mediadores nos transmiten de forma personal.

Instrumentos de recogida de información.

En un primer momento, para la recogida de información se ha creído pertinente hacer uso de un cuestionario elaborado con la técnica *Likert* a través del cual se pretendía hacer un sondeo general para conocer el estado de la cuestión, y posteriormente, contrastar los resultados extraídos con la entrevista para comprender en mayor profundidad el fenómeno objeto de estudio. Se espera que este instrumento pueda aportar datos en cuanto a adquisición de habilidades, herramientas y recursos personales, así como la validez y beneficios de la implantación de los programas de Mediación Escolar en Educación Primaria en el CEIP El Tomillar.

Este cuestionario ha sido elaborado tomando como referencia el Cuestionario de Mediación Escolar para el Profesorado Mediador elaborado *ad hoc* por Ibarrola-García e Iriarte (2012), y el de Raga, Bonet y Boqué (2013). El cuestionario original fue validado siguiendo los criterios de pertinencia, relevancia y coherencia por un comité de 10 expertos y expertas. La adaptación de nuestro cuestionario se centra en el lenguaje utilizado teniendo en cuenta la etapa educativa a la que va dirigida. Se centra en la evaluación de las competencias personales que se han desarrollado y adquirido gracias a la participación y formación en el Programa de Mediación Escolar que se lleva a cabo en CEIP El Tomillar.

En nuestro caso, el cuestionario consta de 23 ítems y se divide en tres grandes dimensiones para la recogida detallada de información:

1. Aprendizaje Emocional, relacionado con la identificación, comprensión y gestión de las emociones tanto en uno mismo como en los demás.
2. Aprendizaje Cognitivo y Conductual, como el metaanálisis objetivo o el pensamiento consecuencial.
3. Aprendizaje social o moral, como el respeto o la responsabilidad individual y su repercusión en la convivencia entre iguales.

Para la realización del cuestionario se siguió el formato de respuesta propuesto por Pérez- Albarracín y Fernández-Baena (2017) basado en la escala tipo *Likert* de 5 niveles en el que las equivalencias siguen el siguiente patrón:

Opción 1	Totalmente en desacuerdo.
Opción 2	En desacuerdo

Opción 3	Ni de acuerdo ni en desacuerdo
Opción 4	De acuerdo
Opción 5	Totalmente de acuerdo

Una vez recogidos los datos obtenidos del cuestionario, y para poder conocer en profundidad las percepciones acerca del fenómeno objeto de estudio y comprender los significados que subyacen a las aportaciones del alumnado que ha participado en el Programa de Mediación Escolar del CEIP El Tomillar, se consideró que la entrevista es una de las herramientas más adecuadas ya se trata de “una conversación, (que) es el arte de realizar y escuchar respuestas” (Denzin y Lincoln, 2005, p. 643). Este instrumento nos permite comprender en qué medida los aprendizajes en el ámbito de las habilidades sociales, la adquisición de recursos emocionales o comunicativos han sido válidos y asumidos. Taylor y Bogdan (1992), describen esta herramienta como esencial para acceder a información que nos permita conocer y comprender la particular percepción de la experiencia vivida por los alumnos mediadores.

La entrevista llevada a cabo es semiestructurada, y no sólo se trató de adaptar a la personalidad de los sujetos entrevistados, sino que se prestó especial atención a las características particulares de los informantes, ya que eran niños y niñas comprendidos entre los 11 y 12 años.

Se partió de un guion inicial o áreas de observación, en función de las cuales nos interesaba descubrir y comprender aspectos relevantes (Strauss y Corbin, 2012), tales como las percepciones personales y las informaciones o categorías que de ellas pudieran emerger, acerca de los siguientes bloques en los que se dividió la entrevista:

1. La formación recibida, para obtener valoraciones acerca de cómo perciben los alumnos mediadores en su conjunto las sesiones de formación.

2. La mediación. En este bloque se pretendían recopilar las valoraciones acerca de la experiencia personal tras su participación en el Programa y haber sido protagonista de mediaciones reales con su grupo de iguales.

3. El aprendizaje, en el que nos interesaba recoger qué ha supuesto para ellos a nivel emocional, social y moral, y si se generaban en ellos aprendizajes a largo plazo.

Muestra

Las actuales circunstancias de pandemia han afectado de lleno a la realización del presente trabajo de investigación. El acceso a las entrevistas tanto del alumnado como de sus familias se vio condicionada en cuanto a la cantidad realizada, ya que constituye una limitación del estudio, siendo obvio que existe una influencia en cuanto a representatividad, que pudiera afectar a la significatividad, fiabilidad o validez de los resultados (Blaxter, L., Hughes, C. y Tight, M., 2000).

En el CEIP El Tomillar, el Programa de Mediación se lleva desarrollando dos años, y han participado un total de unos 50 alumnos y alumnas, repartidos entre 5º y 6º de Primaria. Se envió el cuestionario por vía telemática, y fue respondido por 44 alumnos.

En cuanto a las entrevistas, si bien en un principio se pensaba contar con una muestra de 12 alumnos y sus familias, finalmente las circunstancias obligaron a reducirla a tres alumnos (dos alumnos y una alumna) y sus respectivas familias.

Análisis de la información.

Para organizar los datos obtenidos a través de las entrevistas fue necesario proceder a su sistematización a partir de un sistema de categorías, surgido a partir de una serie de categorías prediseñadas, de acuerdo con los objetivos de la investigación, y otras emergentes, extraídas del propio discurso de los informantes.

En este sentido, el análisis fue realizado a partir de la triangulación de los datos obtenidos a partir de

las entrevistas al alumnado mediador y a sus familias, y los del cuestionario realizado. Se trata de buscar respuestas comparando la información proporcionada por los distintos entrevistados y encuestados y buscando ciertas similitudes que aporten comprensión al fenómeno (Blaxter, Hughes y Tight, 2000).

El proceso de categorización.

Strauss y Corbin (2002, p.124) indican que las categorías “son conceptos derivados de los datos” y son estos datos los que van a representar los fenómenos que, en esta ocasión, representan el foco de la investigación.

Estas categorías tratan de representar los fenómenos que subyacen a las valoraciones particulares y personales. Para ello se parte de unos bloques que ofrecen una visión más panorámica y pueden ayudar a una comprensión más profunda del fenómeno.

Estos bloques nacen de la relación de una serie de categorías en torno a una temática determinada, pero no pretenden constituirse en compartimentos estancos, sino más bien servir de punto de partida, para la generación de pensamiento y, en su caso, de actuaciones transformadoras en los entornos educativos.

Para el análisis de la información nos apoyamos en un sistema de codificación abierto, que tomó como referencia las distintas fuentes de información para crear un primer sistema de categorías emergentes. Posteriormente, continuamos con un sistema axial, con el objetivo de relacionar y establecer subcategorías a partir de una serie de dimensiones.

Siguiendo las recomendaciones de Blaxter, Hughes y Tight (2000), resumimos los datos obtenidos del cuestionario y los representamos de forma gráfica en tablas siguiendo los *ítems* de las tres dimensiones (aprendizaje emocional, aprendizaje cognitivo y conductual, y aprendizaje social) en las que se ha dividido el cuestionario.

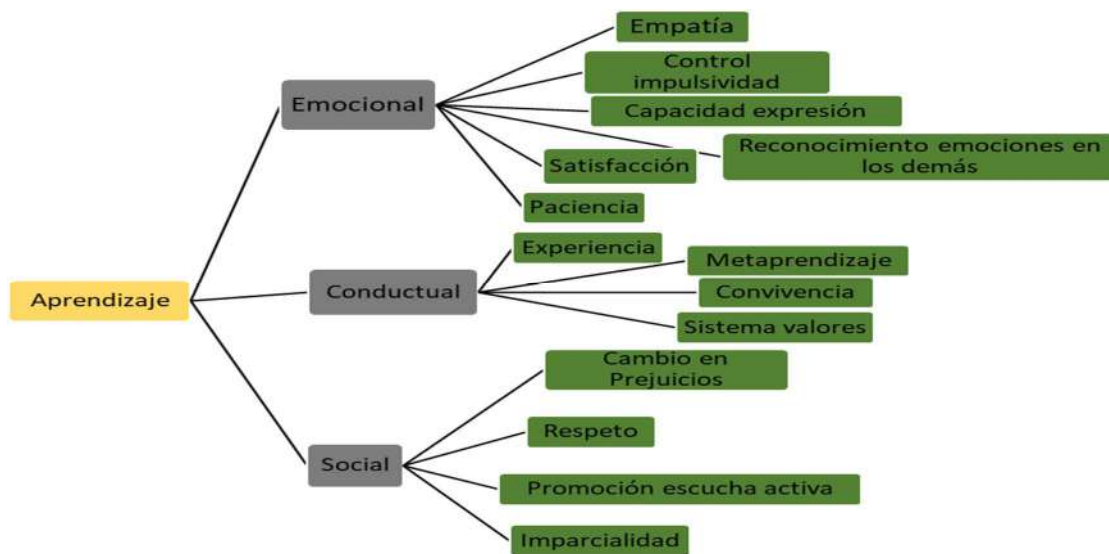
***Nota**

A continuación, se presentan los resultados, en forma figuras, donde se observan los datos obtenidos y sistemas de categorías emergentes resultantes de la interpretación de los datos. En el TFM se han analizado de forma más profunda. No obstante, con el fin de respetar las bases del Congreso, se opta por adjuntar únicamente dichas tablas y figuras para, posteriormente, realizar una valoración general en le apartado de las conclusiones. (Epígrafe 7)

Todas las figuras son de elaboración propia.

Figura 1.

Esquema de categorías relativas al aprendizaje.

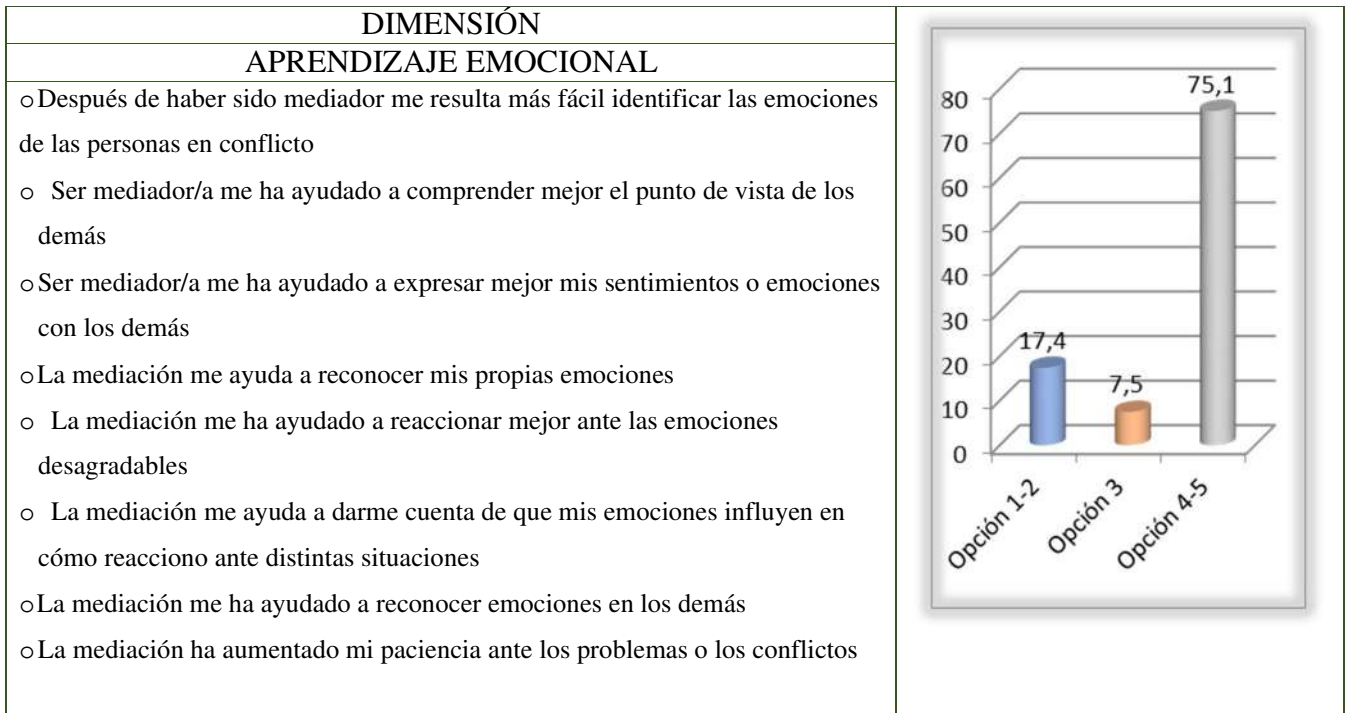


En un principio, el análisis del cuestionario obedece a un proceso simple de estadística descriptiva. Posteriormente, se pasa a una fase de estadística inferencial, en la que las respuestas obtenidas parten de ciertos presupuestos sobre la índole de los datos (*íbid*, s.p.), otorgándonos un punto de partida para la interpretación y la búsqueda de significados.

El Aprendizaje emocional.

Figura 2.

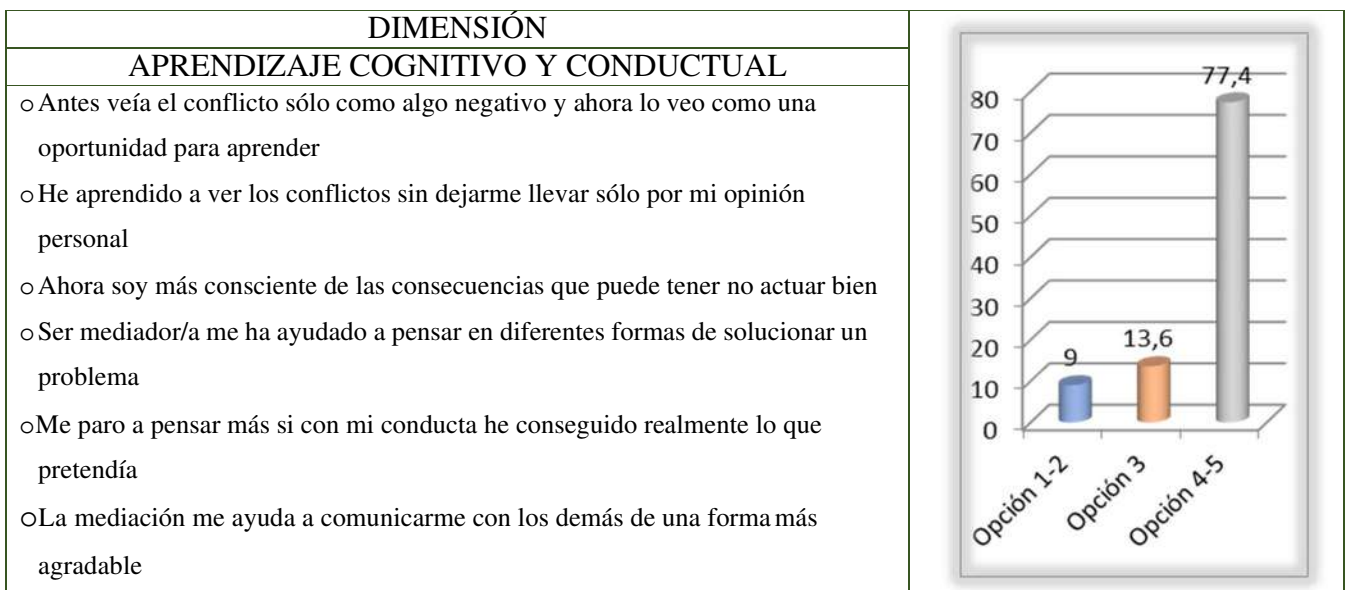
Gráfico 1. Dimensión relativa al aprendizaje emocional



El aprendizaje cognitivo y conductual.

Figura 3.

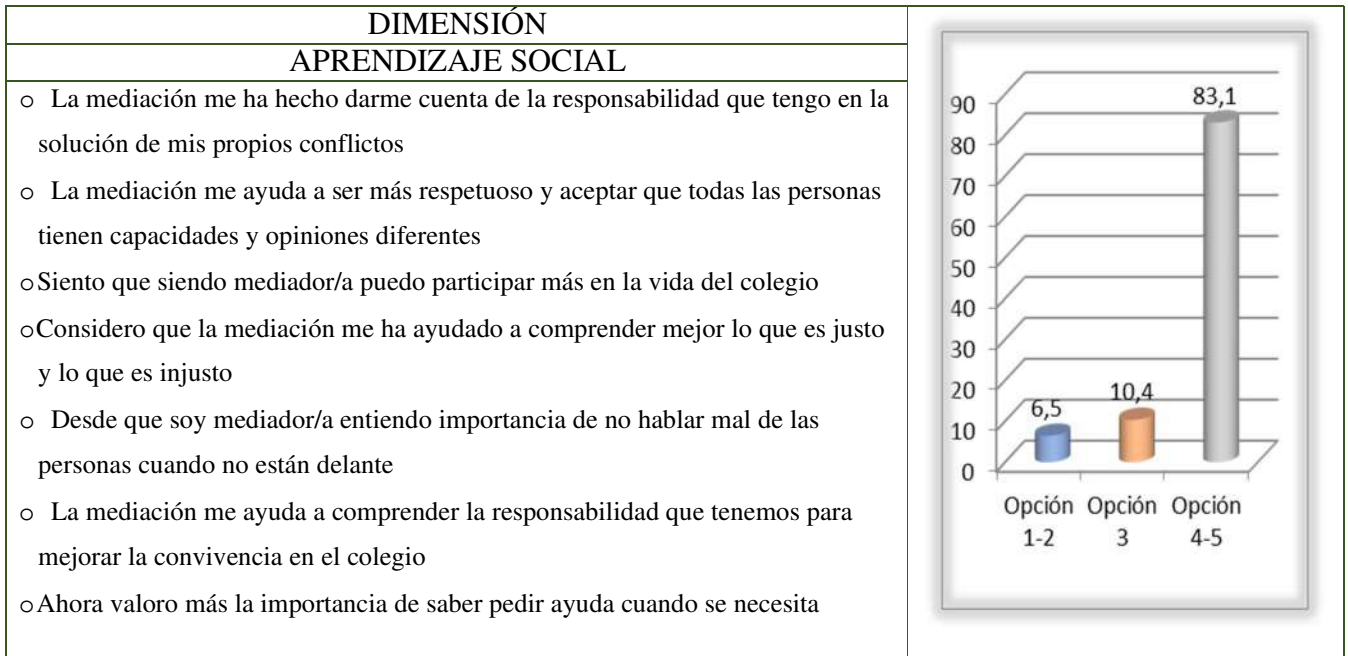
Gráfico 2. Dimensión relativa al aprendizaje cognitivo y conductual.



El aprendizaje social.

Figura 4.

Gráfico 2. Dimensión relativa al aprendizaje social.

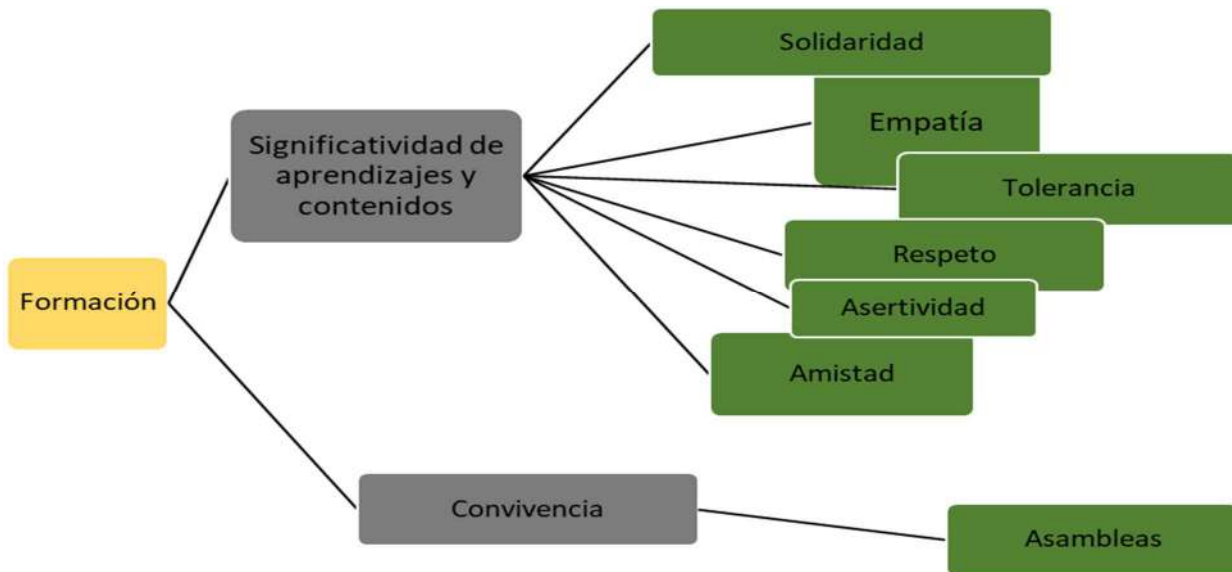


▪ La formación.

Por otro lado, si seguimos analizando en profundidad, surge otro sistema de categorías que emana de la percepción que los mediadores tienen acerca de la formación recibida, consistente en diversas sesiones programadas durante todo el curso escolar, y con una temporalización de una vez por semana, en horario de 14 a 15 horas. A estas sesiones también asistían las familias, y consistían en charlas y talleres, muchas veces impartidos por profesionales expertos en la materia. Estas reuniones dotaban de significatividad al concepto de “asamblea” y a la mejora de las relaciones entre iguales, cristalizada en la concepción de “convivencia”.

Figura 5.

Esquema de categorías relativa a la formación

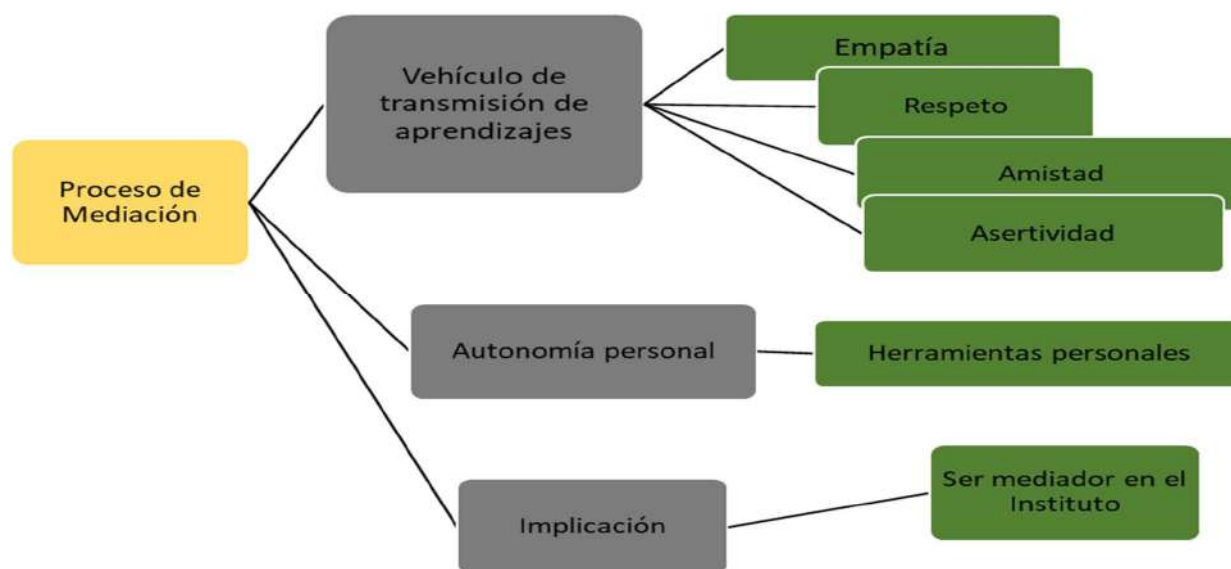


El proceso de mediación

Otro sistema de categorías surge del proceso de mediación en sí. En este sentido, una gran parte de la formación recaía en el aprendizaje experiencial adquirido al desarrollar las distintas sesiones de mediación. Éstas tenían lugar durante el horario de recreo, y se desarrollaban tanto en el aula de convivencia como en el patio. Durante este período se desarrollaron habilidades relativas a la capacidad de empatizar, de respetar, de tolerar, de perdonar. Todas ellas se convirtieron en valores que los mediadores lograban transmitir durante su proceso de mediación.

Figura 6.

Esquema de categorías del proceso de mediación.



Conclusiones finales, limitaciones y futuras líneas de investigación.

Los resultados que obtenemos de la presente investigación nos indican que la valoración que los alumnos mediadores perciben tras haber participado en el Programa de Mediación es altamente positiva. Como observamos en las Figuras 6 y 7, valores como el respeto, la tolerancia y la amabilidad han adquirido una mayor presencia en su desenvolvimiento personal. Además, la mejora de la empatía es destacable tanto por ellos mismos como por sus familias, lo que nos hace inferir que los aprendizajes adquiridos en el ámbito emocional poseen una alta transferibilidad a otros entornos sociales que van más allá del centro educativo.

Por otro lado, la toma de conciencia de estos alumnos sobre los aprendizajes que han adquirido como mediadores, confirma que participar en este tipo de programas promueve el desarrollo del metaprendizaje, de tal manera que el aprendizaje experiencial adquiere una importancia real para la adquisición de herramientas y recursos emocionales. Del mismo modo, el desarrollo de la asertividad a través de adquisición de habilidades comunicativas, influye positivamente en el

abordaje de los conflictos y en la resolución de los mismos.

En resumen, tras las aportaciones de las familias, se observa que éstas valoran en alto grado las habilidades sociales, emocionales y comunicativas adquiridas por sus hijos, destacando la empatía y la asertividad. Esta valoración coincide con las de los alumnos mediadores, de tal manera que su participación en el Programa de Mediación les ha proporcionado el desarrollo de un pensamiento alternativo y creativo, en la medida en que ofrece soluciones distintas a un mismo problema.

Creemos, en definitiva, que la implementación de este tipo de programas dota de un valor añadido al entorno escolar y proporciona una ventaja en el desarrollo integral de los individuos que participan en ellos. Los conflictos, como ya hemos mencionado, van a existir siempre, tanto en cuanto somos seres sociales. Es la forma de gestionarlos y las herramientas que proporciona el Programa de Mediación lo que mejora significativamente la forma de gestionarlos, contribuyendo así a la promoción de la convivencia pacífica.

Como debilidad del Programa, las familias entrevistadas hacen mención a la escasa implicación que observan en una gran parte de la comunidad educativa, lo cual supone un reto para seguir trabajando en la difusión del programa. Otra propuesta de mejora surge de las valoraciones “Totalmente en desacuerdo” o “En desacuerdo” que obtenemos de los cuestionarios realizados, que aun suponiendo una media de un 10,7% de los encuestados, nos plantea la posibilidad de seguir investigando cómo poder mejorar el programa, ya que la mayor parte de estas bajas valoraciones hacen referencia a la capacidad de reconocer emociones en sí mismos y en los demás, y a la toma de conciencia de las herramientas y habilidades adquiridas y de la capacidad de comunicar de forma asertiva.

En cuanto a las limitaciones más destacables durante el proceso de investigación, destacamos la ya comentada sobre la situación actual provocada por la COVID-19, que ha influido de forma significativa en la posibilidad de obtener una mayor representatividad. Asimismo, la edad y la sensación de “vergüenza” de los mediadores durante las entrevistas, aun cuando la información aportada poseía un alto valor cualitativo, parece influir al verbalizar con respuestas en ocasiones escuetas y no poder entablar “conversaciones” con ellos para profundizar más en las valoraciones que éstos realizan de su participación en el programa.

En cuanto a futuras líneas de investigación, sería bueno ampliar el foco de estudio y conocer en qué medida se ha reducido la violencia escolar, analizando por ejemplo los datos referidos a sanciones administrativas en Educación Primaria. También sería bueno ampliar el análisis cualitativo del estudio tras la implementación de este tipo de iniciativas y comprobar su influencia en los rendimientos académicos. Asimismo, consideramos que los beneficios en cuanto a la adquisición de recursos personales, emocionales, afectivos y de habilidades comunicativas quedan ampliamente constatados tras los resultados obtenidos en la presente investigación.

• Bibliografía

Bisquerra Alzina, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones* (No. Sirsi) i9788497566261 LB1073).

Blaxter, L., Hughes, C., & Tight, M. (2000). *Cómo se hace una investigación* (No. 378.007

378.007 B5 1 BIB 1). Gedisa.

Boqué, M. C. (2019). *La mediación va a la escuela: hacia un buen plan de convivencia en el centro* (Vol. 216). Madrid: Narcea Ediciones

Cohen, R. (1995). *Peer mediation in schools: Students resolving conflict*. New Jersey: Good Year Books.

Cowie, H., & Fernández, F. J. (2017). Ayuda entre iguales en las escuelas: desarrollo y retos. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 4(9), 291-310.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2005). *Manual de investigación cualitativa* (Vol. 1). Barcelona: Gedisa.

García-Raga, L., Boqué Torremorell, M. C., & Grau Vidal, R. (2011). Valoración de la mediación escolar a partir de la opinión de alumnado de educación secundaria de Castellón, Valencia y Alicante (España). *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 23(1) DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9146>

Gotzens, C. (1997). *La disciplina Escolar: Prevención e intervención en los problemas de comportamiento escolar*. Horsori.

Ibarrola, S. & Redín, C. I. (2013). La influencia positiva de la mediación escolar en la mejora de la calidad docente e institucional: percepciones del profesor mediador. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(1), 367-384.

Lorenzo, C. R. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação*, 31(1), 11-22.

Morales, A. G. (2003). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. *Islas*, 138, 125-135.

Pérez-Albarracín, A. y Fernández-Baena, J. (2019). Más allá de la resolución de conflictos: Promoción de aprendizajes socioemocionales en el alumnado mediador. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 17(48), 291-310.

Pino Juste, M., & García Regal, M. (2007). Concepto, tipos y etiología de las conductas disruptivas en un centro de Educación Secundaria y Bachillerato desde la perspectiva del profesorado. *Revista de pedagogía*, 28(81), 111-134.

Repetto Talavera, E. & Pena Garrido, M. (2010). Las competencias socioemocionales como factor de calidad en la educación. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y*

Cambio en Educación, 8(5), 82-95

Stake, R. A. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Strauss, A. & Corbin, J. (2012). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos*. Medellín: Universidad de Antioquía.

Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (Vol. 1). Barcelona: Paidós.

Torrego, J. C., & Moreno, J. M. (2003). *Convivencia y disciplina en la escuela: el aprendizaje de la democracia* (Vol. 226). St. Martin's Press.

Torremorell, M. C. B. (2003). *Cultura de mediación y cambio social*. Gedisa.

Ullastres, Á. M. (2014). *Qué será de nosotros, los malos alumnos*. Alianza Editorial.

Urrutia, M. C. (2017). *La mediación escolar en centros de Educación Primaria*. Trabajo de Fin de Máster. Universidad de Valladolid, Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y de la Comunicación.

Uruñuela, P. M.^a (2016) *Trabajar la convivencia en los centros educativos. Una mirada al bosque de la convivencia*. Madrid: Narcea.

Viana-Orta, M. I. (2014). La mediación escolar en los planes y programas institucionales de convivencia en España/School mediation in institutional plans and programmes of school coexistence in Spain. *Revista Complutense de Educación*, 25(2), 271.

DISEÑO Y EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA LA PROMOCIÓN DE LA DEPORTIVIDAD Y PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA EN UN CLUB DE WATERPOLO DE PONTEVEDRA.

Design and evaluation of an intervention program for the promotion of sportsmanship and prevention of violence in a Waterpolo club in Pontevedra.

Lois Carro, Luis

Resumen

En últimos años, el número de conductas agresivas y violentas han aumentado en el deporte base, generando una gran preocupación, y surgiendo de esta forma el término *Fair Play*. El *Fair Play* es una expresión utilizada para denominar el comportamiento leal y sincero además de correcto en el deporte, en especial hacia el contrincante, respetuoso ante el árbitro y correcto con los asistentes. Nuestra preocupación por la falta de juego limpio ha ido en aumento, y como consecuencia, hemos desarrollado el Primer Programa de Intervención para la Promoción de la Deportividad y la Prevención de la Violencia realizado en Galicia a través del Club Waterpolo Pontevedra. El objetivo de este trabajo es fomentar los valores éticos a través de la práctica deportiva adaptada a los intereses de los deportistas. Para ello se tendrá en cuenta los diferentes estamentos que intervienen en un partido de waterpolo (jugadores, monitores, árbitros, entrenadores, directivos, progenitores, etc.). En esta intervención, se presenta el diseño de objetivos, actividades e instrumentos de evaluación con el fin de consolidar valores deportivos y evaluar su eficacia. Proponemos por tanto, comenzar a estructurar iniciativas encaminadas a la promoción de los valores éticos propios del deporte y poner en valor algo tan fundamental como es el juego limpio como código de conducta para los cientos de jóvenes que cada año hacen deporte en las diferentes escuelas deportivas.

Palabras clave

Waterpolo; violencia; Fair Play; Deporte; Educación en valores

Abstract

In recent years, the number of aggressive and violent behaviors have increased in grass-roots sport, generating a great concern, and thus emerging the term *Fair Play*. *Fair Play* is usually refers to honest and correct behavior in the sport; especially toward the opponents, respectful to the referees and appropriate with the public. Our concern for fair play has been increasing, and as a result, we have developed the First Intervention Program for the Promotion of Sportsmanship and the Prevention of Violence carried out in Galicia through the Waterpolo Club Pontevedra. The objective of this work is to promote ethical values through sports practice adapted to the interests of athletes. This will take into account the different classes involved in a water polo match (players, monitors, umpires, coaches, managers, parents etc.). In this intervention, the design of objectives, activities and evaluation instruments is presented in order to consolidate sports values and evaluate their effectiveness. We therefore propose to begin to structure initiatives aimed at promoting the ethical values of sport and put in value something as fundamental as fair play as a code of conduct for the hundreds of young people who each year do sport in the different sports schools.

Keywords

Waterpolo; violence; Fair Play; Sport; Education in values

Incorpora aquí siempre que sea posible las siguientes secciones: Introducción, Material y Método, Resultados, Discusión, Conclusiones, Referencias Bibliográficas y agradecimientos. Recuerda que debes enviar el texto completo de tu trabajo ocupando un máximo de 5000 palabras.

Recuerda que los apartados irán en negrita y solo la primera letra en mayúscula, ejemplo **Introducción**. No modifiques el encabezado de página, ni tampoco añadas pie de página ni paginado. Escribe siempre con Times New Roman 12 e interlineado sencillo. Sigue las normas APA 7ª edición.

1. Introducción

La siguiente investigación nace de mi afición por el deporte y mi vocación educativa. A lo largo de mi vida el deporte en general y el fútbol en particular ha estado ligado a mí durante mi desarrollo.

Gracias a mi experiencia como educador y árbitro, actualmente de tercera división, he podido observar que, si a los jóvenes les atrae tanto el deporte, *¿por qué no utilizarlo como medio para su educación, tan necesaria en nuestra sociedad actual?* Somos conscientes de que el deporte podría ser utilizado para fomentar actitudes y conductas positivas, para transmitir valores de compañerismo, respeto, esfuerzo, deportividad, etc.; pero también he visto durante mis años de practicante, y ahora como árbitro, que en el Deporte Base se dan situaciones poco edificantes.

La imitación del modelo profesional en el Deporte Base ha llevado a muchos entrenadores, padres, espectadores, directivos, y lo peor, a muchos niños y jóvenes a reproducir actitudes y conductas como las anteriores, más propias del fútbol profesional que de un fútbol educativo (Cruz, 2000; Gutiérrez, 1995, 2006; Trepát, 1995).

Este Trabajo presenta un estudio piloto sobre la aplicación de un programa de *Fair Play* en el Club Waterpolo Pontevedra y las consecuencias positivas que puede acarrear llevar a cabo una intervención educativa en valores como la deportividad, el juego limpio o el respeto.

2.Método

2.1. Objetivos

Objetivo general

Considerando el planteamiento descrito anteriormente, el objetivo general de esta investigación es:

- Evaluar la implementación de un modelo de intervención para educar en valores los jugadores y entrenadores pertenecientes al Club Waterpolo Pontevedra.

Objetivos específicos

Para poder alcanzar los objetivos generales, se plantean otros objetivos, específicos, relacionados con variables que forman parte de la investigación y que se exponen a continuación:

Edita: EDUCA | ISBN 978-84-948288-8-1 | Depósito Legal C27-2021 | www.mundoeduca.org

1. Describir el perfil de los técnicos del Club Waterpolo Pontevedra.
2. Potenciar actitudes y comportamientos asociados al juego limpio.
3. Favorecer la mejora del comportamiento que entrenadores y jugadores manifiestan durante los partidos.
4. Establecer pautas para la implementación de un modelo de intervención.
5. Analizar las diferencias en el ámbito de los valores, actitudes y conductas, del grupo experimental, tras la aplicación del Modelo de Intervención.

2.2. Diseño

La investigación se ha englobado dentro del marco de la investigación acción, y más concretamente en la investigación acción participativa, ya que está orientada a la transformación social a través del deporte de una muestra perteneciente al club Waterpolo Pontevedra (Jiménez, 2000).

Este programa de deportividad en el Waterpolo Base, se trata de un estudio piloto pionero en Galicia, y se seguirá el modelo de intervención llevado a cabo por Gutiérrez del Pozo (2007) en la escuela de Fútbol Base de Getafe de Madrid.

2.3. Muestra

Los destinatarios de la aplicación de este estudio han sido los jugadores y entrenadores el club de Waterpolo de Pontevedra.

Tabla 9 Representación de los participantes

<i>ITEM</i>	<i>GRUPO CONTROL</i>	<i>GRUPO EXPERIMENTAL</i>
<i>Nº JUGADORES</i>	30	25
<i>Nº ENTRNADORES</i>	2	1
<i>CATEGORÍA</i>	<i>BENJAMÍN, ALEVÍN- INFANTIL</i>	<i>CADETE JUVENIL SENIOR</i>

2.4. Fase de investigación

Tabla 10 Fases de la Investigación

Fase de la investigación		GE	GC
		Instrumentos de evaluación	Instrumentos de evaluación
Fase 1	Pretest	Encuesta sociodemográfica; Cuestionario de valores; Cuestionario de actitudes; Registro observación externo	Encuesta sociodemográfica; Cuestionario de valores; Cuestionario de actitudes; Registro observación; Externo
Fase 2	Formación	Programa de intervención	Tratamiento neutro
Fase 3	Postest	Cuestionario de valores; Cuestionario de actitudes; Registro observador externo.	Encuesta sociodemográfica; Cuestionario de valores; Cuestionario de actitudes; Registro observación; Externo

2.4.1. Identificación y diagnóstico del problema (Fase 1)

Una vez identificado el problema, y antes de realizar la intervención educativa, era preciso hacer una descripción o explicación de la situación actual del Club de Waterpolo Base donde se iba a intervenir (CW Pontevedra), para obtener evidencias que sirviesen como punto de partida de la investigación. Para ello, se decidió realizar un estudio a los entrenadores de este club para conocer su perfil e intereses personales sobre la educación en valores a través del deporte

2.4.2. Fase de formación-intervención (Fase 2)

Después de analizar el problema, mediante la encuesta a entrenadores y jugadores del CW Pontevedra, y viendo la falta de metodología y herramientas específicas que poseían los entrenadores para educar en valores a través del fútbol, se decidió llevar a cabo el Programa de Intervención de educación en valores de Gutiérrez del Pozo (2007).

La **primera parte**, de carácter teórico, donde se explicaba qué es el Juego Limpio y la Deportividad, el papel del entrenador-educador, el papel de los padres, la competición educativa.

La **segunda parte**, de carácter práctico, donde se recogían diferentes técnicas y estrategias didácticas para educar en valores a través del deporte.

En la Fase Preparatoria de la Intervención, se realizó una reunión de formación con los entrenadores del GE que iban a participar en la investigación. En estas reuniones se explicó el proyecto y cómo se iban a llevar a cabo las sesiones de juego limpio y deportividad. El cual está basado en el Modelo de Wandzilak (1985) para el desarrollo de valores en la educación física y en el deporte y en el Modelo de la Comunidad Justa de Kohlberg Hersh, Reimer y Paolitto (1998).

2.4.3. Fase de evaluación del programa de intervención. (Fase 3)

Finalizada la intervención se realizó de nuevo los cuestionarios de los entrenadores y jugadores del GC Y GE , tanto habían llevado a cabo la intervención como los que no, analizaron todos los datos del pretest y postest.

En esta fase se analizaron todas las herramientas utilizadas durante la investigación (encuestas, cuestionarios, plantillas de observación de conducta).

2.5. Procedimiento

Para llevar a cabo la intervención y la recogida de información, todos los participantes firmaron un consentimiento informado. Los criterios empleados respetan los criterios éticos del comité responsable de experimentación humana (local e institucional) y la Declaración de Helsinki de 1983.

Los cuestionarios fueron realizados al comienzo y al final del programa de intervención. Se realizó un análisis descriptivo de las medidas Pretest y Postest, así como una diferencia de medidas mediante una prueba T, para poder mostrar si existen o no diferencias estadísticamente significativas mediante el paquete estadístico IBM SPSS 20.0.

3. Material

Se utilizaron las siguientes técnicas e instrumentos de evaluación:

Encuesta sociométrica a entrenadores del Club Waterpolo Pontevedra

El propósito de esta encuesta es conocer de forma más exhaustiva las características generales de los entrenadores del Club Waterpolo Pontevedra, cómo trabajan y el interés por la educación en valores. La encuesta que se empleó era de carácter voluntario y anónimo.

Objetivos de la encuesta

- Conocer el perfil del entrenador del Club Waterpolo Pontevedra, teniendo en cuenta como variantes de identificación, (edad, sexo, formación académica, formación deportiva, años de experiencia como entrenador, nivel de práctica alcanzado,...)

b) Conocer cómo trabajan y el interés por la educación en valores.

Cuestionario para los entrenadores sobre las actitudes de padres y madres en el waterpolo base

Se utilizó el cuestionario de Garrido, Zagalaz, Torres y Romero (2010).

Objetivos

- Medir el grado de implicación de las madres y padres según el punto de vista de los entrenadores del Club Waterpolo Pontevedra.
- Detectar posibles problemas en relación a la actitud de los progenitores y la deportividad.

Cuestionario de valores Fair Play

Con el Cuestionario de Valores de *Fair Play*, Gutiérrez del Pozo, (2007), se pretendía conocer la evolución del grupo experimental y de control en la intervención, así como las diferencias entre categorías en el ámbito de los valores.

Objetivos

- Evaluar la escala de valores hacia el juego limpio de los jugadores de Waterpolo de la presente investigación.

Registro de evaluación externa

Para poder observar las conductas de deportividad durante los partidos de fútbol disputados por el Club Waterpolo Pontevedra, se decidió realizar un registro de sus partidos mediante la respuesta a una serie de ítems por parte de un observador externo a los equipos y al investigador. Gracias al registro de evaluación externa podemos obtener datos reales de los partidos disputados tanto del GC el GE para poder ver sus mejoras y sus diferencias.

Objetivos

- Evaluar las conductas relacionadas con el juego limpio en los jugadores de fútbol de la investigación.
- Observar las diferencias pre y post test a nivel estadístico en el ámbito conductual tras la intervención entre el GE y el GC , así como entre categorías.

4. Resultados

4. 1. Resultados de la encuesta a entrenadores del CW Pontevedra

A continuación, se describe los resultados correspondientes a la encuesta de entrenadores del Club Waterpolo Pontevedra.

1. Ítems de carácter general.

Edad y sexo.

En referencia a la edad, tal, la muestra presenta una distribución con núcleos poco destacados. Esto se debe a que los valores máximos y mínimos se encuentran bastante distanciados, un entrenador con 18 años y dos con más de 30, uno con 32 y otro con 38. Además el 100 % de los entrenadores son varones.

Formación académica.

El entrenador de 18 años está estudiando educación secundaria, mientras que los otros dos entrenadores han estudiado la licenciatura de ciencias de la actividad física y el deporte. Uno de ellos posee estudios de máster y es doctor en ciencias de la actividad física y el deporte.

Formación deportiva

En relación a la formación deportiva todos han realizado la formación pertinente. Desde el título básico al superior

Años de experiencia como entrenador

Uno de los entrenadores es el primer año que entrena a jugadoras y jugadores de Waterpolo mientras que los otros dos llevan más de 10 años como entrenadores.

Educación en valores

Para los entrenadores los medios de comunicación ejercen un efecto negativo en los jugadores, provocando conductas antideportivas o no deseables, considerando este tipo de acciones como uno de los principales problemas del Waterpolo.

2. Encuesta opinión de los entrenadores sobre los padres

Para poder analizar las respuestas, hemos utilizado la escala de Likert (ver Tabla 3). Se puede observar que un 66% de los progenitores acompañan “bastante” a sus hijos a los partidos y un 33% siempre. Un 66% de los progenitores nunca acompañan a sus hijos a los entrenamientos.

Los valores que más se repiten son los normales (3). Destacar que el 100% de los entrenadores observan que el ambiente del partido cambia en función del resultado. o pierde un partido/competición y se señala que esta situación varía si se gana o pierde. Un detalle interesante es que el 100% de los padres insultan o gritan a los árbitros como de forma frecuente, cuando esto no debería ocurrir nunca.

Tabla 11 Encuesta a los entrenadores sobre los padres

Pregunta	Respuestas	R				
		Nunca	Muy poco	Normal	Bastante	Siempre
		1	2	3	4	5
		Nº resp	Nº resp	Nº resp	Nº resp	Nº resp
Porcentaje		%	%	%	%	%
1. Para los padres que su hijo gane es lo más importante.		0	0	2 66	1 33	0
2. El ambiente contigo varía según se gane o pierda el partido-competición.		0	3 100	0	0	0
3. Los padres hablan contigo en el partido.		1 33	0	0	2 66	0
4. Los padres te felicitan si se ha ganado.		0	0	1 33	2 66	0
5. Los padres se enfadan contigo si su hijo está de suplente.		1 33	2 66	0	0	0
6. Los padres insultan o gritan al árbitro en los partidos.		0	0	3 100	0	0
7. El ambiente de los padres contigo es positivo.		0	0	0	2 66	1 33
8. Los padres ven como entrena su hijo		2 66	1 33	0	0	0
9. El comportamiento de los padres es adecuado.		0	0	0	2 66	1 33

3.2. Resultados evaluador externo

A continuación, señalamos la media de la dificultad del partido de acuerdo al observador externo (tabla 4 y 5). En total se han recogido 20 partidos para el GE, divididos en 10 partidos pre-

intervención (tabla 4) y 10 partidos postintervención (tabla 5). Para el GC, se han evaluado un total de 8 partidos, 4 partidos pretest y otros 4 postest. En total se han evaluado un total de 28 partidos. En las tablas 2 y 3 observamos si existe algún cambio de conducta antes y después del programa en el GC y GE.

A continuación, señalamos la media de la dificultad del partido de acuerdo al observador externo. En total se han recogido 12 partidos para el GE, divididos en 6 partidos pre-intervención y 6 partidos postintervención. Para el GC, se han evaluado un total de 8 partidos, 4 partidos pretest y otros 4 postest. En total se han evaluado un total de 20 partidos. En las tablas 4 y 5 observamos si existe algún cambio de conducta antes y después del programa en el GC y GE.

Es importante mencionar que el equipo cadete y juvenil (GE) tuvieron más partidos y además la importancia de estos partidos era mayor, play off, final del campeonato de ascenso etc. Por lo que para los árbitros es más complicado tomar decisiones ya que estas tienen más transcendencia,

En relación a otros aspectos que observamos del análisis externo, observamos (tabla 4) que el 83,3% de las veces los jugadores no se disculpan al realizar una infracción. En el 66,7% de los partidos, no existieron insultos desde la grada. Solo ha habido 3 incidentes violentos en los 20 partidos analizados, sin embargo, los entrenadores no cesaron el mal comportamiento de sus jugadores en 83,3% de las veces. En varias ocasiones los árbitros han tenido que conversar con jugadores y técnicos para que cesasen sus acciones, sin embargo, cuando estas subsanaban la situación, tuvieron que utilizar las amonestaciones o expulsiones.

Tabla 12 *Análisis de la dificultad del partido GC (Grupo Control)*

GC ITEM	PRETEST				POSTEST			
	B	A	I	Media	B	A	I	Media
Dificultad del partido	1	1,5	1	1,16	0	1	2	1,5
Comportamiento entrenador CW Pontevedra	1	1,5	1	1,16	0	1	1	1
Comportamiento jugadores CW Pontevedra	1	1,5	1	1,16	0	1	1	1
Comportamiento espectadores	1	1,5	1	1,16	0	1	1	1
PARTIDOS ANALIZADOS	1	2	1	4	0	1	3	4

*Grado de dificultad: 1(Muy deportivo), 2(Deportivo), 3(Violento) y 4 (Muy violento).

Tabla 13 *Análisis de la dificultad del partido GE (Grupo Experimental)*

GE ITEM	PRETEST			POSTEST			
	C	J	Media	C	J	Media	
Dificultad del partido	2	2,1	2,0	2	3,3	2,65	
Comportamiento entrenador CW Pontevedra	2	2	2,0	2	3	2,5	
Comportamiento jugadores CW Pontevedra	2	2,1	2,0	2	3,6	3,3	3
Comportamiento espectadores	2	2,1	2	2	3	2	
PARTIDOS ANALIZADOS	3	3	6	3	3	6	

*Grado de dificultad: 1(Muy deportivo), 2(Deportivo), 3(Violento) y 4 (Muy violento).

3.3. Resultado cuestionario jugadores

Encuesta valores Fair Play

A continuación en las tabla 6 y 7, veremos las respuestas dadas por los sujetos en la encuesta sobre valores *Fair Play*. Una vez reflejado los valores del pre y post test en cada categoría, daremos unas conclusiones sobre cada una de las tablas.

Observamos de forma general que en el Pretest (Tabla 6), el grupo control tiene mejores resultados que el que va a ser el grupo experimental. Esto se puede deber principalmente a la edad de los participantes. Mientras que los más jóvenes, benjamines, alevine e infantiles, se están iniciando en un deporte, los más mayores (cadete, juvenil y senior), buscan resultados y objetivos muy concretos (campeón de la liga y copa gallega o la clasificación para el campeonato estatal de waterpolo).

Tabla 14 *Comparativa GC y GE Pretest*

ITEM	Respuesta	GRUPO CONTROL				GRUPO EXPERIMENTAL			
		ALEVIN		INFANTIL		CADETE		JUVENIL	
		Nº(20)	%	N(10)	%	N(16)	%	N(9)	%
P.1.	SÍ	20	100%	0	0	0	0	4	44,5
	NO	0	0	0	100	16	16	5	55,5
P.2	SÍ	20	100%	10	100%	6	38,5	5	44,5
	NO	0	0	0	0	10	62,5	4	55,5
P.3	SÍ	20	100%	10	100%	5	32,25	8	88,9
	NO	0	0	0	0	11	68,75	1	11,1
P.4	SÍ	20	100%	10	100%	16	100	9	100
	NO	0	0	0	0	0	0	0	0
P.5	SÍ	20	100%	10	100%	12	75	2	22,2
	NO	0	0	0	0	4	25	7	87,8
P.6	SÍ	20	100%	10	100%	15	93,75	1	11,1
	NO	0	0	0	0	1	6,25	8	88,9
P.7	SÍ	20	100%	10	100%	2	12,5	2	22,2
	NO	0	0	0	0	14	87,5	7	87,8
P.8	SÍ	20	100	0	0	2	12,5	0	0
	NO	0	0	6	60	0	0	1	11,1
	A VECES	0	0	4	40	14	87,5	8	88,9
P.9	SÍ	20	100	10	100%	14	12,5	8	88,9
	NO	0	0	0	0	2	87,5	1	11,1
P.10	SÍ	20	100%	10	100%	15	93,75	4	55,5
	NO	0	0	0	0	1	6,25	5	44,5
P.11	SÍ	20	100%	10	100%	4	75	1	11,1
	NO	0	0	0	0	12	25	8	88,9
P.12	SÍ	20	100%	10	100%	1	6,25	1	11,1
	NO	0	0	0	0	15	93,75	8	88,9

Tabla 15 *Comparativa GC y GE Postest*

ITEM	Respuesta	ALEVIN		INFANTIL		CADETE		JUVENIL	
		Nº	%	N	%	N	%	N	%
P.1	SÍ	20	100%	0	0	1	93,75	2	22,2
	NO	0	0	0	100	15	6,25	7	87,8
P.2	SÍ	20	100%	10	100%	0	0	0	0
	NO	0	0	0	0	16	100	9	100%
P.3	SÍ	20	100%	10	100%	10	62,5	2	22,2
	NO	0	0	0	0	6	38,5	7	87,5

P.4	SÍ	20	100%	10	100%	16	100	9	100%
	NO	0	0	0	0	0	0	0	0
P.5	SÍ	20	100%	10	100%	1	6,25	1	11,1
	NO	0	0	0	0	15	93,75	8	88,9
P.6	SÍ	20	100%	10	100%	15	93,75	1	11,1
	NO	0	0	0	0	1	6,25	8	88,9
P.7	SÍ	20	100%	10	100%	2	12,5	2	22,2
	NO	0	0	0	0	14	87,5	7	87,8
P.8	SÍ	20	100	1	10%	2	12,5	1	0
	NO	0	0	5	50%	1	6,25	0	11,1
	A VECES	0	0	4	40%	13	81,25	8	88,9
P.9	SÍ	20	100	10	100%	16	100%	8	88,9
	NO	0	0	0	0	0	0	1	11,1
P.10	SÍ	20	100%	10	100%	15	93,75	4	44,5
	NO	0	0	0	0	1	6,25	5	55,5
P.11	SÍ	20	100%	9	90%	6	75	4	55,5
	NO	0	0	1	10	10	25	5	44,5
P.12	SÍ	20	100%	10	100%	1	93,75	1	11,1
	NO	0	0	0	0	15	6,25	8	88,9

4. Discusión

4.1. Discusión encuesta a los entrenadores del CW Pontevedra.

La discusión de nuestros datos será con los datos de Gutiérrez del Pozo (2007) con los entrenadores de Fútbol Base de la comunidad de Madrid y el estudio realizado por Águeda Gutiérrez y Lois Carro, en el año 2016 con la escuela de fútbol de Moraña (Núñez, del Carmen Pérez-Fuentes, del Mar Molero, Gázquez, Martos, Barragán, & del Mar Simón, 2017)

En el estudio de Gutiérrez del Pozo (2007), señala que más de la mitad de entrenadores tiene edades comprendidas entre los 16 y 25 años, en nuestro caso, sería un 33%, similar al estudio realizado con el Moraña CF, donde era un 37, %.

En referencia al sexo, Gutiérrez del Pozo (2007) no dice que un 99% de los entrenadores son hombres. En nuestro estudio es un 100%.. En el estudio de Sáenz (2010) es un 90%.. Y en el estudio realizado con el Moraña CF es el 100%.

Gutiérrez del Pozo (2007) nos afirma que en cuanto a la formación académica, el 60% no poseen estudios universitarios. En nuestro estudio ese dato supone un 33%, ya que contamos con un doctor en ciencias de la actividad física y un licenciado en CCAFYD.

En el estudio de Gutiérrez del Pozo (2007) , el 40% de la muestra no posee ningún tipo de formación en fútbol. Sin embargo, en nuestro estudio el 100% de los entrenadores tienen formación en waterpolo. Coincidiendo nuestro dato con el realizado con el Moraña CF en el año 2016.. Hay que señalar que los entrenadores que no tienen ninguna titulación específica de fútbol, aunque tengan gran experiencia en este campo, no pueden realizar con garantías una tarea educativa adecuada debido a su falta de formación.

La diferencia entre nuestro estudio y el de Gutiérrez del Pozo (2007) , es que en el de este, al ser la muestra un colectivo muy joven, sus años de experiencia como entrenador de fútbol son escasos (cerca de la mitad no lleva más de tres años como entrenador). Sin embargo, en nuestro estudio el 66% de los entrenadores han estado entrenando más de tres años. Dato similar con el de la escuela de fútbol de Moraña, ya que más de la mitad de los técnicos han entrenado como mínimo 3 años, dotándoles de gran experiencia.

4.2. Discusión de la opinión de los entrenadores sobre los padres

El objeto del presente cuestionario es conocer cuál es la opinión de los técnicos deportivos/entrenadores acerca de las actitudes y comportamiento de los padres y madres del Club Waterpolo Pontevedra.

Una vez analizado los datos del cuestionarios vemos que al igual que Cecchini (2005), nuestra investigación corrobora fuertemente el hecho de que las conductas antideportivas en los jóvenes son reforzadas y justificadas por la aprobación de dichas actitudes y comportamientos por los propios padres/madres. Los entrenadores del CW Pontevedra consideran que los progenitores son un protagonista elemental que debe mejorar su comportamiento por el bien del jugador. Estos datos también son coincidentes con los dados por el estudio con el Moraña CF.

De acuerdo con Garrido, Zagaláz y Romero (2010), sería interesante que los padres/madres valorasen la actividad deportiva de sus hijos no sólo por el rendimiento, sino por los beneficios que pueden conseguir, esto coincide con nuestro estudio, ya que son muy pocos los padres que acuden a los entrenamientos en relación con los que asisten a los partidos. Destacar que al igual que señalan estos autores, en nuestro estudio, el comportamiento y la conducta de los padres es mejorable

5.3. Discusión cuestionario de valores de Fair Play (SVQ-E)

Después de analizar los resultados del Cuestionario de Valores de *Fair Play*, podemos afirmar que el GE como el GC poseen una estructura de valores similar, tanto en el pretest como en el postest.

Los resultados nos muestran una estructura de valores similar en el GE y GC tanto en el pretest como en el postest. Hecho que podría ser normal ya que la escasa variación en esta estructura de valores se puede deber a que los valores son ideas más estables que las actitudes o las conductas. De ahí la importancia de una intervención de mayor duración, proclive a conseguir un cambio en la estructura de valores, ya que es difícil variar en un mes las opiniones personales de los jugadores. Estos resultados coinciden o son similares con otros programas de intervención llevados a cabo por Gutiérrez del Pozo (2007) donde la estructura de valores en ambos casos tampoco varió tras la intervención.

Los trabajos de Borrás (2004), Cruz, Boixadós, Valiente, y Capdevila (1995), Gutiérrez del Pozo (2007) y Lee (1996) también coincide en cuanto a otorgar poca importancia a los valores de ganar e imitar modelos tanto antes como después de la intervención. Es importante señalar que esta baja importancia que se atribuye al valor ganar no significa que no se valore la victoria, sino que comparado con otros valores que se dan en el deporte, la importancia dada a la victoria es menor.

4.4. Discusión Registro de Evaluación Externa

De acuerdo a nuestro trabajo y a otros estudios, los datos obtenidos indican que únicamente a través de las tarjetas mostradas durante el partido, no es suficiente para calificar un partido como no deportivo. Diversas investigaciones (González-Oya y Dosil, 2007) han intentado establecer una relación entre el número de tarjetas mostradas y las conductas de agresividad y violencia

En relación al conjunto de participantes en el terreno de juego (entrenadores y jugadores) han obtenido una valoración promedio de "notable" Esta calificación coinciden con otros trabajos como el realizado por Boixadós y Cruz (1995) y Sáenz (2010).

5. Conclusiones

Erradicar la violencia en el deporte parece algo prácticamente imposible de lograr, sin embargo, en solo un mes de aplicación de este programa hemos observado mejoras importantes, especialmente en conductas a favor del Fair Play en jugadores. También hemos observado como el número de protestas hacia

los árbitros ha disminuido considerablemente, siendo algo halagador. La categoría **alevín** es una de las categorías base más importantes. Los jugadores ya son lo suficientemente mayores para conocer los valores de deportividad y respeto, además también son capaces de responder con bastante fluidez. A sus respuestas son siempre valorando la importancia del juego limpio, y no consideran ganar como lo más importante, si no pasarlo bien. No aceptan ganar a cualquier precio: engañar al árbitro, conductas antideportivas etc.

La categoría **infantil** es una de las que más nos llama la atención ya que la edad de los sujetos supone un cambio en la evolución de este. Pasan de la niñez a la adolescencia, y en el ámbito deportivo la competición tiene un gran valor para ellos. Se prima más la victoria y la exigencia deportiva es mayor por parte de progenitores y técnicos. Esto hace que exista unas respuestas más variadas respecto a los alevines.

En la categoría **cadete**, el tipo de respuesta se asemeja más a la de los juveniles que a la de los infantiles. La victoria prima sobre la deportividad y el juego limpio. Categoría muy interesante donde las conductas antideportivas son muy frecuentes. Destacamos que está bastante bien visto engañar.

En la categoría **juvenil-senior** es una de las categorías donde más diversidad de opiniones encontramos, esto puede ser producida por la edad de los jugadores que oscilan entre los 16 y los 19 en adelante, pasando de un pensamiento adolescente a uno adulto. También podemos ver un cambio de actitud considerable en relación a la competición, primando la victoria sobre la deportividad. Como resultados más destacados señalamos que en todos ellos predomina el juego limpio antes que la victoria, rechazando la violencia.

Para finalizar, revelamos la gran importancia que tiene llevar a cabo un Programa de Intervención para educar en valores en el ámbito deportivo. El ejemplo es la mejor forma de influir en los jugadores, por ello, vemos necesario que el entrenador-educador tenga un compromiso firme de enseñar en este terreno y ser un modelo de referencia para los niños y jóvenes que tiene a su cargo, ya que si no se dan estas premisas la intervención no será eficaz.

Bibliografía

1. Alcaide, M. (2015). Métodos de Diálogo con Grandes Grupos. Herramientas para afrontar la complejidad. *Revista de Estudios Sociales*, (51), 186-197.
2. Boixadós, M., y Cruz, J. (1995). *Evaluación del fair play en futbolistas jóvenes*. Revista de Educación Física y Deportes, 2(3), 13-21.
3. Borràs, P.A. (2004). *Intervención para la promoción de la deportividad en el fútbol cadete en Mallorca*. Tesis doctoral. Universidad de las Islas Baleares, Mallorca.
4. Calvo, T. G., Oliva, D. S., Miguel, P. A. S., Marcos, F. M. L., & Alonso, D. A. (2012). Escuela del Deporte: Valoración de una campaña para la promoción de valores. *European Journal of Human Movement*, (28), 67-81
5. Cecchini, J. A. (2005). Motivos de abandono de la práctica del deporte juvenil. *Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha*.
6. Cruz, J., Boixadós, M., Valiente, L., y Capdevila, L. (1995). *Prevalent values in young Spanish soccer players*. *International Review for the Sociology of Sport*, 30(3-4), 353-373.
7. Garrido, M.E., Zagaláz, M.L., y Romero, S. (2010). Diseño y evaluación de un cuestionario para técnicos deportivos acerca de su opinión sobre las actitudes de padres y madres en el deporte (CTPMD). *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 10(2), 7-21.

8. Gómez-Mármol, A., y Sánchez-Pato, A. (2014). *El concepto de deportividad en alumnos de último curso de la licenciatura en CAFD de la UCAM*. Trances: Transmisión del Conocimiento Educativo y de la Salud, 6(4), 201-226.
9. González-Oya, J. y Dosil, J. (2007). *La Psicología del árbitro de fútbol*. A Coruña, España: Toxosoutos.
10. Gutiérrez del Pozo, D. (2007). Modelo de intervención para educar en valores a través *del fútbol: una experiencia con entrenadores de fútbol de la Comunidad de Madrid*. Tesis (Doctoral). Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (INEF) (UPM). Universidad Complutense, Madrid.
11. Jiménez, P. J. (2000). Modelo para Educar en Valores a Jóvenes en Riesgo a través de la Actividad Física y del Deporte. Madrid, España: Universidad Politécnica de Madrid.
12. Lee, M. (1996). play in Youth Sport. *Young People, Sport and Ethics: An examination of fair*. Londres, Reino Unido: Technical Report to the Research Unit of the Sports Council
13. Núñez, J. C., del Carmen Pérez-Fuentes, M., del Mar Molero, M., Gázquez, J. J., Martos, Á., Barragán, A. B., & del Mar Simón, M. (2017). *Temas actuales de investigación*. Universidad de Oviedo
14. Sáenz, A., Gimeno Marco, F., Gutiérrez Pablo, H., & Garay Ibáñez de Elejalde, B. (2012). Prevención de la agresividad y la violencia en el deporte en edad escolar: Un estudio de revisión. Cuadernos de Psicología del Deporte, 12(2), 57-72.
15. Sáenz, A., Gutiérrez, H., Lanchas, I., & Aguado, B. (2011). La actividad del World Café, una herramienta para la evaluación y desarrollo de los valores en el deporte escolar. Motricidad. European Journal of Human Movement, 27, 131-147.
16. Torrent, B., & Cusí, M. (2014). Deportividad en el deporte escolar y extracurricular. *Apunts Educación Física y Deportes*, (116), 52-59.
17. Sáenz, A. (2010). *Deportividad y violencia en el fútbol*. Tesis (Doctoral). Universidad de Zaragoza. España
18. Trepal, D. (1995). *La educación en valores a través de la iniciación deportiva*. En D. Blazquez (Ed.), *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (pp. 95-112). Barcelona: Inde.

EVALUACIÓN DE LA GAMIFICACIÓN O USO DE JUEGOS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN CONTEXTOS UNIVERSITARIOS

Evaluation of gamification in the teaching-learning process in university contexts

Manuel Cuadrado-García y Ana Zorio-Grima

Universitat de València

E-mail de contacto: manuel.cuadrado@uv.es

Resumen

El proceso de enseñanza-aprendizaje se ha venido realizando con numerosos recursos didácticos tal y como recoge la literatura. En este trabajo nos centramos en uno de ellos, la gamificación o uso de juegos en el aula, tanto tradicionales como digitales, estos últimos por la incorporación de tecnologías de la información en el contexto educativo. Esta metodología puede hacer más ameno el proceso de aprendizaje de nuevos contenidos, generar una mejor asimilación, así como capacitar para su implementación en diferentes ámbitos profesionales. Si bien su utilización, principalmente la de aquellos de naturaleza digital, parece haber aumentado en los últimos tiempos, la evaluación de este tipo de experiencias no ha sido apenas considerada por la doctrina. Por tal motivo, se desarrolló una investigación descriptiva para valorar el empleo de juegos como recurso docente en la instrucción de principios y técnicas de marketing entre un colectivo de bibliotecarios universitarios. En concreto, se diseñó un cuestionario para evaluar una serie de atributos de cada uno de los juegos utilizados, además de incluir cuestiones de motivación, satisfacción y recomendación, entre otras. Entre los resultados alcanzados, la percepción del grado de utilidad de la gamificación fue elevada, especialmente para aquellos juegos vinculados a proyectos reales centrados en el ámbito de las bibliotecas. .

Palabras clave

Juegos; formación; educación no formal; utilidad; investigación descriptiva.

Abstract

The teaching-learning process has been carried out using several didactic resources as literature shows. In this paper, we focus on gamification or the use of games in the classroom, both in traditional and digital formats, the latter due to the consolidation of information technologies in the educational context. This methodology can make the learning process of new contents more enjoyable, generate better assimilation, as well as train for its implementation in different professional fields. Although their use, mainly in the case of digital games, seems to have increased lately, evaluation processes on this type of learning experiences has hardly been considered by academics. To overcome such a gap, a descriptive research was conducted to assess gamification as a teaching resource in the instruction of marketing principles and techniques among a group of academic librarians. Specifically, a questionnaire was designed to evaluate a series of attributes of each of the games used, as well as motivation, satisfaction and recommendation among others. The findings obtained show that perception of gamification usefulness was high, especially for those games linked to real projects focused on the field of libraries.

Keywords

Games; training; non-formal education; utility; descriptive research.

Introducción

El *lifelong learning* o aprendizaje a lo largo de la vida, referente a todas aquellas actividades de aprendizaje en la trayectoria formativa de una persona para aumentar el conocimiento y mejorar competencias personales, sociales y profesionales, puede realizarse a través de educación formal y de educación no formal (Nygren *et al.*, 2019). En este sentido, las universidades, aunque en diferente medida, han venido incorporando a su formación continuada y reglada (educación formal) aquella de naturaleza puntual y flexible (educación no formal) dirigida a sus diferentes colectivos, no sólo a estudiantes, como el de los bibliotecarios universitarios.

Estos por su parte, entre innumerables responsabilidades, son los encargados desde los Acuerdos de Bolonia de transmitir las competencias informacionales entre los estudiantes de forma transversal (Balagué y Saarti, 2019). Se refieren a aquellas capacidades que permiten a las personas reconocer cuando necesitan información, buscarla, gestionarla, evaluarla y comunicarla de forma adecuada. Unas capacidades no solo necesarias para el aprendizaje a lo largo de la vida sino también para el mundo laboral.

La mejor transmisión de las anteriores competencias podría conseguirse, entre otros, a partir del conocimiento y aplicación de principios y técnicas de marketing en este contexto. La formación es una opción, pero la incorporación a la misma, tal y como sugiere la literatura, de nuevos recursos docentes como la gamificación puede resultar más motivador, además de novedoso. Considerada como el proceso de agregar elementos motivacionales dentro de un marco de aprendizaje para aumentar el compromiso de los usuarios (Ayre, 2020), la gamificación puede realizarse de forma digital o tradicional. En cualquier caso, el anterior autor señala sus cuatro elementos clave: desafío o meta a lograr, obstáculos a superar, incentivos o recompensas y reglas del juego.

Su posterior aplicación en el ámbito de las bibliotecas se enmarcaría en la considerada gamificación social al perseguir “el fomento de comportamientos cívicos responsables en relación con servicios públicos, o en la consecución de objetivos para el bien común y bienestar de la sociedad (Quintana, 2015). Esta metodología puede aportar, además, numerosos beneficios para los usuarios de bibliotecas. Entre ellos, la contribución a la alfabetización informacional y el fomento de la lectura (Gómez-Díaz y García-Rodríguez, 2017), en consonancia con las competencias informacionales señaladas.

Con todo, el presente trabajo describe, tras una breve revisión de la literatura sobre gamificación en el contexto de las bibliotecas, una serie de juegos utilizados en un curso de formación y reciclaje para bibliotecarios universitarios. A continuación, se detalla la investigación empírica realizada para medir, entre otras, la utilidad de dichos recursos, para continuar describiendo los principales resultados, y finalizar con una breve discusión.

Juegos y gamificación

Los estudios sobre gamificación o uso de juegos para la formación de profesionales, incluyendo el ámbito de las bibliotecas, son escasos en la literatura. Sin embargo, parece existir un cierto interés investigador centrado en la gamificación en este contexto (Powell *et al.*, 2018; Capdarest-Arest *et al.*, 2019, Korber y Shepherd, 2019, entre otros). En este sentido, Fraser-Arnott (2020) señala que son numerosas las actividades que pueden utilizarse por los bibliotecarios para el desarrollo de prácticas de formación. En concreto, la gamificación puede ser utilizada por estos para crear experiencias memorables (Rodrigo-de-Diego, 2016) y puede convertirse en un entorno casi natural mediante el cual conseguir importantes beneficios. Entre ellos: incorporación de nuevos usuarios, especialmente entre los jóvenes, y fidelización de los existentes; difusión de las colecciones, tanto físicas como digitales; revalorización del espacio físico de la biblioteca y su integración con los espacios virtuales; promoción y difusión de los servicios tanto físicos como digitales; visibilización de la biblioteca e incluso cambio de imagen entre determinado tipo de usuarios; fomento de la lectura; y contribución a la alfabetización informacional (Gómez-Díaz y García-Rodríguez, 2017).

Algunos trabajos proporcionan ejemplos prácticos e ideas para introducir la gamificación en las actividades de los bibliotecarios (Gómez-Díaz y García-Rodríguez, 2017, McMunn-Tetangco 2017). En esta línea, Mallon (2013) realiza una revisión de recursos de juegos y kits de herramientas, así como juegos para bibliotecas académicas. Por su parte, Haasio y Madge (2020) examinan las posibilidades y ventajas de la gamificación para estas instituciones. Por su parte, Cuadrado-García y Aragón-González (2012), describen el diseño, implementación y resultados del uso de un recurso de esta naturaleza, en concreto un concurso online, para difundir las competencias informáticas e informacionales entre estudiantes universitarios por parte de bibliotecarios de universidades españolas, tras realizar una doble investigación cualitativa y cuantitativa

A partir de aquí se recoge una experiencia formativa, centrada en la utilización de una variedad de juegos dirigidos a bibliotecarios universitarios, para la impartición de contenidos relativos al marketing de servicios, en concreto, a los servicios de una biblioteca universitaria.

Diseño de la experiencia

El curso titulado Marketing y Bibliotecas, impartido en el mes de febrero de 2020, se dirigió al personal del servicio bibliotecario de la Universitat de València. Tuvo un total de 60 inscritos y se desarrolló utilizando una serie de juegos para la mejor interiorización de los contenidos a trabajar, así como para su potencial posterior implementación en la actividad laboral de los participantes. De todos ellos se destacan cinco, tal y como se explica a continuación, y se resume en la tabla 1 atendiendo a una relación de atributos.

Tabla 1. Características de los juegos utilizados

Modalidad	Actividad	Competencias	Recompensa
Dibujo	Dibujar una casa en silencio tres personas	Trabajo en equipo Comunicación	Indirecta
Poner la mesa	En grupo poner la mesa según objetivo	Relevancia del público Influencias sociales	Indirecta
Juego de rol	Gestión de un centro cultural	Negociación y consenso Información	Votación
Proyectivas	Test asociación a imágenes de bibliotecas	Percepción Posicionamiento	Indirecta

Slogan	Valoración campaña de comunicación	Valoración Toma de decisiones	Puntuación
--------	------------------------------------	-------------------------------	------------

1. Dibujo

Los asistentes tuvieron que realizar un dibujo en grupos de tres. Los integrantes de cada equipo debían dibujar, en completo silencio y simultáneamente, una casa utilizando un único bolígrafo o lápiz durante un minuto. El objetivo de esta actividad consistía en asimilar los beneficios del trabajo en equipo, la conveniencia de conjugar ideas y la relevancia de la transmisión de información para una mejor toma de decisiones. La experiencia de cada grupo al realizar el dibujo se comentaba posteriormente por parte de sus miembros. En concreto, se profundizó en el rol adoptado por cada uno de ellos, así como en las dificultades a las que se enfrentaron y en las necesidades detectadas. Si bien esta actividad no conllevaba recompensa directa alguna, quedaba claro que los dibujos más completos, con más elementos, y realizados con similar esfuerzo y dedicación por sus creadores eran mejores.

2. Poner la mesa

A partir de proporcionar manteles, servilletas, vajillas, cubertería y demás accesorios de distinto tipo y estilo, los asistentes al curso, divididos en grupos de cinco, tenían que poner la mesa atendiendo a un criterio: cena romántica, celebración infantil, comida diaria, etc. Los resultados mostraron enormes coincidencias entre las mesas montadas por los participantes del grupo de mañana y los del grupo de tarde, pues en ambos casos se realizó esta tarea. Con este juego se pretendía que fueran conscientes de la necesidad de considerar al público al que se dirige un servicio o proyecto, reflexionar acerca de las influencias sociales que marcan nuestro día a día, e indagar en cuestiones que vayan más allá de lo que conocemos. De igual modo, este juego, que no planteaba ninguna evaluación directa a priori, suscitó un debate centrado en los montajes que les permitió ser conscientes de quiénes se habían acercado más al objetivo de esta actividad.

3. Juego de rol

Los estudiantes divididos en cinco grupos debían asumir un rol con el objetivo de tomar decisiones de gestión para un centro cultural. En concreto, a cada grupo se le asignó el papel de uno de los actores que intervenían en dicha entidad: dirección, asesoría, artistas, equipo técnico y público. Tras leer toda la clase la situación por la que atravesaba el centro cultural y cada grupo sus objetivos particulares, debían plantear dos propuestas por equipo en función de sus propios intereses para ser elevadas y aprobadas en asamblea. Con la finalidad de conseguir un mayor respaldo a sus propósitos, debían reunirse previamente con representantes de otros grupos y así poder mejorar las propuestas a presentar. Tras la votación, ganaba el equipo que conseguía mayor apoyo por parte del resto. La actividad buscaba poner de relieve la importancia tanto de la información como del consenso a la hora de tomar decisiones de gestión.

4. Técnicas proyectivas

Diez fotografías, de las diferentes bibliotecas de la Universitat de València, se proyectaron una tras otra en la pantalla del aula durante 30 segundos cada una para que los participantes escribieran lo primero que les venía a la cabeza tras su visionado. Podía ser una palabra, una expresión o una frase, matizándose previamente que no había ni respuestas correctas ni incorrectas. Reunidos luego por grupos, debían valorar todas y cada una de las respuestas planteadas. En concreto, debían analizar en primer lugar su valor positivo, negativo o neutro. Posteriormente debían determinar su categorización como atributo (descriptivos),

beneficio (emociones) o valor (cultura) ante la importancia que ello tiene para la gestión. En tercer lugar, se pusieron en común los análisis de cada uno de los grupos. La dinámica del juego no conllevaba señalar a priori un equipo ganador, pero si se señalaba al final cuál había trabajado mejor.

5. Valoración de un slogan

El lanzamiento de un nuevo servicio por parte de una de las bibliotecas de la Universitat había llevado a sus responsables a plantear una campaña de comunicación utilizando un eslogan pendiente de determinar entre varias propuestas. Aprovechando este curso se contempló una nueva actividad en la que los asistentes participaran actuando como evaluadores para la selección de una de las tres propuestas de eslogan preseleccionadas. Así, tras poner en antecedentes a los asistentes y explicarles la mecánica de la evaluación, se les presentaron los tres eslóganes. Cada uno de ellos se tuvo que valorar atendiendo a su grado de atractivo, información, impacto o facilidad de recuerdo con una escala del cero al diez. El recuento de las puntuaciones dio por vencedor de manera casi unánime al que acabó empleándose. La recompensa inherente a la participación en esta actividad consistió en conocer que la opinión de los participantes no sólo se tuvo en cuenta, sino que sirvió para llevar adelante un nuevo proyecto por parte de unas compañeras del servicio de bibliotecas.

Investigación: Objetivo y metodología

Con el objetivo de analizar la conveniencia de la gamificación o del uso de juegos como recurso didáctico en la formación de contenidos de la disciplina de marketing para su consiguiente implementación se llevó a cabo una investigación descriptiva. La misma, dirigida al colectivo de bibliotecarios de la Universitat de València asistentes a un curso de formación de 30 horas de duración, buscaba analizar, de forma específica, las siguientes cuestiones:

1. Principales motivos de realizar un curso de formación en principios y técnicas de marketing
2. Valoración global con la metodología docente
3. Recomendación de este tipo de cursos
4. Valoración de los diferentes juegos utilizados en función de su nivel de diversión, esfuerzo, interés, dificultad, utilidad y recompensa.

La técnica empleada fue la encuesta auto-administrada mediante cuestionario estructurado. El mismo se diseñó dividido en tres secciones: hábitos y motivos relativos a la formación, valoración de los diferentes juegos utilizados y, por último, variables sociodemográficas. Las actividades de gamificación se valoraron a través de escalas de siete puntos en forma de diferencial semántico con adjetivos bipolares para cada una de los atributos de análisis. El trabajo de campo o recogida de la información tuvo lugar en febrero de 2020 justo al finalizar el curso. De los 60 asistentes al curso 54 cumplieron el cuestionario. Los datos fueron analizados mediante técnicas estadísticas univariantes (distribución y medias) y bivariantes (chi-cuadrado y ANOVA) mediante el programa estadístico SPSS.

Entre los participantes en el curso de formación, así como en la investigación realizada un 74,1% fueron mujeres, un 20,4% hombres y el resto omitieron su respuesta. La media de edad fue de 49,39 años. En relación a la situación personal, el 68,0% respondió tener pareja. En cuanto al nivel de estudios un 81,1% declaró tener estudios universitarios, siendo 18,5% quienes contaban con estudios de postgrado. Además,

un reducido 11,1% señaló tener formación en bachiller. Las asistentes-participantes ocupaban diferentes posiciones en el servicio de bibliotecas. Así, las auxiliares supusieron el 25,5%, las auxiliares-técnicos un 34,0%, las ayudantes de biblioteca otro 25,5% y finalmente las coordinadoras un 14,9%.

Resultados

Motivos, satisfacción y recomendación

Los resultados en relación a motivos de realización del curso, satisfacción con el mismo y recomendación por parte de los asistentes se resumen en la tabla 2 y se comentan a continuación. Así, los tres principales motivos que llevaron a tomar parte en esta formación sobre contenidos de marketing y bibliotecas fueron: aprender (4.57 sobre 5), implementar y poner en práctica lo aprendido (4.48) y saber más de un tema concreto (4.04). El segundo de ellos, la implementación de lo aprendido, fue el único ítem valorado de manera distinta por hombres (4,09) y mujeres (4.63), siendo así más importante para estas al resultar estadísticamente significativo (ANOVA).

Por el contrario, no se encontraron diferencias en cuanto a la valoración de los objetivos según la biblioteca en la que trabajaban, y consecuentemente las áreas de estudio de las mismas, el cargo ocupado o el nivel estudios realizado.

Tabla 2. Motivos, satisfacción y recomendación

	Mínimo	Máximo	Media
Motivos			
Aprendizaje	3	5	4,57
Aplicación	3	5	4,48
Conocer tema	1	5	4,04
Curiosidad	1	5	3,78
Actualización	1	5	3,74
Carrera profesional	1	5	3,31
Disfrute	1	5	3,11
Experiencia	1	5	2,74
Recomendación	1	5	2,11
Reunirse	1	4	2,06
Satisfacción			
Valoración global	4	10	7,66
Intención			
Decir cosas positivas	2	5	4,04
Recomendar el curso	1	5	3,98
Animar a otros colegas	1	5	3,98
Asistir a más cursos	1	5	3,96

La valoración global del curso, incluyendo la metodología empleada, es decir la gamificación, fue de 7.66 sobre 10, habiendo bastantes casos perdidos. Esta positiva valoración está en sintonía con la intención de decir cosas positivas a otros, recomendar el curso, animar a otros a hacerlo, así como a asistir a más curso de este tipo que fueron evaluadas con una puntuación de prácticamente 4 sobre 5. Ello muestra el agrado y la utilidad de los recursos docentes utilizados para el aprendizaje de contenidos distintos a la formación de los participantes.

Valoración de la gamificación

Los cinco juegos descritos previamente se valoraron en función de seis atributos. En concreto, dicha evaluación se realizó respecto al grado de diversión, esfuerzo, interés, dificultad, utilidad y recompensa. La tabla 3 recoge los valores medios de dichos atributos para cada actividad o juego desarrollado. El análisis de tales datos se realiza comparando los diferentes juegos en función de cada uno de los atributos.

Tabla 3. Valoración juegos según atributos

Juegos/Atributos	Diversión	Esfuerzo	Interés	Dificultad	Utilidad	Recompensa
Dibujo	6,00	3,08	5,31	5,08	4,88	4,94
Mesa	5,84	3,25	4,98	5,20	4,84	4,84
Juego rol	4,47	5,13	4,96	4,11	4,58	4,21
Proyectiva	5,02	3,50	5,24	5,06	5,08	4,82
Eslogan	5,52	3,33	5,69	5,10	5,65	5,21

Así, respecto al grado de diversión, correspondiente al binomio aburrido/divertido, los juegos considerados más divertidos fueron realizar el dibujo (6.00 sobre 7), poner la mesa (5.84), valoración de eslóganes (5,52) y la técnica proyectiva (5,02). Curiosamente, una actividad convencional y más vinculada al contexto de las bibliotecas como fue la lectura de un texto resultó ser valorada como la menos divertida (3.83). Las puntuaciones anteriores no mostraron diferencias significativas ni en función del género, nivel de estudios, cargo ni biblioteca en la que se desarrolla la actividad. Sin embargo, el estado de ánimo mostrado al cumplimentar el resultado si influyó. Aquellos que señalaron estar teniendo un mal día valoraron la actividad de evaluación de los eslóganes de forma mucho más aburrida que aquellos que sentía estar teniendo un día normal o bueno.

La actividad considerada más trabajosa o que supuso un mayor esfuerzo para los participantes fue el juego de rol (5,13) seguido de la preparación de un guion (no en la relación de actividades considerada). Por el contrario, el visionado, análisis y discusión de vídeos fue el que menor trabajo supuso (2,96). Al igual que en el caso anterior, no se encontraron diferencias en la valoración de ninguna actividad o juego en función de la edad, el nivel de estudios o la biblioteca. Por el contrario, para la actividad de realización de un guion para el desarrollo piloto de una dinámica de grupos la puntuación fue mayor en el caso de aquellos con puestos de trabajo de mayor responsabilidad en relación a los procesos de toma de decisiones.

La tarea o juego que mayor interés despertó fue la valoración de un slogan para la campaña de comunicación de un nuevo servicio en una de las bibliotecas de la universidad (5,69). A continuación, se situó la realización del dibujo a tres (5,31) y la técnica proyectiva (5,24). En general, el grado de interés fue el atributo que consiguió mayores puntuaciones para todos y cada uno de los juegos utilizados. De nuevo, la

posición laboral de los participantes generó diferencias estadísticamente significativas para el caso de la realización del dibujo. En concreto, aquellos con puestos de menor responsabilidad lo consideraron interesante en mayor medida.

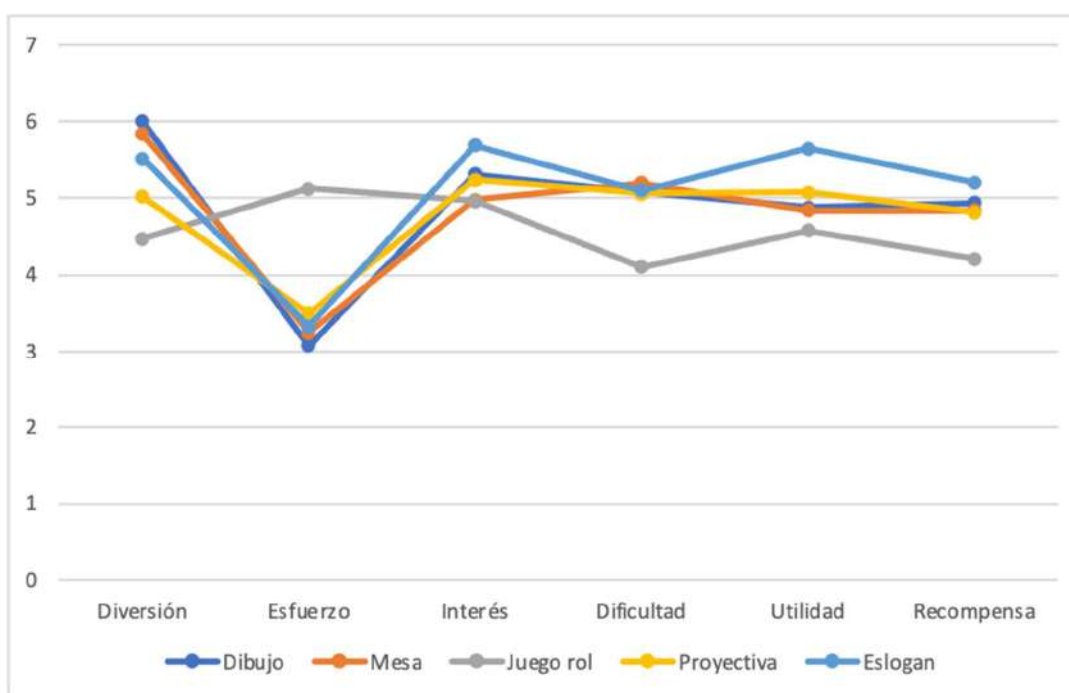
Todas y cada una de las actividades y juegos planteados fueron considerados en cierta medida fáciles a la hora de su ejecución, al ser 4,11, por encima del punto medio de la escala, el valor más bajo de este atributo, correspondiente en este caso al juego de rol. Por otro lado, las tres prácticas más fáciles resultaron ser poner la mesa (5,20), ver vídeos (5,15) y valorar el eslogan de la campaña de comunicación de un nuevo proyecto bibliotecario (5,10). Muy cerca se situaron dibujar (5,08) y la técnica proyectiva (5,06). La comparación entre grupos solo generó diferencias en el caso del nivel de estudios. Así, aquellos con niveles de formación más elevados encontraron poner la mesa mucho más fácil que aquellos con un menor nivel de instrucción académica.

El par bipolar no utilidad-utilidad relativo a las actividades de gamificación fue el que obtuvo las valoraciones más positivas en el sentido de su utilidad. Así, la puntuación más baja para este atributo fue de 4,58 en el caso del juego de rol. Una actividad de naturaleza transversal al estar centrada en un centro cultural y no en una biblioteca pero más cerca del adjetivo útil- El juego de mayor utilidad declarada fue la valoración del eslogan (5,65), vinculado a un proyecto real, así como la realización de un guion para una dinámica de grupos (5,41) y la técnica proyectiva realizada (5,08). Estas tres prácticas se refieren a proyectos reales vinculadas a alguna de las bibliotecas universitarias para las que los participantes trabajan. Además, tener un día normal o bueno en comparación con tener un día estupendo o terrible mostró diferencias en relación a la valoración de la utilidad de la actividad del eslogan, siendo más alta para los primeros.

Finalmente, todas las prácticas fueron valoradas en gran medida en relación a la recompensa o gratificación, aunque tan solo una obtuvo una valoración superior al cinco. En concreto, la elección del eslogan para promocionar un nuevo servicio bibliotecario (5,21), seguido de la realización del guion (4,98) y dibujar (4,98), no refiriéndose ninguna en un proyecto vinculado a una biblioteca o un proyecto real pero basados en la importancia del trabajo conjunto, de la comunicación y de la toma de decisiones compartida. En este caso no se encontraron diferencias significativas para ninguna de las variables socio-demográficas.

Con todo, considerando la representación gráfica de los resultados del diferencial semántico (figura 1) se puede destacar lo siguiente. La actividad relativa a la elección del eslogan de la campaña de comunicación alcanzó puntuaciones más cercanas a los adjetivos del lado derecho de la tabla (superior en el gráfico), mientras que el juego de rol obtuvo puntuaciones más cercanas del lado izquierdo (inferior en el gráfico), a excepción en ambos casos del grado de esfuerzo requerido que fue al revés. En este sentido, la valoración del eslogan de la campaña fue la más divertida, interesante, útil y gratificante, así como la que requería menor esfuerzo y dificultad. Por el contrario, el juego de rol se valoró como la práctica más aburrida, de mayor dificultad y esfuerzo, pero de menor interés, utilidad y recompensa. El resto de juegos empleados se ubicaron entre medias de los anteriores en todos y cada uno de los atributos considerados.

Figura 1. Representación gráfica diferencial semántico



Discusión

La evaluación de la gamificación o uso de juegos en procesos formativos en el ámbito universitario no ha recibido apenas tratamiento por la literatura, y mucho menos aplicada a un contexto determinado como el de las bibliotecas académicas. Con el objetivo de contribuir a superar ese vacío, se desarrolló una investigación descriptiva para valorar el empleo de juegos como recurso docente en la instrucción de principios y técnicas de marketing entre un colectivo de bibliotecarios universitarios.

Entre los principales resultados destacamos tres. Por un lado, los principales motivos de realizar un curso de formación en materias distintas a las de los estudios de los participantes fueron el aprendizaje y conocimiento de nuevos contenidos, así como su aplicación en su actividad laboral. En esta línea, y en relación a los atributos valorados para cada una de las actividades realizadas en el curso, el grado de interés y de utilidad fueron los de mayor media y similares entre los distintos juegos desarrollados. En tercer lugar, respecto a los propios juegos, la valoración del eslogan de una campaña de comunicación para una biblioteca fue el que más interesó, generó mayor gratificación y supuso mayor utilidad. Por el contrario, el juego de rol sobre la gestión de un centro cultural se consideró como el de mayor esfuerzo y dificultad, así como el de menor diversión, interés, utilidad y recompensa.

La interpretación de estos resultados muestra indirectamente una cierta renuencia a la transversalidad, al ser los juegos más valorados aquellos centrados exclusivamente en bibliotecas, y por el contrario, los menos valorados aquellos vinculados a otros ámbitos afines, pero con posibilidad de transferencia para su implementación. Esto podría provenir de una ligera dificultad para abrirse a otras situaciones y realidades de las que también poderse nutrir. De igual modo, los resultados revelan que, si bien la motivación por aprender y por aplicar lo aprendido en su actividad laboral fueron los motivos más importantes para realizar

el curso en cuestión, los juegos en equipo, donde la necesidad de colaborar y negociar es vital, resultaron peor valorados que los juegos individuales.

Con todo, y tras considerar la elevada intención de recomendar un curso de este tipo, con una metodología que incluye la gamificación o utilización de juegos para el aprendizaje de contenidos, en este caso vinculados a la disciplina de comercialización e investigación de mercados, la valoración del mismo fue positiva. Finalmente, la medición de otros atributos y variables con escalas de medida más depuradas sería conveniente para seguir evaluando la utilización de juegos en la formación, tanto formal como informal, en próximos cursos, y así superar las posibles limitaciones del estudio.

Referencias

- Ayre, R. (2020). Elementos de la gamificación que mejoran el compromiso de los alumnos. *Tendencias de aprendizaje digital*. www.docebo.com
- Balagué, N. y Saarti, J. (2020). Evaluating benchmarking as a methodology for the enhancement of quality in academic libraries. *Qualitative and Quantitative Methods in Libraries*, 9(2), 237-246.
- Capdarest-Arest, N., Opuda, E., y Stark, R. K. (2019). "Game on!" Teaching gamification principles for library instruction to health sciences information professionals using interactive, low-tech activities and design-thinking modalities. *Journal of the Medical Library Association: JMLA*, 107(4), 566.
- Cuadrado-García, M. y Aragón-González, M.C. (2012). Diseño de una campaña de promoción de las CI2 a través de redes sociales desde la investigación de mercados. *X Jornadas CRAI*, Logroño.
- Fraser-Arnott, M. (2020). Library orientation practices in special libraries, *Reference Services Review*, Vol. ahead-of-print No. ahead-of-print. <https://doi.org/10.1108/RSR-03-2020-0017>
- Gómez-Díaz, R., & García-Rodríguez, A. (2017). Bibliotecas, juegos y gamificación: una tendencia de presente con mucho futuro. *Anuario ThinkEPI*, 12, 125-135.
- Haasio, A., y Madge, O. L. (2020). Gamification and games in the libraries. *eLearning & Software for Education*, 1, 98-103.
- Korber, I., y Shepherd, J. (2019). Teaching the information literacy Framework: Creating choose-your-own-adventure flip-books. *Reference Services Review*, 47(4), 461-475.
- Mallon, M. (2013). Gaming and gamification. *Public Services Quarterly*, 9(3), 210-221.
- McMunn-Tetangco, E. (2017). Gamification: a practical guide for librarians (Vol. 31). Rowman & Littlefield.
- Nygren, H., Nissinen, K., Hämäläinen, R., y De Wever, B. (2019). Lifelong learning: Formal, non-formal and informal learning in the context of the use of problem-solving skills in technology-rich environments. *British Journal of Educational Technology*, 50(4), 1759-1770.
- Powell, C., Ireton, D., Martin, D., Stark, A., y Urton, E. R. (2018). Passing go: utilizing gamification to introduce new students to the libraries. In *Planning Library Orientations*, 11-17. Chandos Publishing.
- Quintana, F. M. A. (2015). *Gamificación: un nuevo modelo de gestión de comportamientos deseados: dos casos de estudio: venta de seguros y gestión medioambiental*. Fundación MAPFRE.
- Rodrigo-de-Diego, I. (2016). La gamificación son los padres. En: VIII Jornada Profesional de la Red de Bibliotecas del Instituto Cervantes. *Gamificación: el Arte de Aplicar el Juego en la Biblioteca*. Madrid. <https://goo.gl/xtN5fT>

LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA ONLINE A PARTIR DE PROBLEMAS: UN APRENDIZAJE RESONANTE

Teaching Philosophy from Problems: Resonant Online Learning

Jesús Fernández Muñoz

Facultad de Filosofía (Universidad de Sevilla)

E-mail de contacto: jesusfdez@us.es

Resumen

Esta comunicación aborda la importancia de la enseñanza de la filosofía basada en problemas para conseguir un aprendizaje resonante en los estudiantes en un contexto de clases online.

El Ciclo de Mejora en el Aula (CIMA) que se ha implementado y que se pretende analizar y exponer aquí se enmarca en una asignatura de Historia de la Filosofía en la Facultad de Filosofía de la Universidad de Sevilla en el curso 2020-2021.

Se pretenden exponer los hitos más importantes del curso, las innovaciones docentes llevadas a cabo para el estudio de la asignatura a partir de problemas y el método de evaluación seguido para que, con todo, se convierta en un aprendizaje resonante para los alumnos.

La asignatura se ha impartido online debido a la crisis sanitaria por COVID-19. Esto implicaba que la mayor parte de estudiantes (el 66%) al principio del curso seguía las sesiones de manera sincrónica online y que posteriormente esto se extendió a la totalidad de los estudiantes.

En estas circunstancias de educación online se hizo necesario *meter* a los estudiantes *dentro del aula* estando físicamente *fuera*. Por este motivo se ha utilizado una metodología específica basada en el *aprendizaje basado en problemas* y la *clase invertida online* como una necesidad acuciante.

Con la aplicación de esta metodología se han podido extraer dos conclusiones principales. 1) los estudiantes no estaban acostumbrados a una metodología activa y, por lo tanto, han sido sacados de su zona de confort en la que son sujetos pasivos que escuchan detrás de la pantalla para pasar a ser sujetos activos que tienen algo que decir y provocando un aprendizaje resonante y 2) con esta metodología los estudiantes han jugado un papel protagonista de su aprendizaje y su motivación ha aumentado progresivamente conforme iban adaptándose a la dinámica.

Palabras clave

Filosofía, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje resonante, Educación superior.

Abstract

This paper discusses the importance of teaching problem-based philosophy to achieve resonant learning in students in an online classroom context.

The Classroom Improvement Cycle (CIMA) that has been implemented and that we intend to analyse and present here corresponds to a subject of History of Philosophy in the Faculty of Philosophy of the University of Seville in the academic year 2020-2021.

The aim is to present the most important milestones of the course, the teaching innovations carried out for the study of the subject based on problems and the evaluation method followed so that it becomes a resonant learning experience for the students.

The course has been taught online due to the health crisis by COVID-19. This implied that most students (66%) at the beginning of the course followed the sessions synchronously online and that this was later extended to all students.

In these circumstances of online education it became necessary to get students into the classroom while they were physically outside. For this reason a specific methodology based on problem-based learning and the online inverted class was used as a pressing need.

With the application of this methodology, two main conclusions have been drawn. 1) the students were not used to an active methodology and, therefore, they have been taken out of their comfort zone in which they are passive subjects who listen behind the screen to become active subjects who have something to say and provoke resonant learning and 2) with this methodology the students have played a leading role in their learning and their motivation has progressively increased as they have adapted to the dynamics.

Keywords

Philosophy, problem-based learning, resonant learning, higher education

Introducción.

En este trabajo se analizan las fórmulas docentes empleadas en un curso de Historia de la Filosofía Antigua en el primer curso del Grado en Filosofía de la Universidad de Sevilla en el curso 2020-2021 en un contexto de educación *online*. El curso comenzó con un 66% de los estudiantes online y un 33% presencial que se alternaban semanalmente, pero a partir del segundo mes de clase pasó a una educación 100% online. Todo esto debido a las medidas por la pandemia de COVID-19.

En el desarrollo del curso se han expuesto los contenidos a partir de problemas (filosóficos) y preguntas estructurantes y se han realizado diversas actividades de contraste y prácticas continuadas vinculadas a una evaluación continua. Este planteamiento se fundamenta en un modelo didáctico articulado sobre los estudiantes como eje central de su aprendizaje, es decir, considerando a los alumnos como *sujetos pensantes* (Cf. Finkel, 2008), aunque muchos de ellos no tuviesen conocimientos sobre los temas en cuestión más allá de la formación recibida en bachillerato. Para el diseño de la estructuración y forma de impartición del curso se realizó un cuestionario inicial en la primera sesión y se realizará otro cuestionario final además de una encuesta al final del curso (en enero de 2021).

El objetivo del curso ha sido acercar el inicio de la historia de la filosofía a través de sus problemas y preguntas fundamentales a estudiantes del primer curso en un contexto muy atípico de educación online. Teniendo este contexto en cuenta se pretendió hacer accesibles y atractivos varios problemas filosóficos fundamentales de la historia de la filosofía y con una fuerte repercusión en la actualidad a partir de las ideas de los propios alumnos y siguiendo una docencia de *clases invertidas* en la que los estudiantes antes a de cada sesión tenían que realizar un trabajo previo (lecturas, visionado de vídeos, etc.) y, por ende, realizar una actividad estrechamente relacionada con la sesión que se impartiría. Eso significaba que la mayor parte de los estudiantes (los que han decidido la evaluación continua) al inicio de cada sesión tenían una actividad realizada y mucho que decir al respecto, además de dudas muy claras sobre al tema en cuestión a tratar en

la clase. Las actividades y las dudas y problemas no solo se han planteado a modo de *resolución de dudas* o de *correcciones de actividades*, sino que se ha trabajado también el *aprendizaje colaborativo* entre pares. Se sigue de esta forma el método ECO desarrollado por los profesores Herrero-Vázquez y Torres-Gordillo (2020) que consiste en Explorar-Crear-Ofrecer.

El modelo metodológico ha tenido en cuenta la importancia de las ideas y conocimientos previos de los estudiantes (para ello se realizó el ya citado cuestionario inicial) y se ha apostado por fomentar la participación de todo el alumnado desde la confianza y la cercanía (Cf. Alba y Porlán, 2017), insistiendo en la necesidad de que planteasen sus ideas, preguntas y problemas, aunque ellos pensasen que *no sabían nada* o que no tendría interés aquello que pensaban. Siendo este un proceso diseñado enteramente para que los estudiantes sean los protagonistas de su aprendizaje y parte activa y central en el aula (Cf. Finkel, 2008). Por este motivo se han relacionado los conceptos filosóficos de la antigüedad (contenido de la asignatura) con problemas actuales que los estudiantes conocían y eran ellos los que articulaban la evolución de las sesiones a partir de las herramientas conceptuales que se le iban proporcionando. Especialmente a partir de las preguntas y problemas planteados y por la investigación previa guiada que cada uno realizaba antes de las sesiones de clase.

Se ha preparado un mapa de contenidos general donde se vinculan los primeros filósofos presocráticos con el problema fundamental del origen de la naturaleza (*physis*) y sus relaciones con la continuación de la asignatura. Este problema está incardinado en el “contenido estructurante” que se fundamenta en tres cuestiones centrales:

- 1) la *unidad de la diversidad* que es la novedad de estos pensadores, es decir, que plantean un sentido unitario (origen) a la diversidad de la realidad.
 - 2) el *arjé* en cada uno de los casos, esto es: el elemento originario del que se forma toda la realidad.
 - 3) los *principios de movimiento* y del cambio a partir de los que se forma el mundo y la realidad circundante.
- Por tanto, el mapa conceptual abarca todo el contenido de la primera parte del curso relacionado con el paso del mito al logos y los presocráticos.

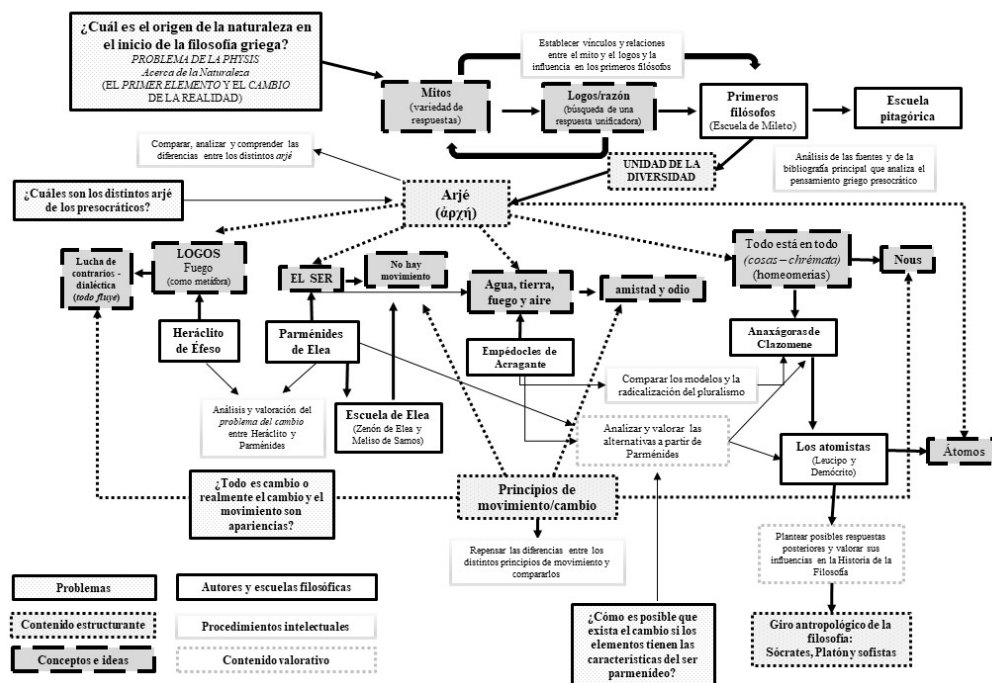


Figura 1. Mapa contenido presocráticos

Material.

Para el desarrollo de las sesiones ha sido fundamental la infraestructura instalada en el aula que constaba de una cámara colocada en el techo que daba la posibilidad de enfocar en tres planos distintos (especial relevancia tienen los planos enfocados a la pizarra por el uso que se ha hecho de ella), así como un micrófono necesario para el sonido. Todo esto conectado al ordenador que a su vez estaba conectado a internet y que a través de la plataforma Blackboard Collaborate se ha podido emitir en directo las sesiones.

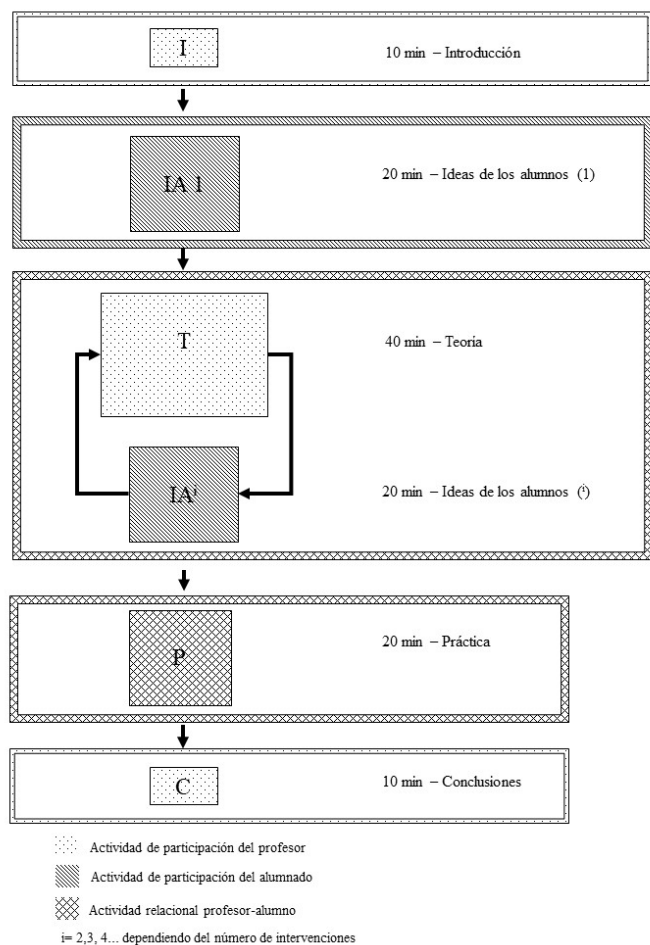
La plataforma virtual de Blackboard Collaborate ha sido la que se ha utilizado igualmente para subir parte del material (libros y artículos en pdf porque debido a la no presencialidad los estudiantes no tenían acceso a la biblioteca) así como los enlaces de los distintos vídeos como material de clase. Del mismo modo todas las actividades que los estudiantes tenían que presentar las enviaban por la misma plataforma.

Esto significa que con todas las posibilidades y materiales disponibles se antoja necesario y obligado hacer un uso completo de este material. Primero, como se ha indicado, por las circunstancias y segundo porque nos encontramos con unos “estudiantes 3.0” con una gran familiaridad con las tecnologías y, por ende, no es de recibo que la institución universitaria se quede en la universidad 1.0 anclada en el pasado. Es decir, si la institución ofrece todas las *posibilidades* resultaría anacrónico no hacer un uso razonable y actualizado de las tecnologías y simplemente trasladar el modelo docente tradicional a lo virtual. El espacio de resonancia no se crea con la simple existencia de las posibilidades técnicas y materiales, sino que hay que darle *uso y aplicación* con el sentido y el método apropiado para crear el espacio de resonancia donde los estudiantes *conecten* con la clase y no simplemente *se conecten* a clase.

Método.

El trabajo docente realizado en el curso es la adaptación del CIMA llevado a cabo en el curso 2019 en la misma asignatura (Cf. Fernández Muñoz, 2020), en este caso con una modalidad online y añadiendo multitud de cambios. La metodología aplicada se puede esquematizar conforme se presenta en la Figura 1. Aunque esto es orientativo puesto que no todas las sesiones eran exactamente iguales y no se ha optado por sesiones cuadriculadas, sino que se han ido adaptando constantemente a las necesidades de los estudiante

Figura 2. Modelo metodológico



La justificación y explicación del modelo metodológico se basa en varias ideas generales (Cf. Fernández Muñoz, 2020, pp. 1968-1969):

1. La necesidad de conocer a los estudiantes y tener en cuenta el nivel general de la clase, sus intereses para abordar la parte introductoria de una forma u otra (de ahí la importancia de la sesión de presentación individualizada por parte de cada estudiante y la importancia del cuestionario inicial).

2. La relevancia que tiene ir de *lo general* (ideas previas que los alumnos conocen y que encuentran en su experiencia vital) a otros aspectos más concretos (ideas especializadas y conceptos filosóficos que permitirán mayores abstracciones y relaciones de ideas más complejas) de manera escalonada y progresiva.

3. Para comprender conceptos o temas especializados y particulares es necesario que el alumno obtenga previamente una panorámica general y amplia (introdutoria y contextual). De ahí la importancia de la Introducción (I) y del planteamiento de problemas y preguntas relacionadas desde el inicio. Si los temas desde el principio se presentan a partir de preguntas generales (relacionados con grandes problemas) el

alumno podrá seguir el hilo conductor de todo el contenido y dispondrá de las herramientas necesarias para ser capaz de ir construyendo las relaciones temáticas.

4. Las Ideas de los Alumnos (IA1) sirven para que los estudiantes muestren, a partir de un problema y sus diversas preguntas particulares que realiza el docente, lo que saben y las respuestas que dan a las preguntas. También es muy importante el debate que se genera entre los propios estudiantes confrontado ideas y enriqueciéndose entre sí.

5. La Teoría (T) es una parte central en el modelo metodológico, pero no la más importante de por sí sino porque está vinculada con todas las demás. Tiene una relación completa con las IAi debido a que se desarrolla fundamentalmente a partir de distintas preguntas, problemas y relaciones con las ideas de los alumnos (que son indeterminadas e implica que el docente adapte sobre la marcha el contenido al nivel

concreto y a los problemas que plantean los estudiantes). Así las cosas, la idea del modelo metodológico es que la teoría que se va *modificando* y replanteando durante esta fase, es decir, hay una T y unas IA en constante relación y cambio, de manera que la T va adaptándose en cada sesión y el contenido teórico no tiene una única forma de ser expuesto.

6. La parte Práctica (P) consiste en aplicar los contenidos teóricos aprendidos a través de actividades y con la ayuda, contraste y retroalimentación del profesor. Fundamentalmente consiste en debates entre los alumnos que en este curso se han realizado de forma online en salas que se han creado donde se agrupaban al azar a 4 o 5 estudiantes y tenían que debatir sobre algún problema filosófico o algún texto, compartir sus actividades y elegir la que consideraban más adecuada para compartir posteriormente con la clase, etc. De esta forma los estudiantes que en la mayoría de los casos no se conocen empiezan a interactuar entre sí de forma directa y en pequeños grupos (sin la presencia del profesor).

7. Conclusiones (C) breves en la que se resumen las ideas más importantes de la sesión y terminando con preguntas para que los alumnos terminen la clase con más preguntas (y problematizaciones) para el próximo día y no con respuestas definitivas y cerradas. Creando, de esta forma, parte de la resonancia que se pretendía.

El sentido de este esquema metodológico se fundamenta en un *progreso gradual* que empieza con las IA y los conocimientos que tienen los alumnos, para que el profesor pueda ir guiando, construyendo y reconstruyendo. El proceso está diseñado para que los alumnos sean los protagonistas de su aprendizaje y, por tanto, la parte activa central en el aula (Cf. Finkel, 2008). Esta metodología es muy importante para todos los niveles universitarios, pero especialmente para el primer curso en el que los estudiantes cuentan con menos conocimientos previos y menos herramientas para comprender y desarrollar con solvencia y de manera individual el contenido. Este método es relevante y está pensado para que sientan que forman parte real de su aprendizaje y que ese aprendizaje está de algún modo en ellos. Con esta metodología se consigue que a partir de la experiencia y conocimientos de los estudiantes el profesor funcione como una guía que va dando forma a las IA y aporta ideas que éstos desconocen pero que se relacionan con las de los alumnos para ir mejorándolas conceptualmente y relacionándolas con los filósofos de la antigüedad a partir de ejemplos prácticos y del día a día en un primer momento. En un segundo momento los estudiantes también tienen que realizar lecturas propias y autónomas para profundizar de manera individual (también de forma progresiva) en los contenidos de la asignatura que posteriormente en clase serán ampliados, aclarados y profundizados.

Como se ha comentado, para llegar a esa adaptación del contenido y para organizar las clases era necesario conocer el nivel con el que los estudiantes partían. Para eso se diseñó un cuestionario inicial del que posteriormente se analizarían de manera sistemática las respuestas de los alumnos y se contrastará con cuestionario final una vez termine el curso, de esta manera, se podrá establecer la comparación y comprobar la adquisición del contenido impartido. Esto se comprueba también en cada actividad que van realizando y los avances de los estudiantes, así como por la participación activa en clase y el interés mostrado.

El cuestionario se confeccionó a partir de preguntas generales y de una manera sencilla dando total libertad a los estudiantes para responder, las preguntas del cuestionario se adaptaron después de ver el nivel y los intereses que mostraron los estudiantes en el contacto previo que se tuvo en la presentación de cada estudiante. Lo que se pretendía era poner a los mismos en un contexto relajado y que pudiesen responder con tranquilidad desde sus ideas iniciales y relaciones lógicas que tuviesen en cuanto a las preguntas que se

planteaban que correspondían al eje central del contenido del propio curso y que eran preguntas que podrían entender y problematizar de forma general:

- 1) ¿Cuál piensas que es el origen material de la realidad (de las cosas)? ¿cuáles eran los elementos originarios (*arjé*) para los primeros filósofos presocráticos?
- 2) ¿Cuáles son las características principales de los mitos sobre el origen? ¿qué diferencia encuentras entre las explicaciones de los mitos griegos y el uso de la razón?
- 3) ¿Qué otros elementos, además del agua (Tales), ápeiron (Anaximandro) y aire (Anaxímenes) piensas que pueden ser los constitutivos de la realidad? ¿Cómo podrían moverse esos elementos (cuál sería la causa del movimiento)?
- 4) Dicen había dos sabios que hablaban del problema del cambio (Heráclito y Parménides), uno pensaba que el movimiento no existe (es apariencia) y que era una ilusión y el otro que todo estaba en constante cambio. ¿Qué piensas al respecto? ¿todo es cambio o realmente el cambio y el movimiento son apariencias?
- 5) He escuchado hablar de un tal Empédocles que afirmaba que la realidad se componía de cuatro elementos y le otorgaba las características del ser parmenídeo ¿qué sabes sobre eso? Si tenían las características del ser de Parménides significaría que no hay cambio, sin embargo, él habla de cambio ¿cómo puede ser eso posible? ¿cómo lo entiendes tú?
- 6) *Todo está en todo y existe la divisibilidad infinita de la materia.* Eso decía un filósofo llamado Anaxágoras e indicaba que todo se movía gracias al Nous (Intelecto). Y para rizar el rizo, insistía, como Parménides, en que unas cosas no cambian para convertirse en otras distintas, es decir, que todas las cosas eran eternas e inengendradas (una cosa A no puede convertirse en cosa B) y, sin embargo, por lo visto, existe el cambio y él constata que hay cosas diferentes en la realidad ¿qué puede significar realmente todo esto?

Una vez realizado el análisis de las respuestas del cuestionario inicial –a un total de 50 estudiantes– se preparó la secuencia de actividades de cada sesión que se componían de una serie planteamientos adaptados a sus conocimientos iniciales según las respuestas que habían dado en el cuestionario.

Todo lo anterior corresponde a la primera parte de la asignatura que se ha centrado en los presocráticos. De manera análoga también se ha realizado respecto al contenido del siglo V a. C. relacionado con Sócrates, Platón y los sofistas y que se tendrá en cuenta en las conclusiones “finales” y en la comunicación del congreso cuando se imparte en su totalidad.

Resultados.

Los resultados del aprendizaje han sido satisfactorios y evidencian la importancia de considerar al estudiante como un *sujeto epistémico* que puede resolver problemas independientemente del nivel de conocimientos previos que tenga. Para ello es necesario hacerlo partícipe de su aprendizaje dándole las herramientas necesarias (adaptadas) en cada momento. Estos resultados se contrastarán a partir del cuestionario final que se realizará a final del curso en enero y la comparativa con el inicial (ambos cuestionarios serán idénticos). El cuestionario inicial no ha sido la única prueba de diagnóstico, sino que se ha usado finalmente a modo de complemento al descubrir que la parte más importante para establecer y organizar el contenido y la metodología ha sido el primer contacto con los estudiantes en la sesión de presentación. Esta sesión se utilizó para esbozar el contenido del curso y para la presentación individualizada de cada estudiante. Se considera que una de las claves fue el desarrollo de una primera sesión de presentación donde se entabló un

debate abierto y los estudiantes tuvieron libertad para comentar sus intereses, conocimientos previos, etc. La presentación individual de los estudiantes ha resultado ser mucho más útil para el “tratamiento” posterior porque el cuestionario inicial por escrito ofrece más obstáculos para estos estudiantes (al no estar acostumbrados a escribir y a redactar). Por lo tanto, se podría considerar que la presentación misma ha sido el verdadero cuestionario inicial y los comentarios finales sobre el curso que hicieron los alumnos de manera oral el verdadero cuestionario final. No obstante, los cuestionarios por escrito han servido para contrastar algunos datos y comprobar las diferencias entre la expresión oral y escrita de los estudiantes.

A parte de ambos cuestionarios, y como ya se ha indicado, se tiene en cuenta como resultado positivo el seguimiento de la asignatura con una asistencia de más del 85% de los matriculados en cada sesión y un seguimiento de la evaluación continua de aproximadamente un 75% de los estudiantes que entregan puntualmente las actividades. Esto se complementa con una participación generalizada en todas las sesiones de clase.

Discusión.

Todas las sesiones han seguido el mismo modelo metodológico y se han ido adaptando según las necesidades e intereses de los estudiantes sin ser estricto por conseguir exponer una cantidad de contenido demasiado extensa que implicaría no hacer partícipes a los estudiantes y, en buena medida, obligarlos a desconectar para preparar un temario de memoria y escribirlo en un examen sin una asimilación real de los problemas tratados.

Se considera clave la creación de un buen ambiente de clase motivador y resonante en el que todas las sesiones están interconectadas, desde la primera a la última. Un ambiente donde los estudiantes no solo se sienten, sino que *son* protagonistas debido a que las sesiones se desarrollan en gran medida a partir de sus ideas. Unas ideas que tienen mucho que ver con sus ideas previas, así como las ideas que han ido construyendo a partir de las lecturas y actividades que se le envían.

No hay ninguna duda de que “situar los intereses y expectativas del estudiantado en el centro favorece la motivación y propicia la autoeficacia” (Herrero-Vázquez y Torres-Gordillo, J.J., 2020, p. 9). Con este ambiente la resonancia y el eco de los problemas planteados traspasa la circunscripción del aula y se expande. Por eso es importante el aprendizaje reflexivo, porque como indican Herrero y Gordillo (2020, p. 10): el eco se convierte en resonancia y el *feedback* de las sesiones se transforma en *feedforward*. En definitiva y muy en la línea de estos profesores: “se trata de pellizcar, provocar una curiosidad creciente e incesante por crear crítica y libremente para alcanzar el conocimiento hasta que este alcance a quienes aprenden” (Herrero-Vázquez y Torres-Gordillo, J.J., 2020, p. 13).

Así las cosas, es completamente fundamental una docencia orientada al aprendizaje del estudiante que lo sitúe a éste en el centro y no lo considere el receptor de contenido, como aquel que recibe las respuestas. En ese contexto de las *respuestas* es mucho más fácil recibir *protestas* y no tanto *propuestas*. Se trata de fomentar el pensamiento crítico reflexionando a través de problemas, un pensamiento problematizador que requiere de creatividad a la vez que de empatía y generosidad para trabajar en equipos y el mencionado aprendizaje colaborativo. De ahí es desde donde salen las propuestas y entra en juego esa última parte del método ECO con la O de Ofrecer, los estudiantes ofrecen sus propuestas y soluciones a los problemas.

Conclusiones.

Los principios docentes y didácticos empleados en este curso se han fundamentado en la utilización de una metodología que considera a los estudiantes como el centro de las sesiones (Alba y Porlán, 2017) y, por

tanto, como los protagonistas reales en el aula (Fernández Muñoz, 2020, p. 1980). También ha tenido relevancia la elaboración de mapas de contenidos con problemas generales y preguntas estructurantes que han servido de guía y ha sido la manera de conectar desde el principio con los alumnos. De un modo similar, para esta fórmula docente, las secuencias de actividades han tenido un peso importante porque se confeccionaron a partir de un cuestionario inicial que sirvió para conocer el nivel real en el que se encontraban los estudiantes. El fundamento teórico básico consiste en obtener el “diagnóstico” para aplicar el “tratamiento” necesario: adaptación del contenido e incluso modificación de la metodología y la secuencia de actividades del resto de las sesiones (Fernández Muñoz, 2020, p. 1980).

Para elaborar las conclusiones completas se tendrá que cotejar a final de curso el cuestionario final. No obstante, los resultados del aprendizaje están siendo satisfactorios y evidencian la importancia de considerar al estudiante como un sujeto epistémico que puede resolver problemas, aunque no tenga conocimiento previo de la materia en cuestión. Para ello es necesario hacerlo partícipe de su aprendizaje dándole las herramientas necesarias en cada momento y mostrando confianza en ellos. Aunque al principio los estudiantes no estaban acostumbrados a una metodología activa y, por lo tanto, fueron sacados de su zona de confort en la que son sujetos pasivos que simplemente escuchan detrás de la pantalla para pasar a ser sujetos activos que tienen algo que decir y provocando un aprendizaje resonante. Finalmente se puede concluir que (parece) los estudiantes han estado cómodos (se objetivará con un test de satisfacción final) en el papel protagonista de su aprendizaje y su motivación ha aumentado progresivamente conforme iban adaptándose a la dinámica.

Referencias bibliográficas.

- Alba, N. de y Porlán, R. (2017). La metodología de enseñanza. En Porlán (Coord.) Enseñanza universitaria: cómo mejorarla (pp. 37-53). Sevilla: Ediciones Morata.
- Bain, K. (2007). Lo que hacen los mejores profesores de universidad. Valencia: Universitat de València.
- Fernández Muñoz, J. (2020). Aplicación de un ciclo de mejora en Historia de la Filosofía. Una propuesta de innovación docente en el aprendizaje de la filosofía antigua: metodología, contenidos y actividades. En Navarro Medina, E. y Porlán, R. (2020). Ciclos de mejora en el aula año 2019. Experiencias de innovación docente de la Universidad de Sevilla (pp. 1961-1981). Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla.
- Finkel, D. (2008). Dar clase con la boca cerrada. Valencia: Universitat de València.
- García, J. E. y García, F. F. (1989). Aprender investigando. Sevilla: Diada Editoras.
- Giné Freixes, N. (2009). Cómo mejorar la docencia universitaria: el punto de vista del estudiantado. Revista Complutense de Educación, 20(1), 117-134.
- Herrero-Vázquez, E. y Torres-Gordillo, J.J. (2020). ECO en la educación superior: un aprendizaje resonante. En AA.VV. (Coord.). Innovación Pedagógica Universitaria: Reflexiones y Estrategias. Barcelona: Octaedro.

Agradecimientos.

Este trabajo forma parte del proyecto innovación docente “Innovación docente y metodológica en las asignaturas de Historia de la Filosofía: ética, política, metafísica, antropología y ciencia” (solicitud 22758), financiado por el Vicerrectorado de Ordenación Académica de la Universidad de Sevilla en la convocatoria “Apoyo a la coordinación e innovación docente, 2019-2020”, Ref. 1.2.3. del III Plan Propio de Docencia.

LA PERIODIZACIÓN DE LA HISTORIA EN EDUCACIÓN PRIMARIA, DESDE LAS ETAPAS DE LA HISTORIA HASTA LA EDAD MODERNA

The periodization of history in Primary Education, from the stages of history to the Modern Age

Javier Abellán Rubio
Universidad de Murcia
Javier.abellanr@um.es

Resumen

El tratamiento de la historia en la Educación Primaria recoge la enseñanza de las distintas etapas históricas de manera progresiva. Desafortunadamente, la didáctica de la historia no se plantea en el currículo educativo con una estructuración y organización contextualizada, donde los acontecimientos se tratan sobre sus causas y sus consecuencias; sino que es estudiada como un conjunto de sucesos descontextualizados entre sus distintas etapas históricas, lo que dificulta su comprensión y análisis, sobre todo en los cursos de Educación Primaria.

Para lograr una comprensión general de la historia, la experiencia didáctica propuesta ha pretendido enseñar la historia mediante la relación causal de los acontecimientos históricos. Para ello se han empleado las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC, en adelante), el método por proyectos, el aprendizaje cooperativo, la gamificación y el aprendizaje por descubrimiento como estrategias metodológicas

Son tres los objetivos de esta experiencia de innovación: (1) lograr que los alumnos cooperen entre sí, creando un clima de “responsabilidad” y de ejecución de tareas conjunto, (2) mejorar las habilidades comunicativas del alumnado, y (3) iniciar al alumnado en la comprensión de las edades de la historia como procesos contextualizados de causa-consecuencia.

Los participantes de esta experiencia son veintitrés alumnos de 5º curso de Educación Primaria de un centro educativo situado en la Región de Murcia. La experiencia se ha llevado a cabo en ocho sesiones.

Los resultados han evidenciado que el aprendizaje cooperativo incentiva la participación y la responsabilidad compartida de todo el alumnado, favoreciendo las destrezas comunicativas de los discentes. Por otro lado, se ha iniciado al alumnado en la comprensión de la historia, mediante el descubrimiento de los acontecimientos que han marcado a la humanidad, pero se ha apreciado la dificultad que conlleva la secuenciación de un marco temporal tan amplio, en una secuenciación tan excasa temporalmente.

Palabras clave

Experiencia de innovación; Método por proyectos; Aprendizaje colaborativo; La Edad Moderna; Las etapas de la históricas.

Abstract

The treatment of history in Primary Education includes the teaching of the different historical stages in a progressive way. Unfortunately, the didactics of history is not presented in the educational curriculum with a contextualized structure and organization, where the events are treated on their causes and consequences; but it is studied as a set of events decontextualized between their different historical stages, which makes it difficult to understand and analyze them, especially in Primary Education courses.

In order to achieve a general understanding of history, the proposed didactic experience has sought to teach history through the causal relationship of historical events. For this purpose, the Information and Communication Technologies (ICT, from now on), the project method, the cooperative learning, the gamification and the learning by discovery have been used as methodological strategies

There are three objectives of this innovation experience: (1) to get students to cooperate with each other, creating a climate of "responsibility" and joint task execution, (2) to improve students' communication skills, and (3) to initiate students in the understanding of the ages of history as contextualized cause-consequence processes.

The participants in this experience are twenty-three students in the fifth year of primary education in a school located in the Region of Murcia. The experience has been carried out in eight sessions.

The results have shown that cooperative learning encourages participation and shared responsibility of all students, promoting communication skills of the students. On the other hand, the students have been initiated in the comprehension of history, by means of the discovery of the events that have marked humanity, but the difficulty that entails the sequencing of such a wide temporary frame, in a sequencing so exceeded temporarily, has been appreciated.

Keywords

Innovation experience; Project method; Collaborative learning; The Modern Age; Stages of history.

Introducción

La historia representa el análisis de los sucesos acontecidos en otros tiempos desde la perspectiva del presente, de forma que el ser humano comprenda su pasado para poder, *per se*, mejorar su futuro (Pantoja, 2017).

De este modo, la didáctica de la historia ofrece al ser humano la posibilidad de conocer su historia, para poder así ubicarse ante el futuro que aún está por construir. Atendiendo a Pagès (2019), su carácter prospectivo nos permite analizar las realidades pasadas para poder pronosticar las realidades venideras. Pero a su vez, las futuras realidades, las que se han de construir, serán desarrolladas, planteadas y llevadas a la práctica por los seres humanos del presente, que han de comprender su pasado para no "caer" en los errores de cometidos por la humanidad. Así, la historia y su didáctica resulta, de igual modo, un instrumento crucial para la concienciación y la transformación social (Molina, Miralles, Deusdad y Alfageme, 2017).

No obstante, la enseñanza de la historia aún se enfrenta a la complejidad de educar desde un modelo práctico y comprensivo, donde el uso de modelos de aprendizaje colaborativos y comprensivos, sobrepasen los procesos memorísticos y meramente teóricos característicos de la escuela tradicional (Pantoja, 2017).

A este respecto, Santisteban (2010) remarca la importancia de “dotar de sentido a los acontecimientos históricos” (p.46), de modo que el alumnado comprenda los sucesos más destacados de la historia mediante la comprensión espacio-temporal que la acoge, atendiendo a otros factores (culturales, ideológicos, sociales, políticos, económicos) que la circunscriben.

Para ello, es necesario que los estudiantes obtengan la perspectiva crítica de la “relevancia histórica”, mediante la cual serán capaces de discernir entre los “acontecimientos” históricos (momentos históricos de gran relevancia, con una significación histórica y social crucial en la historia) y los “hechos” históricos (Rivero y Pelegrín, 2019; Ventura, 2017).

Pero la enseñanza del tiempo histórico, en palabras de Pagès (2019), no se puede comprender sin la conciencia histórica, esto es, el alumnado debe saber interpretar y explicar las decisiones colectivas conociendo las implicaciones del cambio histórico; para así marcar el futuro de nuestra sociedad. Santisteban (2017) remarca la periodización como una forma de estudiar la historia que permite organizar, delimitar y, finalmente, comprender las etapas temporales vividas por las sociedades. Este autor establece el cambio y la continuidad como “conceptos fundamentales que dan sentido al estudio de la historia, para explicar los procesos, por ejemplo, de transición, evolución o revolución, crisis, ciclos, modernidad, progreso o decadencia” (Santisteban, 2017, p. 90).

Sin embargo, la didáctica de la historia como favorecedora de su comprensión, requiere estar adaptada a sus intereses y necesidades, así como despertar su curiosidad y motivación mediante procedimientos de pensamiento histórico (García-Valcárcel y Basilotta, 2017; Palma, 2013).

Desde esta perspectiva, Kolmos (2004) afirma que el trabajo por proyectos establece en el proceso de enseñanza-aprendizaje una organización del mismo, donde este proceso se articula en torno a una varias problemáticas. Para alcanzarlo, es necesario contar con el aprendizaje cooperativo como pilar metodológico que se encuentra ampliamente fundamentado por investigaciones psicopedagógicas que reafirman la mejora del alumnado tanto a nivel académico como socioemocional (Chamorro, et al., 2020; Fernández Berrocal y Melero, 1995; Palomares-Montero y Chisvert-Tarazona, 2016).

Además, el uso de recursos tecnológicos como forma de interacción con el conocimiento, refuerzo de contenidos y organización de las sesiones, ofrece una renovación de los métodos tradicionales de aprendizaje donde la innovación y el descubrimiento justifican el máximo aprovechamiento de las TIC (López, 2020). El uso de plataformas digitales, tanto dentro como fuera del aula, que refuercen los contenidos de clase no solo ayudan a optimizar el manejo de las TIC desde una edad temprana para un correcto manejo del conocimiento, sino que ofrece la oportunidad de crear entornos de aprendizaje creativos e interactivos que mejoran el proceso de enseñanza-aprendizaje (Burgos, Vázquez, López y Adaos, 2020; Limon, Talbot, & Quezada-Parker, 2020).

El aprendizaje cooperativo que define la experiencia, reforzado con el uso de las TIC para favorecer los entornos de aprendizaje interactivos, está destinado a la interacción multidireccional, donde las ideas confrontan durante el aprendizaje y se produce un proceso de socialización, adquiriendo destrezas comunicativas y valores sociales: respeto, empatía, tolerancia,... (Estrada, Monferrer y Moliner, 2016).

Todo ello, sumado a la resolución de problemáticas comunes incentiva el desarrollo personal para lograr el autoaprendizaje y la motivación que requieren los acontecimientos históricos para ser comprendidos e interpretados (Molina, 2020). Asimismo, el método por proyectos establece un aprendizaje por descubrimiento en el que el alumnado persigue la comprensión de las problemáticas que estudia, mediante la asignación de tareas individuales y conjuntas donde se trabaja el aprendizaje autónomo y colaborativo y el desarrollo de destrezas comunicativas.

Acorde a todo lo aportado, esta experiencia de innovación en el área de Ciencias Sociales tiene tres objetivos: (1) lograr que los alumnos cooperen entre sí, creando un clima de “responsabilidad” y de ejecución de tareas conjunto, (2) mejorar las habilidades comunicativas del alumnado, y (3) iniciar al alumnado en la comprensión de las edades de la historia como procesos contextualizados de causa-consecuencia.

Contextualización

La presente experiencia de innovación se contextualiza en un aula de 5º de Educación Primaria de un centro público de la Región de Murcia, y ha tenido una duración de ocho sesiones. El área donde se enmarca la experiencia ha sido Ciencias Sociales, concretamente el “*Bloque 1. Contenidos comunes*” y el “*Bloque 4. Las huellas del tiempo*”, según dispone el Decreto n.º 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

En cuanto a las características del aula, esta cuenta con un total de veintitrés alumnos, de los cuales dos de ellos presentan necesidades específicas de apoyo educativo; no obstante, su nivel cognitivo es adecuado para la materia y no requieren de apoyo educativo específico por parte del profesorado especialista. Atendiendo a la distribución del aula, la misma dispone de un ordenador, una pizarra electrónica y una pizarra tradicional. Paralelamente, el centro cuenta con un aula de informática y con una biblioteca.

El alumnado que participa en la experiencia, presenta una buena predisposición al aprendizaje, interviene y participa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, la cohesión social y las relaciones socioafectivas de los discentes no es todo lo buena que debería, y aunque el alumnado no es disruptivo, algunos estudiantes no se sienten cómodos trabajando con otros compañeros.

Esta unidad de programación se plantea en el segundo trimestre, el alumnado ya ha delimitado su “grupo de trabajo” en otras áreas de conocimiento y ha adquirido una forma de trabajo en pequeño grupo o individualizada que dificulta las relaciones sociales de unos grupos del contexto aula con otros. Se ha advertido, per se, una mala predisposición para trabajar colaborativamente y para la realización de estrategias didácticas colectivas, lo que requiere de estrategias metodológicas ligadas a afianzar los lazos sociales y a generar interacción y diálogo entre los compañeros.

Por otro lado, ningún discente es repetidor y todos han adquirido la misma formación: en cada curso escolar el estudio de la historia se ha planteado como etapas separadas o descontextualizadas de sus predecesoras y contiguas. Así, el orden cronológico, las líneas temporales y las estructuras causales (causa-efecto) no se han trabajado correctamente durante su etapa formativa. La Prehistoria, la Edad Antigua, la Edad Media, ..., se han estudiado de manera separada o, a lo sumo, como iniciación a la etapa siguiente, pero no con una estructuración global ordenada y periodizada.

Esta unidad de programación se ha creado con la finalidad de iniciar en el alumnado esta progresión secuencial de la historia, presentando los hechos de manera que, en todos ellos, intervienen una serie de causas y consecuencias que han de ser analizadas mediante el estudio y análisis de los máximos protagonistas de la historia; sin dejar a un lado los actores secundarios que intervienen con la misma importancia para empujar a que los hechos que han cambiado el transcurso de la historia se produzcan.

Desarrollo de la experiencia

La experiencia desarrollada se aborda desde un principio constructivista, donde es el alumno el dueño de su propio aprendizaje y el profesor es un guía en dicho proceso. Para ello, las metodologías utilizadas han tratado de perseguir esta premisa, donde el descubrimiento y la duda han de ser el timón del aprendizaje.

De manera concreta, el pilar metodológico que se ha utilizado en la experiencia es el método por proyectos, mediante el trabajo de campo, ya que gracias a este el alumnado, dividido en grupos heterogéneos, colabora e interactúa para desarrollar las pautas de acción en función de las metas propuestas por el profesorado.

Otra de las estrategias metodológicas en la que se asienta esta unidad, radica en el aprendizaje a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), mediante la proyección de videos y documentales, la creación de un blog conjunto, el establecimiento de una plataforma interactiva en la que todos pueden acceder (Google Classroom) y la evaluación de los contenidos dados en clase con la aplicación Kahoot.

Todas las metodologías utilizadas tienen como finalidad perseguir los tres objetivos de la experiencia, sin olvidar, la creación de un espacio interactivo donde el interés por el aprendizaje y el establecimiento de relaciones socioafectivas sanas y colaborativas. Asimismo, se han empleado durante el proceso un conjunto de metodologías que favorecen la interacción, el diálogo y el desarrollo de sus habilidades orales, mediante un clima de pensamientos divergentes y democráticos basados en el debate. Entre las estrategias metodológicas utilizadas se destacan las siguientes: la gamificación, el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje por descubrimiento.

Todo ello, establece en el alumno la posibilidad de aprender la historia de un modo interactivo, donde son ellos los creadores de su aprendizaje

A continuación se presenta la secuenciación didáctica de las ocho sesiones llevadas a cabo durante la experiencia. La temporalización de estas, ha sido de una hora de duración cada una.

Sesión 1: *Desde la Prehistoria hasta el presente*

Para la adecuación de la experiencia al nivel de los alumnos, se realizó una prueba en Kahoot de conocimientos previos de 15 preguntas. Esta prueba tenía una primera parte de 7 preguntas relacionadas con los acontecimientos más importantes de las edades de la historia. Las 8 cuestiones restantes se corresponden con la Edad Moderna (edad histórica que tocaba trabajar a nivel curricular).

Tras la realización de la prueba, se llevó a cabo una revisión de la prueba con las preguntas correctas. Seguidamente, se proyectó en la pizarra digital el vídeo: *De la prehistoria a la historia, las edades del hombre*. Este vídeo sirvió como iniciación al desarrollo de las edades de la historia, que se profundizó con la proyección de un PowerPoint donde se trataba brevemente cada edad histórica desde la prehistoria hasta la Edad Moderna.

Este material, pretendía establecer con el alumno un “barrido” histórico por las distintas edades, teniendo en cuenta la prueba que previamente habían realizado. Además, en esta explicación se insiste en que el alumnado entienda la diferencia y la conexión espacio temporal entre las palabras *causa* y *consecuencia*.

Finalmente, se explicó el funcionamiento de la plataforma Google Classroom, donde se subió el PowerPoint y el vídeo proyectado, así como todo el material que se iba a impartir, para que el alumnado tuviera estructuradas las sesiones que se iban a desarrollar.

Se pidió al alumno que realizara una línea del tiempo seleccionando los acontecimientos más importantes de cada edad histórica. Además, en cada sesión debía recoger tres palabras realizar un glosario de definiciones.

Sesión 2: *Introduciendo la Edad Moderna*

Se realizó una prueba en Google Forms de 15 cuestiones donde se recogen los acontecimientos más importantes de la Edad Moderna y algunas de las características más significativas de los sucesos históricos trabajados en la clase anterior. Tras realizar esta prueba, se proyectó el vídeo *La Edad Moderna en España Resumen [para niños de primaria]* y se corrigió la prueba en la pizarra digital.

En esta sesión, se desarrolló la Edad Moderna en profundidad, mediante el PowerPoint desarrollado y la proyección del vídeo *El inicio de la Edad Moderna I*.

Sesión 3: *Método por proyectos de la Edad Moderna*

Tras la creación de una línea temporal en las sesiones previas desde la Prehistoria hasta la Edad Moderna, se le explica al alumnado el método por proyectos que se va a desarrollar. La clase queda agrupada en grupos heterogéneos donde el alumnado trabaja con un ordenador por grupo y con una serie de manuales que se les proporciona desde la biblioteca del centro. Todos los grupos deben desarrollar un PowerPoint o un mural en el que aparezca la temática que se le ha asignado (véase Tabla 1) y una línea temporal de las edades de la historia, que sirva de contextualización temporal al periodo histórico que se ha de trabajar: la Edad Moderna.

Tabla 1.

Cuadro de asignación temática por grupo

Grupo	Temática
Grupo 1	Línea temporal de las edades de la historia - <i>Política y sociedad</i> en la Edad Moderna
Grupo 2	Línea temporal de las edades de la historia - <i>Política y geografía</i> en la Edad Moderna
Grupo 3	Línea temporal de las edades de la historia - <i>Política, cultura y arte</i> en la Edad Moderna
Grupo 4	Línea temporal de las edades de la historia - <i>Política, ciencia y economía</i> en la Edad Moderna

Fuente: Elaboración propia

Sesión 4 y 5: *Trabajo de campo, contrastando información*

En ambas sesiones, el alumnado trabaja la temática que se le ha asignado. Tienen a su disposición los recursos digitales subidos a la plataforma Google Classroom, los ordenadores del aula de informática, los manuales aportados por el profesor y la biblioteca del centro. Se pretende que el alumnado revise la máxima información existente para poder, de este modo, discernir entre diferentes manuales y plataformas y así contrastar la información. Con la ayuda del profesor, el alumno va descubriendo la importancia de contrastar la información y se la inicia en la utilización de recursos que sean válidos a nivel académico. Asimismo, se le solicita que la información que ha ido recogiendo la cite de las páginas o autores que ha utilizado, de modo que conozca la diferencia que existe entre las plataformas de información académica y científica, y las plataformas no académicas que pueden contener información errónea.

Sesión 6: *El arte de dudar*

En esta sesión, los grupos traían al aula las dudas concretas sobre su proyecto, y cada uno explicaba a sus compañeros cómo estaba desarrollando su proyecto y cómo estaba yendo la organización del trabajo.

En la otra mitad de la sesión se realizó una prueba en la aplicación Google Forms donde se pregunta al alumnado sobre los aspectos concretos vistos en clase sobre los acontecimientos más trascendentales de las edades históricas (8 preguntas) y, más concretamente, sobre aspectos de la Edad Moderna (15 preguntas).

Sesión 7: *Explicando la Edad Moderna*

Cada grupo expone su método por proyectos. Los compañeros han de evaluar la exposición y, el grupo que expone, debe autoevaluarse. Los grupos que no exponen deben realizar una pregunta cada uno para recibir feedback de los oradores.

Sesión 8: *Cambiando el final de la historia*

En el aula de ordenadores, se realiza la prueba final con la aplicación Google Forms, en total son 30 preguntas: 8 de ellas sobre las edades de la historia, previas o posteriores a la Edad Moderna y 22 enmarcadas en la Edad Moderna.

Cuando han finalizado la prueba los grupos escriben un relato conjunto sobre un acontecimiento de la Edad Moderna, pero será obligatorio que se cambie el final de lo que realmente ocurrió.

Conclusiones

La comprensión de la historia debe comenzar en los primeros años de vida y debe iniciarse con el tratamiento del “tiempo real” en el que el alumno habita. Para ello, la construcción de experiencias didácticas que acerquen al estudiantado a la comprensión del tiempo en los primeros años de vida, resulta crucial para poder establecer las bases para iniciar la comprensión del tiempo histórico.

Se ha partido de la premisa de que el alumnado, a causa de un currículo desestructurado en la didáctica histórica, no ha aprehendido en sus años previos de Educación Primaria a comprender las distintas etapas históricas como la parte de un todo, es decir, de un proceso o línea temporal en el que, tras su comienzo en la prehistoria (tras la aparición de los primeros seres humanos), todo forma parte de una casuística, imposible de comprender sin la conexión espacio-temporal y la comprensión causa-efecto de las distintas etapas históricas.

Partiendo de esta premisa, esta experiencia de innovación ha pretendido iniciar al alumnado a la comprensión de la historia como un todo ordenado y secuenciado, basado en acontecimientos cruciales que explican cómo los seres humanos se han desarrollado de un modo y no de otro. La comprensión de estos acontecimientos de manera ordenada y la iniciación de esta comprensión en las primeras edades, da lugar a la organización del discente, en el marco temporal.

Atendiendo al primer objetivo de la propuesta, el alumnado ha trabajado de manera colaborativa durante toda la experiencia. La creación de grupos heterogéneos ha originado la discusión y debate de ideas propias y opiniones, promoviendo una actitud crítica y democrática en el aula. Dicha actitud ha fortalecido el clima del aula, ya que los distintos grupos, tras la exposición de sus trabajos, han sido participes de sus logros y de los logros de sus compañeros.

La evaluación intergrupos ha permitido que los estudiantes dialoguen para ponerse de acuerdo en la calificación de sus compañeros, y ha ofrecido la posibilidad de ser críticos, participando como evaluadores del proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, la autoevaluación ha ayudado a que los grupos tomen constancia de sus propios logros y de los desafíos que se le han planteado durante la experiencia, por lo que este proceso de *metacognición* ha ayudado a los alumnos a reflexionar sobre su propio aprendizaje.

A nivel general, el uso del aprendizaje cooperativo ha obtenido los resultados que se han propuesto: la confrontación de ideas mediante el diálogo para alcanzar la meta común delimitada por distintos grupos. Ello, ha permitido a los grupos no solo aprender a escuchar y reflexionar, sino también conocer otros puntos

de vista distintos a los propios y, a pesar de ello, colaborar con personas de pensamientos diferentes para lograr el objetivo marcado.

El segundo objetivo ha estado ampliamente conectado con el primero, puesto que el método por proyectos y, a nivel general, las propuestas metodológicas llevadas a cabo durante la experiencia han propiciado en el aula un clima de diálogo y reflexión. Todo el alumnado ha participado en el proceso de comunicación tanto dentro del grupo como de cara a la exposición y el diálogo continuo con el docente.

Por otro lado, las exposiciones han mostrado que el alumnado tiene, en ocasiones, dificultades para hablar en público, que pueden estar condicionadas por la escasa formación en este marco de acción que se ofrece en la Educación Primaria. Además, el alumno tiende, por esta inseguridad, a leer las diapositivas o los murales que ha preparado. No obstante, cuando se le indica que no lea, en la mayoría de casos, conoce y comprende con otras palabras el discurso que se ha preparado. Esto es debido a una falta de práctica en oratoria que genera un sentimiento de inseguridad que ha de ser practicado, como se ha comentado, desde los primeros años de vida.

En este sentido, resulta imprescindible que los centros educativos formen, desde los inicios de la alfabetización y durante toda la etapa académica de los estudiantes, a trabajar las habilidades orales y comunicativas mediante experiencias metodológicas, lúdicas y motivadoras, mediante experiencias interactivas: gamificación, canciones, dramatizaciones, juegos de roles, entre otras, de cara a la mejora de la actitud comunicativa y las destrezas orales (verbales y no verbales) delante de un público.

Atendiendo al objetivo 3, esta experiencia ha pretendido situar al alumnado en las distintas etapas que recorren la humanidad para que, de este modo, situarlo tanto en las diferentes perspectivas históricas y organizar los acontecimientos históricos más relevantes, como para comprender cómo todos los sucesos originados en nuestra historia humana se componen de causas y consecuencias concretas.

La comprensión de esta diferenciación y de cómo todos los hechos se producen por varias causas y dan lugar a una serie de consecuencias, genera en el alumno conciencia propia sobre sus actos y acciones; pudiendo comprender la repercusión de estos actos en el contexto espacio-temporal concreto donde nos desarrollamos.

Además, la organización de las etapas históricas en un plano o línea temporal organiza mentalmente al alumnado en el transcurso de la humanidad, produciendo una organización mental de sí mismo y el espacio que le rodea y le es más sencillo situarse en su contexto más cercano, comprendiendo los sucesos que le rodean.

En este sentido, el comienzo de la experiencia con la temporalidad de las etapas históricas ha permitido al alumnado situarse en los acontecimientos más relevantes. La prueba de Kahoot y Google Forms han mostrado que los estudiantes han mejorado su comprensión histórica, sabiendo situar cada etapa en su contexto espacio-temporal.

Las distintas actividades y los recursos facilitados a los estudiantes en la plataforma en Google Classroom han permitido al alumnado asentar la información relativa a cada etapa y sus acontecimientos más

trascendentales, para poder llegar a la etapa que toca trabajara nivel curricular: la Edad Moderna. Se ha pretendido que esta información de naturaleza más teórica se asiente mediante recursos activos y actividades interactivas en la plataforma habilitada para ello; se han mostrado distintos enlaces de páginas webs donde se puede ampliar la información con juegos y tareas online.

Limitaciones del estudio

La complejidad de los conceptos que se han abordado en esta experiencia en alumnos de la etapa de primaria y el poco tiempo que se ha dispuesto para abordarla, ha podido causar una serie de limitaciones que se fundamentan en la estructuración del marco general histórico estudiado durante la experiencia de innovación.

A pesar de las limitaciones generadas, se conoce que la didáctica de la historia no se puede abordar en un trimestre o en un curso académico concreto, sino que debe estar presente en toda la vida académica del alumnado y tratarse desde todas las esferas posibles. Asimismo, comprender donde se sitúan todos los procesos que han sucedido previamente, analizándolos desde las distintas perspectivas en las que se puede enmarcar, sitúa al alumno en una localización *geo-social* que le permite conocer cómo los hechos sucedidos en su espacio han promovido los hechos que están sucediendo en la actualidad; y que, a su vez, pronostican los hechos que pueden suceder en el futuro más próximo que todos los ciudadanos estamos construyendo.

Referencias

- Burgos, C., Vázquez, E., López, E. y Adaos, R. (2020). PROYECTO DIFPRORET: Análisis de las dificultades, propuestas y retos educativos ante el COVID-19. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 15, 17-34.
- Chamorro, P.P, Luque, B., Reina, A., García-Peinazo, D., Ojeda, D., De la Mata, C., Calderón-Santiago, M. Gutiérrez-Rubio, D & Antolí, A. (2020). Desarrollo de metodologías de aprendizaje cooperativo a través de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 9(2), 1-16.
- Decreto 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *BORM (Boletín Oficial de la Región de Murcia)*, 206, 6 de septiembre de 2014, 33054-33556.
- Estrada, M., Monferrer, D, y Moliner, M. A. (2016). El aprendizaje cooperativo y las habilidades socio-emocionales: una experiencia docente en la asignatura técnicas de venta. *Formación universitaria*, 9(6), 43-62.
- Fernández Berrocal, P. y Melero, M. A. (1995). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI.
- Filardo, M. G. L. (2020). Concepciones y prácticas de profesores de Historia sobre la construcción didáctica del tiempo histórico mediado por el uso de las TIC. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 17(33), 29-43.
- García-Valcárcel, A. y Basilotta, V. (2017). Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): evaluación desde la perspectiva de alumnos de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 113-131. doi: <https://doi.org/10.6018/rie.35.1.246811>

- Kolmos, A. (2004). Estrategias para desarrollar currículos basados en la formulación de problemas y organizados en base a proyectos. *Educar*, 33, 77-96. doi: <https://doi.org/10.5565/rev/educar.262>
- Limon, R., Talbot, C., & Quezada-Parker, K. B. (2020). From bricks and mortar to remote teaching: a teacher education programme's response to COVID-19. *Journal of Education for Teaching*, 1-12. doi: 10.1080/02607476.2020.1801330
- López, M. (2020). Concepciones y prácticas de profesores de Historia sobre la construcción didáctica del tiempo histórico mediado por el uso de las TIC. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 17(33), 29-43.
- Molina, M. P. (2020). El aprendizaje por descubrimiento. Un cambio metodológico para aprender Didáctica de la Historia. *Innovación educativa*, 30, 169-183.
- Molina, S., Miralles, P., Deusdad, B. y Alfageme, M. B. (2017). Enseñanza de la historia, creación de identidades y prácticas docentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(2), 331-354.
- Pagès, J. (2019). Ciudadanía global y enseñanza de las Ciencias Sociales: retos y posibilidades para el futuro. *REIDICS*, 5, 5-22.
- Palma, A. (2013). Una propuesta didáctica para la enseñanza-aprendizaje del tiempo histórico y el espacio geográfico en el Grado de Maestro en Educación Primaria. *Clío: History and History Teaching*, 39, 1-16.
- Palomares-Montero, D. y Chisvert-Tarazona, M. J. (2016). El aprendizaje cooperativo: una innovación metodológica en la formación del profesorado. *Cultura y Educación*, 28(2), 378-395. doi: 10.1080/11356405.2016.1158448
- Pantoja, P. T. (2017). Enseñar Historia, un reto entre la didáctica y la disciplina: reflexión desde la formación de docentes de Ciencias Sociales en Colombia. *Diálogo andino*, (53), 59-71.
- Rivero, P. y Pelegrín, J. (2019). ¿Qué Historia consideran relevante los futuros docentes de Educación Infantil? *Cadernos de Pesquisa*, 49(172), 96-119.
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clio & Asociados*, 14, 34-56
- Santisteban, A. (2017). Del tiempo histórico a la conciencia histórica: cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años. *Diálogo andino*, 53, 87-99. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rda/n53/0719-2681-rda-53-00087.pdf>
- Ventura, J. M. (2017). Historia y periodizaciones en Jacques Le Goff: balance y prospectiva historiográfica. *THEUTH. Revista de Humanidades*, 4, 85-109.

EL QUIJOTE Y LA CELESTINA EN LA CLASE DE ELE: EL AMOR CORTÉS Y SUS CONSECUENCIAS

Don Quixote and *La Celestina* in SFL class:
courtly love and its consequences

Alexandra Marti
alexandra.marti@ua.es
Universidad de Alicante

Resumen

Esta aportación pensada para alumnos de Español como Lengua Extranjera (ELE) con un nivel B2 según el Marco Común de Referencia para las Lenguas tiene como principal objetivo abordar la temática del amor cortés y sus consecuencias a través de un estudio comparativo entre *El Quijote*, de Miguel de Cervantes, y *La Celestina*, de Fernando de Rojas. Nuestras orientaciones alrededor de la temática del amor cortés serán divididas en tres partes bien diferenciadas. La primera estará dedicada a una aproximación al amor cortés. Se tratará de presentar al alumnado sus principales características y mostrarles que este tipo de amor está presente en las dos obras que ocupan nuestro estudio. Sin embargo, los estudiantes se darán cuenta de que este amor no es más que una burla, una parodia de este tipo de amor. La última parte ayudará a comprender la verdadera intencionalidad de Miguel de Cervantes y de Fernando de Rojas, quienes por medio de sus respectivas obras pretenden darnos una moraleja en cuanto al loco amor.

Palabras clave

amor cortés, *El Quijote*, *La Celestina*, Español como Lengua Extranjera

Abstract

This contribution designed for students of Spanish as a Foreign Language (SFL) with a B2 level according to the Common Framework of Reference for Languages has the main objective of addressing the issue of courtly love and its consequences through a comparative study between *Don Quixote*, by Miguel de Cervantes, and *La Celestina*, by Fernando de Rojas. Our orientations around the theme of courtly love will be divided into three distinct parts. The first will be dedicated to an approach to courtly love. It will try to present to the students its main characteristics and show them that this type of love is present in the two works that occupy our study. However, students will realize that this love is nothing more than a joke, a parody of this kind of love. The last part will help to understand the true intentions of Miguel de Cervantes and Fernando de Rojas, who through their respective works intend to give us a moral regarding crazy love.

Keywords

courtly love, *the Quijote*, *La Celestina*, Spanish as a Foreign Language

Introducción

Con este trabajo deseamos introducir en la clase de idiomas los autores más representativos de la literatura española. Nos parece interesante establecer paralelismos y diferencias entre *El Quijote* y *La Celestina* para enriquecer y favorecer el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua y literatura españolas. Hoy en día existen numerosas propuestas didácticas sobre *El Quijote* (González Cobas, 2009 ; García Domínguez, 2015) y *La Celestina* (Caro Valverde y al., 2000; Cantero Sandoval y Pena Presas, 2016) que permiten poner en práctica el estudio de estas obras.

La presente aportación ofrece al alumnado universitario de ELE (nivel B2) un breve análisis de dos obras emblemáticas de la literatura española y examina en cada una de ellas el tópico del amor cortés. De modo que el profesor de ELE orientará a sus alumnos a través de una serie de preguntas básicas, entre ellas, ¿cómo podemos calificar el amor que une a Dulcinea y a don Quijote? ¿Y el amor entre Calisto y Melibea? ¿Se trata de un amor verdadero, pasional, platónico, imaginativo, o simplemente un amor sexual, carnal? Finalmente, ¿puede decirse que hay amor cortés en *el Quijote* y en *La Celestina*?

Los objetivos principales de este estudio son los siguientes :

- Leer e interpretar varios fragmentos emblemáticos de *El Quijote* y *La Celestina*
- Analizar el tópico del amor cortés en ambas obras
- Examinar la parodia del amor cortés en ambas obras
- Comprender la verdadera intencionalidad de Miguel Cervantes y Fernando de Rojas
- Desarrollar el gusto por la lectura.

El profesor de ELE explicará los objetivos que se pretenden alcanzar, así como las pautas a seguir. Presentará brevemente al alumnado a Cervantes y a Rojas, y dará algunas referencias en cuanto al contexto histórico en el que se enmarcan las dos obras que ocupan nuestro estudio. Dará un margen de tres meses al alumnado para que lea varios fragmentos emblemáticos de las dos obras mientras tanto seguirá con los contenidos de su programación habitual. Pasado este periodo de tiempo, los estudiantes tendrán que rellenar una ficha de lectura y analizar el tópico del amor cortés en *El Quijote* y *La Celestina*. Darán su opinión y explicarán oralmente, en lengua española, una anécdota de ambas obras. Podrán leer en voz alta, si lo desean, aquellos fragmentos de textos que más les han gustado y/o disgustado. Todo ello tendrá como principal objetivo que los alumnos desarrollen sus capacidades comunicativas, de argumentación y de diálogo en lengua española. Ofrecemos a continuación un guión de trabajo en el aula de ELE para analizar el amor cortés en *El Quijote* y *La Celestina*, examinar la parodia de dicho amor en ambas obras y comprender la verdadera intencionalidad de Miguel de Cervantes y Fernando de Rojas.

El tópico del amor cortés en *La Celestina* y *El Quijote*

Fundamentalmente, el amor cortés es una filosofía del amor que enfatiza los aspectos místico-platónicos de éste. Comenzó en la Edad Media y se extendió por toda Europa gracias a los poemas épicos de los trovadores. Fue una creación del espíritu no compatible con el amor matrimonial asentado en la realidad. El amor puro sería aquel que no llega a realizarse y que está cargado de tensión, afán, anhelo y ausencia. La mujer sería la señora y el hombre su vasallo. El amor cortés lo desea todo, pero desde la distancia. Entre

las principales características del amor cortés, tanto en *La Celestina* como en *El Quijote*, los alumnos se centrarán, con la ayuda del profesor de ELE, en las más representativas como la del amor que mueve al caballero a vivir extraordinarias aventuras. Es el caso de don Quijote que necesita a una dama como todo caballero andante, por eso es una de sus preocupaciones principales en la preparación de su primera salida: “[...] se dio a entender que no le faltaba otra cosa sino buscar una dama de quien enamorarse; porque el caballero andante sin amores era árbol sin hojas y sin fruto y cuerpo sin alma” (Cervantes, 1989, Acto I: 1). Esta necesidad de encontrar una dama “se suplirá con el recuerdo material, aunque más bien casto, de una moza labradora” (Gómez Canseco, 2005: 103). Esta mujer tenía por propio nombre el de Aldonza Lorenzo, que don Quijote transformó en “Dulcinea del Toboso”. Tal y como advertimos el nombre elegido para su amada se relaciona con el adjetivo “dulce”. La dulzura será precisamente una de las características de Dulcinea.

En cuanto a *La Celestina*, Calisto se nos presenta también como el arquetipo del amante cortés: es joven y está perdidamente enamorado de Melibea. Su amor sigue un recorrido a lo largo de la obra: nace como amor-contemplación y adquiere las expresiones del amor cortés. Sin embargo, el amor platónico inicial desembocará, como el alumnado verá más tarde, en un desenfadado amor carnal, que se convertirá en la fuente de perdición de sus protagonistas.

La idealización de la dama: Melibea y Dulcinea

La idealización de la dama representa, sin duda alguna, un rasgo característico del código del amor cortés que los estudiantes de ELE tendrán que analizar. Para el enamorado, la amada encarna valores muy cercanos a lo divino y posee todos los dones de la naturaleza. En *La Celestina*, Melibea es para Calisto la mujer más bella del mundo:

Comienzo por los cabellos.... Más lindos son, y no resplandecen menos. Su longura hasta el postrero asiento de sus pies [...]. Los ojos, verdes, rasgados ; las pestañas, luengas ; las cejas, delgadas y alzadas ; la nariz, mediana ; la boca, pequeña ; los dientes, menudos y blancos ; los labios, colorados y grosezuelos ; el torno del rostro, poco más luengo que redondo ; el pecho, alto ; la redondez y forma de las pequeñas tetas, quién te la podría figurar? Que se despereza el hombre cuando las mira. La tez, lisa, lustrosa. El cuero suyo escuece la nieve; la color, mezclada, cual ella la escogió para sí (Rojas, 1980, Acto I: 141).

De la misma manera que Calisto, don Quijote dota a Dulcinea de las mayores bondades físicas y espirituales. En efecto, don Quijote la idealiza y se enamora de ella sin apenas haberla visto:

Su nombre es Dulcinea; su patria, el Toboso, un lugar de la Mancha; su calidad por lo menos ha de ser princesa, pues es reina y señora mía; su hermosura, sobrehumana, pues en ella se vienen a hacer verdaderos todos los imposibles y quiméricos atributos de belleza que los poetas dan a sus damas: que sus cabellos son de oro, su frente campos elíseos, sus cejas arcos del cielo, sus ojos soles, sus mejillas rosas, sus labios corales, perlas sus dientes, alabastro su cuello, mármol su pecho, marfil sus manos, su blancura nieve y las partes que a la vista humana encubrió la honestidad son tales, según yo pienso y entiendo, que sólo la discreta consideración puede encarecerlas, y no compararlas (Cervantes, 1989, Acto I: 13).

Tal y como vemos, la descripción que hacen, tanto Calisto como don Quijote, de Melibea y Dulcinea, es típica de los ideales de la belleza femenina del siglo XVII: rubio el cabello, arqueadas las cejas, grandes ojos... Por otra parte, otra característica del amor cortés es el secreto, por ser un amor encubierto, no manifestado públicamente. Este rasgo aparece claramente en *El Don Quijote* ya que la personalidad idealizada que inventa para Dulcinea le sirve, como menciona Gómez Canseco (2005: 104), “para cumplir

con la obligación que tiene el amante cortés de guardar el *secretum amoris*". Durante ese proceso, el caballero debe probar su amor, en la pureza desde la distancia, realizando toda una serie de hazañas en nombre de su amada para obtener así su amor.

Los enamorados melancólicos: Calisto y don Quijote

Amar, según el código del amor cortés, es una experiencia sumamente dolorosa. No obstante, es un dolor que da placer ya que, cuanto más sufre el amante, más se asegura de la profundidad de su amor. Podemos recordar la escena en la que Calisto, tras su encuentro con Melibea, llega a su casa y su criado no lo reconoce. Calisto desea la soledad ya que está enfermo de amor y lo primero que pide es ir a su habitación para alejarse del mundo. Esto significa que el melancólico amoroso contrae la enfermedad porque al enamorarse de una persona se produce un calentamiento que produce la "bilis negra". El calentamiento sube al cerebro y produce la locura.

Encontramos el mismo síntoma de enfermedad en don Quijote cuando éste decide hacer penitencia en Sierra Morena. Recordemos: don Quijote, adoptando la imagen del amor como enfermedad, empieza a hablar imaginariamente a su amor, Dulcinea del Toboso. En este discurso le manda a contestar a su amor y encarga a Sancho que informe a su dama. La carta, como bien sabemos, trata de la ansiedad de amor de don Quijote. Pide ayuda a Dulcinea, ya que considera que ésta es la única persona capaz de liberarle de la pena de su ausencia. En esta célebre carta, cabe destacar también el famoso tópico "morir de amor".

En cuanto a Sancho Panza, él no puede entender el amor de esa forma. Un pasaje de la obra que ilustra perfectamente la contradicción de ideales entre los dos personajes muestra a Sancho durmiendo profundamente, con el estómago lleno, mientras don Quijote permanece despierto pensando en su amada Dulcinea. Este estado también responde a otro ideal de amor cortés que consiste en no comer ni dormir.

Cabe mencionar también otro episodio en el que una noche doña Rodríguez entra a la cámara de don Quijote a contarle un problema. Nuestro caballero le advierte que no va a traicionar a su amada Dulcinea. Fiel a las reglas del amor cortés, don Quijote presenta esquemas de fidelidad absoluta.

Después de haber presentado brevemente algunos ejemplos del amor cortés en *La Celestina* y en *El Quijote*, el profesor de ELE llevará a sus alumnos a ver que finalmente no se trata de un amor cortés sino más bien una parodia, mejor dicho, una burla a este tipo de amor.

La parodia del amor cortés

El amor carnal entre Melibea y Calisto

En *La celestina*, esta puesta en escena del amor cortesano es demasiado excesiva para ser tomada al pie de la letra. La cortesía de Calisto remite sin cesar a códigos y convenciones pero, evidentemente, se trata de una parodia del amor cortés. Parece que Calisto se sirve de este ideal con el único fin de satisfacer sus caprichos, es decir, sus impulsos sexuales y la cortesía sólo representa un simple medio para conquistar a Melibea. En efecto, conforme van leyendo la obra, los estudiantes se darán cuenta de que Calisto y Melibea son, en definitiva, figuras paródicas y por tanto ridículas del amor cortés. Calisto representa, desde el punto de vista literario, la caricatura del enamorado inmaduro, egoísta, inexperto que no tiene en absoluto la paciencia del amante cortesano:

Señora, él que quiere comer el ave, quita primero las plumas [...] (Rojas, 1980, Acto XIX: 486).

No hay otra colación para mí sino tener tu cuerpo y belleza en mi poder (Rojas, 1980, Acto XIX: 488).

Este mismo papel paródico del amor cortés lo desempeña Melibea, aunque de una manera más restringida. Si al principio de la obra rechaza a Calisto, luego se dulcifica, ya que al fin y al cabo ella sabe perfectamente lo que pretende Calisto. Sabe muy bien que el amor cortés no es más que una tapadera y que el hombre que va con esas intenciones no busca nada lícito. En realidad, la relación amorosa entre Calisto y Melibea parece más propia del amor carnal y sexual que del amor cortés.

Como bien sabemos, es Celestina, experta en relaciones sexuales, quien da consejos relacionados con amor y sexualidad. Para la vieja, amor y acto sexual son términos intercambiables. Desde luego, ésta pasa por alto la doctrina ortodoxa, según la cual el acto sexual era sólo permisible dentro del matrimonio. Prefiere defender la idea de que las finalidades del amor cortés son meros gestos hipócritas mediante los cuales hombres y mujeres aparentan una sensibilidad amorosa, cuya falsedad ella sabe descubrir con rapidez. En suma, en *La Celestina*, Fernando de Rojas quiso describirnos un “amor culpable”, pero para ello partió del esquema de convenciones del amor cortés, cuya transgresión por parte de los amantes desencadena la tragedia.

El amor platónico de don Quijote por Dulcinea

Según la tradición platónica, el amor es un camino de perfección hacia la belleza infinita. En *El Quijote*, el amor que siente nuestro caballero por Dulcinea parece ser una verdadera broma ya que está enamorado de una mujer que apenas ha visto. Al principio, Dulcinea no es más que un recuerdo lejano de Aldonza, pero a medida que va pasando el tiempo se convertirá en la verdadera dama de sus sueños. Lo burlesco reside en el hecho de que don Quijote se pasará la vida pensando en una persona que no existe ya que Dulcinea no es Aldonza Lorenzo. No obstante, para él, Dulcinea es la mujer más hermosa del mundo, argumento que defenderá con locura hasta la muerte. Siguiendo a Ruiz Luján (2007: 101):

Su locura consiste en cambiar a su antojo lo que le rodea. Y el centro de esa locura es el amor. Transformó la realidad y también a la mujer amada hasta ver en ella a una princesa de las cortes caballerescas. Amó a Dulcinea como se ama la gloria, como un reflejo de lo eterno, de lo indestructible, con fidelidad y desinterés. Dulcinea posee una biografía similar a la de su creador personificando la esencia del amor que es la coronación del caballero. Sus aventuras se vuelven contra él, son un fracaso, menos una: la de su amor de Dulcinea.

Lo cierto es que hay que tener valor para vivir con una imagen idealizada e incluso sabiendo que no existe. Por tanto, en *El Quijote*, a diferencia de *La Celestina*, percibimos el arquetipo del amor intenso y puro que en nada material se funda. Ese amor eterno y sublime ocupa el pensamiento y el corazón de nuestro caballero, y está encarnado en Dulcinea del Toboso. Ella representa en la mente y en los propósitos de don Quijote a la mujer ideal. A diferencia de Calisto, don Quijote, no necesita la presencia real del objeto amado para rendirle culto. Con la doble vista del espíritu y la fantasía, don Quijote ve a su amada en el reflejo pálido de la luna; sueña con acariciar sus cabellos de oro. Como vemos, se trata de un amor puramente platónico, es el amor que se profesan dos personas que nunca se han conocido o se han conocido poco; y de este modo amó don Quijote a Dulcinea y soñó ser amado por ella. Sin embargo, podemos imaginar que en sus sueños más eróticos don Quijote concibiera alguna vez a Dulcinea.

Burla de ambos amores

Lo burlesco en *El Quijote* es que nuestro caballero andante, al cambiar el nombre de Aldonza Lorenzo, modificó también la personalidad de la moza. De este modo, la rudeza se transformó en delicadeza, ideal de belleza y de bondad. Por ello, es preciso que los alumnos diferencien, dada la intención paródica de Cervantes, la doble faceta del personaje Dulcinea/ Aldonza. Tal y como hemos visto, para don Quijote, Dulcinea representa la cumbre de todas las perfecciones: belleza, honestidad, discreción. En oposición a la perfección, Cervantes pone en boca de Sancho una descripción burlesca, sarcástica de Dulcinea, completamente desmitificadora que la presenta como una pastora maloliente, o sea, una simple moza labradora, sin ningún atractivo físico. A pesar de la opinión de Sancho, don Quijote seguirá fiel a sus ideales hasta el final. Con mucho tesón, se enfrentará con el Caballero de la Blanca Luna y seguirá argumentando que Dulcinea es la mujer más bella del mundo. Por culpa de su obstinación y por seguir los ideales del amor cortés, perderá y tendrá que retirarse de la caballería por un año.

En *La Celestina*, pronto nos percatamos de que Calisto no es precisamente un amante ideal. El ambiente realista de la obra provoca que todas las actitudes de Calisto nos parezcan ridículas e inapropiadas. Todos los personajes que lo rodean se burlan en algún momento de él, a excepción de Melibea, y, aún ésta, al principio, lo considera un bobo. Celestina tiene que advertirle de la ridiculez que supone manosear el cordón de Melibea. Las alabanzas exageradas con que se refiere siempre a Melibea no podían resultar sino ridículas y falsas. Calisto se hace por unos momentos trovador y entretiene su soledad componiendo canciones amorosas. Naturalmente, la exageración de esta actitud propicia la ironía y la burla de los criados. En este sentido, *La Celestina* puede considerarse como la primera obra donde se ataca el amor cortés. En opinión de Severin (2002), Calisto no es solamente una parodia de un amante cortés cualquiera, sino concretamente del protagonista de la novela sentimental española por excelencia. En palabras de Heusch (2008 : 159) : « Calixte serait l’histrión de la comédie amoureuse et donc une sorte de parodie du héros de la fiction sentimentale ».

El amor culpable en *El Quijote* y *La Celestina*

En su tercera salida don Quijote irá expresamente a la búsqueda de Dulcinea. Experimentará una gran frustración y desilusión porque no encontrará a la mujer de sus sueños sino a otra completamente diferente: una moza muy vulgar. A partir de este momento, el amor idealizado se convierte en un “amor culpable”, un amor que decepciona, un amor que duele al amoroso melancólico ya que comprende que sus deseos no son realizables. Dulcinea, como los sueños, sólo vivía en el fondo de su corazón, como un amor ideal en su yo más íntimo. En definitiva, Dulcinea representa una quimera fruto de la imaginación de don Quijote.

En *La Celestina*, Melibea pasa de ser una muchacha atrevida y valiente que rechaza con enfado el atrevimiento inicial de Calisto a convertirse en una mujer vehemente y apasionada que defiende el placer recién conquistado. Se convierte en una figura trágica cuando opta por el suicidio como medio de reencontrarse con su amado.

Rojas también quería criticar a la sociedad de su época y descubrir las connotaciones sexuales del amor cortés, y reprobar comportamientos como la lujuria, el mundo corrupto de criadas, la falsedad de las alcahuetas que desean ascender en la escala social por medio de engaños y traiciones.

Sentido e interpretación del amor en *El Quijote* y *La celestina*

Con *El Quijote*, los alumnos se darán cuenta de que están ante una gran novela de amor. Don Quijote es un caballero andante y un enamorado tímido que inventa un sueño, un amor intenso y trata de proyectarlo en la realidad. Sin embargo, la realidad es muy distinta al mundo de sus sueños. El amor que imagina don Quijote en su cabeza es sinónimo de alegría, de satisfacción, de locura, de plenitud. Esta felicidad tan anhelada la encuentra en su amor inventado. No obstante, en la realidad, don Quijote comprende que el amor tiene espinos y que significa también sufrimiento y soledad. La significación del amor es muy compleja tanto en *El Quijote* como en la vida de todos los seres humanos. Amar es un aprendizaje para toda la vida, aprendizaje que finalizará con la muerte. Con el amor aprendemos a morir y eso es lo que ocurre en *El don Quijote*:

Advierte Sancho -dijo don Quijote-, que el amor ni mira respetos ni guarda términos de razón en sus discursos, y tiene la misma condición que la muerte: que así acomete los altos alcázares de los reyes como las humildes chozas de los pastores, y cuando toma entera posesión de una alma, lo primero que hace es quitarle el temor y la vergüenza (Cervantes, 1989, Acto II: LVIII).

En *La Celestina*, la alcahueta hace del amor y de las pasiones humanas la razón de su subsistencia, ve el amor que ella no puede disfrutar como fuente de placer y gozo. De ahí que, con un sentido placentero de la vida, muy alejado del sentido medieval, anime a los jóvenes a disfrutar de su juventud y del amor, ya que, si no, el tiempo lo impedirá. Por ello, el amor carnal en esta obra es muy importante. Rojas no oculta su propósito de “narrar lo lascivo” y convierte *La Celestina* en una obra con una buena dosis de erotismo. Se trata de un amor joven y alocado, carnal y pasional.

Intencionalidad de Miguel de Cervantes y Fernando de Rojas

El profesor de ELE no podrá seguir repitiendo como *leitmotiv* que el amor, tanto en *El Quijote* como en *La Celestina*, representa uno de los temas más importante, sino que se convierte en el verdadero eje vertebrador de ambas obras. De maneras diferentes, el amor en *La Celestina*, afectará a todos los personajes. El libro pretende, explícitamente, prevenir a los jóvenes contra el “loco amor”. En este sentido, se ha insistido en la enseñanza moral que se desprende de la obra. Bataillon (1961) es el primer gran defensor de *La Celestina*

como una moralidad. Para el crítico francés, lo que escribe Rojas es un libro de avisos. Los propósitos morales que Rojas declara al principio de la obra son ciertos: se trata de una condenación del amor que destroza las barreras éticas y sociales. Esos principios de moralidad, según Bataillon, se manifiestan no sólo en los explícitos preliminares sino también en el fin trágico que afecta a todos los personajes.

Por otra parte, la intencionalidad de Cervantes al escribir su libro era principalmente parodiar los aspectos caballerescos, entre ellos, que el amor cortés forma parte de esas características. En efecto, el arranque inmediato del *Quijote* constituye una burla a todo el género de la novela de caballerías, y a ello el autor le añade todas sus experiencias de la vida y del ser humano. La parodia es también un recurso de efectos inagotables, que Cervantes aprovecha. De este modo, todo lo que en las novelas tradicionales se presentaba en estilo grave y solemne se vuelve, por causa de este recurso, humorístico y desenfadado. El amor, las batallas de don Quijote, sus ideales y quimeras, todo ello participa de este efecto. La esencia misma de la obra cervantina radica en ese juego permanente de contrastes: grave-humorístico, heroicidad-bufonada, ilusión-frustración, amor-desamor. Siguiendo a Gómez Canseco (2005: 144).

Cervantes se sirvió de los libros de caballerías para su propia construcción literaria. Con una perspectiva irónica, utilizó su estructura para encajar cuentos, episodios y personajes ajenos a lo caballeresco. El resultado fue un híbrido burlesco que sirve, al tiempo, de crítica y homenaje al género. La parodia cervantina no fue esencialmente negativa, sino que descubría un reconocimiento tácito del modelo burlado.

Conclusiones

A lo largo de este estudio hemos querido orientar y facilitar algunas pautas para analizar el tópico del amor cortés en *El Quijote* y *La Celestina* en clase de ELE. Dedicamos una parte de nuestro trabajo al análisis de las principales características de este amor. Con esto, los alumnos comprenderán que el amor cortés simboliza un culto dirigido a la amada, cuya superioridad nunca podría alcanzar el caballero sin la generosidad de la dama. Sin embargo, como ya hemos comentado, el amor cortés nacía también del deseo inalcanzable de lograr la posesión física. Nuestro caballero defiende rigurosamente estas reglas ya que su ideología amorosa se basa en un amor irrealizable, lejano, es decir, un amor espiritual.

Calisto representa también, desde el punto de vista literario, la caricatura del enamorado cortés. Al principio de la obra, descubrimos un Calisto enfermo de amor y completamente enamorado de Melibea. No obstante, a medida que avanza la obra, los alumnos descubrirán la personalidad egoísta de Calisto; sólo piensa en él y en el goce que le proporciona el amor de Melibea. Por tanto, para contraponer el amor puro, idealizado de don Quijote, tenemos en *La Celestina* la presencia del amor sexual y carnal. De todos modos, aunque nos encontramos ante dos amores de diversa naturaleza en *El Quijote* y en *La Celestina* (amor idealizado y amor realizable respectivamente), lo cierto es que en ambas obras se parodia el amor cortés.

Con la última parte de nuestro estudio, los alumnos comprenderán mejor la verdadera intencionalidad de los dos autores estudiados. Así pues, tanto Rojas como Cervantes quisieron describirnos un “amor

culpable”, pero para ello partieron del esquema de convenciones del amor cortés, cuya transgresión por parte de los amantes (de Calisto sobre todo) desencadena la tragedia. Por otro lado, la no-transgresión, por parte de don Quijote produce también la fatalidad ya que está enamorado de una mujer irreal e inventada. Dulcinea sólo existía en sus sueños, sólo vivía en el fondo de su corazón sincero, corazón herido por culpa de este amor ideal.

Referencias Bibliográficas

- Bataillon, M. (1961). *La Célestine selon Fernando de Rojas*. Paris: Didier.
- Cantero Sandoval, A.; Pena Presas, M. (2016). El álbum ilustrado como puente entre la literatura canónica y la educación inclusiva (una propuesta didáctica para educación secundaria). *Lenguaje y Textos*. (43):89-96.
- Caro Valverde, M^a T.; García Gutierrez, M^a E.; Sanchez Sandoval, C.; Vicente Ruiz, P.; Sánchez Guirado, M^a S. (2000). *Las clases de un clásico: arte La Celestina*. Murcia: Consejería de Educación y Universidades.
- Cervantes Saavedra, M. de. (1989). *El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha*, ed. John Jay Allen. Madrid: Cátedra.
- De Rojas, Fernando (1980). *La Celestina*. Paris: Aubier.
- García Domínguez, R. (2015). *Aventuras de Don Quijote de la Mancha*. Madrid: Grupo Anaya.
- Gómez Canseco, L. (2005). *El Quijote, de Miguel de Cervantes*. Madrid: Editorial Síntesis.
- González Cobas, J. (2009). El Quijote en la clase de ELE: una propuesta didáctica. *Espéculo. Revista de Estudios Literarios*. Universidad Complutense de Madrid.
- Heusch, C. (2008). «Les avatars de Calixte de la "Comedia à la Tragicomedia"». En G. Martin (Ed.), *Fernando de Rojas: La Celestina. Comedia o tragicomedia de Calisto y Melibea* (pp. 157–175). Paris: Ellipses.
- Martin, G. (2008), *Fernando de Rojas: La Celestina, Comedia o Tragicomedia de Calisto y Melibea*. Paris: Ellipses.
- Ruiz Lujan, A. (2007). “Dulcinea: hija de sus obras. Amor y belleza en El Quijote”. *Figuras femeninas en El Quijote*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Severin, D. (2002). “Introducción” en Rojas, Fernando de. *La Celestina* (pp. 11-46). Madrid: Cátedra.

LAS COMPETENCIAS BÁSICAS SE PUEDEN DESARROLLAR A TRAVÉS DE LA MODALIDAD DUAL EN UN LICEO TÉCNICO PROFESIONAL DE ALTA VULNERABILIDAD

The Basic Competences Can Be Developed Through The Dual Modality In A High Vulnerability Professional Technical License

José Manuel Salum Tomé
Universidad Católica de Temuco
josesalum@gmail.com

Resumen

En el contexto de la Educación Técnica Profesional, la *Modalidad Dual* ha constituido una apuesta del Ministerio de Educación de Chile para mejorar la formación Técnica Profesional en la Enseñanza Media. El cambio ha involucrado una innovación curricular en torno al desarrollo de competencias básicas donde, además del docente y el aula tradicional, concurren otros agentes y otros escenarios que comparten la labor de enseñar. En este contexto la investigación consignada, de acuerdo a sus objetivos y formulación metodológica, describe las características de la *formación Técnico Profesional Dual de la especialidad de Administración del Complejo Educacional Monseñor Guillermo Carlos Hartl de la comuna de Pitrufquén, en Chile*. Se pretende indagar la efectividad del currículo integrado a través de la evaluación de logro de las competencias básicas de alumnos/as que cursan el 4º Año Medio de dicha especialidad (con modalidad Dual), en directa relación al perfil de egreso y profesional exigido y en contraste, con la de alumnos de la especialidad de "Electricidad", sin la Modalidad Dual.

Palabras clave

Diseño curricular, currículum, competencias básicas, didáctica, metodología.

Abstract

In the context of Vocational Technical Education, Dual Mode has been a commitment of the Ministry of Education of Chile to improve training Professional Technical High School. The change has involved a curricular innovation around the development of core competencies where besides the teacher and the traditional classroom, attend other agents and other scenarios that share the work of teaching. In this context the research contained, according to its objectives and methodological formulation describes the characteristics of the Dual Vocational Technical Training specialty Administration Educational Complex Monsignor William Carlos Hartl Pitrufquén commune in Chile. It aims to investigate the effectiveness of integrated curriculum through the evaluation of achievement of basic skills alumni / ae who attend the 4th Year Half of that specialty (Dual mode) directly related graduate profile and professional required to and in contrast with that of students in the specialty of "Electricity" without the Dual Mode.

Keywords

Curriculum design, curriculum, basic skills, teaching methodology.

Incorpora aquí siempre que sea posible las siguientes secciones: Introducción, Material y Método, Resultados, Discusión, Conclusiones, Referencias Bibliográficas y agradecimientos. Recuerda que debes enviar el texto completo de tu trabajo ocupando un máximo de 5000 palabras.

Recuerda que los apartados irán en negrita y solo la primera letra en mayúscula, ejemplo **Introducción**. No modifiques el encabezado de página, ni tampoco añadas pie de página ni paginado. Escribe siempre con Times New Roman 12 e interlineado sencillo. Sigue las normas APA 7ª edición.

Introducción

La producción y socialización del conocimiento se ha convertido en una de las actividades estratégicas en la sociedad actual. La creciente y sostenida influencia de la ciencia en su interacción recíproca con la tecnología y el cambiante ritmo de exigencias sociales que impactan en el mundo del trabajo, exigen de la educación una transformación que permita asumir nuevas demandas de formación, aprendizaje y socialización (Roca, 2000). Así mismo, las tendencias actuales en el mundo del trabajo evidencian un elevado nivel de competitividad y estándares de calificación en aumento. Todo ello demanda una educación polivalente, compleja y un perfil amplio de competencias para contribuir a un mejor desempeño de sus funciones.

La educación Técnica Profesional tradicional ha contribuido, en una época menos convulsionada que la actual, a la formación de técnicos profesionales de nivel medio que sin duda mejoraron sus oportunidades de colocación laboral y realización personal. Sin embargo, la globalización de las comunicaciones y del mercado y su incidencia en todos los ámbitos de la vida humana, han evolucionado hacia nuevos paradigmas en materia educativa, las que deben abordar de manera más fehaciente la formación del individuo en función, precisamente, de los requerimientos de la sociedad actual, entre los que cuentan fundamentalmente aquellos que contribuyen a acrecentar el *capital humano* en un entorno socio político y económico siempre en movimiento, que requiere de capacidades bien definidas para enfrentar los desafíos del mundo laboral. Se sabe que la educación formal no es el único camino de aprendizaje para un sujeto, por el contrario, se reconoce la incidencia de la sociedad en su conjunto y, sobre todo, de aquellos entornos significativos para el individuo como los principales espacios de aprendizaje no formal. De la misma forma, la educación es influida por el contexto que tiene lugar, dada la relación que se establece entre las instituciones educativas y las comunidades. Sin embargo esta relación no se da en términos de complementariedad, ya que la educación no siempre cumple con las expectativas del entorno social (lo que es más evidente en relación a la Educación Media) sino que, más bien, reproduce las desigualdades de la sociedad haciendo un escaso aporte al denominado “capital humano”, lo que en términos económicos significa menos productividad y menor cantidad de bienes y servicios, por ende, menores oportunidades de trabajo.

La demanda del sector productivo y de los empleadores hacia la educación, y concretamente hacia la EMTP, es que los egresados cumplan con requerimientos para el ejercicio profesional en condiciones y niveles adecuados lo que redundará en un replanteamiento de los diseños curriculares, surge entonces la opción de un *currículo por competencias* caracterizado por un aprendizaje activo, centrado en el estudiante y principalmente orientado a la práctica profesional. Ello involucra ajustar aprendizajes que respondan tanto

a los referentes teóricos como al quehacer empírico, integrar saberes de diferentes disciplinas, evaluar en forma personalizada el dominio de las competencias de los alumnos/as en condiciones similares a las del mundo real, asegurar la integración al currículo de competencias genéricas o transversales, proveer la aplicación de conocimientos en el mundo real, entre otras consideraciones. Implica también, trabajar en estrecha vinculación con el sector empresarial para conocer la demanda del sector productivo, y establecer alianzas concretas para el proceso alternado.

Todo lo anterior plantea un conjunto de exigencias relacionadas con la consistencia entre el perfil de egreso y los objetivos sociales de la carrera, la consistencia entre el currículo y el logro del perfil de egreso y las formas de evaluación curricular preestablecidas para verificar el *logro de las competencias*, aspecto clave (este último) para definir estrategias que permitan cumplir con los objetivos de la implementación del currículo integrado.

La necesidad de avanzar hacia la movilización de los intereses de la población sujeto de la educación, implica generar espacios de reflexión e indagación respecto de los paradigmas en uso, entre los que se inscribe el currículo integrado, cuya validación depende, en última instancia, del significado que adquiera para los alumnos y sus proyectos de vida en cuanto medio de acceso al mundo laboral con oportunidades reales de inserción, desarrollo y realización personal.

La investigación que se consigna se justifica considerando que, para lograr procesos eficaces de integración del currículo, es esencial el protagonismo de los actores en la evaluación del sistema para identificar dificultades y formular soluciones, así como para ejecutar y administrar las mismas. Es preciso, a partir de esta base, potenciar los recursos tanto internos como externos a través de un proceso dinamizador que identifique con precisión las necesidades de formación de los alumnos/as, y los espacios que efectivamente lo posibiliten.

Material

A la luz de la situación o problemática real que en las líneas anteriores se ha esbozado, se ha considerado relevante asumir el reto del imperativo del mejoramiento del proceso de formación para que constituya un aporte tangible a la dinámica del proceso de enseñanza aprendizaje. Con esta finalidad se considerará el currículo integrado basado en competencias en el contexto de la formación con modalidad Dual impartida en el Complejo Educativo Monseñor Guillermo Carlos Hartl. Desde estas razones, la investigación se cuestiona si el currículo integrado contribuye, efectivamente, al logro de las competencias básicas de los alumnos de la Educación Media Técnica profesional con formación Dual.

La producción y socialización del conocimiento se ha convertido en una de las actividades estratégicas en la sociedad actual. La creciente y sostenida influencia de la ciencia en su interacción recíproca con la tecnología y el cambiante ritmo de exigencias sociales que impactan en el mundo del trabajo, exigen de la educación una transformación que permita asumir nuevas demandas de formación, aprendizaje y socialización (Roca, 2000). Así mismo, las tendencias actuales en el mundo del trabajo evidencian un elevado nivel de competitividad y estándares de calificación en aumento. Además, la situación se combina con la denominada movilidad laboral y al uso recurrente de las tecnologías de la información, lo que exige, mayor abstracción y habilidad en el manejo de instrumentos, técnicas y maquinarias. Todo ello demanda una educación polivalente, compleja y un perfil amplio de competencias para contribuir a un mejor desempeño de sus funciones.

La educación Técnica Profesional tradicional ha contribuido, en una época menos convulsionada que la

actual, a la formación de técnicos profesionales de nivel medio que sin duda mejoraron sus oportunidades de colocación laboral y realización personal. Sin embargo, la globalización de las comunicaciones y del mercado y su incidencia en todos los ámbitos de la vida humana, han evolucionado hacia nuevos paradigmas en materia educativa, las que deben abordar de manera más fehaciente la formación del individuo en función, precisamente, de los requerimientos de la sociedad actual, entre los que cuentan fundamentalmente aquellos que contribuyen a acrecentar el *capital humano* en un entorno socio político y económico siempre en movimiento, que requiere de capacidades bien definidas para enfrentar los desafíos del mundo laboral. Se sabe que la educación formal no es el único camino de aprendizaje para un sujeto, por el contrario, se reconoce la incidencia de la sociedad en su conjunto y, sobre todo, de aquellos entornos significativos para el individuo como los principales espacios de aprendizaje no formal. De la misma forma, la educación es influida por el contexto que tiene lugar, dada la relación que se establece entre las instituciones educativas y las comunidades. Sin embargo esta relación no se da en términos de complementariedad, ya que la educación no siempre cumple con las expectativas del entorno social (lo que es más evidente en relación a la Educación Media) sino que, más bien, reproduce las desigualdades de la sociedad haciendo un escaso aporte al denominado “capital humano”, lo que en términos económicos significa menos productividad y menor cantidad de bienes y servicios, por ende, menores oportunidades de trabajo.

La demanda del sector productivo y de los empleadores hacia la educación, y concretamente hacia la EMTP, es que los egresados cumplan con requerimientos para el ejercicio profesional en condiciones y niveles adecuados lo que redundará en un replanteamiento de los diseños curriculares, surge entonces la opción de un *currículo por competencias* caracterizado por un aprendizaje activo, centrado en el estudiante y principalmente orientado a la práctica profesional. Ello involucra ajustar aprendizajes que respondan tanto a los referentes teóricos como al quehacer empírico, integrar saberes de diferentes disciplinas, evaluar en forma personalizada el dominio de las competencias de los alumnos/as en condiciones similares a las del mundo real, asegurar la integración al currículo de competencias genéricas o transversales, proveer la aplicación de conocimientos en el mundo real, entre otras consideraciones. Implica también, trabajar en estrecha vinculación con el sector empresarial para conocer la demanda del sector productivo, y establecer alianzas concretas para el proceso alternado.

Todo lo anterior plantea un conjunto de exigencias relacionadas con la consistencia entre el perfil de egreso y los objetivos sociales de la carrera, la consistencia entre el currículo y el logro del perfil de egreso y las formas de evaluación curricular preestablecidas para verificar el *logro de las competencias*, aspecto clave (este último) para definir estrategias que permitan cumplir con los objetivos de la implementación del currículo integrado.

Método

Siguiendo la clasificación tipológica de estudios de investigación realizada por Danhke (1989), es posible aseverar que la investigación que se lleva a cabo posee una orientación de alcance descriptivo, ya que pretende indagar en las propiedades, rasgos y características del fenómeno en estudio, en este sentido, caracterizar los procesos de enseñanza impartidos por el Establecimiento Educativo desde el Currículo Integrado y con ello la manera en que se visualiza el despliegue de capacidades básicas de parte de los alumnos de la especialidad de Administración con Modalidad Dual. Por tanto permite reflexionar, complementando acerca de la evidencia empírica de ciertos grados de asociación entre la aplicación del currículo integrado y el desarrollo de capacidades básicas, lo cual se asume como un anexo de alcance correlacional en el mismo estudio, el cual será definido desde la misma flexibilidad y hallazgos de la

investigación.

Dado el alcance principalmente descriptivo que caracteriza la investigación consignada, se considera pertinente emplear un diseño de carácter no experimental, lo cual cobra sentido al considerar las características de la población, es decir, de los alumnos, docentes, maestros guías y actores del sector empresarial regional, los que se distribuyen naturalmente, no siendo asignados por el investigador y consiguientemente, tampoco se modifica el fenómeno o situación objeto de análisis; por ende, los resultados se relevarán según la mirada y percepción de la población de acuerdo a los atributos que se manifiesten. No existe, por tanto control, manejo o manipulación directa de las variables por parte del investigador, prevaleciendo de esta manera la validez interna.

En atención a lo expuesto, es pertinente precisar respecto de distintos momentos metodológicos del proceso de investigación, uno caracterizado en base a la metodología cuantitativa, la cual se focalizará en la medición del logro de las competencias básicas en alumnos y alumnas de la especialidad de administración (modalidad Dual), para lo que se considera un tipo determinado de instrumentos con diversas escalas que permitirán indagar respecto de distintos niveles que estructurarán la operacionalización de las variables definidas.

Por otro lado, y siendo coherente con el carácter mixto y complementario del proceso investigativo, se relevará en un segundo momento, a través de la metodología de orden cualitativa, la cual en base a un ejercicio de triangulación de técnicas, permitirá complementar la tarea descriptiva mediante la utilización de “focus group”, a través de los cuales se indaga en las diversas percepciones y valoraciones de los diferentes actores involucrados en el proceso educacional y de inserción laboral de los alumnos de la especialidad de Administración en la Modalidad Dual, pertenecientes a la formación Técnico Profesional del mencionado establecimiento educativo

Resultados

Si bien la dinámica de la Educación Técnico Profesional Tradicional se ha implementado en el establecimiento hace ya varios años, se percibe una apropiación diferente de parte de la comunidad escolar -tanto alumnos, como docentes y padres- hacia la modalidad de formación Dual. En efecto, se muestra como una opción alternativa que genera muchas más expectativas en los usuarios y en el propio establecimiento educativo.

De acuerdo a los resultados, la evaluación de las Competencias Básicas de los alumnos de ambas especialidades consignadas en el estudio, a saber, la especialidad de Electricidad de formación Técnico Profesional tradicional y la especialidad de Administración con modalidad Dual, son disímiles, presentándose promedios de aprobación del logro de estas competencias muy superiores en alumnos/as de la modalidad Dual, aún en aquellas competencias relacionadas con el saber humanista – científico, contrariamente a lo que se postula en la bibliografía .

En ambas experiencias, sin embargo, concurren características propias del entorno y de los alumnos que hacen suponer una tarea nada fácil, dada las carencias que tiene la población en cuanto a recursos económicos y nivel educativo de los padres y que sin duda inciden en el proceso educativo en su conjunto. Otra característica común es la procedencia de los alumnos, donde un 60% residen en comunas aledañas, preferentemente en sectores rurales o semi-rurales; por tanto las opciones de sus familias (en condición de

pobreza) son escasas. Por tanto, el contexto socio-comunitario y las características de los alumnos y alumnas son comunes a ambas. Por otra parte el establecimiento cuenta con un equipo de docentes especializado en la Educación Media Técnica Profesional, con y sin modalidad Dual, los que comparten las experiencias de enseñar en ambas modalidades (Plan General).

Una primera conclusión es que las diferencias entre ambas modalidades no están en la procedencia ni en las características de los alumnos, ni en la capacidad del liceo, sino en la modalidad curricular que ostenta cada una de las especialidades consignadas en el estudio, a saber, la especialidad de Electricidad de formación Técnico Profesional tradicional y la especialidad de Administración con modalidad Dual.

Entre esas diferencias curriculares se inscribe, por ejemplo, el énfasis en los aspectos actitudinales y valóricos, en tanto ejes transversales de la educación Dual. Se entiende, de este modo, una educación orientada a promover la transformación social, dada la cualidad de preparar a los alumnos y alumnas en función del mundo laboral con mejores opciones de colocación y contratación. Aún cuando la formación Técnica Profesional tradicional también está orientada hacia el mundo laboral, no considera las características del mundo globalizado (la rápida obsolescencia de los conocimientos y la movilidad laboral, por ejemplo), que requieren de capacidades distintas para enfrentar con éxito el futuro laboral; mientras por otra parte se estrecha en una concepción curricular cerrada que no se abre al mundo real.

En la educación con modalidad Dual, el conocimiento, las destrezas y los conceptos se ofrecen haciendo conexiones con las ideas y tecnologías nuevas y los escenarios fuera del establecimiento. Se busca la integración de los mismos para que el estudiante utilice la información de su entorno a fin de adquirir aprendizaje genuino, donde el estudiante aprende a su propio ritmo con una atención personalizada en el contexto de la empresa.

La consideración de la situación socioeconómica de la familia de los estudiantes, actúa en dos sentidos diferentes: actúa como un agente motivador toda vez que visualizan la posibilidad de transformar positivamente sus expectativas futuras, lo que implica mayor demanda de especialidades técnico profesionales, y que en el caso de los alumnos con formación Dual se hace más atractiva a partir de la alternancia en la empresa; a diferencia de la modalidad tradicional donde las proyecciones son más abstractas e inestables, dado el desconocimiento del campo laboral. Sin embargo en otro aspecto esta incidencia de la situación económica es negativa; ya que si ésta es muy desaventajada implica un freno importante para el desarrollo de las capacidades, incluso respecto de los alumnos dual, sobre todo si la familia y el propio alumno/a coloca sus expectativas en alguna retribución económica de parte de la empresa, la que no todas ofrecen. En el mismo marco se entiende que la situación deficitaria no siempre permite a los alumnos atender a las tareas en la empresa con el mismo ánimo y autoestima que los que tienen más.

Los alumnos que participan en el programa de formación profesional Dual, en general, son jóvenes que se enfrentan de manera temprana a aprender a aprender en escenarios reales, un ambiente que requiere del alumno un despliegue de valores, expresividad y capacidad de iniciativa apoyando en las actividades de gestión y producción, actividad que sin duda están directamente relacionadas con el cómo participar en los procesos de calidad, productividad y competitividad en la empresa.

Conclusiones

En suma, la contextualización de la práctica curricular se asume como altamente valorada de acuerdo a los resultados del Focus Grup, y de acuerdo a la evaluación de logro de las competencias básicas de alumnos

de formación Dual y de formación tradicional, en que las diferencias son favorables a los alumnos de formación Dual.

Desde el punto de vista de las exigencias de la convivencia social (y no solamente de las exigencias del mercado laboral), se supone que en el currículo se forman, además de los conocimientos, un conjunto de competencias, saberes, destrezas, habilidades y capacidades de orden teórico-práctico que definen al ser humano como un ser formado para desempeñarse integralmente en una profesión o desempeño dentro de la sociedad que le ha tocado vivir. Entendiendo el currículo como *el espacio sociocultural teórico-práctico en el que se ejerce los procesos de mediación pedagógica para la formación integral del educando dentro de una propuesta educativa determinada*, es posible inferir que, en el marco de la formación Dual, el currículo se configura como un nuevo nivel en el que concurren la teoría y la práctica producto de la interacción entre formas abstractas de conocimiento y su concreción en la práctica laboral, al mismo tiempo. Las competencias y saberes que se logran del proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos con formación Dual, refieren a la formación integral de los alumnos, los que se asumen preparados para desempeñarse integralmente.

De este modo los saberes y conocimientos que se logran en la formación Dual, tienen estrecha relación con la forma en que se relaciona la teoría y la práctica, donde ambas experiencias se potencian mutuamente para beneficio de los alumnos y alumnas. En cierta forma se aprecia cierta autonomía de los alumnos para conducir ellos mismos su capacitación teórica y práctica en relación a su formación personal. Es decir, la capacidad de decidir, previa reflexión crítica y autocrítica, sobre los saberes que debe adquirir para su formación, basados en la concurrencia de la teoría y la práctica, implica una forma de autonomía que le permite conocer lo que necesita para actuar sobre la realidad en la que le toca desempeñarse.

Respecto de la formación Técnica profesional es posible señalar que, de acuerdo a las características, experiencia y visión del contexto que se estudia, la formación Dual representa la opción preferencial, no sólo porque la oferta se hace más atractiva para los alumnos, sino porque se obtienen mejores resultados en todos los aspectos. Así queda demostrado en las mediciones de logro de las competencias de alumnos de formación Dual, que son comparadas al logro de competencias de los alumnos de formación tradicional. Del mismo modo, es refrendado por los participantes del Focus Grup y por los maestros guía que evalúan las áreas de desempeño de los alumnos. En general hay una alta satisfacción de los actores involucrados en el proceso de formación Dual, donde cada uno siente que aprende y aporta en un espacio donde la sociedad y el mundo privado reconocen un encuentro eficaz y altamente efectivo.

Referencias

Abarca, N., Hidalgo, C. *Comunicación interpersonal, Programa de entrenamiento en habilidades sociales*: Chile Universidad Católica de Chile, 1992.

Arias, M. *La triangulación metodológica, sus principios, alcances y limitaciones*. 2009. Extraído el 19 de noviembre, del sitio web: <http://members.fortunecity.es/robertexto/archivo9/triangul.htm>

Baquero, R. (1996). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Barcelona: Paidós.

Berger, P, Luckmann, T. (1989). *La construcción Social de la Realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Ediciones Visor.

Caballo, V. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Ediciones Siglo Veintiuno.

Carretero, M. (1999). *Constructivismo y Educación*. Buenos Aires. Ediciones Aique.

Coll, C. Martín, E. Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. y Zabala, A. (1999). *El constructivismo en el aula*. Barcelona. Graó.

De Zubiría, J. (1994). *Tratado de Pedagogía Conceptual*. Colombia, Santafé de Bogotá.

Durston, J. (2002). *El capital social campesino en la gestión del desarrollo rural*. Diadas, equipos, puentes y escaleras. CEPAL. Santiago de Chile.

Elliott, J. (1994). *La investigación-acción en educación*. Madrid, Editorial Morata (2ª.ed.)

Florenciano, R. (2002). *Adolescentes y sus Conductas de Riesgo*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Gimeneo, J. y Pérez Gómez, Á. (1997, 1999). *Comprender y transformar la enseñanza* (Capítulo VI Págs. 136-170). Madrid: Editorial Morata.

Gimeno Sacristán, José. (1995). *El currículum, una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

González, J. (2008). Reflexiones iniciales sobre la concepción del diseño y desarrollo curricular en un mundo contemporáneo y complejo. *Revista Integra Educativa*, 1 (2). La Paz: Plural.

Grundy, S. (1994). *Producto o praxis del currículum*. Madrid, Ediciones Morata.

Hammersley, Marín y Atkinson, P. (1983). *Etnografía, Métodos de la Investigación*. Barcelona: Editorial Paidós.

Hernández Sampieri, R. (2006). *Metodología de la Investigación* (Capítulos 3, 5 y 6). Mexico: Editorial Mc Graw Hill.

Ibarra, A. (1998). El desarrollo de los sistemas normalizado y de certificación de competencia laboral y la transformación de la formación y la capacitación en México. Ponencia presentada en el *Encuentro Andino de Formación Basada en Competencia Laboral*. Bogotá.

Innovación curricular en las instituciones de Educación Superior. (1995). México: Editorial Anuis.

Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas. Extraído el 13 de noviembre, 2009 del sitio web: <http://www.junaeb.cl>

- Kemmis, S. (1998). *El Currículo: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, Editorial Morata, 175 Págs.
- Leuca, Y., (2005). *La Evaluación de aprendizaje en un curriculum por competencias*. Lima, Ediciones IPP.
- Lluch, E. (2006). “Introducción a la educación basada en competencias”. Biblioteca digital de la OEI . *Cuaderno de trabajo N° 2*. www.campus-oei.org.
- Maldonado, M. (2006). *Las competencias, una opción de vida. Metodología para el diseño curricular*. Colombia: Eco Ediciones.
- Mella, O. (2003). *Metodología Cualitativa en Ciencias Sociales y Educación*. Santiago: Editorial Primus Ediciones.
- Mertens, L. (1997). *Competencia Laboral: Sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo: Ediciones Cinterfor.
- Ministerio de Educación (2003). *Estudios básicos Ministerio de Educación*. Santiago de Chile: MINEDUC-INIDE – Comisión Técnica de Currículo (COTEC).
- Monjas, M. (2000). *Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social, PEHIS para niños y niñas en edad escolar*. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial CEPE.
- Monsalve G. Sergio (1999). Universidad Nacional de Colombia Facultad de Ciencias, Santafé de Bogotá.
- Morín, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Pp. 1-75, Ediciones Morata, (3ª edición)
- Muñoz, J. (1998). *Implantación de un sistema de selección por competencias*. Training and Development Digest. Ediciones Universidad de Deusto.
- Musitu, G. (2000). *Socialización familiar y valores en el adolescente: un análisis intercultural*, vol.31, no 2, 15-32.
- OIT. (1993). *Formación profesional. Glosario de términos escogidos*. Ginebra: Ediciones Cinterfor.
- Ornelas, C. (1995). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. Centro de Investigación y Docencia Económicas - Nafinsa - Fondo de Cultura Económica. México. pp. 1-55
- Ortiz Cabanillas, P. (2003). *La formación de la personalidad*. Lima, Editorial Orión.
- Pedró y Puig. (1999). *Las reformas educativas: Una perspectiva política y comparada*. Barcelona: Ediciones Paidós.

- Peñaloza Ramella, W. (2000). *El currículum integral*. Lima, Ediciones Optimice.
- Pérez M. Paulina, Rojas A Claudia (2001). Propuestas de mejoramiento para el sistema de formación profesional dual. Tesis. Universidad de Santiago de Chile, Departamento de ingeniería industrial.
- Pérez Serrano, G. (2000). *Metodología de la Investigación Cualitativa, tomo II Técnicas y Análisis de datos*. Madrid: Editorial La muralla, 3ª edición.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile. Editorial Dolmen.
- Ponce, E. (2012). *Educación y lucha de clases*. La Habana, Ed. Pueblo y Educación.
- Roca, Enrique. (2000). *El abandono temprano de la educación y la formación en España*. Revista de educación, ISSN 0034-8082.
- Sacristán, J. (1999). *El currículum: ¿Los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica?* Madrid: Editorial Morata.
- Salgado, H. (2004). *Teoría y doctrina curricular*. Perú: Editorial San Marcos.
- Sandoval, C. (2002). *Investigación Cualitativa*. Colombia: Arfo Ediciones.
- Santrock, J. (2004). *Psicología del desarrollo en la adolescencia*. Madrid: Mc Graw-Hill Ediciones.
- Stenhouse, L. (1993). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Editorial Morata.
- Taba, H. (1976). *Elaboración del Currículo. Teoría y Práctica*. Argentina: Editorial Troquel.
- Taylor, M. (1998). *Educación y capacitación basadas en competencias: un panorama de la experiencia del Reino Unido*. En: Formación basada en competencia laboral. Cinterfor/OIT, POLFORM/OIT, CONOCER. Serie Herramientas para la transformación. Cinterfor/OIT.
- Taylor, S.J., Bogdan, R. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Editorial Paidós.

ACERCAMIENTO A LA EDUCACIÓN FINANCIERA A TRAVÉS DE LAS APLICACIONES MÓVILES BANCARIAS

Approach to financial education through mobile banking applications

María Anastasia López Hernando
UCJC (Doctorado)
natachalh@hotmail.com

Resumen

El rápido avance de las comunicaciones, las tecnologías móviles y la proliferación de dispositivos móviles ha aumentado la importancia de los servicios de banca móvil para usuarios, bancos e instituciones financieras.

Esta investigación analizará si la calidad de servicio percibida por los usuarios de m- banking, tiene conexión o no, con la educación financiera recibida por los usuarios dentro de su formación en la asignatura de economía impartida en bachillerato. Se estudiará también si hay dependencia entre determinadas variables socio-económicas, geográficas y demográficas y si estas variables son determinantes o no a la hora de definir el grado de satisfacción del usuario respecto a la calidad global del servicio bancario, y si esa calidad percibida repercute en los hábitos del cliente para relacionarse con las instituciones financieras.

El estudio ampliará estudios previos existentes sobre el m-banking y la educación financiera, permitiendo definir que variables son las que influyen en la percepción de calidad bancaria del servicio móvil, y si existe dependencia entre la formación financiera recibida en edades tempranas y por ende la percepción de los usuarios de la calidad global de las entidades.

Palabras clave

Educación financiera; nuevas tecnologías; calidad bancaria; servicios financieros; banca móvil; aplicación móvil bancos.

Abstract

The rapid advancement of communications, mobile technologies and the proliferation of mobile devices have increased the importance of mobile banking services for users, banks and financial institutions. This research will analyze whether the quality of service perceived by m-banking users is connected or not with the financial education received by users within their training in the economics subject taught in high school. It will also be studied if there is dependence between certain socio-economic, geographic and

demographic variables and if these variables are decisive or not when defining the degree of user satisfaction with the overall quality of the banking service, and if this perceived quality has repercussions in the client's habits to interact with financial institutions.

The study will expand previous existing studies on m-banking and financial education, allowing to define which variables are those that influence the perception of banking quality of the mobile service, and whether there is dependence between the financial training received at an early age and therefore the Users' perception of the overall quality of the entities.

Keywords

Financial education; new technologies; bank quality; financial services; Mobile banking; banks mobile app

Introducción.

La educación financiera va más allá de la mera disponibilidad de información y se extiende a los conocimientos, conductas y actitudes que nos permiten tomar decisiones financieras acertadas a lo largo de la vida, tener hábitos financieros saludables y conocer las oportunidades y riesgos de los productos financieros que contratamos (cuentas, tarjetas, créditos, hipotecas...). La educación financiera desde 1º de bachillerato promueve el inicio del conocimiento de los servicios bancarios en aras a mejorar la calidad de vida del alumno proporcionando confianza para relacionarse con el banco, ampliando el conocimiento de los derechos y obligaciones como usuario financiero, ayudando a gestionar los ahorros y a planificar el futuro de manera sostenible y responsable (Banco de España, 2020).

El rápido avance de las comunicaciones, las tecnologías móviles y la proliferación de dispositivos inteligentes ha aumentado la importancia de los servicios de banca móvil para bancos, instituciones financieras y usuarios (Baptista y Oliveira, 2015). Las plataformas m-banking permiten a los clientes bancarios llevar a cabo operaciones de forma remota a través de sus teléfonos móviles (Chemingui y Ben Lallouna, 2013). Dentro de estas operaciones se incluyen, entre otras, las consultas de saldos, movimientos históricos de cuentas, consulta de tarjetas y movimientos, control de valores bursátiles, consulta y solicitudes de préstamo, supervisión de la bolsa a tiempo real, recarga de teléfonos móviles, y realización de pagos a través de transferencias nacionales e internacionales. Las tecnologías de autoservicio se han descrito como conexiones tecnológicas funcionales entre dos sistemas, que permiten a los clientes producir un servicio independiente, sin la participación directa del empleado en la prestación del servicio (Meuter, Ostrom, Roundtree y Bitner, 2000). En la banca minorista, se incluyen dentro de este interfaz cajeros automáticos, banca por internet, banca telefónica, máquinas expendedoras de números para organizar las esperas en las sucursales, y recientemente la banca a través del móvil (Thakur y Srivastava, 2014). En consecuencia, los consumidores tienden a usar dispositivos móviles para transacciones bancarias simples, en situaciones en las que necesitan acceso instantáneo a sus cuentas, y cuando sus otros canales bancarios no están al alcance en ese momento. Por ejemplo, verificar el saldo de su cuenta antes de comprar bienes en un punto de venta (Hoehle y Huff, 2012).

El acercar las nuevas tecnologías, en particular las aplicaciones bancarias del móvil, al usuario, ayuda al fomento de la educación financiera desde edades tempranas. En la VII Conferencia de Educación Financiera organizada por CECA, que atiende al compromiso social con la formación de los ciudadanos en el ahorro y las finanzas, los participantes abordaron, además de la accesibilidad y nuevas tecnologías aplicadas a esta materia, cuestiones como la digitalización y la innovación, incidiendo en ejemplos como el Museo Interactivo de Austria o el Proyecto Itssoin. (Confederación Española de Cajas de Ahorro, 2016)

Pocos artículos se centran en el uso de la banca móvil y el rendimiento individual (Tam y Oliveira, 2017). La mayoría de los estudios empíricos de banca móvil buscan comprender los factores y las motivaciones que influyen en la utilización de este método o la intención de comportamiento respecto a él. Teniendo en cuenta varias definiciones de banca móvil, Tam y Oliveira (2017) proponen una definición nueva y más amplia que tenga en cuenta los cambios tecnológicos que se han producido a lo largo del tiempo: m-banking es un servicio o producto ofrecido por instituciones financieras que hace uso de tecnologías portátiles. Los usuarios de la banca móvil pueden realizar casi las mismas transacciones de la banca por internet mediante el uso de un dispositivo móvil: teléfono móvil, teléfono inteligente o tableta (Shaikh y Karjaluo, 2015). Hoehle y Huff, (2012) observaron que las sucursales se usan para la venta de ciertas categorías de productos, como por ejemplo, hipotecas y préstamos, mientras que para las operaciones más sencillas como pagos de facturas u otras transacciones domésticas, se pueden realizar a través de la tecnología de autoservicio. Los servicios y productos bancarios ofrecidos en las plataformas móviles van desde simples consultas de movimientos hasta el pago de servicios, transferencias de fondos y productos más complejos, como las transacciones bursátiles (Suoranta y Mattila, 2004). La gran explosión del uso de dispositivos móviles y el fuerte impulso del comercio electrónico han atraído la atención del estudio de la banca móvil. El m-banking se ha considerado como un subconjunto del m-commerce, y el m-commerce un subconjunto del e-commerce (Coursaris y Hassanein, 2002). Algunos estudios califican explícitamente que el tipo de dispositivo tiene que ser un móvil o tableta para poder considerarlo m-banking, razón por la cual el acceso a la banca a través de un ordenador portátil no debe considerarse como banca móvil, ya que la interfaz es similar a un PC de escritorio, que no es un dispositivo móvil (Shaikh y Karjaluo, 2015).

El rápido crecimiento y difusión de los teléfonos móviles en el mundo desarrollado, ha creado una plataforma de inclusión y dinamismo socio-económica, que democratiza a todos los usuarios el acceso a la banca en línea y por ende a los servicios financieros (Wenner, Bram, Marino, Obeysekare y Mehta, 2017). Añaden que la introducción de los sistemas de pago móvil (m-payment) es un ejemplo de ello, abarcando aplicaciones para teléfonos móviles que permiten transacciones económicas, al tiempo que brindan seguridad, accesibilidad y eficiencia a los usuarios, ayudando además a las organizaciones a reducir los gastos generales y fomentar la transparencia. Es a partir de 2008 cuando la banca online aparece más sofisticada al incorporar nuevas funciones como la gestión de finanzas personales. Las entidades utilizan en sus páginas web distintas técnicas de marketing, dando un peso importante a la persuasibilidad y añadiendo a los contenidos estrategias que animen a la compra. Muchos bancos están animando a sus clientes a adoptar la tecnología de autoservicio, que permite múltiples beneficios adicionales tales como ahorro de costes y fomentar la venta cruzada de sus productos (Hoehle y Huff, 2012; Sharma y Govindaluri, 2014; Sharma, Govindaluri y Al Balushi, 2015). Al mismo tiempo, el avance de la tecnología virtual permite ofrecer diferentes servicios multicanal y productos, mejorando la relación entre los bancos y sus clientes (Laukkanen, 2007). En 2012 el informe elaborado por IBM sobre la nueva visión de la banca multicanal,

arrojó la frecuencia de uso de los diversos canales bancarios, los más utilizados fueron la banca online, con uso diario, seguido de los cajeros automáticos, una vez a la semana, y la forma presencial en oficinas una vez al mes. La utilización de los otros canales aparece en baja proporción, destacando la banca móvil que era utilizada en 2012 por el 8% de los participantes en la encuesta, porcentaje considerado aún bajo y esperándose un mayor crecimiento en el futuro. Por su parte, las redes sociales, no se consolidan como canal de interacción con las entidades financieras. Para fomentar el que los clientes adopten la tecnología de autoservicio, muchos bancos cobran una tarifa más alta por las transacciones realizadas en las sucursales (Hoehle y Huff, 2012).

Según la encuesta realizada en 2019 por la Fundación Santamaria en el marco del Festival del móvil YOMO de Barcelona 2019, en la que participaron más de 600 niños de más de 10 años, a 9 de cada 10 niños les resultaba motivador aprender a través de apps educativas (Fundación Santamaria, 2019). Tras el uso de las aplicaciones, el 75 % destacó que le resultaba más divertido la práctica de la asignatura, el 65 % manifestó que la había comprendido mejor, y el 46 %, que había aprendido algo nuevo. Es en este contexto en el que aparece necesario acercar las aplicaciones bancarias como parte del aprendizaje y de la educación financiera.

Existe una escasez de estudios sobre la fase posterior a la adopción, la retención o incluso la continuación de usar m-banking. El estudio de Tam y Oliveira, (2017) se centra en la comprensión del uso de la banca móvil como un beneficio para el usuario, especialmente en el rendimiento individual. El m-banking progresa junto con la continua evolución de las tecnologías, proponiendo una nueva definición más inclusiva, y ofreciendo más información sobre la práctica individual en la fase posterior a la utilización de la banca móvil. Teniendo en cuenta la diversidad de los servicios multicanal ofrecidos (Laukkanen, 2007), incluido el m-banking (Wenner, Bram, Marino, Obeysekare y Mehta, 2017), se propone continuar con los estudios existentes en la línea de cómo la calidad de servicio percibida por la banca on line, puede condicionar el hábito en el uso de las aplicaciones móviles, hábito que Tam, y Oliveira, (2017) han estudiado desde el punto de vista de beneficio para el usuario, y que aquí se estudiará siguiendo la propuesta de Vasudeva y Singh (2017), analizando diversos factores socioeconómicos que afectan a la percepción de la calidad del m-banking.

Material y método.

Los resultados de la investigación serán significativos, teniendo en cuenta la caracterización de la muestra, el diseño de la entrevista o cuestionario, las herramientas que utilizaremos para la medida de la satisfacción y el tratamiento estadístico de los resultados, aspectos todos ellos que analizamos a continuación:

- Población objeto de estudio

Usuarios bancarios en general, que utilicen banca móvil, con un intervalo de edad amplio, mujeres y hombres, de 18 a 80 años, con distintos niveles de ingresos, y residentes en poblaciones de menos de 60.000 habitantes, y de más de 100.000 habitantes.

Estudiantes de bachillerato, de 1º y 2º, con edades comprendidas entre 15 y 18 años, matriculados o no en la asignatura de economía

- Selección de la muestra

Se realizará una muestra utilizando la teoría de los seis grados de Karinthy (1929), base del desarrollo tecnológico que hoy nos permite interactuar a través de las redes sociales y recogida también por el sociólogo Watt (2003), que afirma que si cada persona conoce de media unas 100 personas, y si cada una de estas 100 personas se relaciona con otras 100 personas, cualquier individuo puede conectar con 10.000 personas más. Y si seguimos ampliando hasta un sexto nivel, según esta teoría cualquier individuo podría contactar con cualquier persona. Haciendo uso de cuentas de Facebook, Twitter, Instagram, Whatsapp y de cualquier otra red social, se distribuirá la encuesta, para conseguir un mayor número de respuestas, así como la utilización de contactos que puedan facilitar la encuesta a un número de usuarios que alcance una muestra de la población suficiente y fiable para la conclusión del estudio.

- Diseño de la encuesta

Se diseñará una única encuesta que contemplará las preguntas relacionadas con nuestros seis factores desarrollados en el apartado 4 hipótesis de trabajo, con un mínimo de tres ítems por factor y un máxima de ocho ítems por factor. Y utilizando para los cuatro factores moderadores sociodemográficos ítems de una sola pregunta.

El plan se compone de una única encuesta.

Resultados esperados

Se espera que la calidad de servicio percibida por los usuarios de m-banking sea un aspecto de peso a la hora de definir el grado de satisfacción del usuario respecto a la calidad global del servicio bancario. Así como que esta calidad percibida influirá en los hábitos del cliente para continuar utilizando estas aplicaciones y en su lealtad con la entidad bancaria.

Se espera que la formación en tecnologías financieras durante la fase de bachillerato, sea una razón de peso, para la mejor comprensión de la práctica bancaria a nivel de usuario, contribuyendo a una utilización óptima de las aplicaciones financieras bancarias, midiendo desde un punto de vista más amplio la calidad de servicio percibida por los usuarios.

Dentro de la calidad de servicio se espera que aspectos concretos como el género, edad, nivel de ingresos, o tamaño de la población donde se reside, tengan una fuerte influencia y por tanto moderen la relación entre calidad, satisfacción y lealtad del usuario.

Conclusiones

Aunque aun completando el estudio, las primeras conclusiones se resumen en:

- Existe una gran predisposición a la utilización de las aplicaciones móviles bancarias entre los clientes Millennials (nacidos entre 1981 y 1996)
- Estos mismos clientes valoran altamente el diseño de la aplicación móvil, vinculando esta, a la calidad de la entidad bancaria.
- La utilización de las aplicaciones móviles bancarias por los clientes es superior en poblaciones de más de 100.000eur
- En las poblaciones pequeñas, con menos de 2.000 habitantes, y sin sucursal bancaria física, también se produce un incremento del uso del m-banking respecto a poblaciones de más de 50.000habitantes y menos de 100.000, aunque este incremento se produce solo entre la población de edades comprendidas entre 18 y 55 años
- La pandemia provocada por el virus del Covid19, ha provocado que se haya incrementado la utilización de las aplicaciones bancarias, limitando la asistencia a las sucursales bancarias
- Los clientes mayores de 55 años, perciben la calidad de la aplicación móvil por la percepción de seguridad de la misma.
- Los clientes entre 18 y 45 años, perciben la calidad de la aplicación móvil por la rapidez y agilidad de uso.
- Los estudiantes de bachillerato comienzan a familiarizarse con las aplicaciones moviles bancarias, ofreciendo ayuda en su utilizacion a sus familiares más próximos, padres y abuelos.

Referencias

Banco de España (2020). Portal cliente bancario, Banco de España. Madrid, Copyright Banco de España. Recuperado <https://clientebancario.bde.es/>

Baptista, G. y Oliveira, T. (2015). Understanding mobile banking: The unified theory of acceptance and use of technology combined with cultural moderators. *Computers in Human Behavior*, No. 50: 418-430.

Confederacion Española Cajas de Ahorro (noviembre 2016). Digitalización e Innovación dentro de la educación financiera. VII Conferencia educacion financiera. Conferencia llevada a cabo en Madrid, 2016.

Coursaris, C. y Hassanein, K. (2002). Understanding m-commerce: a consumer-centric model. *Quarterly Journal of Electronic Commerce*, Vol. 3: 247-272.

Chemingui, H. y H. Benlallouna (2013). Resistance, motivations, trust and intention to use mobile financial services. *International Journal of Bank Marketing*. Vol.31 No7: 574–592.

Hoehle, H. y Huff, S. (2012). Advancing task-technology fit theory: a formative measurement approach to determining task-channel fit for electronic banking channels. Hart, D.N. and Gregor, S.D. (Eds), *Information Systems Foundations: Theory Building in Information Systems*, ANU E Press, Canberra, pp. 133-169

Fundación Santamaria (Barcelona, 2019). Festival del Móvil Ciencia y Tecnología (YOMO). SM, Barcelona, junio 2019

Laukkanen, T. (2007). Internet vs mobile banking: comparing customer value perceptions. *Business Process Management Journal*, Vol. 13 No. 6: 788-797.

Meuter, M.L., A.L. Ostrom, R.I. Roundtree y M.J. Bitner (2000). Self-service technologies: understanding customer satisfaction with technology-based service encounters. *Journal of Marketing*, Vol.64 No.3: 50-64.

Shaikh, A.A. y Karjaluo, H. (2015). Mobile banking adoption: a literature review. *Telematics and Informatics*, Vol. 32 No. 1: 129-142.

Suoranta, M. y Mattila, M. (2004). Mobile banking and consumer behaviour: new insights into the diffusion pattern. *Journal of Financial Services Marketing*, Vol. 8 No. 4: 354-366.

Tam, C. y Oliveira, T. (2017). Literature review of mobile banking and individual performance. *International Journal of Bank Marketing*, Vol.35 No.7: 1042-1065.

Thakur, R., y Srivastava, M. (2014). Adoption readiness, personal innovativeness, perceived risk and usage intention across customer groups for mobile payment services in India. *Internet Research*, Vol.24 No.3: 369-392.

Vasudeva, S. y Singh, G. (2017). Impact of E-core service quality dimensions on perceived value of M-banking in case of three socio-economic variables. *International Journal of Technology and Human Interaction*. Vol.13 No.1, January-March 2017: 1-20.

Watt, D.J. (2003). Six Degrees: The science of a connected age. W.W. Norton & Company; Reprint edition. New York City.

Wenner, G., Bram, J.T., Marino, M., Obeysekare, E. y Mehta, K. (2017). Organizational models of mobile payment systems in low-resource environments. *Information Technology for Development*, Vol.1 No.25: 1-25.

LA CERTIFICACIÓN DE LENGUAS EXTRANJERAS Y SU INFLUENCIA EN LA MOTIVACIÓN PARA EL APRENDIZAJE DE INGLÉS: UNA PRIMERA APROXIMACIÓN AL ESTUDIO CONTRASTIVO DE ESPAÑA E ISLANDIA

Foreign language certification and its influence on the motivation for English learning: an initial overview of the contrastive study of Spain and Iceland

Bojana Tulimirovic

Centro de Magisterio La Inmaculada (adscrito a la Universidad de Granada)

bojana@cmlt.es tulimirovic@ugr.es

Resumen

El principal objetivo de este trabajo ha sido investigar hasta qué punto ha influido la certificación de lenguas extranjeras en la motivación para el aprendizaje de inglés entre los universitarios españoles (estudiantes del Grado de Educación Primaria en el Centro de Magisterio La Inmaculada, adscrito a la Universidad de Granada) e islandeses (Escuela de Educación, Universidad de Islandia). La decisión de comparar estos dos grupos de estudiantes surgió a raíz de una opinión generalizada según la cual los estudiantes de los países nórdicos tienen un nivel de inglés muy alto a pesar de que no haya una normativa que regule la certificación obligatoria de un determinado idioma, como sí sucede en el caso de España. Así pues, creemos que las razones por las que los estudiantes de estos dos países estudian inglés como lengua extranjera distan mucho entre sí. Para demostrarlo, hemos adaptado el cuestionario *MAALE* (Minera Reyna 2009, 2010) que se empleó como la principal herramienta de recogida de datos durante dos semanas en el mes de diciembre de 2019 (Granada) y el mes de febrero de 2020 (Reikiavik). Los primeros resultados han confirmado parcialmente nuestra hipótesis: los universitarios españoles atribuyen un alto valor a las razones de tipo instrumental, especialmente en lo que a la certificación obligatoria se refiere, muy al contrario de la opinión generalizada que los estudiantes islandeses tienen a este respecto.

Palabras clave

Inglés como Lengua Extranjera, motivación, certificación de lenguas extranjeras.

Abstract

The main goal of this paper was to analyse the extent to which the foreign language certification has influenced the motivation for foreign language learning among Spanish undergraduates (students of Elementary Education Degree at the Centro de Magisterio La Inmaculada affiliated with the University of Granada) and Icelandic undergraduates (School of Education, University of Iceland). The decision to work with these two groups came from a generalized opinion according to which the undergraduates from Nordic countries have a high proficiency level in English despite the fact that there is not an explicit rule about having to provide an official foreign language certificate such is the case in Spain. Therefore, we believe that the reasons that underlie the motivation for English learning for these two groups are different. To prove it, we adapted *MAALE* questionnaire (Minera Reyna 2009, 2010) as the main tool for data collection and carried out the research during two weeks of December of 2019 (Granada) and February of 2020

(Reykjavik). The preliminary results partially corroborated our main hypothesis: Spanish students attach great importance to the reasons that can be defined as instrumental, especially to those related to the compulsory foreign language certification, unlike the Icelandic group.

Keywords

English as a Foreign Language, motivation, foreign language certification.

1. Introducción

Es bien sabido que la primera lengua extranjera (en adelante, LE) estudiada en el sistema educativo nacional es el inglés. Según los últimos datos ofrecidos por el Ministerio de Educación (para el curso 2018-2019), el número de alumnos que estudian esta lengua en educación infantil, educación primaria, educación secundaria y bachillerato son 84%, 99.1%, 98.2% y 94.7% respectivamente. La prevalencia de inglés sobre el francés o el alemán, entre otros, y el interés generalizado por el inglés que ha ido *in crescendo* en los últimos años se puede atribuir a muchos factores de tipo socio-económico, pero también geo-político. No obstante, creemos que puede haber otras razones que subyacen a esta tendencia, tanto a nivel educativo como a nivel profesional. Así pues, el objetivo general de este trabajo ha sido analizar las principales razones para aprender inglés como lengua extranjera (en adelante, ILE), y ver hasta qué punto estas se han visto influenciadas por la normativa que exige la certificación mínima de nivel B1 a los estudiantes de grado en las universidades españolas. Para ello, hemos hecho un análisis contrastivo entre los estudiantes españoles y los estudiantes islandeses con la intención de ver si la motivación que sienten los estudiantes en las universidades islandesas por el aprendizaje de ILE se define en los mismos términos que la motivación entre los universitarios españoles.

Estos dos perfiles de estudiantes que *a priori* distan entre sí nos han servido para demostrar una hipótesis que parte precisamente de esta regulación certificadora de ILE. Creemos que el hecho de que los estudiantes españoles necesiten acreditar su nivel de conocimiento y competencia en ILE —según dicta la normativa— ha influido considerablemente en la motivación por el aprendizaje de esta lengua, a diferencia de los estudiantes islandeses que manifiestan otras razones para aprenderla. Dicho en otras palabras, la motivación que tienen los alumnos islandeses se podrá calificar como integrativa e intrínseca, mientras que la motivación que hay detrás del aprendizaje de ILE entre los españoles es más de tipo de instrumental.

2. Marco teórico

2.1. Motivación por el aprendizaje de ILE

La motivación por el aprendizaje de segundas lenguas ha sido una cuestión palpitante en los círculos educativos desde hace décadas pese a que se trata de un tema bastante complicado sobre todo porque, según algunos estudiosos, ni siquiera existe un consenso sobre la definición ni tampoco sobre la naturaleza de la motivación (Navarro y García 2017: 72).

Quizás uno de los primeros y más relevantes intentos por establecer un marco teórico sobre la motivación proviene de Gardner (1972, 1985, 2007). Según el autor, la motivación no es otra cosa que “the extent to

which the individual works or strives to learn the language because of a desire to do so and the satisfaction experienced in this activity” (Gardner 1985: 10) aunque advierte que no se trata de un mero deseo de aprender una lengua, pues afirma que “it cannot be measured by one scale” (Gardner 2007: 10). La complejidad que presenta esta cuestión también ha sido explicada por Dörnyei (1990, 1994, 1998) quien sostiene que, igual que la lengua en sí, la motivación depende de otras dimensiones como pueden ser la personal, la social y la cognitiva (Dörnyei 1998: 118).

Por su parte, Ushioda (2013) señala que “motivation is widely recognised as a significant factor influencing success in second or foreign language (L2) learning, and is perhaps one of the key variables that distinguishes first language acquisition from second language acquisition” (Ushioda 2013: 1), una visión también ofrecida por Minera Reyna (2010) quien además recuerda que la motivación está, junto con la ansiedad, las creencias, las actitudes y la autoestima, “entre los factores afectivos de mayor interés en la enseñanza” (Minera Reyna 2010: 93).

En un sentido más específico, ha habido intentos de tratar la motivación para el aprendizaje de LE desde una perspectiva más bien funcional, es decir, centrándose en la utilidad y la funcionalidad que le atribuyen los estudiantes a una LE concreta. De acuerdo con esto, contamos con tres tipos de motivación: instrumental, integradora e intrínseca. La motivación (u orientación) integradora está estrechamente relacionada con la idea de estudiar una LE para formar parte de la comunidad en la cual esa lengua se habla y transmite (mediante la interacción, costumbres, tradiciones, etc.). Matsuzaki Carreira (2005) opina que la motivación de este tipo representa “positive attitudes and feelings towards the target language group”. Por el contrario, la motivación instrumental se refleja como “the potential utilitarian gains of L2 proficiency, such as getting a better job or higher salary” (Matsuzaki Carreira 2005: 39-40), un aspecto que comparte Lahuerta Martínez quien sostiene que la orientación instrumental asimila las razones pragmáticas y profesionales (Lahuerta Martínez 2015: 2). Tanto un tipo como el otro podrían formar parte de un término más amplio: la motivación extrínseca. Este término está en una cierta oposición con la motivación intrínseca que a su vez se podría resumir como el amor por el aprendizaje de una LE en sí o, en palabras de Richard y Schmidt (2002), “enjoyment of language learning itself” (Richard y Schmidt 2002: 343-344).

En lo que a la motivación para LE entre los universitarios españoles se refiere, Saravia y Bernaus (2008) demuestran que hay una correlación positiva entre la autoevaluación de los alumnos en castellano, catalán, inglés y francés y las actitudes y motivación que los propios alumnos tienen hacia ellas. Es más, esta correlación se ve aumentada en el caso de los estudiantes de la Especialidad de Maestro quienes “alcanzan grados de motivación y actitudes más altos en el aprendizaje de lenguas que los estudiantes de Enfermería y Fisioterapia” (Saravia y Bernaus 2008: 172-173). Los mismos estudiantes se diferencian de los demás porque ven el inglés como una herramienta necesaria para desarrollar su futuro profesional por lo que su motivación “muestra correlaciones altas con el aprendizaje de la lengua” (Saravia y Bernaus 2008: 174).

Otro trabajo de gran envergadura es el de Camacho *et al.* (2012) quienes analizan la motivación por el aprendizaje de ILE entre los estudiantes de Enfermería (Universidad de Huelva). Según los datos que presentan los investigadores, los estudiantes “otorgan una gran importancia a la formación en inglés”, esto es, se sienten muy motivados para aprender ILE, sobre todo para mejorar su futura carrera profesional, pero creen que la oferta académica “no cubre sus necesidades formativas” (Camacho *et al.* 2012). Cabe destacar que este estudio es el único que explicita la certificación de LE aunque, a nuestro modo de ver, no consigue sacar conclusiones sobre las repercusiones que ello podría tener en el grado de la motivación intrínseca entre el estudiantado.

Por su parte, Lahuerta Martínez (2015) señala que son múltiples las razones por las que los universitarios españoles estudian LE confirmando “la importancia no solo de la orientación instrumental sino también de orientaciones ligadas a la cultura, a las relaciones internacionales y a los aspectos académicos” (Lahuerta Martínez 2015: 5).

La mayoría de estos datos vienen corroborados en el trabajo de Tulimirović (2020, en proceso) quien sostiene que el impacto de la normativa sobre la certificación de LE obligatoria en el ámbito universitario español (en concreto, en la Universidad de Granada) es considerable dado que son cada vez mayores los valores que se le atribuye a la motivación instrumental. Asimismo, “estudiar inglés para obtener el diploma universitario” es indudablemente la razón más frecuente que seleccionan los estudiantes encuestados, muy por delante de las razones que se podrían contener dentro de la motivación intrínseca o la motivación integradora. La autora también señala que las razones como pueden ser “porque me facilita relacionarme con persona de lengua inglesa”, “porque me gusta la lengua inglesa” y “porque para mí es interesante aprender lenguas extranjeras” son mucho más importantes para los estudiantes de Grado de Educación Primaria en especialidad de LE (en concreto, inglés) que los estudiantes de otras especialidad como Educación Física, Atención a la Diversidad y Ciencias, un dato que a la vez verifica las afirmaciones expuestas en el trabajo de Saravia y Bernaus (2008).

2.2. La certificación de LE en la Universidad de Granada

La certificación de lenguas extranjeras obligatoria se estableció en el año 2011 cuando la red de universidades públicas de Andalucía (*Comisión Académica del Consejo Andaluz de Universidades y Dirección General de Universidades de la Junta de Andalucía*) decidió requerir un nivel mínimo de B1 (de acuerdo con la nomenclatura propuesta por el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*) de una LE, por ejemplo, alemán, árabe, finés, francés, hebreo, inglés, italiano, polaco, portugués o sueco, etc. Por lo que respecta a la universidad de Granada, en octubre de 2013 se adoptó una batería de medidas específicas para llevar a cabo este proyecto que sigue vigente hasta el día de hoy. Según ellas, todo estudiante de esta universidad necesita aportar un título oficial de nivel B1 o superior para poder graduarse y obtener el diploma universitario una vez haya concluido sus estudios. El mismo requerimiento se extiende a los estudiantes que quieran participar en un programa de estudio internacional o en estudios de posgrado, pero también a los docentes de la universidad en el caso de que su práctica docente o investigadora lo precise.

Así pues, una gran mayoría de estudiantes de esta universidad se ve obligada a poner su conocimiento de LE a prueba mediante exámenes oficiales —la UGR reconoce más de 25 títulos para ILE—, lo cual requiere una importante inversión de tiempo y dinero, especialmente para aquellos alumnos que no cuentan con el inglés o cualquiera de las LE mencionadas como asignatura obligatoria u optativa en su programa de estudio.

Es importante destacar que la Universidad de Islandia (Islandia) no requiere el título de LE a sus estudiantes excepto en el caso de los universitarios extranjeros que quieran estudiar en esta universidad. Para poder acceder a algunas de las carreras que ofrece, los estudiantes extranjeros deben aportar alguno de los siguientes títulos: *TOEFL*, *IELTS* (Academic), *PTE* (Academic) o *Cambridge English* (*CAE* o *CPE*).

3. Metodología

3.1. Participantes

Debido a las circunstancias causadas por COVID19, nos hemos visto en la necesidad de limitar significativamente el tamaño de la muestra que presentamos a continuación, especialmente en lo que al grupo islandés se refiere. Si bien es cierto que contamos con más de un centenar de estudiantes procedentes de la Escuela de Educación (Universidad de Islandia) y del Centro de Magisterio La Inmaculada (adscrito a la Universidad de Granada) durante el curso escolar 2019-2020, este estudio en concreto se centra en dos grupos muy reducidos con un número total de 48 participantes (26 de ellos de la Universidad de Granada y 22 de la Universidad de Islandia). Los dos grupos se componen de estudiantes de Grado de Educación quienes se van a dedicar a la enseñanza de ILE, la gran mayoría de ellos en la etapa de educación primaria. En total, son 28 mujeres y 20 hombres con una media de entre 21 y 24 años de edad.

3.2. Cuestionario

El cuestionario utilizado en este trabajo se basa en el cuestionario *MAALE* (*Motivación y Actitudes en el Aprendizaje de una LE*) creado por Minera Reyna (2009, 2010) que a su vez se basa en el famoso modelo de cuestionario de Gardner (1985) llamado *AMTB* (*Attitude/Motivation Test Battery*). Según la autora, *MAALE* sirve “para identificar a mayor escala [...] qué tipos de motivación predominan en los informantes”, pero también “para averiguar el grado de motivación y detectar las actitudes que tienen tanto hacia distintos factores del proceso de enseñanza como hacia factores socioculturales de la comunidad objeto” (Minera Reyna 2010: 96).

Para poder adecuar el cuestionario a los dos ambientes en los cuales se ha llevado a cabo la recogida de datos (Granada e Islandia), hemos introducido unos leves cambios en el cuestionario original: el ítem “estudio LE porque lo necesito para mis estudios” que aparece en esta forma en el cuestionario de partida ha sido especificado con el objetivo de evitar la ambigüedad en la respuesta. El ítem que se ha empleado ha sido “estudio LE porque necesito el título oficial para poder graduarme”. Además, hemos eliminado una serie de preguntas (por ejemplo, sobre el profesor y el grupo en el que se encuentra el alumno), pues no son relevantes para nuestro estudio.

Así, el cuestionario definitivo que se ha utilizado consta de cuatro partes aunque las limitaciones del presente estudio nos exigen tratar los datos relativos a tan solo tres de ellas: a) datos personales, b) la normativa acerca de la certificación de B1 en cada país (España e Islandia) y c) las razones para estudiar ILE (cada una de ellas representa uno de los tres tipos de motivación). Mientras que las dos primeras partes constan de preguntas de respuesta libre o de opción múltiple, las trece razones del tercer set se han ordenado de manera aleatoria y para cada una de ellas se ha ofrecido una escala Likert con valores de 1 —muy importante— a 5 —nada importante—.

3.3. La recogida de datos

Las encuestas se llevaron a cabo durante el mes de diciembre de 2019 (en el Centro de Magisterio La Inmaculada, Granada) y febrero de 2020 (Escuela de Educación, Reikiavik) con un permiso previo del personal docente y de los propios estudiantes. Antes de eso, se realizó una prueba piloto de la encuesta para comprobar su precisión y también el tiempo requerido para su compleción. Finalmente, los estudiantes necesitaron aproximadamente 15 minutos para completar el cuestionario cuyos datos se incorporaron y posteriormente analizaron mediante *SPSS Statistics Package* (versión 22).

4. Resultados

En primer lugar, queríamos asegurar la consistencia interna del tercer set de preguntas (“Razones para estudiar ILE”) por lo que hemos calculado el Alfa de Cronbach. Según los datos obtenidos (ver Tabla 1), el resultado ha sido $\alpha = 0.756$, lo cual indica la fiabilidad interna de las respuestas.

Alfa de Cronbach	N de elementos
,756	13

Tabla 1. Fiabilidad de los resultados obtenidos

La calculación de la media (junto con la desviación estándar) del mismo set de preguntas —el fundamental para nuestro estudio— también ha permitido ver lo siguiente:

Grupo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
UGR Media	1,35	1,81	2,69	1,38	1,85	2,04	1,88	1,46	1,27	1,81	1,62	1,19	2,00
N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
DS	,562	1,132	1,320	,852	,925	1,371	,952	,706	,533	,981	,697	,402	,849
UR Media	1,64	1,45	2,64	1,64	1,77	3,82	1,32	1,48	1,50	1,41	1,91	1,19	1,95
N	22	22	22	22	22	22	22	21	22	22	22	21	22
DS	,953	,963	1,465	,953	,869	1,622	,568	,680	,673	,796	,971	,402	1,214
Total Media	1,48	1,65	2,67	1,50	1,81	2,85	1,63	1,47	1,38	1,63	1,75	1,19	1,98
N	48	48	48	48	48	48	48	47	48	48	48	47	48
DS	,772	1,062	1,374	,899	,891	1,726	,841	,687	,606	,914	,838	,398	1,021

Tabla 2. Cálculo de media para razones para estudiar ILE

Leyenda:

1. Me facilita/rá relacionarme con personas de habla inglesa.
2. Me gusta la lengua inglesa.

3. Me gustaría vivir en un país de habla inglesa.
4. Lo necesito/necesitaré para mi carrera profesional.
5. Me gusta y estima aprender cosas nuevas.
6. Necesito el título oficial para poder graduarme.
7. Me permite participar mejor en actividades en otras culturas.
8. Para mí es interesante aprender lenguas extranjeras.
9. Me permitirá ser una persona mejor instruida/preparada.
10. Me permite comprender y apreciar mejor la literatura, el cine, la música y el arte de los países de habla inglesa.
11. En general es gratificante aprender.
12. Me sirve para viajar al extranjero.
13. Me siento realizado/a cuando aprendo lenguas extranjeras.

Como podemos observar, las razones a las que los estudiantes españoles les han otorgado el mayor valor han sido (1) “Me facilita/rá relacionarme con personas de habla inglesa” (orientación integradora), (9) “Me permitirá ser una persona mejor instruida/preparada” (orientación intrínseca) y (12) “Me sirve para viajar al extranjero” (orientación integradora). Asimismo, los datos muestran que esta última es la razón que también se posiciona como una de las tres mejor valoradas entre los estudiantes islandeses. Sin embargo, para ellos predominan los aspectos integradores como son (7) “Me permite participar mejor en actividades en otras culturas” y (10) “Me permite comprender y apreciar mejor la literatura, el cine, la música y el arte de los países de habla inglesa”.

Por el contrario, las razones menos relevantes para ambos grupos de estudiantes son: (3) “Me gustaría vivir en un país de habla inglesa” (orientación integradora); (6) “Necesito el título oficial para poder graduarme” (orientación instrumental) y (13) “Me siento realizado/a cuando aprendo lenguas extranjeras” (orientación intrínseca). Excepto la razón 6, que demuestra una gran diferencia entre los grupos, las razones 3 y 13 se inscriben con unos valores muy similares entre ellos: a la razón 3 se le atribuye una “importancia moderada”, mientras que la razón 13 se define como “importante”.

El resultado relativo a la razón 6 también se puede comprobar en la siguiente tabla (Tabla 3) que señala que, efectivamente, la mayor diferencia entre los grupos se encuentra precisamente en este motivo:

		Suma de cuadrados	gl	F	Sig.
Necesito el título oficial para poder graduarme.	Entre grupos	37,745	1	16,983	,000
	Dentro de grupos	102,234	46		
	Total	139,979	47		

Tabla 3. ANOVA (Razones para estudiar ILE)

Según este análisis, la razón 6 “Necesito el título oficial para poder graduarme” indica que hay una diferencia significativa entre los dos grupos:

$$F(1, 46): 16.983, p < 0.001.$$

Aunque no sea nuestro principal interés, hemos notado que la razón 6 ha sido la única razón que ha causado diferencias significativas también entre mujeres y hombres (independientemente del grupo):

	Suma de cuadrados	gl	F	Sig.
Entre grupos	22,172	1	8,657	,005
Dentro de grupos	117,807	46		
Total	139,979	47		

Tabla 4. ANOVA (La diferencia de sexo para la razón 6)

De acuerdo con los datos expuestos en esta tabla, los hombres son los que más deciden estudiar ILE para poder graduarse, pues:

$$(F(1, 46): 8.657, p = 0.005).$$

Por el contrario, los datos indican que la variable edad no juega ningún papel importante en este caso dado que todos los grupos anotan valores similares.

A más de esto, hemos querido contrastar el número de alumnos que declaran tener un título oficial en los dos países para ver hasta qué punto existe una diferencia real entre ellos. Así pues, hemos podido observar que 20 de 26 —un 77%— de los universitarios del grupo español posee algún tipo de certificado de ILE, muy por encima del grupo islandés que cuenta con tan solo 5 diplomas entre un total de 22 alumnos, esto es un 22.7%, algunos de los cuales son estudiantes internacionales, dicho sea de paso.

Grupo	Sí	No	Total
UGR	20	6	26
UR	5	17	22
Total	25	23	48

Tabla 5. Posesión de certificado de ILE por grupos

Finalmente, creemos fundamental destacar que los 48 encuestados están de acuerdo sobre el papel que deben jugar las universidades en cuanto a los cursos de LE. Es decir, todos creen que las universidades deberían proporcionar cursos de LE. Sin embargo, hemos notado que los españoles están más descontentos con la oferta de estos cursos, pues son casi 20% de aquellos que creen su universidad no oferta suficiente cursos de formación, un número mucho más bajo entre los islandeses (tan solo 4.5%).

5. Discusión

Los resultados preliminares de este estudio —que a su vez forma parte de una investigación de mayor envergadura que sigue en curso— justifican nuestras dudas acerca de la “influencia positiva” que haya podido tener la certificación obligatoria de ILE en la motivación de los estudiantes españoles. Si bien es

cierto que no es la razón principal, estudiar ILE para obtener el título y para poder graduarse ha sido considerado importante por la mayor parte de los entrevistados. En cambio, el resultado obtenido sobre el grupo islandés muestra justamente lo contrario; es indudablemente la razón a la que se le atribuye la menor importancia. Este dato quizás puede explicar la razón por la que hay una diferencia abismal en el número de estudiantes que poseen un título oficial de ILE entre los dos países donde, sin lugar a duda, destaca el grupo español sobre el grupo islandés. También puede justificar el hecho de que los españoles están más descontentos con la oferta de cursos de formación de ILE en su propia universidad y por lo que en muchos casos califican como “injusto” imponer esta medida y a la vez no ofrecer cursos gratuitos suficientes. Precisamente por esto, muy a menudo los alumnos se ven en la necesidad de costear su propia formación y la certificación de ILE en centros ajenos a la institución universitaria.

Todos estos resultados no han de sorprendernos, pues, como decíamos, la Universidad de Islandia no requiere la certificación de ninguna LE por lo que los alumnos no sienten la presión que pueden sentir los estudiantes españoles. Aun así, estas diferencias tan enconadas demuestran que la normativa impuesta, en este caso particular, por la Universidad de Granada, ha modulado el interés general por el aprendizaje de LE y ha causado cambios en el tipo de motivación que sienten los alumnos. Creemos que, ahora más que nunca, la motivación instrumental va ganando terreno en el ámbito universitario español y que, nos atrevemos a decir, empezará a predominar sobre la motivación intrínseca e integradora.

Sin embargo, hemos de destacar que, al contrario de lo que esperábamos, hemos percibido un paralelismo entre los alumnos españoles y los alumnos islandeses en cuanto a la valoración positiva de las razones que definen la motivación intrínseca e integradora. Lo atribuimos al hecho de que se trata de futuros profesionales de la educación, más concretamente futuros maestros de inglés, que entienden la importancia que esta lengua puede tener más allá de la mera certificación académica.

6. Conclusión

Gracias a esta primera aproximación al estudio contrastivo entre los universitarios españoles e islandeses en relación con la motivación para el aprendizaje de ILE, hemos podido cumplir nuestro objetivo y ver cuáles son las razones principales que definen los motivos para el aprendizaje de esta lengua dentro de dos sistemas educativos muy dispares en muchos sentidos. Hemos comprobado que, tal y como esperábamos, la principal diferencia entre ellos tiene que ver con la normativa impuesta por las universidades españolas sobre la certificación obligatoria de nivel de LE, lo cual automáticamente supone un aumento de valores instrumentales sobre los de tipo intrínseco o integrador. Dicho esto, hemos podido parcialmente corroborar nuestra hipótesis de partida, especialmente en lo que a la motivación instrumental se refiere. Aun así, creemos necesario un estudio mucho más amplio y con un número más elevado de encuestas —realizadas a distintos perfiles educativos— para poder seguir examinando los motivos que justifican los resultados aquí presentados.

7. Referencias bibliográficas

Camacho, R. *et al.* (2012). Motivación, necesidades y expectativas de los estudiantes del Grado en Enfermería en el aprendizaje del inglés como segunda lengua. *Index de Enfermería* 21 (4), 194-198.

- CLM UGR. Examen CLM de Acreditación de nivel B1-B2. <https://www.clm-granada.com/lem/es/ingles/examen-b1-b2/normativa-examen.html>, [14/11/2020].
- Dörnyei, Z. (1990). Conceptualizing Motivation in Foreign-Language Learning. *Language Learning* 40 (1), 45-78.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 78 (3), 273-284.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31(3), 117-135.
- España Chavarría, C. (2010). The English Language in University Curriculum: Importance, Challenges and Achievements. *Revista Electrónica Educare*, XIV (2), 63-69.
- Gardner, R.C. and Lambert, W.C. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gardner, R.C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning, The Roles of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R.C. (2007). Motivation and Second Language Acquisition. *Porta Linguarum*, 8, 9-20.
- Lahuerta Martínez, A. (2015). Análisis de las razones para estudiar una lengua extranjera y la motivación en un contexto universitario español. *E-Aesla*, 1, available from https://cvc.cervantes.es/lengua/eaesla/eaesla_01.htm, [10/10/2019].
- Junta de Andalucía. Ayudas a la acreditación de idiomas B1 o superior. <https://www.juntadeandalucia.es/organismos/economiaconocimientoempresasyuniversidad/areas/universidad/talento/paginas/ayudas-acreditacion-idiomas.html>, [19/02/2020].
- Matsuzaki Carreira, J. (2005). New Framework of Intrinsic/Extrinsic and Integrative/Instrumental Motivation in Second Language Acquisition. *The Keiai Journal of International Studies*, 16, 39-64.
- Minera Reyna, L. (2009). El papel de la motivación y las actitudes en el aprendizaje de E/LE en un contexto de enseñanza formal para adultos alemanes. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 6 (3), 58-73.
- Minera Reyna, L. (2010). El cuestionario MAALÉ, técnica para recolección de datos de las variables afectivas motivación y actitudes en el aprendizaje de una lengua extranjera. *redELE*, 19. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=20263>, [14/11/2019].
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. Enseñanza de Lenguas Extranjeras. <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/lenguas-extranjeras/2018-2019.html>, [14/11/2020].
- Navarro Pablo, M. and García Jiménez, E. (2018). Are CLIL Students More Motivated? An Analysis of Affective Factors and their Relation to Language Attainment. *Porta Linguarum*, 29, 71-90.
- Peacock, M. (1997). The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners, *ELT Journal Volume 51* (2), 144-156.
- Richards, J. and Schmidt, R. (2002 [1985]). *Longman Dictionary of Teaching and Applied Linguistics*. London: Pearson Education Limited.
- Saravia, E. and Bernaus, M. (2008). Motivación y actitudes para el aprendizaje de lenguas de dos colectivos de estudiantes universitarios: futuros maestros de lenguas extranjeras y futuros enfermos y fisioterapeutas. *Porta Linguarum*, 10, 163-184.
- Tulimirovic, B. (2020) en proceso. The influence of the foreign language certificate regulation among undergraduates.

- Universidad de Granada. Procedimientos para el Reconocimiento de la Acreditación de Lenguas Extranjeras. <https://www.ugr.es/universidad/normativa/acg1436-procedimiento-para-reconocimiento-acreditacion-lenguas-extranjeras-universidad-granada>, [14/11/2020].
- Universidad de Granada. Tablas de certificados oficiales aceptados por la Universidad de Granada para la acreditación de lenguas extranjeras y su correspondencia con el MCERL. <https://internacional.ugr.es/pages/politica-linguistica/tablasdecertificadosaceptadosporlaugr>, [14/11/2020].
- University of Iceland. Proof of English Proficiency Requirements https://english.hi.is/university/proof_of_english_proficiency_requirements, [14/11/2020].
- Ushioda, E. (2013). Motivation and ELT: Global Issues and Local Concerns. In E. Ushioda (ed), *International Perspectives on Motivation. Language Learning and Professional Challenges* (pp. 1-17). Basingstoke: Palgrave Macmillan.

EL USO DE LA DRAMATIZACIÓN COMO ESTRATEGIA COMUNICATIVA EN LAS CLASES DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

The use of dramatization as a communicative strategy in the English class as a foreign language

Neri David Nuñez Acuña

Escuela Provincial de Educación Secundaria N° 42 y 68, Formosa capital (Argentina)
Instituto Universitario de Formosa (IUF), Formosa (Argentina)
E-mail del autor: nerydavid@live.com.ar

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo observar el efecto que produjo la propuesta de taller basada en dramatización en la clase de inglés con los alumnos del 1º año de la Escuela Provincial de Educación Secundaria N° 68 situada en el barrio Luján de la ciudad de Formosa-Argentina. Este trabajo hizo uso del aprendizaje cooperativo, centrado en el alumno, como un enfoque efectivo para desarrollar las actividades de dramatización a través de la literatura infantil. En este caso y como parte de esta investigación-acción se utilizaron estrategias didácticas de dramatización con el fin de que los alumnos practicaran y mejoraran la expresión lingüística oral. Los principales instrumentos utilizados para la recolección de los datos en este estudio fueron: 1)-cuestionario inicial; 2)-cuestionario final; 3)-filmaciones y 4)-entrevistas. Los datos fueron analizados e interpretados cualitativa y cuantitativamente. A partir del análisis fue posible demostrar que la mejoría en la expresión oral de los alumnos en la clase de inglés se debía, en parte, al uso de la dramatización como estrategia didáctica aplicada durante el desarrollo de la investigación y, en parte a su vez, a la implementación del aprendizaje cooperativo como un enfoque apropiado para este grupo de alumnos en la enseñanza de una lengua extranjera. Esto permitió que los alumnos participantes de esta investigación valoraran la importancia de trabajar cooperando *con* y *para* los otros. La importancia de los hallazgos señala la necesidad de emplear métodos efectivos para ayudar a los alumnos a mejorar su rendimiento académico. Finalmente, se recomiendan sugerencias para un nuevo futuro proyecto de investigación.

Palabras clave: Dramatización; Aprendizaje cooperativo; Estrategia didáctica; Investigación-acción

Abstract

The present study set out to observe the effect produced by the workshop proposal based on dramatization in the English class with students of 1st year of the Escuela Provincial de Educación Secundaria N° 68 , situated in the Lujan district of the city of Formosa, Argentina. This work made use of cooperative learning, centered on the student, as an effective approach to develop activities about dramatization through children's literature. In this case and as part of this action-research, drama techniques were used in order to lead the students to practise and enhance their oral linguistic expression. The main instruments used to collect data in this study were: 1)-*initial questionnaire*; 2)-*final questionnaire*; 3)-*videotapings* and, 4)-*interviews*. The data were analysed and interpreted qualitative and quantitatively. From the analysis, it was possible to demonstrate that the students' enhancement in the oral expression in the English class was partly due to the use of dramatization as an applied technique during the development of the research and partly due to the implementation of cooperative learning as an appropriate approach for this group of students in a foreign language teaching. This allowed the students participating of this research to value the importance of working and cooperating *with* and *for* others. The relevance of the findings points toward the need to use effective methods to help students enhance their academic performance. Finally, suggestions for a new future research project are recommended.

Key words: Dramatization; Cooperative learning; Didactic strategy; Action-research

Introducción

El presente trabajo es el resultado de una investigación realizada en el marco del Programa de *Maestría en Enseñanza de la Lengua y Literatura*, aprobada y defendida en el año 2015 en la Universidad Nacional de Rosario-Argentina.

Trabajar en equipos en los primeros años de la escuela secundaria tiene su ventaja ya que es una forma de lograr que el alumno encuentre el placer por la literatura.

El empleo de la *dramatización* desde el enfoque comunicativo puede ser una de las formas de lograr que el alumno se anime a hablar sin temor introduciéndole en el mundo de la creatividad e imaginación. Para esto, el docente necesitará intervenir de manera activa en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus alumnos.

Como profesores en lengua extranjera, buscamos nuevos recursos para mejorar nuestras prácticas diarias. Y si de recursos hablamos, para el presente trabajo de investigación se optó por emplear actividades que requerían de dramatización como una estrategia de comunicación verbal entre alumno-alumno; alumno-docente y docente-alumno, ya que por medio de las mismas se pueden integrar las cuatro macro habilidades. Pérez Gutiérrez (2004) señala que la dramatización brinda posibilidades de desarrollar y adquirir destrezas, especialmente la comunicación oral.

El objetivo general de esta investigación fue observar el efecto que produjo la propuesta de taller basada en dramatización en la clase de inglés. Para cumplir con este objetivo, se elaboró primeramente una propuesta didáctica de dramatización adecuada para la enseñanza del inglés, seguidamente, se llevó a la práctica dicha propuesta a través de una organización didáctica que incluyó secuencias de actividades cooperativas donde finalmente se analizaron los resultados obtenidos.

El marco teórico que sustenta el presente estudio se basó en parte en los aportes teóricos existentes sobre las teorías del aprendizaje constructivista propuestos por Piaget (1973); Vygotsky (1978) y Ausubel (1976), así también encuentra su fundamento en los trabajos investigativos llevados a cabo por otros docentes que sirvieron como antecedentes y que han sido de utilidad para este trabajo. En esta oportunidad, se mencionará el trabajo de Nuñez Acuña (2011) quien llevó a cabo un estudio cuasi-experimental con dos grupos de

alumnos del 1er año del *Ciclo Básico Secundario* pertenecientes a la Escuela Provincial de Educación Secundaria N° 42 del barrio Juan Domingo Perón de la Provincia de Formosa-Argentina. El primer grupo de alumnos pertenecía al grupo control y el segundo, al grupo experimental. Ambos grupos con dos métodos de enseñanza totalmente diferentes. El 1° año I división recibió el método de aprendizaje cooperativo a través de la técnica *STAD (Student Teams- Achievement Divisions)* mientras que el 1° año V división recibió la enseñanza del inglés de forma tradicional. Después de varios meses de aplicación, los resultados obtenidos pudieron confirmar que el uso de las actividades de aprendizaje cooperativo mejoró significativamente el desempeño académico de los alumnos pertenecientes al grupo experimental en las clases de inglés.

Otro estudio es el de Pérez Gutiérrez (2004), que consiste en la aplicación de la dramatización en la lengua extranjera. Según el autor, las actividades dramáticas posibilitan el uso de lenguaje que no se producen en interacciones lingüísticas de la clase tradicional. Pérez Gutiérrez también señala que dichas actividades que requieran de dramatización estimulan la creación del lenguaje, la imaginación y la memoria de los alumnos. Como resultado de su investigación, se demostró que la dramatización es una técnica por la cual podemos desarrollar las destrezas lingüísticas.

Miccoli (2003), llevó a cabo un estudio de 15 semanas que consistía en verificar qué efecto produce la dramatización en los alumnos de inglés como lengua extranjera en una universidad de Brasil. Con esta investigación llevada a cabo en aquel país, la autora concluyó que la dramatización en la clase oral produjo cambios significativos tanto para los alumnos como para el docente en dicha universidad.

Según Wessels (1987), los beneficios de utilizar la dramatización en el aula de lengua extranjera son significativos, promoviendo una interacción oral con fluidez. De esta manera, los alumnos tienen la posibilidad de aumentar la confianza en sus habilidades para aprender la lengua extranjera.

La dramatización ayuda al alumno a adquirir el dominio de la comunicación con los demás. Esto se demuestra en un estudio realizado por Salazar y Salazar (2012). En el estudio llevado a cabo en una escuela primaria de Cuba se plantea que los alumnos participantes de dicha investigación presentan problemas de habilidades sociales como ser el respeto sobre las normas de convivencias dentro del salón. Y para revertir esta situación, las autoras utilizaron la dramatización como proceso de educación que forma parte del contenido de la asignatura como Lengua española con el fin de desarrollar las habilidades sociales de los alumnos durante 40 sesiones. Luego de haberse aplicado las actividades de dramatización fue posible

percibir que la experiencia aplicada resultó efectiva, ya que los alumnos aprendieron a sentirse parte del grupo y especialmente a mejorar las relaciones sociales con sus pares.

Es importante señalar que este trabajo brindó una humilde contribución a las investigaciones en el campo de la literatura infantil ya que hasta el momento no hay investigaciones en la ciudad de Formosa que se hayan ocupado del uso de la dramatización en la clase de lengua extranjera basada en el aprendizaje cooperativo.

Metodología

El diseño metodológico que se empleó para el presente trabajo fue la investigación-acción. En este artículo se describe un estudio cualitativo y cuantitativo en relación con la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera en el nivel secundario a partir de relevamientos llevados a cabo en el año 2013 sobre un total de sesenta alumnos. En el 1º año *III* división participaron un total de treinta alumnos, de los cuales, quince eran femeninos y quince masculinos. En el 1º año *IV* división, treinta alumnos también, de los cuales, dieciséis femeninos y catorce masculinos. Ambos grupos de alumnos pertenecían a la Escuela Provincial de Educación Secundaria N° 68 del barrio nuestra Señora de Luján de la Provincia de Formosa-Argentina

Esta Escuela Secundaria, es de gestión pública y fue una de las primeras escuelas que adoptó la Modalidad en *Comunicación, Arte y Diseño* en la ciudad de Formosa. La mencionada escuela se creó el día 23 de abril del año 2000 en el barrio *Nuestra Señora de Luján*, en un predio que hasta la actualidad es compartida con una escuela primaria y con un jardín de infantes. En la actualidad, el colegio tiene una matrícula de 600 alumnos. Los alumnos pertenecientes al *Ciclo Básico Secundario* son del 1er, 2do y 3er año, mientras que los alumnos del *Ciclo Orientado Secundario* son del 4to, 5to y 6to año de la secundaria.

El colegio impulsa Proyectos pedagógicos para fomentar la integración comunitaria. Por ejemplo, *La Escuela y la Comunidad*, donde la institución abre sus puertas para mostrar a la comunidad el trabajo escolar a partir de *Jornada de expresión* donde se desarrollan las competencias básicas que nos exigen los desafíos de la educación del siglo XXI (Brunner, 2000b).

Tabla 1: Total de alumnos por curso, división y sexo

Curso	División	Sexo		Total de alumnos
		F	M	
1º	III	15	15	30
1º	IV	16	14	30

Fuente: Elaboración propia

La recolección de los datos constituye una de las etapas más importantes dentro de una investigación y para lograr una mayor y mejor interpretación de los datos, es imprescindible la adopción de los instrumentos para la recolección de la información. La elección de los instrumentos más pertinentes surge después de varias lecturas de los antecedentes investigativos. Esta etapa también requiere de una toma de decisión por parte del investigador. Yuni y Urbano (2006, p. 52) señalan que, en base a lo que se pretende explorar y reconstruir, es crucial la toma de decisión para seleccionar “las técnicas para obtener los datos, organizarlos e interpretarlos”. A continuación, se mencionan los principales instrumentos utilizados:

Cuestionario inicial y final

Antes de la puesta en marcha de la propuesta didáctica, se realizó un diagnóstico individual a los alumnos participantes de esta investigación a través de un *cuestionario inicial* en español. Este diagnóstico estuvo constituido por 12 preguntas de respuestas múltiples. Esas preguntas, estaban enfocadas sobre el tipo de textos que leen los alumnos, las frecuencias y los lugares donde leen esos textos y la indagación sobre algunos conceptos como *dramatización* y *trabajo cooperativo*. El *cuestionario inicial* era escrito y anónimo donde se les solicitó a los alumnos que respondieran las preguntas y completaran con los siguientes datos: Fecha; curso; edad; sexo; año y escuela.

Este *cuestionario inicial* fue un buen instrumento por el cual el docente tuvo la posibilidad de obtener la primera aproximación sobre el nivel y conocimiento previo de los alumnos y así en base a este panorama, se pudo adaptar los contenidos, ajustando e incorporando los nuevos temas a los contenidos curriculares a

desarrollar en clases. Para el *cuestionario inicial*, solamente participaron veintitrés estudiantes de cada sección ya que los siete alumnos restantes de cada división estuvieron ausentes.

Teniendo en cuenta la problemática encontrada en este establecimiento educativo con los alumnos ingresantes al 1er año del *Ciclo Básico Secundario* (alumnos con dificultades en la expresión lingüística y con timidez), se ha decidido trabajar con estos alumnos a través de una propuesta didáctica de dramatización basada en el aprendizaje cooperativo con el fin de desarrollar y obtener mejores resultados en las competencias lingüísticas.

Algunas de las actividades que se llevaron a cabo durante el desarrollo de la propuesta fueron los siguientes:

- ✚ Estrategias metodológicas de lecturas de las obras literarias seleccionadas (por ejemplo, anticipar el contenido de un texto literario a partir de un título).
- ✚ Lecturas expresivas (lectura en voz alta de guiones teatrales).
- ✚ Actividades de improvisación y de simulación a partir de la lectura de un texto.
- ✚ Juegos de roles (escenificación de algún personaje a partir de una obra leída y elaboración de diálogos en parejas).
- ✚ Realización de una historia final para una obra incompleta (representarla posteriormente).
- ✚ Selección de los personajes para la representación.
- ✚ Elaboración del guión en forma cooperativa.
- ✚ Ensayo del guión de las obras de teatro.
- ✚ Puesta en escena de algunas de las obras tanto para el muestreo artístico inter-área como para la semana de las artes.
- ✚ Sesiones de reflexión de forma oral y escrita después de cada actividades de dramatización.

También se diseñó un *cuestionario final* que consta de dos secciones: una sección con ítems cerrados y otra sección con una pregunta abierta. El *cuestionario final* fue similar al cuestionario inicial proporcionado al comienzo de la propuesta metodológica que incluían preguntas, es decir, era anónima, personal y de forma escrita. En esta oportunidad, las preguntas se enfocaban sobre la importancia del uso del inglés en nuestro contexto local formoseño, las habilidades que les resultaron más fáciles o difíciles a los alumnos y otras preguntas que giraban en torno a los procesos de metacognición. Este cuestionario fue administrado a

todos los alumnos participantes de este estudio: 1ero *III* y *IV* división, al cierre del ciclo lectivo 2013.

Entrevista

López Estrada y Deslauriers (2011, p. 2) afirman que la *entrevista* “es un instrumento oportuno para la obtención de información social, por su capacidad de retener las sutilezas del discurso y eliminar las dificultades para penetrar el ámbito privado de las personas”. Las sesiones de entrevistas se llevaron a cabo en la Escuela Provincial de Educación Secundaria Nº 68, sede de esta investigación. Después de la puesta en escena de las obras *The Ugly Duckling*; *Rapunzel*; y *Beauty and the Beast*, se procedió a la sesiones de entrevistas. Los participantes fueron un grupo de padres, preceptores, bibliotecarios y personal de conducción de esta alta casa de estudios en el marco de la semana de las artes. Las preguntas realizadas giraban en torno a la experiencia vivida como padres y espectadores y posibles sugerencias para mejorar la puesta en escena de las próximas representaciones teatrales en inglés.

Para analizar los datos provenientes de las *entrevistas* se utilizó la técnica de análisis de contenido a través de la transcripción de la información obtenida de cada informante. Para la *entrevista*, la codificación que se adoptó fue la siguiente: *EIN* para la *Entrevista del Informante Número* (seguido del número del/a informante: 1, 2, 3, 4, 5, 6). En síntesis, la codificación quedó de esta manera: *E+I+N*.

Resultados

En este artículo se reportan los datos cuantitativos del *cuestionario inicial* y *final* llevados a cabo a los alumnos participantes, mientras que los datos cualitativos fueron analizados a partir de las *entrevistas* realizadas a algunos de los informantes (director del establecimiento, profesores, padres-tutores, bibliotecarios y preceptores) después de la puesta en escena de las obras de teatro. Ambos grupos de estudiantes recibieron la enseñanza de la lengua extranjera (inglés) con método de *gramática-traducción* (Grammar-translation method) durante dos meses (marzo-abril del año 2013). La segunda semana del mes

de mayo del año 2013 se elaboró el *cuestionario inicial* para los dos grupos de alumnos y el día 15 de mayo del mismo año, se administró dicho instrumento a cada participante.

Es importante mencionar que para el análisis de los datos cuantitativos, se describirán los resultados de algunos ítems de ambos cuestionarios y para los datos cualitativos, se utilizarán algunos extractos de las entrevistas.

En relación con el primer cuestionario proporcionado, los resultados surgen a partir de los siguientes ítems:

Pregunta N° 1 ¿Te gusta leer? del cuestionario inicial, los resultados fueron los siguientes:

Para los alumnos del 1º año “III” división, la opción a)- *Sí* obtuvo un 73,33 % mientras que en el 1º año “IV” división la opción a)- *Sí* obtuvo un 63,33%, un 10 % menos que el primer grupo.

La opción b)- *No* obtuvo un 3,33% para el primer grupo y para el segundo grupo de estudiantes la misma opción alcanzó un 13,33% obteniendo de esta manera un 10% más sobre el primer grupo.

En relación con la pregunta N° 2 ¿Qué tipos de textos lees?

Para los alumnos del 1º “III” la opción c)- *Cuentos* obtuvo un 53,33% en primer lugar mientras que el segundo lugar obtuvo la opción d)- *Otros* con un 16,66%. Para los alumnos del 1º “IV” el primer lugar obtuvo la opción c)- *Cuentos* con un 46,66% y como segundo lugar obtuvo la opción b)- *Poesías* con un 23,33%. Es decir que, el tipo de textos que los alumnos más prefieren es el *Cuento*, ocupando un segundo lugar la *Poesía* y el tercer lugar la *Novela*.

Para la pregunta N° 3 ¿Lees algún tipo de cuentos?

La opción a)- *Sí* para los alumnos del 1º “III” alcanzó un 56,66% mientras que para el 1º “IV” la misma opción alcanzó un 66,66% con una mínima diferencia de 10% sobre el primer grupo. Se puede concluir que de esta manera la opción a)- *Sí* obtiene el mayor número de elección en ambos grupos

Para la pregunta N° 4 ¿Cuáles?

En el primer grupo la opción b)- *Cuentos para adolescentes* obtuvo el primer lugar con un 50% coincidiendo con el mismo porcentaje obtenido por el segundo grupo mientras que para la opción a)- *Cuentos infantiles* ha ocupado el segundo lugar por ambos grupos.

En relación con la pregunta N° 5 ¿Con qué frecuencia lees los cuentos?

El primer lugar para los alumnos del 1º “III” y “IV” obtuvo la opción b)- *Algunas veces* con un 46,66%.

Con respecto a la pregunta N° 6 ¿En qué lugar lees los cuentos?

Los alumnos del 1º “III” optaron por la opción *a)- En la casa* con un 63,33% seguido por la opción *c)- En la escuela* con un 10%.

Para los estudiantes del 1º “IV” la opción que obtuvo el primer lugar fue la *a)- En la casa* con un 60% seguido por la opción *c)- En la escuela* con un 16,66%. La opción *c)- En la escuela* obtuvo un segundo lugar para ambos grupos y esto quizás se deba a que no se propician instancias/talleres de lecturas de algunos libros de cuentos existentes en la biblioteca de la escuela o proporcionados por los profesores para ser leídos en el salón de clase en las diferentes áreas curriculares.

Para la pregunta N° 7 ¿Conoces qué es la dramatización?

Un gran número de alumnos de ambas divisiones eligió la opción *b)- No*. Para los alumnos del 1º “III” esta opción alcanzó un 40% y un 36,66% obtuvo la opción *a)- Sí*.

Para el grupo del 1º “IV” la opción *b)- No* alcanzó un 43,33% y la opción *a)- Sí* obtuvo un segundo lugar con un 33,33% respectivamente. El número de elección por la opción *a)- No* es muy representativo, esto significa que se deberá trabajar más con actividades que requieran de dramatización.

A continuación se presentarán los datos cualitativos de los datos provenientes de las entrevistas llevadas a cabo a algunos de los informantes después de la puesta en escena de las obras de teatro en el marco de la *semana de las artes*.

Las preguntas durante las entrevistas giraban en torno a 1)-la experiencia de los padres como espectadores, 2)-la importancia de trabajar de forma cooperativa con los alumnos en el salón de clase y 3)-la repercusión del uso de la dramatización a través de la literatura infantil para mejorar la habilidad lingüística en inglés de los alumnos del 1er año de la escuela secundaria.

En base al análisis cualitativo de los datos obtenidos de las entrevistas, los resultados muestran que el proyecto de taller basado en dramatización resultó ser sumamente interesante y sencillo que logró datos muy importantes. Según los informantes, el trabajo guiado y apoyado por el profesor-investigador fue una realidad y que los padres han acompañado a sus hijos y su docente en este caminar, aportando las vestimentas y presenciando la jornada artística. Indudablemente, después de mucho transitar, los alumnos pudieron superar su timidez y lo más importante fue que se sintieron dichosos de haber aprendido divirtiéndose y engalanándose para la ocasión. Si bien los alumnos se han animado a participar y a hablar en inglés, también tuvieron la gran oportunidad y la experiencia de haber trabajado en equipo, lo que fue un logro muy importante para todos.

En base a las grabaciones de las entrevistas obtenidas del Sr. Director del establecimiento, de los padres y de los profesores de la institución, el presente proyecto de taller basado en dramatización resultó ser sumamente interesante y sencillo que logró datos muy importantes.

Después de tanto trabajo hecho e ilusiones puestas en esta propuesta metodológica se puede resumir que las repercusiones del uso de la dramatización a través de la literatura infantil en la clase de inglés fue un gran logro tanto para el docente-responsable como para estos dos grupos de alumnos de la E. P. E. S. N° 68.

En los fragmentos seleccionados que se presentan a continuación, se evidencian las distintas visiones de los entrevistados que en líneas generales han arrojado datos muy interesantes.

Está bueno, yo creo que es una buena alternativa más que nada es una metodología de enseñanza para que los chicos (se) vayan acostumbrando... primero (a) perder el miedo y segundo a aprender a hablar en inglés

Totalmente, siempre las nuevas alternativas de enseñanza dan resultados o sino siempre es enciclopedista y estar sentado, el docente adelante, el alumno sentado atrás nunca da resultados, buscar una forma distinta como el teatro, la música, la representación como un trabajo práctico al aire libre...(EIN 1).

De hecho que pueden aprender otra lengua (inglés) a través de actividades dramáticas, porque los chicos encuentran la manera de expresarse y de expresar lo aprendido en la cátedra hallando una manera práctica de aprender la asignatura y a mi modo de ver les resulta una experiencia positiva porque quizás hasta ellos se sorprendan de sí mismos, hasta el más tímido tal vez se desinhiba y descubra de lo que puede ser capaz. Para el docente también es positivo creo yo, porque descubre de qué son capaces de realizar los alumnos que están formando y con pocas horas por semana, porque más allá de aprender otra lengua con esta metodología, lo ayuda a expresarse en otras áreas. En fin, creo que los docentes también aprenden de esta experiencia (EIN 2).

La idea de seguir trabajando con los alumnos en clase es buena porque creo que podrán aprovechar el inglés y también de perder la timidez delante de sus compañeros (EIN 3).

Está buenísima la idea para que puedan incentivarlos, para que no puedan pensar en otra cosa y... está perfecto! Seguir siempre con la obra de arte y que tengan teatro siempre para que se puedan incentivar más. Eso sería muy bueno (EIN 4).

En relación con el segundo cuestionario (final), este instrumento fue proporcionado a todos los alumnos participantes en el mes de noviembre del año 2013, una semana después de la puesta en escena. Para esta instancia, los datos fueron analizados cuantitativa y cualitativamente.

En lo que respecta a datos cuantitativos, los resultados que en esta oportunidad se presentan, surgen a partir de los siguientes ítems:

Pregunta N° 1 ¿Crees que aprender el inglés como lengua extranjera es necesario actualmente?

La mayor cantidad de respuestas obtenidas por parte de los alumnos del 1° “III” corresponde a la opción a)- *Sí* con un 67,85 %, la misma opción también ocupó el primer lugar para el 1° “IV” con un 69,23 %.

La diferencia es significativa para ambos grupos respecto de la opción b)- *No* que ocupó un segundo lugar.

Para la pregunta N° 2) ¿Te gusta el inglés como espacio curricular?

Un 35,71% obtuvo la opción b)- *Bastante* para el primer grupo de alumnos, seguido de la opción a)- *Mucho* con un 28,57%.

Para el segundo grupo, la mayor cantidad de respuestas fue para la opción a)- *Mucho* con un 46,15% ocupando el segundo lugar la opción c)- *Poco* con un 19,23%.

En relación con la pregunta N° 3) ¿Cuál de las siguientes habilidades te resultó más difícil?

Un 32,14 % obtuvo la opción a)- *Hablar* en el primer lugar para los alumnos del 1° “III” ocupando un segundo lugar la opción d)- *Leer* con un 21,42 %.

La opción a)- *Hablar* y la opción d)- *Leer* ambas opciones con un 34,61 % obtuvieron la mayor cantidad de respuestas por parte del 1° “IV”.

Al analizar la pregunta N° 4) ¿Te han gustado los cuentos en inglés que hemos leído y representado durante el transcurso del año?

Se puede observar que la opción *a)*- *Sí* obtuvo el primer lugar con un 78,57 % para el primer grupo y con un 73,07 % para el segundo grupo.

Con respecto a la pregunta N° 5) ¿Cuáles de los textos trabajados en clases te resultaron más divertidas?

La mayor cantidad de respuestas obtenidas por parte de los alumnos del 1º “III” fue para la opción *c)*- *Rapunzel* con un 60,71 % y el segundo lugar fue para la opción *a)*- *The Ugly Duckling*.

Para el 1º “IV” la mayor cantidad de respuestas fue para la opción *b)*- *Beauty and the Beast* con un 50% y el segundo lugar obtuvo la opción *a)*- *The Ugly Duckling* con un 34,61 %.

Siguiendo con el análisis cuantitativo, en relación a la pregunta N° 6) ¿Pudiste mejorar las habilidades del *habla* en relación al aprendizaje del inglés?

El primer grupo de alumnos optó por la opción *c)*- *Un poco* con un 32,14 % siguiéndole la opción *b)*- *Bastante* con un 25 % y como tercer lugar ocupó la opción *a)*- *Mucho* con un 21,42%.

Para el segundo grupo, el primer lugar también ocupó la opción *c)*- *Un poco* con un 46,15%, el segundo lugar ocupó la opción *b)*- *Bastante* con un 15,38% y el tercer lugar ocupó la opción *a)*- *Mucho* con un 11,53%.

En comparación con las primeras sesiones de clases, después de varios meses de aplicación de técnicas de dramatización, se pudo ver los pequeños progresos de los alumnos de ambas divisiones.

Para la pregunta N° 7) ¿Ha servido la dramatización para superar tu timidez o la de tus compañeros?

Para ambos grupos la mayor cantidad de respuestas obtenidas fue para la opción *a)*- *Sí* con un 75 % para el primer grupo y con un 65,38 % para el segundo grupo.

Con este resultado podemos decir que las técnicas de dramatización han sido de gran utilidad para la enseñanza del inglés para estos grupos de alumnos con las cuales se fueron produciendo cambios significativos durante la propuesta de dicha metodología.

Con respecto a la pregunta N° 8) ¿Te gustó trabajar en el grupo de aprendizaje cooperativo durante las clases de inglés?

La opción *a)*- *Siempre* obtuvo el primer lugar para ambos grupos de alumnos. Para el 1º “III” dicha opción obtuvo un 67,85 %. Para el 1º “IV” la misma opción alcanzó un 53,84 %.

El segundo lugar para ambos grupos ocupó la opción *b)*- *Algunas veces* con un 14, 28 % para el primer grupo y con un 11, 53 % para el segundo grupo respectivamente.

En lo que respecta a los datos cualitativos de este último cuestionario, a continuación se han seleccionado algunos extractos representativos como respuestas de los alumnos a una pregunta abierta: ¿Hay algún comentario que quieras agregar sobre esta experiencia?

Respuestas de los alumnos del 1er año III división:

Lo que puedo decir es que me encantó aprender inglés porque pude hablar más frente a mis compañeros y eso me gustó.

Me gusta mucho el inglés, trabajar en equipo, dramatizar. Me gusta mucho lo que aprendimos en equipo, luchamos mucho para lograr todo.

Respuestas de los alumnos del 1er año IV división:

Fue muy divertido porque todos aprendimos juntos y en grupo.

Y a mí me gustó porque aprendimos mucho en la materia porque participamos y trabajamos.

Es que estuvo muy bueno porque en inglés aprendimos a superar nuestro miedo y la vergüenza hacia los demás.

A pesar de que los alumnos no tuvieron experiencias previas con la lectura de textos en inglés en los años anteriores, los resultados obtenidos fueron positivos en cuanto a que los estudiantes fueron capaces de llevar a la práctica lo aprendido y demostraron la capacidad creativa logrando desarrollar una de las capacidades fundamentales hoy en día que es trabajar *cooperativamente* (Resolución Ministerial N° 314/12).

Según los informantes en sus respuestas se pudo resaltar el *trabajo en equipo*, la *actuación* y *participación* y especialmente la *superación de la timidez* a partir de la dramatización, uno de los objetivos fundamentales de esta propuesta metodológica. Se pudo observar que este taller basado en la dramatización a partir de la literatura infantil en las clases de inglés pudo ayudar a los alumnos a organizarse y a trabajar

en equipo. Con respecto a la *actuación* los alumnos han comentado que gracias a la participación y actuación pudieron romper con el miedo y la vergüenza frente al público.

Discusión

A partir de un relevamiento de datos llevado a cabo por el docente-investigador en 2013 en el colegio N° 68 de la Provincia de Formosa-Argentina, se pudo encontrar que un gran porcentaje de alumnos ingresantes al 1° año del *Ciclo Básico Secundario* presentaba dificultades en la expresión oral en inglés. Debido a la timidez, muchos de los alumnos no se animaban a hablar o actuar en público.

Al principio del ciclo lectivo 2013, la enseñanza del inglés que recibían estos alumnos era con el método tradicional (*Grammar-translation method*), durante marzo y abril. Es el mismo método adoptado del modelo colonial e imperialista (Canagarajah, 1999). El término de enseñanza *tradicional* utilizada aquí se refiere al método que se focaliza solamente en las reglas gramaticales y traducciones de estructuras en las oraciones para la enseñanza del inglés. Es por eso que, motivado por la problemática encontrada, el docente investigador partió desde un enfoque más comunicativo, interactivo, creativo y especialmente *cooperativo* que llevó a la práctica a través de una propuesta-taller basada en dramatización donde el docente actuó como un facilitador para motivar a estos grupos de alumnos.

Los resultados encontrados en esta investigación brindaron datos interesantes con respecto a la nueva forma de abordar el inglés como lengua extranjera en una de las escuelas de nivel secundario de la Argentina. Aquí se plantea la necesidad de llevar a la práctica una perspectiva anclada a lo *artístico* y a lo *cooperativo*.

En líneas generales, y en lo *artístico*, en este artículo se evidencia, en primer lugar, una actitud positiva hacia la implementación del taller basado en las técnicas de dramatización por parte de los alumnos como una forma de mejorar la habilidad lingüística. Este resultado es similar al que encontró Pérez Gutiérrez (2004) en un estudio similar. En su investigación, la técnica de dramatización sirvió de base para desarrollar y mejorar las destrezas lingüísticas de los alumnos. En otro estudio, a nivel internacional, Miccoli (2003), demostró que la implementación de actividades dramáticas puede producir cambios significativos no solo para el alumnado sino también para el docente. Para la presente investigación, uno de los grandes cambios

significativos que produjo el taller de dramatización fue el hecho de que los alumnos aprendieron a trabajar *cooperativamente*.

Haciendo referencia a lo *artístico*, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 en su Capítulo IV, (Educación Secundaria), en su Artículo 30, inciso i) especifica como uno de los objetivos de la Escuela Secundaria la siguiente: “*estimular la creación artística, la libre expresión, el placer estético y la comprensión de las distintas manifestaciones de la cultura*”. López y Encabo (2004) consideran de gran importancia educativa la libre expresión a través del teatro y la dramatización como una forma de desarrollar la creatividad en los alumnos.

Y en segundo lugar, y en el ámbito de lo *cooperativo*, Nuñez Acuña (2011, 2014), al igual que Rué (1998), McCafferty, Jacobs and DaSilva (2006), señalan que el trabajo cooperativo ayuda a los alumnos a cultivar las habilidades sociales, las cuales son de extrema importancia especialmente en un mundo que está cambiando tan vertiginosamente. A esto hace referencia Vygotsky (1978) al enfatizar sobre la importancia del *aprendizaje social* y señala además que a través de actividades dramáticas, los alumnos pueden usar y aprender la *lengua* porque el objetivo de implementar el taller de dramatización en esta investigación fue para mejorar la habilidad lingüística de los alumnos en una lengua extranjera.

La Ley de Educación Nacional N° 26.206, prescribe la obligatoriedad de la escuela secundaria. Las resoluciones N° 79/09, y N° 93/09 aprobadas por el Consejo Federal de Cultura y Educación, proporcionan un marco normativo que orienta las acciones que deben asumir las jurisdicciones para dar cumplimiento a esa obligatoriedad. En su Capítulo II (Fines, objetivos de la política educativa Nacional), Artículo 11, inciso j) plantea lo siguiente: “*concebir la cultura del trabajo y del esfuerzo individuo y cooperativo como principio fundamental de los procesos de enseñanza-aprendizaje*”. En estos documentos oficiales, queda evidenciada también la importancia que se le atribuye al trabajo cooperativo como una de las capacidades básicas que se debe reforzar en las instituciones educativas.

Conclusión

El presente estudio se propuso observar el efecto que produjo la propuesta de taller basada en dramatización en la clase de inglés con los alumnos del 1º año del *Ciclo Básico Secundario* del colegio N° 68 del barrio Luján de la Provincia de Formosa-Argentina.

En conclusión, se podría decir que las evidencias encontradas en este trabajo cumplen con los objetivos propuestos en este taller-metodológico. Creemos que esto se debe a que las clases no se desarrollaron de forma mecánica, sino más bien de forma interactiva, creativa, comunicativa y cooperativa donde los alumnos tuvieron esa hermosa experiencia de aprender haciendo.

Los resultados revelaron que ambos grupos mostraron mejorías en las habilidades lingüísticas para hablar en inglés frente al público.

Una posible recomendación para futuros proyectos podría estar focalizada sobre la enseñanza del inglés a través de la dramatización pero con cuentos regionales de la zona de escritores de la Provincia de Formosa. Se puede trabajar con estos mismos grupos de alumnos pero en esta ocasión en el *Ciclo Orientado Secundario* (4to, 5to, 6to año) con el fin de observar si la repercusión producida en el *Ciclo Orientado* es la misma o no al que se observó en el *Ciclo Básico Secundario*.

Referencias

- Ausubel, D. P. (1976). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México Trillas.
- Brunner, J. (2000b). *Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias*. Seminario sobre Prospectivas de la Educación en América Latina y el Caribe, Chile, 23 al 25 de agosto de 2000. UNESCO.
- Canagarajah, S. (1999). *Resisting linguistic imperialism in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- Consejo Federal de Educación (2009). *Resolución Ministerial N° 93: Orientaciones para la Organización Pedagógica e Institucional de la Educación Secundaria Obligatoria*. Buenos Aires. República Argentina.
- Consejo Federal de Educación, Ministerio de Educación, Secretaría de Educación, Subsecretaría de Igualdad y Calidad (2009). *Resolución N° 79 del Plan Nacional de Educación Obligatoria*. Buenos Aires. República Argentina.
- López Estrada, R. y Deslauriers, J. (2011). La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en Trabajo Social. Los Angeles: Sage, 61, 1-19.
- López, A. y Encabo, E. (2004). *Didáctica de la Literatura: el cuento, la dramatización y la animación a la lectura*. Barcelona: Octaedro.
- McCafferty, S., Jacobs, G., y DaSilva Iddings, A. (2006). *Cooperative Learning and Second Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Miccoli, L. (2003). English Through Drama for Oral Skills Development. *ELT Journal*. Oxford University Press. Recuperado el 10 de diciembre de 2020. Disponible en http://biblioteca.uqroo.mx/hemeroteca/elt_journal/2003/abril/570122.pdf
- Ministerio de Cultura y Educación (2007). Ley de Educación Nacional N° 26.206. Buenos Aires. República Argentina.
- Ministerio de Cultura y Educación (2012). *Resolución Ministerial N° 314: Líneas de Política Educativa Provincial para el Enfoque de Desarrollo de Capacidades y Escolarización Plena*. Gobierno de la Provincia de Formosa. República Argentina.

- Nuñez Acuña, N. D. (2011). *How to enhance the students' academic performance in the English class through cooperative learning*. Tesina de Licenciatura en Inglés. Facultad de Humanidades y Ciencias-UNL: Santa Fe.
- Nuñez Acuña, N. D. (2014). Enseñando y aprendiendo literatura inglesa cooperativamente en el nivel superior: una experiencia compartida en el profesorado de inglés en *Libro de resúmenes del VIII Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria y de Nivel Superior*, 305. Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario-Argentina.
- Pérez Gutiérrez, M. (2004). *La dramatización como recurso clave en el proceso de enseñanza y adquisición de las lenguas*. En: Glosas didácticas. Revista Electrónica Internacional. N° 12. Recuperado el 10 de diciembre de 2020. Disponible en <http://www.um.es/glosasdidacticas/docs/GD12/04mapegu.pdf>
- Piaget, J. (1973). *To understand is to invent*. New York. Grossman.
- Rué, J. (1998). El aula: un espacio para la cooperación, en Mir, C., (coord.), *Cooperar en la escuela: la responsabilidad del educador, para la democracia*. Barcelona: Ed. Graó pp. 17-51. Recuperado el 10 de diciembre de 2020. Disponible en <http://www.unespacioparalacooperación.com>
- Salazar, N., y Salazar, C. (Marzo de 2012). La actividad de dramatización, un espacio para el desarrollo de las habilidades sociales de los escolares con talento académico de la Educación Primaria, 65. Recuperado el 10 de diciembre de 2020. Disponible en http://www.varona.rimed.cu/revista_orbita/
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wessels, C. (1987). *Drama: Resource Books for Teachers*. Oxford: Oxford University Press.

Yuni, J. y Urbano, C. (2006, 2da ed.). *Técnicas para investigar 1: Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Córdoba, Argentina: Brujas.

Agradecimientos

En esta oportunidad, quisiera expresar mi agradecimiento a las siguientes personas:

A mi Director de Tesis, el profesor Magíster Orlando Enrique Van Bredam, quien tuvo a su cargo la enorme labor de dirigir esta investigación. También mi agradecimiento va para mi Co-directora de Tesis, la profesora Graciela Irma Castelli. Su apoyo constante, su dedicación profesional, su paciencia y la importancia que le dio a mi proyecto fueron de gran ayuda para la terminación de este trabajo.

También quisiera agradecer a mis ex alumnos quienes participaron de este proyecto, al director del establecimiento quien autorizó la puesta en marcha de este trabajo en esta institución. A mis dos hijos valientes: Dylan y Lautaro, por darme tanta fortaleza.

Y por último, mi cálido agradecimiento va para el Comité Científico evaluador de este trabajo por las sugerencias recibidas.

DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO ARTÍSTICO EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS Y MAESTRAS DEL GRADO DE MAGISTERIO EN EDUCACIÓN PRIMARIA A PARTIR DE OBJETOS DIDÁCTICO-POÉTICOS

Development of artistic critical thinking in teacher training of the Degree in Teaching in Primary Education from didactic-poetic objects

Martín Caeiro Rodríguez, Alfonso Revilla Carrasco, Víctor Murillo Ligorred, Nora Ramos Vallecillo
Universidad de Zaragoza
mcaeiro@unizar.es

Resumen

El pensamiento crítico artístico del alumnado del Grado de Magisterio en Educación Primaria se construye a partir de experiencias didácticas duales: a) educación perceptiva del mundo visual y objetual que les rodea y b) educación creadora de imágenes y objetos personales. Entre las posibilidades prácticas está la elaboración de lo que denominamos en este artículo como “dispositivos didáctico-poéticos” que servirán a los futuros docentes de Educación Primaria para trabajar con los niños y las niñas en las aulas su pensamiento crítico. Presentamos los resultados del proyecto “Metáforas visuales tridimensionales: estirar hasta dar la vuelta” elaborado durante los cursos 2019-2020 y 2020-2021. En este proyecto se aplicó la metodología docente del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en combinación con el Aprendizaje Basado en la Creación (ABC) donde convergen la didáctica y la creación. Los resultados desvelan cómo el alumnado es capaz de comprender las narrativas mediáticas y objetuales materializándolas en objetos físicos didáctico-poéticos que servirán para educar en pensamiento crítico a niños y niñas de Educación Primaria.

Palabras clave

Pensamiento crítico; educación artística; cognición expresiva; formación de maestros y maestras; proyectos de creación, arte contemporáneo

Abstract

The artistic critical thinking of the students of the Degree in Teaching in Primary Education is built from dual didactic experiences: a) perceptive education of the visual and object world that surrounds them and b) creative education of images and personal objects. Among the practical possibilities is the development of what we call in this article "didactic-poetic devices" that will serve future Primary Education teachers to work with children in the classroom their critical thinking. We present the results of the project "Three-dimensional visual metaphors: Stretching to the point of turning" developed during the 2019-2020 and 2020-2021 school years. In this project we applied the teaching methodology of Project Based Learning (PBL) in combination with Creation Based Learning (CBA) where didactics and creation converge. The

results reveal how students are able to understand media and object narratives, materializing them into didactic-poetic physical objects that will serve to educate elementary school children in critical thinking.

Keywords

Critical thinking; Artistic education; Visual culture; Teacher training; Creation projects, contemporary art

Introducción

Inmersos en la Sociedad del Espectáculo (Debord, 1998), vivimos por imagen, nos relacionamos por imagen y somos imagen. Arrastramos identidades visuales en las que se mezclan lo personal y lo social, las poéticas de creación de identidad individuales propias del carácter de cada persona y de su contexto familiar, con poéticas de identidad que nos llegan a través de las redes sociales (Murillo, 2020) y los *mass media* en forma de publicidad, propaganda, entretenimiento y objetos de consumo diversos. Esto ha generado lo que se conoce como hiperrealidad: la incapacidad de las personas para diferenciar entre realidad y ficción (Baudrillard, 1978) y también el fenómeno de la coeducación de los medios. Como educadores debemos considerar el *merchandising* de empresas como Disney, Coca Cola, Apple, Facebook, Netflix, Nike, Amazon... y en general, a los productores de imágenes infantiles y venta de objetos como empresas que también educan (Giroux, 2003), que generan identidades e ideas visuales. Los niños y las niñas y los adolescentes crecen en esta *iconosfera*: conjunto de elementos, lenguajes y objetos visuales y audiovisuales que va adquiriendo cada vez más protagonismo a lo largo del siglo XX: La fotografía, el cine, la radio, la fotonovela, el cartel publicitario, el vídeo, la televisión, los ordenadores y el auge de aplicaciones móviles (apps) como Tik Tok, configuran su realidad perceptiva: “Este entorno o ‘ecosistema cultural’ fue teorizado por Gilbert Cohen-Séat en 1959, y está formado, entre otras cosas, por mensajes icónicos audiovisuales que envuelven al individuo en procesos de comunicación” (Gubern, 1996: 183).

Podemos utilizar como metáfora para comprender cómo funciona el proceso de creación de pensamiento e ideas visuales generado por los *mass media*, el concepto de *meme*, acuñado por Dawkins (1976) en *El gen egoísta*, como correlato cultural de lo que en la transcripción natural es el *gene*, definiéndolo como cualquier bit de información (o grupo de bits) transmitidos por procedimientos conductuales de un individuo a otro: “El meme es el gen mental, un paquete cultural que se trasmite por imitación. Su hábitat natural es el cerebro, allí nace y desde allí coloniza a otros cerebros.” (Wagensberg, 2005:77-78). El alumnado del Grado de Magisterio en Educación Primaria necesita hacer conscientes estas narrativas mediáticas y sus influencias ya que tienen la responsabilidad de ayudar a comprender, pensar y expresarse visualmente a su futuro alumnado.

Entre otros procesos, los maestros y las maestras deben trabajar y atender la “inteligencia visual” (Dondis, 1992) así como la educación en el “pensamiento visual” (Barthes, 1986, Arnheim, 1969, 1981, Villafañe, 2006, Mitchell, 1994, Bredekamp, 2017), educar para un contexto mediático, iconosférico e hiperreal en el que imágenes, y ya no solo palabras, construyen mensajes. Esta idea de las imágenes no se funda en el sentido de la historia del arte, sino que, como señala Belting (2007) tiene que ver con la idea del estudio de las condiciones por las que se crean, utilizan y memorizan las imágenes. Igualmente en las condiciones que surgen en el cruce entre visualidad y materialidad (Martínez Luna, 2019), en las que los

procesos de plasticidad y relación adquieren también protagonismo, y no solo los discursivos. En el contexto curricular de la educación artística se contemplan contenidos relacionados con la alfabetización visual de niños y niñas desde los primeros años (García-Ruiz et al., 2020) que implican estos procesos señalados desde sus condiciones materiales y de posibilidad. Este alfabetismo mediático se realiza cada vez más a través de medios visuales, de audio, gestuales y multimedia (Hernández, 2012). En nuestro proyecto, lo hacemos a través de objetos.

Para situar al alumnado en los mensajes visuales y su gramática (Villafale, 2006), trabajamos desde el nivel tropológico y en concreto, con la figura retórica de la metáfora (visual y objetual). La metáfora (Ortiz, 2011; De la Rosa, 2006) transporta las imágenes creadas y los objetos y materiales cotidianos en vehículos de significados que simbolizan, en este caso, un pensamiento crítico sobre el sexismo, la propaganda o los estereotipos. Al tratarse de un contexto de Educación Artística, trabajamos a través del Aprendizaje Basado en Proyectos (Ramos, 2019) combinado con el Aprendizaje Basado en la Creación (Caeiro, 2018; Salido: 2020) en el que se procura materializar aquello que se ha asimilado y aprendido conceptual y perceptualmente. De este modo, el aprendizaje no se desvela exclusivamente como algo abstracto, sino también de forma expresiva y tangible, obteniendo un objeto físico capaz de manipularse para generar nuevas experiencias que giran en torno a él (Caeiro y Muñiz: 2010). A este objeto y materialización de lo aprendido es a lo que hemos denominado “dispositivo poético-didáctico”. En este sentido, los dispositivos poético-didácticos permiten ser comprendidos como obras abiertas y no cerradas, que posibilitan las interacciones didácticas con el discente-observador y construcciones de sentido crítico durante el aprendizaje (Aguirre, 2015).

Material y Método

Partimos de la metodología docente del Aprendizaje Basado en Proyectos aplicándola a experiencias propias de la Educación Artística en las que la creación y sus procesos adquieren protagonismo.

Objetivos y contenidos didácticos

- Propósito general:
 - Trabajar el pensamiento crítico artístico en el alumnado del Grado de Primaria en relación con las imágenes y objetos mediáticos y sus discursos para aplicarlo didácticamente en las aulas de Primaria cuando sean docentes.
- Contenidos curriculares del área de Educación Artística asociados al proyecto y que deberán trabajar en las aulas de primaria (BOE: 2014):
 - Interés por descubrir diferentes formas de comunicación de la imagen.
 - Descripción de imágenes presentes en el entorno y de las sensaciones que estas producen.
 - Lenguaje simbólico y metafórico del arte.
 - Manipulación de objetos cotidianos.
 - Elaboración del trabajo, individual o en grupo, con intencionalidad comunicativa y explorando las posibilidades de materiales e instrumentos.

- El entorno natural, artificial y artístico: posibilidades plásticas de los elementos naturales y su uso con fines expresivos.
- Disfrute en la manipulación y exploración de materiales.
- Comunicación oral de las impresiones que la obra artística genera.
- Exposición del resultado y comunicación oral de la intencionalidad y propósito de sus propias obras.
- Conocer obras y artistas relevantes.

Participantes

- Cuatro grupos de segundo curso del Grado de Magisterio en Educación Primaria conformado por 240 alumnos, con un 85% de mujeres y un 15% de hombres con una media de edad de 20 años.

Procedimiento

El proceso ha seguido los puntos expuestos a continuación:

1. Presentación del proyecto “Metáforas visuales tridimensionales: estirar hasta dar la vuelta” en una sesión expositiva visual, audiovisual y textual.
2. Referentes artísticos que utilizan metáforas visuales: Chema Madoz, Joan Brossa e Isidro Ferrer (Figuras 1, 2 y 3).
3. Conformación de grupos de 5 personas.
4. Reparto de materiales didácticos de partida para el seguimiento de cada proyecto y grupo: ficha con apartados guía e instrumentos de evaluación (rúbrica).
5. Elaboración de una memoria-dossier por parte de cada grupo al tiempo que elaboraba el objeto.
6. Seguimiento de la evolución de cada proyecto y grupo tutorizando en cuatro sesiones prácticas de dos horas de duración cada una.
7. Entrega final del objeto didáctico-poético y de la memoria-dossier.
8. Exposición final del grupo al aula de lo vivido y aprendido con especial atención a la aplicabilidad didáctica a un curso de primaria a partir de lo creado.



Figuras 1, 2 y 3. Conjunto de referentes artísticos. De izquierda a derecha: Chema Madoz (2009), Joan Brossa (1982), Isidro Ferrer (2018) Fuentes: <http://www.chemamadoz.com/g.html>, <https://www.fundaciojoanbrossa.cat>, <https://www.isidroferrer.com>

Evaluación

La evaluación en los proyectos artísticos que implican la creación de imágenes y objetos es siempre de acompañamiento y continua para atender de forma individual las necesidades que surgen en cada alumno y grupo a través del proceso de ideación y creación. En este sentido, el aprendizaje va desarrollándose de forma intersubjetiva (Dewey, 2008) entre docente y discente generando recorridos dialécticos que surgen a partir de la idea y las necesidades que se plantean en cada discente o grupo, las alternativas que aparecen y que deben escogerse, las decisiones que se toman... que siempre serán singulares y adecuadas a cada proyecto, proceso, resultado. En este sentido, para la evaluación sumativa se compartió al inicio del proyecto una rúbrica (Tabla 1) con los ítems a considerar para la evaluación final, tanto del objeto como de la memoria.

Tabla 1. Rúbrica de evaluación que guía el proyecto

INDICADORES Y NIVELES DE LOGRO	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3	NIVEL 4
<i>Creatividad e imaginación del objeto didáctico-poético</i>	No es nada original. Carece de creatividad e imaginación	Es poco original, creativo, e imaginativo	Es original y creativo, aportando algo de imaginación	Es muy original creativo e imaginativo
<i>Riqueza estética del objeto didáctico-poético y acabado</i>	No está acabado y estéticamente carece de interés	Está acabado pero los materiales no combinan estéticamente	Está acabado y su estética es interesante, aunque no combinan todos los materiales	Está acabado y su estética es muy interesante combinando los materiales
<i>Riqueza metafórica y simbólica del objeto didáctico-poético</i>	No hay simbolismo ni metáforas	Hay metáforas, pero poco simbolismo y no se comprende bien la intencionalidad	Hay metáforas y simbolismo y se comprende la intencionalidad en parte	Hay metáforas y simbolismo y se comprende perfectamente la intencionalidad
<i>Adecuación de la propuesta desarrollada al objetivo planteado de trabajar el pensamiento crítico</i>	No se adecúa	Se adecúa en parte al permitir desarrollar algo el pensamiento crítico	Se adecúa al objetivo al permitir desarrollar el pensamiento crítico	Se adecúa al objetivo perfectamente y permite trabajar el pensamiento crítico con amplitud
<i>Aplicación didáctica en el aula de Primaria del objeto didáctico-poético</i>	Carece de aplicabilidad didáctica	Hay algo de aplicabilidad didáctica pero no se ajusta en parte a la etapa escogida correctamente	Hay aplicabilidad didáctica y se ajusta en parte a la etapa escogida correctamente	Hay aplicabilidad didáctica y se ajusta perfectamente a la etapa escogida
<i>Cohesión didáctica y poética del equipo de trabajo</i>	No ha habido cohesión de ningún tipo	Ha habido algo de cohesión en el equipo, pero	Ha habido cohesión en el equipo y algo de	Ha habido cohesión tanto en el equipo

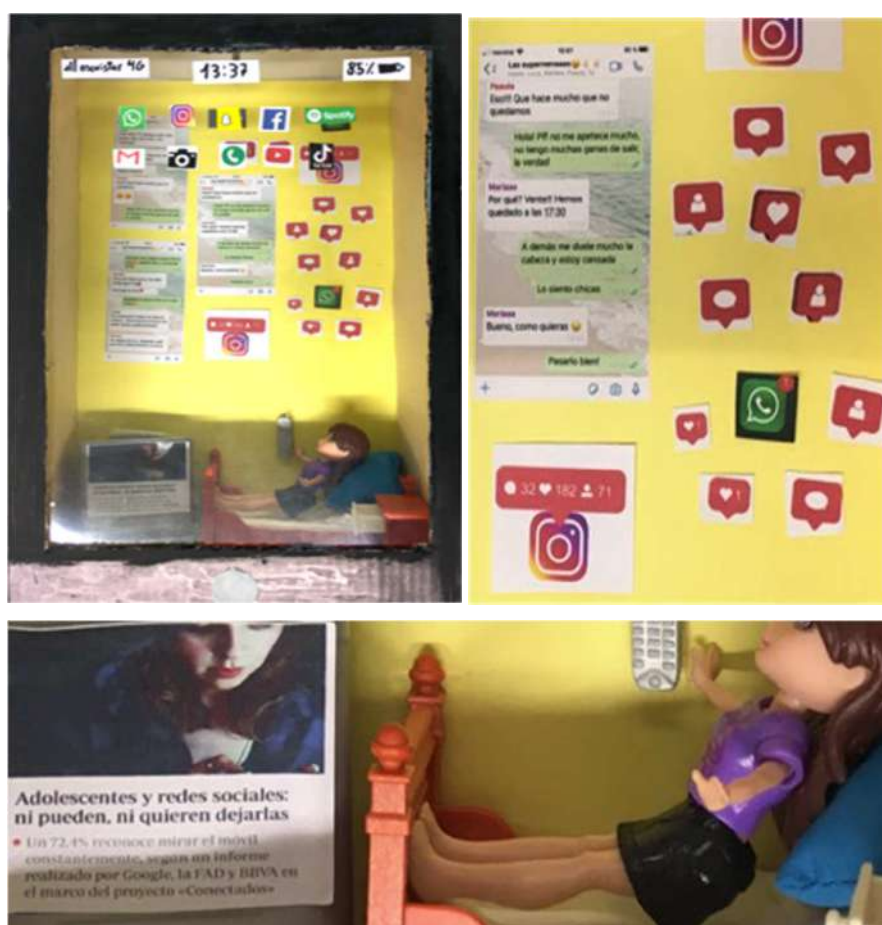
		no poética en sus ideas	poética en las ideas	como en lo poético siendo capaces de materializar una idea excelente
Relación con objetivos, contenidos y criterios del currículo artístico de Primaria del objeto didáctico-poético	No hay relación	Hay relación en algunos elementos	Hay relación en los elementos, pero con poca coherencia	Hay relación entre los elementos y de forma coherente
Memoria-dossier del proyecto didáctico-poético	No hay memoria-dossier	La memoria-dossier es muy floja con pocos apartados e informaciones del proyecto y errores de formato y estructura	La memoria-dossier es correcta, con apartados e informaciones del proyecto, pero no han incluido imágenes y hay errores formales	La memoria-dossier es correcta, con apartados e informaciones del proyecto tanto textuales como visuales y sin errores formales y de estructura
Exposición oral y visual del grupo de su proyecto	No han expuesto	Han expuesto, pero no participado todos	Han expuesto y participado todos, pero han sido muy poco comunicativos	Han expuesto y participado todos y han sido muy comunicativos
PUNTUACIÓN TOTAL				

Fuente: elaboración propia

Resultados

Los resultados obtenidos consistieron en una memoria-dossier y elaboración de objetos creados por cada grupo como dispositivos didáctico-poéticos que sirven para trabajar el pensamiento crítico artístico. Aunque un porcentaje de alumnado no alcanza la excelencia en los resultados, todos adquieren los objetivos de aprendizaje situándose en torno a los niveles de logro 3 y 4 en cada uno de los 9 ítems considerados.

En cuanto a los objetos didáctico-poéticos fueron elaborados con diversos materiales según las necesidades de cada idea. Se han seleccionado los trabajos más representativos como evidencias de lo aprendido por cada grupo.



Figuras 4, 5 y 6. Objeto didáctico-poético sobre la infoxicación en niños y adolescentes.

El primero de los objetos (Figuras 4, 5 y 6) es una crítica a las redes sociales y la umbilicación permanente que aleja de la realidad y del espacio social a los adolescentes, en la idea de habitar en sus Smartphone como si fuesen sus “casas”. El segundo objeto (Figuras 7 y 8) incide en cómo los mensajes mediáticos desplazan pensamientos propios al saturar (infoxicación) nuestra mente e influir en nuestra visión y actitud frente a la realidad: “No te calles”, “Quítate la venda”, “Mentira-Bulo” hacen metáfora sobre los sentidos articulados a lo mediático, afectando a la mirada, a la escucha, a la palabra propia y crítica. Candados en orejas, ojos y boca simbolizan la censura a lo personal y propio de los propios medios en línea con el paso de la “opinión pública” a la “opinión publicada” que ya no está carente de manipulación e interés de quién la configura. La educación “desencadena” la mente y abre la personalización de la escucha, la mirada... llevando al pensamiento propio, crítico, reflexivo. El tercer objeto (Figura 9) reflexiona sobre las ondas de los medios digitales y en cómo afectan esas tecnologías a nuestra naturaleza biológica. Los objetos cuarto, quinto y sexto (Figuras 10, 11 y 12) materializan diferentes tópicos que aparecen en el vocabulario y mensajes publicitarios relacionados con la creatividad, la mujer objeto y el tiempo. Los objetos séptimo y octavo (Figuras 13 y 14) ejercen una crítica en términos icónicos sobre los estereotipos de género y los roles que la publicidad constantemente aplica según productos dirigidos al

Edita: EDUCA | ISBN 978-84-948288-8-1 | Depósito Legal C27-2021 | www.mundoeduca.org

género masculino o femenino. El alumnado invierte y mezcla estos estereotipos tatuando palabras sobre el cuerpo a la vez que los muñecos infantiles de Barbi y Kent permiten hablar de la cosificación mediática de lo que significa culturalmente ser “hombre” o “mujer”, o “niño”, “niña”. Situados sobre un mar de “desechos” discursivos que se inoculan generando identidades estereotipadas. También las gafas reflexionan sobre cómo lo que vemos (o leemos) influye en nuestra percepción de las cosas, en este caso, de lo femenino y masculino, inspirándose en la obra del artista Keniata Cyrus Kabiru. Los objetos noveno, décimo y undécimo (Figuras 15, 16 y 17) trabajan el desarrollo sostenible y el reciclaje de materiales con fines didáctico-artísticos acerca de la contaminación y la conversión poética de residuos. Y finalmente, el objeto duodécimo (Figura 18) construye una metáfora a partir de la situación de confinamiento desde el reciclaje.



Figuras 7, 8 y 9. Objeto didáctico-poético sobre la infoxicación en niños y adolescentes a través de las imágenes y las ondas.



Figuras 10, 11 y 12. Tres objetos didáctico-poéticos sobre tópicos.



Figuras 13 y 14. Objeto didáctico-poético sobre estereotipos



Figuras 15 y 16. Dos objetos didáctico-poéticos sobre pensamiento crítico para el desarrollo sostenible a través del reciclaje.



Figuras 17 y 18. A la izquierda un objeto didáctico-poético sobre pensamiento crítico para el desarrollo sostenible a través del reciclaje, a la derecha “El paracaidista”, una metáfora sobre el confinamiento

Discusión/Conclusiones

La alfabetización mediática implica atender a una doble formación en el alumnado del Grado de Magisterio en Primaria: comprensión perceptiva de las imágenes y sus narrativas, por un lado; creación de productos personales críticos por otro. Estos últimos pueden ser imágenes bidimensionales como pinturas, carteles, fotografías, cómics... o tridimensionales aplicando el pensamiento crítico, la inteligencia y el pensamiento visual a la elaboración de objetos. Estos adquieren una entidad escultórica y manipulativa. Además, al tratarse de un contexto formativo de una Facultad de Educación, se convierten en dispositivos didáctico-poéticos capaces de trabajar al mismo tiempo contenidos curriculares expresivos y estrategias de enseñanza-aprendizaje (Nisbet y Shucksmith, 1980). De hecho, la clave de este aprendizaje artístico-didáctico se sitúa en torno al objeto creado. El conocimiento del mismo es el que genera el propio objeto (Gell, 2016). En este sentido, los objetos no expresan acciones por sí mismos, es su carácter cognitivo y expresivo lo que repercute en el discente-espectador desencadenando sus *memes*, iniciando su inteligencia visual, generando su pensamiento visual y lo que hace reflexionar en torno a su apariencia y lo que expresa, comunica, enseña. Sin duda alguna, y una vez expuestos y evaluados todos los objetos, estos permitirán el desarrollo perceptivo y creativo (Arnheim, 1981; Eisner, 2012) de los niños y las niñas de Educación Primaria desde una mirada crítica sobre las informaciones que les llegan de los *mass media*. El proyecto permite alcanzar a la mayoría del alumnado el objetivo propuesto de desarrollar su pensamiento crítico sobre el mundo mediático que les rodea (Klein et al., 2009; Ulger, 2018) y transformarlo en propuestas didácticas para el aula que les servirán para cuando ejerzan la docencia en la etapa de Educación Primaria.

Referencias Bibliográficas

- Aguirre Arriaga, I. (2015). Hacia una narrativa de la emancipación y la subjetivación desde una educación del arte basada en la experiencia. *Docencia*, 57, 4-15. <http://koha.cenamec.gob.ve/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=169079>
- Arnheim, R. (1969). *El pensamiento visual*. Paidós Ibérica.
- Arnheim, R. (1981). *Arte y Percepción Visual. Psicología del ojo creador*. Alianza Editorial.
- Barthes, R. (1986). *Retórica de la imagen. Lo obvio y lo obtuso*. Paidós Ibérica.
- Baudrillard, J. (1978). *Cultura y simulacro*. Kairós.
- Belting, H. (2007). *Antropología de las imágenes*. Kantz Editores.
- BOE (2014). *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria*. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2014-2222>
- Bredenkamp, H. (2017). *Teoría del acto icónico*. Akal.
- Caeiro-Rodríguez, M. (2018) Aprendizaje Basado en la Creación y Educación Artística: proyectos de aula entre la metacognición y la metaemoción. *Arte, Individuo y Sociedad* 30(1), 159-177. <http://dx.doi.org/10.5209/ARIS.57043>
- Caeiro Rodríguez, M. y Muñiz de la Arena, A.M., (2019). La cognición expresiva como experiencia de relación del arte y la ciencia en la educación preuniversitaria. *Artnodes*, (24). <http://doi.org/10.7238/a.v0i24.3259>
- De la Rosa Alzate, A. (2006). Las figuras retóricas visuales: apuntes para explorar la metáfora visual. *Habladorías* (4), 66-83. <http://red.uao.edu.co:8080/bitstream/10614/94/1/T0003293.pdf>
- Dawkins, R. (1976). *El gen egoísta*. Editorial Labor.
- Debray, R. (2001). *Introducción a la medialogía*. Paidós.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Paidós.
- Dondis, D. A. (1980). *La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual*. Gustavo Gili.
- Eisner, WE. (2012). *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Paidós Ibérica.
- García-Ruiz, R., Pinto da Mota Matos, A., Arenas-Fernández, A., y Ugalde, C. (2020). Alfabetización mediática en Educación Primaria. Perspectiva internacional del nivel de competencia mediática. *Píxel-Bit. Revista De Medios y Educación*, 58, 217-236. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.74535>
- Gell, A. (2016). *Arte y agencia: una teoría antropológica*. Caiana.
- Giroux, H. (2003). *Cine y entretenimiento. Elementos para una crítica política del filme*. Paidós.
- Gubern, R. (1995). *Historia del cine*. Editorial Lumen.
- Gubern, R. (2007). *Del bisonte a la realidad virtual: la escena y el laberinto*. Anagrama
- Hernández Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, (26), 85-118. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/46641/44671>
- Klein, J., Taveras, S., King, E. D., Commitante, A., Curtis-Bey, L., & Stripling, B. (2009). *Project-Based Learning: Inspiring Middle School Students to Engage in Deep and Active Learning*. NYC Department of Education.
- Marín-Viadel, R.; Roldán, J. (2019). A/r/tografía e Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en el panorama de las metodologías de investigación en Educación Artística. *Arte, Individuo y Sociedad* .31(4), 881-895. <https://doi.org/10.5209/aris.63409>

- Martínez Luna, S. (2019). *Cultura visual: la pregunta por la imagen*. Sans Soleil.
- Mitchell, W.J.T. (2017). *¿Qué quieren las imágenes?* Sans Soleil.
- Murillo-Ligorred, V. M. (2020). Agencias y alteraciones en la estética de la imagen foto contemporánea. Información y circulación de imaginarios digitales. (197-214). En Ana García Varas (Ed.). *Acción y poder de la imagen. Agencia y prácticas icónicas contemporáneas*. Plaza y Valdés.
- Nisbel, J., y Shuckmith, J. (1980). *Estrategias de aprendizaje*. Santillana.
- Ramos Vallecillo, N., Murillo Ligorred, V.M. y Revilla Carrasco, A. (2020). La metáfora visual a partir de la obra de Chema Madoz. En Jesús Caballero Caballero, María Martínez Morales y María Isabel Moreno Montoro (Coords.). *I CIVARTES 2020 I Congreso Internacional Virtual de Artes. Diálogos entre las artes plásticas y visuales y otros medios artísticos en tiempos de hibridación*. https://f6179257-ab00-426f-ba7a-d2448343222a.filesusr.com/ugd/6d0a1f_36fda03f0a434e82a351a9aef0156635.pdf
- Ortiz, M. (2010). *La Metáfora Visual Incorporada: Aplicación de la Teoría Integrada de la Metáfora Primaria a un Corpus Audiovisual*. [Tesis doctoral] <http://hdl.handle.net/10045/11067>
- Ortiz, M. (2011). Estructuras formales de las metáforas visuales en la publicidad gráfica: un análisis cognitivo. *Pensar la Publicidad*, 5(1), 141-162. https://doi.org/10.5209/rev_PEPU.2011.v5.n1.36927
- Ramos Vallecillo, N. (2019). *Aplicación del modelo de aprendizaje basado en proyectos para la enseñanza de educación plástica, visual y audiovisual en primer ciclo de secundaria* [Tesis doctoral]. Universidad de Zaragoza.
- Revilla Carrasco, A. (2020). *El objeto paradójico: didáctica del objeto cotidiano para educación visual y plástica*. Universidad de Zaragoza
- Salido López, P. V. (2020). Metodologías activas en la formación inicial de docentes: Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y educación artística. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(2), 120-143. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/13656/pdf>
- Serrano, S. (1992). *La semiótica. Una introducción a la teoría de los signos*. Editorial Montesinos.
- Sougez, M.L. (1994). De la emoción a la metáfora: La fotografía de Chema Madoz. *Zehar, boletín Arteleku* (26), 14-16. <http://artxibo.arteleku.net/es/islandora/object/arteleku%3A3431>
- Steiner, G. (2001). *Gramáticas de la creación*. Editorial Siruela.
- Tamayo, C. (2002). La estética, el arte y el lenguaje visual. *Palabra Clave*, 7. Universidad de La Sabana. <https://www.redalyc.org/pdf/649/64900705.pdf>
- Ulger, K. (2018). The Effect of Problem-Based Learning on the Creative Thinking and Critical Thinking Disposition of Students in Visual Arts Education. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*. 12(1). <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1649>
- Villafañe, J. (1987). *Introducción a la teoría de la imagen*. Pirámide.
- Wagensberg, J. (2005). *La rebelión de las formas. O cómo perseverar cuando la incertidumbre aprieta*. Tusquets Editores.

EL JUEGO Y LA ACTIVIDAD LÚDICA COMO RECURSO PARA EL APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Game and playful activity as a resource for learning a second language in primary education

Javier Rico-Díaz, Fátima Willisch-Elorduy, José Eugenio Rodríguez-Fernández

Universidade de Santiago de Compostela

E-mail de contacto: geno.rodriguez@usc.es

Resumen

La realidad educativa está en constante cambio y se encuentra influenciada en la actualidad por el proceso de globalización que hace patente la necesidad de comunicación en diferentes lenguas. El objetivo de este trabajo fue analizar la realidad del proceso de enseñanza de la lengua extranjera en centros públicos de Galicia, analizando la propuesta de los docentes especialistas en inglés y los gustos y preferencias del alumnado en el acto educativo. Participan en este estudio 12 maestros especialistas en lengua extranjera en Educación Primaria (11 mujeres y 1 hombre, con una media de edad de 48,92 años) y 247 alumnos/as de 6º curso de Educación Primaria (117 niñas y 130 niños, con una media de edad de 11,36 años), de diferentes centros públicos de la provincia de A Coruña (Galicia). Se diseña un cuestionario *ad hoc* tomando como referencia el instrumento de Aceituno, Amate y Campos (2012), en el que se recogen datos sobre los antecedentes del alumnado respecto a la lengua inglesa en su ámbito familiar, la realidad del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en las aulas y la percepción sobre los recursos metodológicos y el juego para el aprendizaje de una lengua extranjera. Los resultados nos muestran el enfoque participativo e innovador de los docentes en la enseñanza del inglés en Educación Primaria, donde el juego forma parte del día a día en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave

Lengua extranjera; enseñanza-aprendizaje; educación primaria; metodologías innovadoras; juego.

Abstract

The educational reality is constantly changing and is currently influenced by the globalization process that makes clear the need for communication in different languages. The objective of this work was to analyze the reality of the foreign language teaching process in public schools in Galicia, analyzing the proposal of teachers specialists in English and the tastes and preferences of the students in the educational act. This study involves twelve teachers specialists in foreign languages in Primary Education (11 women and 1 man, with an average age of 48,92 years old) and 247 students of 6th grade of Primary Education (117 girls and 130 boys, with an average age of 11,36 years old), from different public schools in the province of A Coruña (Galicia). An *ad hoc* questionnaire is designed taking as a reference the instrument of Aceituno, Amate, and Campos (2012), in which data is collected on the students' background regarding the English language in their family environment, the reality of the teaching-learning process of English in classrooms and the perception of methodological resources and games for learning a foreign language. The results show us the participatory and innovative approach of teachers in teaching English in Primary Education, where the game is part of the day to day in the teaching-learning process.

Keywords

Foreign language; teaching-learning; primary education; innovative methodologies; game.

1. Introducción.

En la sociedad actual, caracterizada por el proceso de globalización y los avances tecnológicos, se hace patente la necesidad de comunicarse y compartir conocimiento (García-Calvo & Salaberri, 2018). Esta necesidad se refiere a comunicarse tanto en su propia lengua como en otras lenguas extranjeras, tanto a nivel personal como profesional (Fernández, 2015), hecho característico de la sociedad del siglo XXI, que nos sitúa en un escenario de competitividad, de movilidad y de libre circulación de trabajadores, en el que es necesario el dominio de lenguas distintas a la propia para poder comunicarse (Chávez-Zambrano, Saltos-Vivas, & Saltos-Dueñas, 2017).

Montávez, Mariscal y López (2002) destacan la importancia que tiene el educador en su papel de comunicador. El alumnado aprende una lengua extranjera desde la infancia y continúa aprendiéndola durante toda su estancia en el sistema educativo, pero este aprendizaje se produce de forma antinatural, desmotivadora y sin una utilidad clara (Rus-Díaz, 2009). Teniendo esto en cuenta, lo deseable sería que se hablara con fluidez pero, como afirman Montávez et al. (2002) y Agreda, Ortiz-Colón y Trujillo (2016), esto no ocurre así, porque el mayor problema no radica en el conocimiento ni en las calificaciones del alumnado, sino en problemas de comunicación y cómo el alumnado aplica ese conocimiento a su vida cotidiana. Ante esta problemática, los modelos teóricos educativos tienen que buscar la eficacia dentro del sistema educativo, como apuntan Agreda et al. (2016), emplazando el aprendizaje del alumnado dentro del contexto para resolver los diferentes problemas del mundo real mediante la creatividad.

En el contexto del aprendizaje de las lenguas, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) (Consejo de Europa, 2001), describe que el alumnado que aprende una lengua debe hacerlo con el fin de utilizarla para comunicarse con otras personas. Se debe adoptar un modelo interdisciplinar centrado en la acción, entendiendo a aquellos alumnos que aprenden una lengua como agentes sociales (Alías, 2011). Este modelo interdisciplinar debe tener en cuenta, para el aprendizaje de una lengua extranjera, los factores tanto lingüísticos como extralingüísticos, además de las características propias del alumnado.

En este sentido, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera en el ámbito educativo, es necesario un enfoque diferente con respecto a la metodología empleada hasta el momento (Gabino-Boquete, 2014), evolucionando de metodologías tradicionales que castigan el error cara a otras metodologías más innovadoras que utilizan ese error para obtener información y como forma de aprendizaje; metodologías centradas en todo momento en desarrollar la competencia comunicativa del alumnado, creando actividades que favorezcan su motivación y situaciones reales de comunicación en las que el alumnado pueda emplear el lenguaje y desarrollarlo de forma grata y placentera (Rubio & García, 2013).

En el contexto de creación de nuevas metodologías con respecto al aprendizaje, el enfoque AICLE (Aprendizaje Integrada de Contenido y Lengua) o CLIL (Content and Language Integrated Learning) se muestran como enfoques en los que se combina al mismo tiempo lengua y contenido, en los que el alumnado es el protagonista del proceso y en los que se desarrollan las cuatro destrezas (listening, speaking, Reading

and writing) de forma integrada, favoreciendo en mayor medida las habilidades productivas (speaking and writing); un método que, como apunta Fernández (2015), aumenta el tiempo de exposición a la lengua extranjera en un contexto funcional y en el que se aprende de forma implícita.

El juego como recurso metodológico es una forma de acercar el aprendizaje a las características propias del niño y en un contexto agradable y placentero (Barros-Lorenzo, 2016) y, como indican Rubio y García (2013) es proceder con el acto de enseñanza-aprendizaje de forma divertida, favoreciendo un enfoque pedagógico comunicativo y, como resumen Lorente-Fernández y Pizarro-Carmona (2012), el juego es una buena forma de adquisición de conocimiento y, sobre todo, de forma eficaz. Rubio y García (2013) afirman que, en la enseñanza de la lengua extranjera, el juego provoca situaciones naturales, se emplean materiales auténticos, aumenta el interés del alumnado, su nivel de implicación, se divierte, crea, experimenta, imagina...; ayuda al alumnado a sentirse seguros, confiados, a mejorar su pronunciación, la gramática y las cuatro destrezas aplicándola en un contexto diferente y en comunicación más cercana con los compañeros. Estaríamos en este caso, simplemente, como afirman Alías (2011), Batlle (2016) y Dalmases (2017), aplicando el juego y la gamificación a la enseñanza de la lengua extranjera en la escuela.

El objetivo de este estudio es analizar la realidad del proceso de enseñanza de la lengua extranjera en centros públicos de Galicia, analizando la propuesta de los docentes especialistas en inglés y los gustos y preferencias del alumnado en el acto educativo.

2. Material y método.

2.1. Muestra.

Se diseñó un estudio descriptivo y transversal, en el que participaron 12 maestros/as especialistas en lengua extranjera en Educación Primaria (11 mujeres y 1 hombre, con una media de edad de 48,92 años) y 247 alumnos/as de 6º curso de Educación Primaria que estaban cursando la materia de inglés (117 niñas y 130 niños, con una media de edad de 11,36 años). Docentes y alumnado pertenecen a diferentes centros educativos de una zona costera de la provincia de A Coruña (Galicia, España).

2.2. Instrumento.

Para la toma de datos se diseñaron dos cuestionarios, uno aplicado a los docentes y otro al alumnado. El cuestionario de los docentes se construyó a partir de cuestionarios similares, como el de Aceituno, Amate, y Campos (2012), sobre el análisis de la organización del aula y metodologías usadas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. El cuestionario utilizado para los docentes en este estudio constaba de 11 preguntas, relacionadas con diferentes estrategias de enseñanza y recursos metodológicos que maestros y maestras utilizan en mayor o menor medida en su labor docente, así como cuestiones relacionadas con su percepción sobre el uso del juego y la actividad lúdica como recurso para el aprendizaje de una lengua extranjera.

- El cuestionario aplicado al alumnado, “ad hoc”, constaba de 10 preguntas, divididas en 4 bloques:
- Antecedentes o vivencias del alumnado con respecto al inglés en su ámbito privado o familiar.
- Percepción sobre la realidad del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en las aulas.
- Percepción sobre los recursos metodológicos que manejan en su día a día en el aula.

- Percepción sobre el juego y la actividad lúdica como recurso para el aprendizaje de una lengua extranjera.

2.3. Procedimiento.

- Elaboración de los cuestionarios para docentes y alumnado, en base a instrumentos similares validados y publicados y, también, en relación a los objetivos del estudio.
- Solicitud de autorizaciones: centros educativos (dirección), maestros/as especialistas, familias del alumnado participante, y consentimiento informado de los propios participantes en el estudio.
- Los cuestionarios se cumplimentaron en el aula ordinaria, en presencia de uno de los investigadores del estudio y del docente especialista de inglés.
- Cada cuestionario se contestaba en aproximadamente 20 minutos. En dos semanas se cumplimentaron todos los cuestionarios de este estudio.
- Por último, se trataron y analizaron los datos recogidos, empleando las herramientas de Microsoft Office.

3. Resultados.

3.1. Acerca del profesorado.

En la tabla 1 podemos observar la variedad de estrategias de enseñanza-aprendizaje y la frecuencia con las que las utilizan los especialistas en lengua extranjera en los centros analizados. De todas ellas, “*dar instrucciones al alumnado de forma detallada*” es la más utilizada diariamente en las clases (83,33% de los casos) y, las que menos, los “*exámenes*”, las “*exposiciones por equipos*” y la “*elaboración de cuestionarios o resúmenes*”, todas con un porcentaje del 8,33%. Estas tres son más empleadas de forma esporádica (alguna vez al mes). Destacar también que el “*empleo del libro de texto*” es una de las estrategias más utilizadas por el docente, una o dos veces por semana, lo que nos indica la importancia de este material didáctico que tiene para ellos en su labor docente.

Tabla 1. Frecuencia de uso de diferentes estrategias de enseñanza-aprendizaje.

	Diariamente (%)	1/2 veces por semana (%)	Algunhas veces al mes (%)	No suele emplearla (%)
Dar instrucciones al alumnado de forma detallada	83,33	-	16,67	-
Facilitar la discusión	41,67	25	25	8,33
Explicar un concepto o tema empleando la pizarra	58,34	33,33	8,33	-
Explicar un concepto o tema empleando dispositivos audiovisuales (proyector, TV, etc.)	16,67	41,67	33,33	8,33
Organizar al grupo para el trabajo en equipos	50	25	25	-
Trabajar con el alumnado de forma individual	58,33	16,67	25	-
Explicar un concepto o tema empleando ordenadores	16,67	8,33	50	25
Aplicar un examen o evaluación	8,33	8,33	58,34	25
Emplear el libro de texto	16,67	58,33	-	25

Pedir al alumnado que haga exposiciones por equipos	8,33	25	66,67	-
Explicar las razones por las que se realizan eventos en la escuela	25	8,33	66,67	-
Pedir al alumnado que elabore cuestionarios o resúmenes	8,33	8,33	58,34	25

En relación a las tareas que los docentes piden al alumnado realizar fuera del horario escolar (ver tabla 2) la más utilizada en pedir al alumnado “*que lean*” (un 58,33% lo hacen diariamente) y, en menor medida (1 o 2 veces por semana), “*buscar información*” (41,67%), “*actividades reflejadas en el libro de texto*” (33,33%) o “*analizar e interpretar información*” (33,33%). De forma esporádica (algunas veces al mes), los docentes emplean también el envío de tareas para “*resolver problemas*”, “*lecturas de material complementario*” o “*buscar, organizar, resumir o mostrar información*” relevante para la materia. La elaboración de “*diarios de clase*” no es un recurso empleado con asiduidad por los docentes, que señalan su empleo alguna vez al mes ou, mayoritariamente, que no suelen emplearlo en clase.

Tabla 2. Frecuencia de realización de tareas del alumnado fuera del horario escolar

	Diariamente (%)	1/2 veces por semana (%)	Algunhas veces al mes (%)	No suele emplearla (%)
Hacer un diario de clase	-	-	33,33	66,67
Resolver problemas	8,33	8,33	66,67	16,67
Pedirles que lean	58,33	16,67	16,67	8,33
Buscar información	16,66	41,67	41,67	-
Actividades de los libros de texto	16,67	33,33	33,33	16,67
Preparar exposiciones ante el grupo	8,33	8,33	75	8,33
Analizar e interpretar información	16,67	33,33	41,67	8,33
Organizar, resumir o mostrar información	8,33	16,67	58,33	16,67
Leer material complementario	-	16,67	66,66	16,67
Completar ejercicios de rutina o problemas en hollas, libros de trabajo o de textos	16,67	8,33	41,67	33,33

En la tabla 3 se observa que los docentes otorgan especial importancia al “*esfuerzo*” (83,33%), a la “*participación en clase*” (66,67%) y a la realización de “*ejercicios prácticos*” (58,33%) como aspectos a tener en cuenta para valorar el avance del alumnado. Les otorgan menos importancia a aspectos como “*resultados de pruebas estandarizadas por instancias externas*” u otro tipo de pruebas más orientadas al resultado académico que al aprendizaje en sí de los contenidos de la materia de inglés.

Tabla 3. Importancia de diferentes elementos para valorar el avance del alumnado.

	Extremadamente importante (%)	Muy importante (%)	Algunhas veces importante (%)	No importante (%)
Esfuerzo	83,33	16,67	-	-
Participación en clase	66,67	33,33	-	-
Nivel de logro	-	50	50	-
Cumplimiento de tareas	41,67	50	8,33	-
Atención constante en clase	50	50	-	-

Resultados de pruebas estandarizadas por instancias externas	-	16,67	66,67	16,67
Resultados de pruebas con preguntas abiertas	-	58,33	41,67	-
Resultados de pruebas de opción múltiple elaboradas por el docente	8,33	50	33,33	8,33
Desempeño en ejercicios prácticos	58,33	41,67	-	-
Apreciaciones del alumnado	50	41,67	-	8,33

En la figura 1 se exponen datos sobre la frecuencia de empleo del juego como recurso metodológico. Se observa un uso muy frecuente por parte de los docentes (diariamente un 33,33% y 1 o 2 veces por semana otro 33,33%); tan sólo el 8,33% afirma no acostumbrar a utilizarlo como recurso de enseñanza-aprendizaje en clase.

En la figura 2, el 100% de la muestra considera que el empleo del juego para el aprendizaje de la segunda lengua implica una “*motivación e implicación del alumnado*”. Atribuyen además a la actividad lúdica beneficios como la posibilidad de “*trabajar en equipo*” (90,91%), el “*desarrollo de las cuatro destrezas*” en relación al dominio de la segunda lengua (81,82%), la adquisición de “*seguridad y confianza en sí mismos*” (72,73%) o la posibilidad de “*experimentación e imaginación*” (45,45%) que provoca en el alumnado.

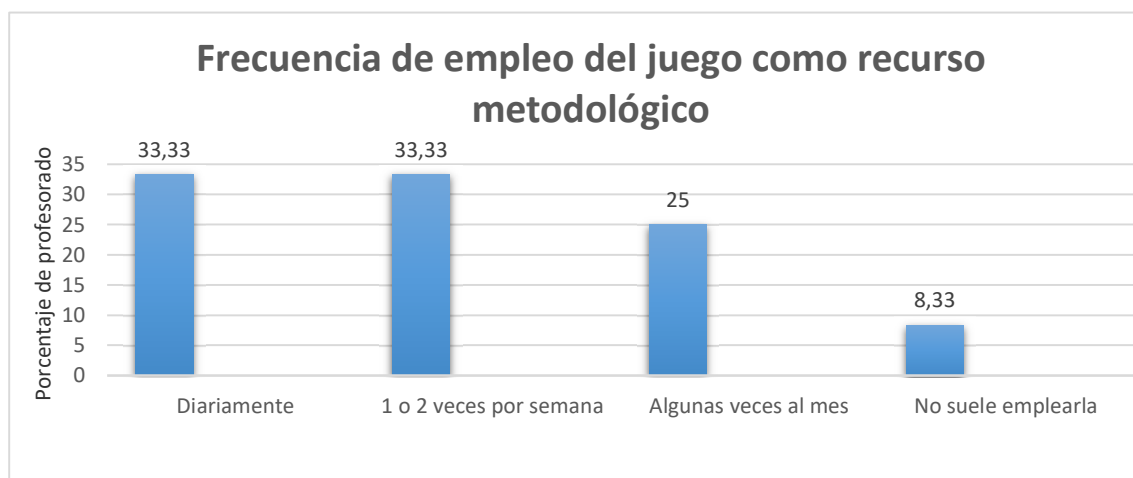


Figura 1. Frecuencia de empleo del juego como recurso metodológico.



Figura 2. Consideración de los docentes de las consecuencias positivas del empleo del juego como recurso metodológico.

3.2. Acerca del alumnado.

- En relación a información del primer bloque de información del cuestionario del alumnado, destacar que:
 - El 45,75% asiste a clases particulares de inglés una o dos veces por semana.
 - El 69,64% no se presentó nunca a un examen oficial de inglés (Cambridge, Aptis, Escuela Oficial de Idiomas...).
 - El 82,19% no viajó nunca a un país de habla inglesa.
 - El 91,09% escuchan habitualmente música en inglés
 - El 55,47% ven series o películas en inglés con subtítulos en español.
 - El 85,47% afirma entender lo que se dice en las letras de las canciones o en los diálogos de series y películas.

Cuestionado el alumnado sobre las diferentes tareas que realizan en el aula y su frecuencia (ver tabla 4), destaca el hecho de que casi siempre “*escuchan al docente hablar en inglés*” (66,40%), realizan “*actividades de escritura*” (59,11%) y realizan “*exámenes escritos*” (48,98%). También son frecuentes las “*actividades de lectura*” (36,44%), las “*actividades de gramática*” (34,41%) y el “*empleo del libro de texto*” (37,65%) para realizar ejercicios teórico-prácticos. Las actividades que menos llevan a la práctica en clase son los “*trabajos o proyectos grupales*” (19,84%), las “*exposiciones orales*” (13,77%) y “*actividades de traducción*” (10,93%).

Tabla 4. Frecuencia de realización de diferentes tareas en el aula.

	Nunca (%)	A veces (%)	Con frecuencia (%)	Casi siempre (%)
Actividades de lectura	2,83	38,05	36,44	22,67
Actividades de escritura	2,02	19,03	19,84	59,11
Actividades de traducción	10,93	46,16	22,67	20,24
Escuchar y examinar materiales audiovisuales (CD, vídeos, presentaciones, ordenadores...)	7,69	43,32	27,53	21,46

Edita: EDUCA | ISBN 978-84-948288-8-1 | Depósito Legal C27-2021 | www.mundoeduca.org

Actividades de gramática	3,24	38,06	34,41	24,29
Escuchar al docente hablar en inglés	2,42	10,93	20,25	66,40
Exámenes escritos	10,53	24,70	15,79	48,98
Trabajos o proyectos grupales	19,84	54,25	18,22	21,05
Exposiciones orales	13,77	49,39	15,79	21,05
Empleo de juegos	9,31	50,61	29,55	10,53
Empleo del libro de texto	8,10	19,84	37,65	34,41

Con respecto a la consideración que tiene el alumnado sobre las tareas beneficiosas para el aprendizaje del inglés en el aula (ver figura 3), la tarea que más destacan es el hecho de “*escuchar al docente hablar en inglés*” durante la clase (56,69%); destacan asimismo la realización de “*actividades de traducción*” (42,51%) o el “*empleo de juegos*” para el aprendizaje de la lengua (42,11%). Las tareas menos útiles para el alumnado (ver figura 4) son los “*exámenes escritos*” (32,39%) y el “*empleo del libro de texto*” (27,94%).

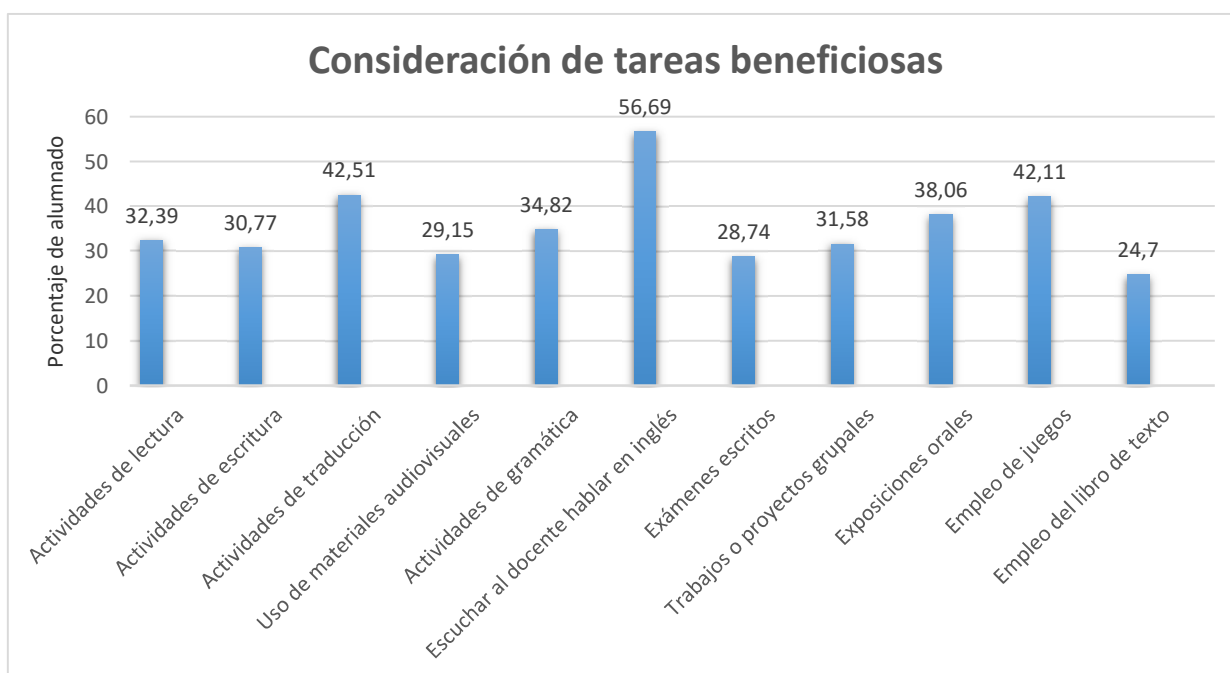


Figura 3. Consideración del alumnado de tareas beneficiosas en el aula.

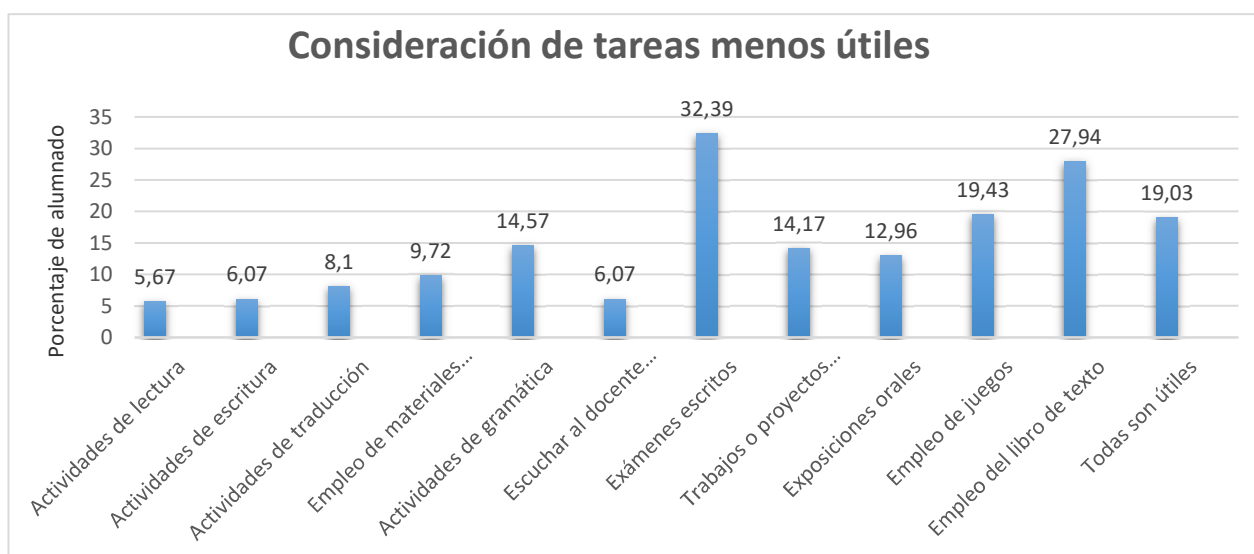


Figura 4. Consideración del alumnado de tareas menos útiles.

En relación a las tareas que al alumnado le gustaría que se realizasen con más asiduidad en el aula de lengua extranjera (ver figura 5), destacan el “*empleo de juegos*” (58,3%) y los “*trabajos o proyectos grupales*” (38,46%). Las tareas que menos les gustan son los “*exámenes escritos*” (4,05%), el “*empleo del libro de texto*” (3,24%), o las actividades de “*escritura*” y “*gramática*” (4,45% y 4,86% respectivamente).

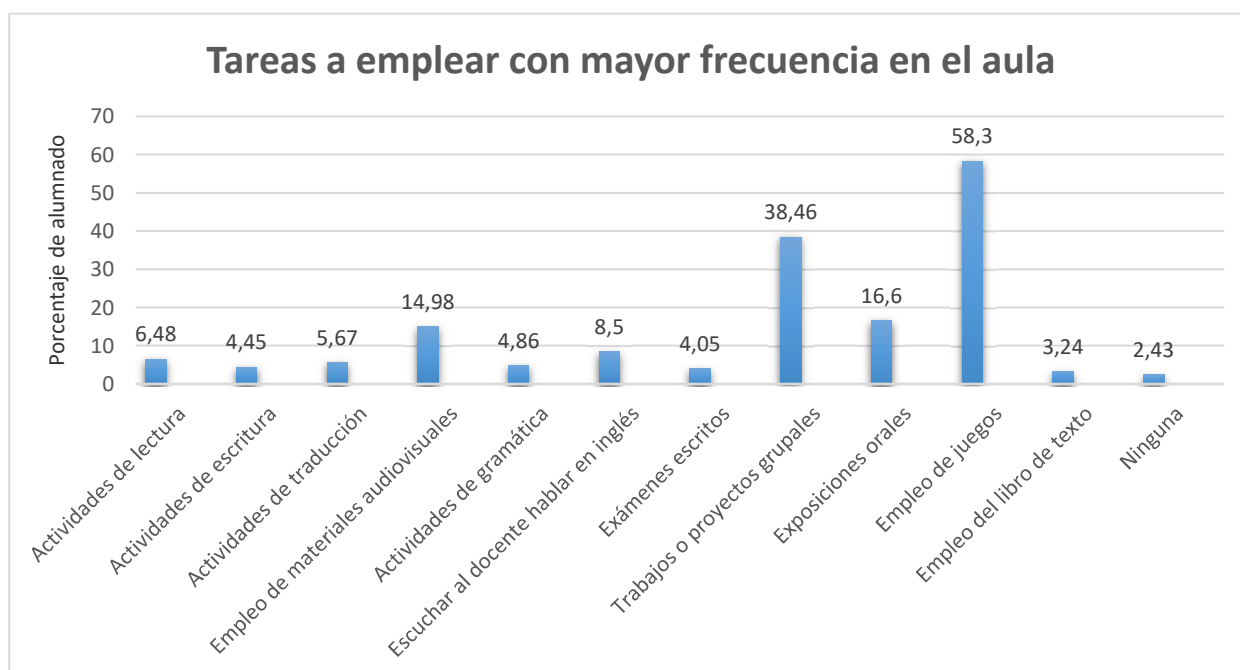


Figura 5. Consideración del alumnado de tareas a emplear en el aula con mayor frecuencia.

Con respecto a la consideración del alumnado del empleo del juego como recurso metodológico en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera (ver tabla 5), un 94,33% de la muestra indica que se divierte más recurriendo al juego como metodología de enseñanza; además, el 76,92% afirma que el hecho de “*aprender jugando*” les hace estar más interesados en la tarea a realizar, recuerdan con mayor facilidad el vocabulario o estructuras de la lengua extranjera (65,99%) o que índice positivamente en el trabajo en equipo con los compañeros de clase (80,57%). Destacan también que a través del juego ganan seguridad en sí mismos (55,87%), no tienen la sensación de estar perdiendo el tiempo por el hecho de jugar (85,43%) y, también, les ayuda a desinhibirse con el empleo de estas actividades lúdicas (89,07%).

Tabla 5. Consideración del alumnado del empleo del juego como recurso metodológico.

	SI (%)	NO (%)
Me divierto más aprendiendo cuando empleamos juegos	94,33	5,67
Estoy más interesado en la tarea a realizar cuando es a través del juego	76,92	23,08
Recuerdo con más facilidad el vocabulario o estructuras que aprendo a través del juego	65,99	34,01
Aprendo a trabajar mejor en equipo cuando empleo el juego	80,57	19,43
Gano seguridad en mí mismo/a cuando empleo el juego	55,87	44,13
Pienso que estoy perdiendo el tiempo cuando aprendo mientras juego	14,57	85,43
Tengo más vergüenza cuando aprendo mientras juego	10,93	89,07

4. Discusión.

De los resultados del profesorado, destacan las tareas donde el alumnado trabaja de forma individual y basadas en directrices claras por parte del docente. Estamos de esta forma frente a actividades mecánicas que van en contra de otras que desarrollen la reflexión del alumnado y les ayude a adquirir un sentido crítico, no favoreciendo en este caso la consecución de dos de los objetivos generales de etapa en Educación Primaria, tal y como se especifica en el Decreto 105/2014, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en Galicia. Este hecho de no ceder margen al alumnado para aprovechar el error como herramienta de aprendizaje es uno de los principales que Gabino-Boquete (2014) considera de especial relevancia en el acto de enseñanza-aprendizaje, beneficios que este autor atribuye al uso del juego dramático para el aprendizaje de la lengua extranjera.

En relación al juego como recurso metodológico, los resultados del estudio indican una valoración y uso muy positivos. Estas ventajas que tiene el juego como recurso metodológico también fueron destacadas por Dalmases (2017), Fernández (2015), Gabino-Boquete (2014), Lorente-Fernández y Pizarro-Carmona (2012) y Mendoza (2014), entre otros. Destaca el profesorado como ventajas del juego la motivación que se observa en el alumnado, lo que provoca que una mayor participación y atención en las clases, hecho también destacado por Gabino-Boquete (2014) al afirmar que “el verdadero aprendizaje es siempre un juego en el que entra la motivación, el deseo, el reto, el descubrimiento, la creatividad, el placer de llegar a ese fin y poder superarse” (p. 269).

El 8,33% de la muestra afirma no emplear con asiduidad el juego para la enseñanza de la lengua extranjera por miedo a estar perdiendo el tiempo y que ese método de enseñanza no sea efectivo para sus propósitos.

Este inconveniente también se ha recogido en estudios como los de Lorente-Fernández y Pizarro-Carmona (2012), Mendoza (2014) o Rubio y García (2013), aunque estos autores también destacan que, si se encaja adecuadamente el uso del juego como recurso metodológico en su programación de aula, no deberían producirse esas circunstancias y, consecuentemente, tener una visión negativa en cuanto a su uso en el aula.

En cuanto al alumnado, se recoge que un alto porcentaje de la muestra asiste regularmente a clases particulares de inglés, que escuchan habitualmente música en inglés o ven series y películas en versión original, aunque tenga subtítulos en español. Gabino-Boquete (2014) considera esto como aspectos muy positivos para el aprendizaje de la lengua extranjera, porque desarrolla la competencia comunicativa del alumnado, uno de los principales objetivos de la etapa de Educación Primaria especificados en el Decreto 105/2014. A esta competencia comunicativa también alude Aceituno et al. (2012), afirmando que se deben evitar en exceso actividades mecánicas y rígidas, promoviendo actividades que estimulen la creatividad del alumnado, inciten a su participación libre y espontánea y se camine, de este modo, tal y como indica Mei-Yi-Lin (2008) de un currículo más tradicional a un currículo más comunicativo.

Lorente-Fernández y Pizarro-Carmona (2012) destacan que la escasa formación del docente en metodologías activas como el empleo del juego en el aula para el aprendizaje de una lengua, condiciona no sólo el uso o frecuencia que se haga de éste en el aula, sino que puede provocar en el alumnado falta de seguridad o una sensación de estar desarrollando métodos poco efectivos para el aprendizaje de la lengua, circunstancia que no sólo camina hacia el fracaso de este tipo de metodologías, sino que también pueden llegar a desvalorizar su uso en el ámbito educativo.

5. Conclusiones.

Los resultados de nuestra investigación nos revelan la importancia del uso del juego en el aula como recurso metodológico, en este caso, como metodología útil para el aprendizaje de la lengua extranjera. Su influencia en la motivación del alumnado, en su atención, participación, participación libre sin temor a equivocarse o el deseo de superarse a sí mismos, reflejan aspectos fundamentales y ensalzan el valor del modelo lúdico como metodología de enseñanza-aprendizaje.

Del mismo modo, el contacto directo con el idioma (escuchar al docente, música, televisión en versión original...) son actividades que motivan al alumnado para el aprendizaje de la lengua extranjera, incidiendo de forma muy positiva en la competencia comunicativa que el alumnado debe adquirir al término de la etapa de Educación Primaria.

Los docentes deberían tener en cuenta los gustos y preferencias del alumnado en relación al aprendizaje del inglés, adaptando sus programaciones de aula y haciendo hueco a metodologías activas, participativas y actuales que acercan más al alumnado al centro de atención y posterior aprendizaje de determinados contenidos, hasta hace poco a los que se llegaba fruto de actividades memorísticas, pasivas y extremadamente tradicionales.

6. Referencias bibliográficas.

Aceituno, B.L., Amate, P.M., & Campos, M.R. (2012). Análisis de la organización del aula y metodologías usadas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Revista ibero-americana de estudos em educaçao*, 7(2), 78-90. Doi: 10.21723/riae

Edita: EDUCA | ISBN 978-84-948288-8-1 | Depósito Legal C27-2021 | www.mundoeduca.org

- Agreda, M.M., Ortiz-Colón, A.M., & Trujillo, T.J.M. (2016). Adquisición de competencias STEAM: propuesta didáctica en el Grado de Educación Primaria de las Facultades de Ciencias de la Educación de Jaén y Granada. En R. Roig-Vila (eds.), *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje* (pp. 23-31). Barcelona: Octaedro.
- Alías, G.D. (2011). El valor didáctico del juego y del movimiento en la enseñanza del Inglés en el primer ciclo de Educación Primaria. *Campo abierto*, 30(2), 23-41.
- Barros-Lorenzo, M. (2016). La gamificación en el aula de lengua extranjera. En Secretaría General Técnica (eds.), *El español como lengua extranjera en Portugal II: retos de la enseñanza de lenguas cercanas* (pp. 14-25). Recuperado de: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/el-espanol-como-lengua-extranjera-en-portugal-ii-retos-de-la-ensenanza-de-lenguas-cercanas/ensenanza-lengua-espanola/21328>
- Batlle, R.J. (2016). Gamificación para el desarrollo de la comunicación intercultural en el aula de español como Lengua Extranjera. En R. Roig-Vila (eds.), *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje* (pp. 114-120). Barcelona: Octaedro.
- Chávez-Zambrano, M.X., Saltos-Vivas, M.A., & Saltos-Dueñas, C.M. (2017). La importancia del aprendizaje y conocimiento del idioma inglés en la enseñanza superior. *Revista Científica Dominio de las Ciencias*, 3, 759-771.
- Dalmases, M.A. (2017). *Uso de la gamificación en la enseñanza de ELE*. Recuperado de: <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/34583>
- DECRETO 105/2014, de 4 de septiembre, por el que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*. Galicia, 9 de septiembre de 2014, núm. 171, pp. 37699-37784.
- Fernández, H.A. (2015). El Aprendizaje de la Lengua Extranjera a través de la Educación Física. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 36, 92-109.
- Gabino-Boquete, M. (2014). El uso del juego dramático en el aula de español como lengua extranjera. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 22, 267-283.
- García-Calvo, S. & Salaberri, M.S. (2018). Educación Física e inglés: enfoque constructivista vs enfoque tradicional en la educación bilingüe y no bilingüe. *Sportis Sci J*, 4(2), 364-387. DOI: <https://doi.org/10.17979/sportis.2018.4.2.3330>
- Lorente-Fernández, P. & Pizarro-Carmona, M. (2012). El juego en la enseñanza de español como lengua extranjera. Nuevas perspectivas. *Tonos digital: revista de estudios filológicos*, 23, p.1.
- Mei-Yi-Lin, A. (2008). Cambios de paradigma en la enseñanza de inglés como lengua extranjera: el cambio crítico y más allá. *Revista Educación y Pedagogía*, 20(5), 11-23.
- Mendoza, G.M.A. (2014). La importancia del juego en adultos: herramienta para la adquisición de la competencia lingüística de una lengua extranjera. *Relingüística aplicada*, 15, p.1.
- Montávez, M.M., Mariscal, S.A., & López D.I. (2002). Desdramaticemos el inglés. Propuesta Interdisciplinar: Educación Física (Expresión Corporal) y Lengua Extranjera. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 1, 29-36.

- Rubio, A.D.J. & García, C.I.M. (2013). El uso de juegos en la enseñanza del inglés en la educación primaria. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 6(3), 169-185.
- Rus-Díaz, L. (2009). Actividades comunicativas para promover el uso de una lengua extranjera: el juego como punto de partida. *Foro de profesores de E/LE*, 5, 1-6. Doi: 10.7203/foroele.0.6573

ESTUDIO DE LA ACTIVIDAD FÍSICA HABITUAL REALIZADA POR ESCOLARES FINLANDESES DE ENSEÑANZA BÁSICA

Study of the habitual physical activity conducted by Finnish schoolchildren

José Eugenio Rodríguez-Fernández, Lía Gómez-Domínguez, Rubén Navarro-Patón

Universidade de Santiago de Compostela

E-mail de contacto: geno.rodriguez@usc.es

Resumen

El objetivo de este trabajo fue determinar el nivel de actividad física en escolares finlandeses de entre 9 y 13 años, lo que se corresponde con la enseñanza básica de este país (Educación Primaria en España), analizando posteriormente los datos en relación a los estudios de esta temática con escolares españoles de Educación Primaria. Participaron en el estudio un total de 169 alumnos (91 niños y 78 niñas), con un promedio de edad de 10,91 ($M_{\text{edad}} = 10,91$) pertenecientes a centros públicos situados en la zona de Ostrobotnia (Finlandia). Para la toma de datos se empleó el Inventario de la Actividad Física Habitual para escolares (IAFHE) validado por García-Cantó, Rodríguez-García, López-Miñarro y López-Villalba (2013). Los resultados nos muestran unos moderados-elevados índices de práctica de actividad física y deportiva de los escolares finlandeses que, en una comparativa con escolares españoles, registran índices ligeramente superiores. Aún así, y teniendo en cuenta las recomendaciones de la OMS para este rango de edad, los índices de práctica son insuficientes, sobre todo en el caso de las niñas, en las que se aprecia un menor nivel de práctica y, consecuentemente, no llegan a los niveles mínimos establecidos por la OMS.

Palabras clave

Actividad física y deportiva; educación física escolar; índice de actividad física; educación finlandesa; enseñanza básica.

Abstract

The objective of this job was to determine the level of physical activity in Finnish schoolchildren between 9 and 13 years of age that corresponds to the basic education of this country (Primary Education in Spain), subsequently analysing the data in relation to the studies of this subject with Spanish basic education schoolchildren. 169 schoolchildren participated in this research (91 boys and 78 girls), with an average age of 10.91 ($M_{\text{age}} = 10.91$) from the public schools of the Österbotnia region (Finland). For data collection, the questionnaire of Inventory of Habitual Physical Activity for schoolchildren (IHPAS) validated by García-Cantó, Rodríguez-García, López-Miñarro and López-Villalba (2013) was used. The results show us a moderate-high rates of physical activity and sports among Finnish schoolchildren and, in a comparison with Spanish schoolchildren, register slightly higher rates. Even so, and taking into account the WHO recommendations for this age range, the practice rates are insufficient, especially in the case of girls, in whom a lower level of practice is appreciated and, consequently, they do not reach to the minimum levels established by the WHO.

Keywords

Physical activity and sports; school physical education; physical activity index; finnish education; basic education.

1.Introducción.

Según la OMS (2020) todos los niños y adolescentes de 5 a 17 años deberían practicar como mínimo 60 minutos diarios de actividad física (AF) moderada o vigorosa, incluyendo aquí actividades que fortalezcan los músculos y huesos, por lo menos tres veces a la semana. En el caso de España, atendiendo al nivel de AF global, según el Informe de Actividad Física en niños y adolescentes en España (Román, Serra, Aznar, Zazo, & Martínez, 2018), la puntuación de dicho indicador es D, lo que implica que menos de la mitad de los niños y adolescentes (21%-40%) cumplen las recomendaciones establecidas por la OMS (2020).

La OMS (2020) califica la inactividad física como uno de los principales factores de riesgo de mortalidad a nivel mundial. Los problemas de salud asociados al sedentarismo (y al sobrepeso y obesidad, sobre todo, en la población infantil) disminuyen la calidad de vida de las personas, y contribuyen a que en la edad adulta las personas tengan más probabilidad de contraer enfermedades cardiovasculares (Sheikholeslami, Ghanbarian, & Fereidoun, 2018), metabólicas (Aadland, Kvalheim, Anderssen, Resaland, & Andersen, 2018) e incluso otras que inciden en el bienestar a nivel psicológico (Chaves-Filho et al., 2018; Nyström et al., 2019; Ramírez, Raya, & Ruiz, 2018; Vera-Hinojosa, Flores-Flores, del Carmen-Alvarado, & Dávila-Solórzano, 2019).

En un estudio nacional realizado en 2017 por el Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social (Gobierno de España), se demostró que desde 2003 hay un continuo aumento de la obesidad infantil (niños de entre 2 y 17 años), pasando de un 9,6% en 2011 hasta alcanzar un 10,3% en 2017. Las cifras nos muestran que en 2018 casi uno de cada ocho niños de entre 7 y 8 años padece obesidad en los países de la UE, posicionándose España en uno de los 5 países con mayores cifras en niños de 7 y 8 años junto con Chipre, Italia, Grecia y Malta (OECD/EU, 2018).

Para todos aquellos niños que no practican AF en su tiempo libre por el motivo que sea, la Educación Física (EF) en la escuela será quién le dé la oportunidad probar, participar e implicarse en una gran variedad de actividades; de esta forma, será el profesorado de la escuela quien les ayude a construir un estilo de vida activo y saludable para toda la vida (Ekblom-Bak, Ekblom, Andersson, Wallin, & Ekblom, 2018). Según Mooses et al. (2017), la AF de intensidad moderada a vigorosa durante la clase de EF se asocia con una mayor AF diaria de intensidad moderada a vigorosa. Estos hallazgos nos corroboran la gran importancia de la EF en la perspectiva de salud de los niños y como un instrumento relevante para el apoyo de la AF diaria y la reducción del tiempo sedentario de los estudiantes.

Kyle, Mendo, Garrido, y Sánchez (2016) y Piercy et al. (2018) defienden que los niños de edades comprendidas entre los 6 y los 12 años están dentro de períodos críticos para el desarrollo. Por este motivo, es muy importante comenzar, desde estas primeras etapas de la vida, a fomentar hábitos saludables de manera que se contribuya a la construcción de una base sólida para la salud y el bienestar de por vida. Asimismo, como especifican Abarca-Sos et al. (2015) también es muy importante incluir las competencias motrices en este reto siendo el área de EF en las escuelas la responsable de organizarse para incluir,

promover y favorecer la adquisición y desarrollo de las competencias motrices y la integración de estas en el estilo de vida de cada escolar, el cual dependerá del contexto del que estemos hablando.

La promoción de la AF es una tarea extremadamente compleja que va mucho más allá del trabajo del maestro de EF; como defienden Abarca-Sos et al. (2015), a pesar de que el profesor de EF tiene una labor especial en su contexto más directo (sus sesiones de EF en la escuela), la promoción de la AF no es un problema únicamente exclusivo de dicho especialista. Adquiere así importancia el tratamiento transversal en la escuela y la implicación de todo el profesorado, para trabajar la EF de forma global y equilibrada (Abi-Nader, Hilberg, Schuna, John, & Gunter, 2018), la inclusión de los recreos activos en este proyecto y el transporte activo en los desplazamientos al centro educativo (ida/vuelta) (Hatfield & Chomitz, 2015), la oferta de actividades extracurriculares que aumenten la cantidad de AF practicada por el alumnado (Piercy et al., 2018) y el apoyo del ámbito familiar para reforzar el trabajo realizado tanto en la escuela como en las actividades extracurriculares realizadas fuera del colegio (Cantero-Castrillo, Mayor-Villalaín, Toja-Reboredo, & González-Valeiro, 2019).

El sistema educativo finlandés, como en muchos otros países (incluido España), ha experimentado una notable evolución con el paso del tiempo, pasando de metodologías más tradicionales a pedagogías más modernas donde el foco de atención recae en el alumnado y en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Objetivos claros de rendimiento físico han dejado paso a objetivos formativos y que potencien las habilidades fundamentales del movimiento (Salin & Huhtiniemi, 2018).

Los Fundamentos del currículum para la educación básica finlandesa (Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen, 2014), recalcan la importancia de las lecciones individuales de EF que brinden a los estudiantes experiencias positivas y apoyen un estilo de vida activo e inciden en proporcionar a los estudiantes experiencias positivas que apoyen un estilo de vida activo. El Consejo de Educación subraya que el alumnado debe aprender a moverse al mismo tiempo que a desarrollarse moviéndose. Aprender a moverse implica AF de acuerdo con la edad y el nivel de desarrollo de los estudiantes, entrenamiento de habilidades motoras básicas y características físicas. Desarrollar moviéndose significa aprender a respetar a los demás, ser responsables, desarrollarse a largo plazo, identificar y regular las emociones y desarrollar una autoimagen positiva.

En base a lo mencionado, nos planteamos como objetivo en este estudio determinar el nivel de actividad física en escolares finlandeses de entre 9 y 13 años, analizando posteriormente los datos en relación a los estudios de esta temática con escolares españoles de Educación Primaria.

2. Material y método.

2.1. Muestra.

Se diseñó un estudio descriptivo de corte transversal, en el que participaron un total de 169 alumnos (91 niños y 78 niñas), con un promedio de edad de 10,91 ($M_{\text{edad}} = 10,91$) pertenecientes a centros públicos situados en la zona de Ostrobotnia (Finlandia). Los estudiantes pertenecen a los grados 3, 4, 5 y 6 (entre 9 y 13 años), lo que en España tendría su equivalencia con 4º, 5º y 6º de Educación Primaria y 1º de ESO.

2.2. Instrumento.

Para la toma de datos del estudio se utilizó el Inventario de la Actividad Física Habitual para escolares (IAFHE) validado por García-Cantó et al. (2013), un cuestionario de 16 ítems organizados en tres bloques:

Edita: EDUCA | ISBN 978-84-948288-8-1 | Depósito Legal C27-2021 | www.mundoeduca.org

actividad deportiva (dos cuestiones orientadas a descubrir si la persona practica uno o varios deportes, cuantos días a la semana y horas de práctica diarias), actividad dentro del centro escolar (siete cuestiones para descubrir el nivel de actividad del alumnado durante el recreo, en las clases de EF y en el trayecto de ida y vuelta a la escuela), y actividad fuera del colegio (cuatro cuestiones con la intención profundizar en la AF que se practica fuera del centro educativo).

2.3.Procedimiento.

Para la realización del estudio se procedió con la siguiente hoja de ruta:

- Contacto en un primer momento con los centros educativos por correo electrónico (desde España).
- Contacto en persona con tutores y profesorado del área de EF de los centros Finlandeses, aprovechando el Erasmus de uno de los investigadores. Se solicitó autorización a la dirección de los centros para realizar el estudio con su alumnado.
- Consentimiento informado de padres/madres/tutores legales del alumnado, así como la autorización por parte del alumnado, de forma libre y voluntaria en el estudio.
- Se traduce el IAFHE al idioma finés.
- Toma de datos: cumplimentación del cuestionario de forma individual en un aula ordinaria, con uno de los investigadores del estudio y el docente de EF del centro presentes, invirtiendo 25 minutos (aproximadamente) para cubrir el cuestionario.
- Con el alumnado de 5º y 6º grado se realizó una breve explicación del cuestionario, se aclararon dudas y de forma autónoma cumplimentaron el cuestionario.
- Con el alumnado de 3º y 4º grado, además, se proyectó el cuestionario en una pantalla y se fue siguiendo la cumplimentación del cuestionario pregunta por pregunta.
- En el proceso de cumplimentación del cuestionario, la presencia del docente de EF fue imprescindible para resolver dudas del alumnado en su lengua materna (finés o sueco).
- Recogida y posterior tratamiento de datos, con las herramientas del paquete informático de Microsoft Office.

3.Resultados.

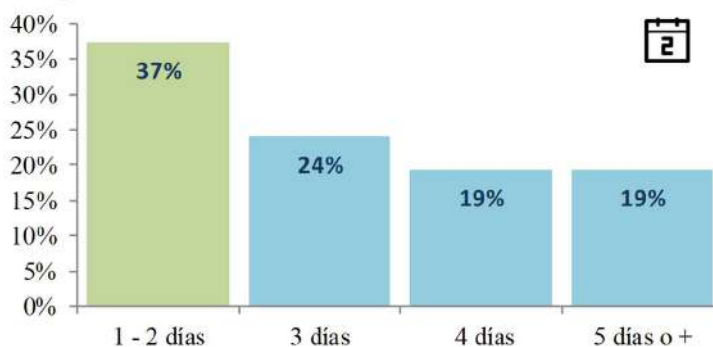
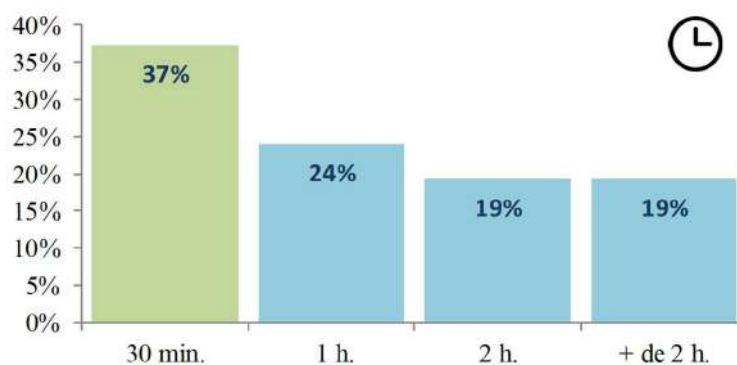
3.1. Acerca de la actividad física voluntaria.

En la tabla 1 se muestran los datos de la práctica deportiva fuera del colegio según edad y género. Se observa como el 88,76% de los escolares son activos en este sentido, con porcentajes ligeramente superiores en niños que en niñas (diferencia de 9,47%). Del alumnado que no practica AF fuera del colegio, las diferencias entre género son mínimas y ligeramente superior en niñas que en niños (diferencia de un 1,78%). Según edad, el alumnado de 10 a 12 años son los más activos y, los de 13 años, los menos activos.

Tabla 1. Práctica de un deporte fuera de la escuela por edad y género.

		Edad				Género		Total	
		9	10	11	12	13	Niños		Niñas
¿Practicas algún deporte (fútbol, baloncesto, natación, ciclismo,...etc) fuera del colegio?	Si	23 (13,61%)	43 (25,44%)	31 (18,34%)	45 (26,63%)	8 (4,73%)	83 (49,11%)	67 (39,64%)	150 (88,76%)
	No	3 (1,78%)	6 (3,55%)	5 (2,96%)	5 (2,96%)	0 (0,00%)	8 (4,73%)	11 (6,51%)	19 (11,24%)
	Total	26 (15,38%)	49 (28,99%)	36 (21,30%)	50 (29,59%)	8 (4,73%)	91 (53,85%)	78 (46,15%)	169 (100,00%)

En la figura 1 se observa que un 19% de la muestra afirma practicar 5 días o más a la semana como mínimo una actividad físico-deportiva. En la misma línea, un 19% indica hacerlo 4 días a la semana, un 24% 3 días a la semana y un 37% entre uno y dos días a la semana. En la figura 2 se observa que, de los escolares que practican como mínimo una actividad físico-deportiva fuera de la escuela, un 38% afirma practicarlos dos horas o más, un 24% 1 hora y, un 37%.


Figura 1. Días de práctica de un deporte fuera de la escuela.

Gráfico 2. Tiempo dedicado a la práctica de un deporte fuera de la escuela.

Del 88,76% de los escolares que practican actividades físico-deportivas, un 57,33% afirma practicar más de una (ver tabla 2). De estos, un 13% afirma hacerlo 5 días o más, un 19% entre 3 y 4 días y un 26% entre 1 y 2 días (ver figura 3). En cuanto al tiempo de práctica, un 14% lo hace 2 horas o más, un 26% más de 1 hora, un 14 % entre 30 minutos y 60 minutos y un 3% 30 minutos (ver figura 4).

Tabla 2. Práctica de más de un deporte fuera de la escuela por edad y género.

		Edad					Género		Total
		9	10	11	12	13	Niños	Niñas	
¿Practicas algún otro deporte (fútbol, baloncesto, natación, ciclismo,...etc) fuera del colegio?	Si	15 (10,00%)	28 (18,67%)	15 (10,00%)	25 (16,67%)	3 (2,00%)	49 (32,67%)	37 (24,67%)	86 (57,33%)
	No	8 (5,33%)	15 (10,00%)	16 (10,67%)	20 (13,33%)	5 (3,33%)	34 (22,67%)	30 (20,00%)	64 (42,67%)
	Total	23 (15,33%)	43 (28,67%)	31 (20,67%)	45 (30,00%)	8 (5,33%)	83 (55,33%)	67 (44,67%)	150 (100,00%)

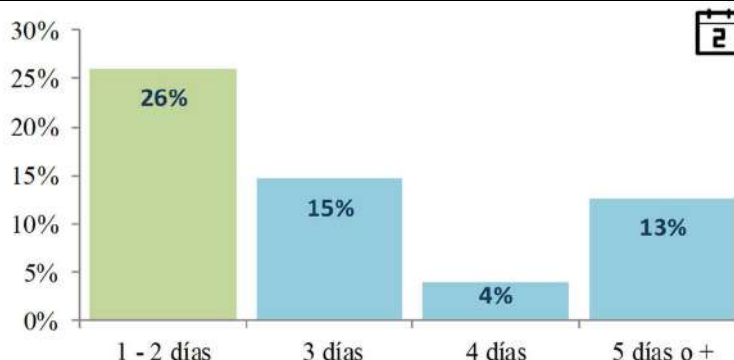


Figura 3. Días dedicados a la práctica de más de un deporte fuera de la escuela.

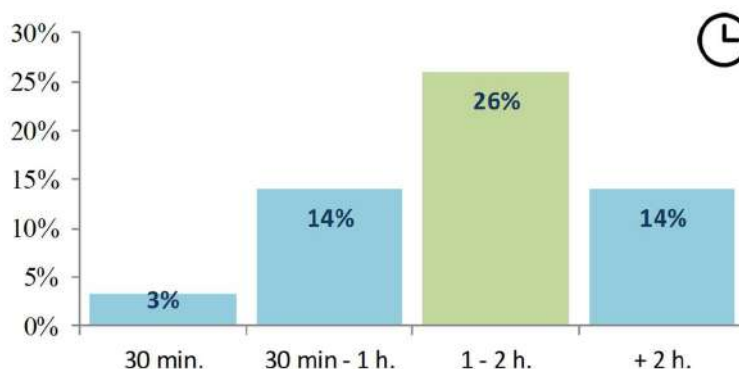


Figura 4. Tiempo dedicado a la práctica de más de un deporte fuera de la escuela.

En cuanto a la práctica de actividad físico-deportiva en casa, un 50,3% indican hacerlo siempre o casi siempre, un 40,83% a veces y únicamente un 8,88% afirma no hacerlo nunca o casi nunca (ver tabla 3). En cuanto a las diferencias entre género, observamos diferencias mínimas en todos los apartados, excepto en

“a veces”, con valores muy superiores en niños que en niñas. En relación a la edad, se aprecia que la práctica de actividad físico-deportiva en casa desciende con la edad, siendo más elevada en el primer rango (9 años) que en el último (13 años). Sin embargo, entre el resto de los rangos de edades, no se observan grandes diferencias en porcentaje.

Tabla 3. Práctica de actividad físico-deportiva en casa.

	Edad					Género		Total	
	9	10	11	12	13	Niños	Niñas		
Cuando estoy en casa suelo jugar (con movimiento y ejercicio) y hago deporte	Nunca	1 (0,59%)	0 (0,00%)	1 (0,59%)	1 (0,59%)	0 (0,00%)	1 (0,59%)	2 (1,18%)	3 (1,78%)
	Casi nunca	1 (0,59%)	6 (3,55%)	1 (0,59%)	2 (1,18%)	2 (1,18%)	4 (2,37%)	8 (4,73%)	12 (7,10%)
	A veces	6 (3,55%)	17 (10,06%)	17 (10,06%)	26 (15,38%)	3 (1,78%)	44 (26,04%)	25 (14,79%)	69 (40,83%)
	Casi siempre	14 (8,28%)	16 (9,47%)	14 (8,28%)	17 (10,06%)	2 (1,18%)	30 (17,75%)	33 (19,53%)	63 (37,28%)
	Siempre	4 (2,37%)	10 (5,92%)	3 (1,78%)	4 (2,37%)	1 (0,59%)	12 (7,10%)	10 (5,92%)	22 (13,02%)

3.2. Acerca de la actividad física en el contexto escolar.

El 36,09% de la muestra indica que realiza siempre alguna actividad que requiera movimiento o algún deporte y, el 57,99%, siempre da paseos. Las niñas son una mayoría en estos dos aspectos, siendo ellas las que siempre hacen deporte o juegan en el recreo saltando y corriendo (23,67%_{niñas} > 12,43%_{niños}) siendo también ellas las que dan siempre más paseos durante el recreo (29,59%_{niñas} > 28,40%_{niños}). Son muy pocos los escolares que no realizan ningún tipo de actividad físico-deportiva durante el recreo, no llegando ser el 2% en ninguno de los casos. En el estudio de la actividad de la práctica de AF en los recreos de la escuela, podemos observar una curva de crecimiento desde los 9 años hasta los 10/11, sin embargo, esa curva vuelva a caer en los 11,12 y 13 años.

Tabla 4. Práctica de actividad física dentro de la escuela en el recreo.

	Edad					Género		Total	
	9	10	11	12	13	Niños	Niñas		
Durante el recreo suelo hacer deporte o jugar (corriendo,saltando,...etc)	Nunca	0 (0,00%)	1 (0,59%)	0 (0,00%)	3 (1,78%)	0 (0,00%)	1 (0,59%)	3 (1,78%)	4 (2,37%)
	Casi nunca	1 (0,59%)	5 (2,96%)	2 (1,18%)	6 (3,55%)	1 (0,59%)	11 (6,51%)	4 (2,37%)	15 (8,88%)
	A veces	6 (3,55%)	7 (4,14%)	12 (7,10%)	17 (10,06%)	4 (2,37%)	31 (18,34%)	15 (8,88%)	46 (27,22%)
	Casi siempre	9 (5,33%)	14 (8,28%)	4 (2,37%)	14 (8,28%)	2 (1,18%)	27 (15,98%)	16 (9,47%)	43 (25,44%)
	Siempre	10 (5,92%)	22 (13,02%)	18 (10,65%)	10 (5,92%)	1 (0,59%)	21 (12,43%)	40 (23,67%)	61 (36,09%)
Durante el recreo suelo dar paseos	Siempre	18 (10,65%)	30 (17,75%)	21 (12,43%)	25 (14,79%)	4 (2,37%)	48 (28,40%)	50 (29,59%)	98 (57,99%)
	Casi siempre	4 (2,37%)	13 (7,69%)	9 (5,33%)	12 (7,10%)	2 (1,18%)	26 (15,38%)	14 (8,28%)	40 (23,67%)
	A veces	2 (1,18%)	3 (1,78%)	4 (2,37%)	8 (4,73%)	1 (0,59%)	12 (7,10%)	6 (3,55%)	18 (10,65%)
	Casi nunca	1 (0,59%)	2 (1,18%)	1 (0,59%)	4 (2,37%)	0 (0,00%)	3 (1,78%)	5 (2,96%)	8 (4,73%)
	Nunca	1 (0,59%)	1 (0,59%)	1 (0,59%)	1 (0,59%)	1 (0,59%)	2 (1,18%)	3 (1,78%)	5 (2,96%)

En cuanto a la participación del alumnado en las actividades organizadas en el centro escolar, podemos observar en la tabla 5 que un 45,56% participa en las mismas siempre o casi siempre y, tan sólo el 14,20% no participa casi nunca. Finalmente, un 16,57% de escolares afirman no participar en estas actividades, siendo las niñas una mayoría en este caso con una diferencia de un 2,37% ($9,47\%_{\text{niñas}} > 7,10\%_{\text{niños}}$). Según edad, los más jóvenes (9, 10 y 11 años) son los que más se implican en estas actividades/competiciones; de 12 años tan sólo participa un 2,96% y, de 13 años, ninguno.

Tabla 5. Participación del alumnado en las competiciones organizadas por la escuela.

	Edad					Género		Total	
	9	10	11	12	13	Niños	Niñas		
Participo en las competiciones deportivas que se organizan en el centro	Siempre	9 (5,33%)	11 (6,51%)	12 (7,10%)	5 (2,96%)	0 (0,00%)	14 (8,28%)	23 (13,61%)	37 (21,89%)
	Casi siempre	7 (4,14%)	9 (5,33%)	8 (4,73%)	13 (7,69%)	3 (1,78%)	28 (16,57%)	12 (7,10%)	40 (23,67%)
	A veces	5 (2,96%)	12 (7,10%)	6 (3,55%)	13 (7,69%)	4 (2,37%)	24 (14,20%)	16 (9,47%)	40 (23,67%)
	Casi nunca	2 (1,18%)	8 (4,73%)	4 (2,37%)	9 (5,33%)	1 (0,59%)	13 (7,69%)	11 (6,51%)	24 (14,20%)
	Nunca	3 (1,78%)	9 (5,33%)	6 (3,55%)	10 (5,92%)	0 (0,00%)	12 (7,10%)	16 (9,47%)	28 (16,57%)

En cuanto a la implicación del alumnado en las clases de EF (ver tabla 6), más del 90% de los escolares indicaron realizar siempre o casi siempre todas las actividades y participar con entusiasmo en esas clases. De la misma forma, es muy bajo el porcentaje de escolares que indican no implicarse en las clases, no superando el 1% en ningún caso. En cuanto a género, la implicación de las niñas en las sesiones de EF es ligeramente inferior a la de los niños.

Tabla 6. Implicación del alumnado en las clases de Educación Física.

	Edad					Género		Total
	9	10	11	12	13	Niños	Niñas	
Realizo las actividades y tareas en las clases de Educación Física	Nunca	0 (0,00%)	0 (0,00%)	1 (0,59%)	0 (0,00%)	1 (0,59%)	1 (0,59%)	2 (1,18%)
	Casi nunca	0 (0,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)
	A veces	0 (0,00%)	3 (1,78%)	3 (1,78%)	4 (2,37%)	0 (0,00%)	2 (1,18%)	8 (4,73%)
	Casi siempre	4 (2,37%)	8 (4,73%)	8 (4,73%)	9 (5,33%)	2 (1,18%)	17 (10,06%)	14 (8,28%)
	Siempre	22 (13,02%)	38 (22,49%)	24 (14,20%)	37 (21,89%)	5 (2,96%)	71 (42,01%)	55 (32,54%)
En las clases de Educación Física participo con entusiasmo y muchas ganas	Nunca	0 (0,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	1 (0,59%)	0 (0,00%)	1 (0,59%)	1 (0,59%)
	Casi nunca	1 (0,59%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	1 (0,59%)
	A veces	0 (0,00%)	1 (0,59%)	0 (0,00%)	3 (1,78%)	1 (0,59%)	1 (0,59%)	4 (2,37%)
	Casi siempre	10 (5,92%)	13 (7,69%)	8 (4,73%)	10 (5,92%)	1 (0,59%)	22 (13,02%)	20 (11,83%)
	Siempre	15 (8,88%)	35 (20,71%)	28 (16,57%)	36 (21,30%)	6 (3,55%)	68 (40,24%)	52 (30,77%)

En relación a los desplazamientos activos al colegio (ver tabla 7) los porcentajes difieren si se trata de ir o de volver de la escuela. Un porcentaje mayor de estudiantes regresan siempre o casi siempre del colegio andando o en bicicleta (59,77% escolares totales al regreso > 54,44% escolares totales a la ida). Con todo, podemos comprobar que una mayoría de escolares van y vuelven de la escuela andando o en bicicleta siempre o casi siempre (más del 50% escolares totales).

Tabla 7. Realización de actividad física en la ida y vuelta de la escuela.

	Edad					Género		Total
	9	10	11	12	13	Niños	Niñas	
Cuando voy al colegio suelo ir andando o en bicicleta	Siempre	5 (2,96%)	13 (7,69%)	12 (7,10%)	16 (9,47%)	0 (0,00%)	30 (17,75%)	16 (9,47%)
	Casi siempre	6 (3,55%)	11 (6,51%)	10 (5,92%)	17 (10,06%)	2 (1,18%)	19 (11,24%)	27 (15,98%)
	A veces	7 (4,14%)	13 (7,69%)	9 (5,33%)	7 (4,14%)	6 (3,55%)	22 (13,02%)	20 (11,83%)
	Casi nunca	5 (2,96%)	6 (3,55%)	4 (2,37%)	7 (4,14%)	0 (0,00%)	12 (7,10%)	10 (5,92%)
	Nunca	3 (1,78%)	6 (3,55%)	1 (0,59%)	3 (1,78%)	0 (0,00%)	8 (4,73%)	5 (2,96%)
Cuando regreso del colegio suelo ir andando o en bicicleta	Siempre	9 (5,33%)	17 (10,06%)	14 (8,28%)	21 (12,43%)	1 (0,59%)	38 (22,49%)	24 (14,20%)
	Casi siempre	4 (2,37%)	12 (7,10%)	9 (5,33%)	13 (7,69%)	1 (0,59%)	15 (8,88%)	24 (14,20%)
	A veces	4 (2,37%)	12 (7,10%)	10 (5,92%)	9 (5,33%)	6 (3,55%)	25 (14,79%)	16 (9,47%)
	Casi nunca	7 (4,14%)	5 (2,96%)	2 (1,18%)	4 (2,37%)	0 (0,00%)	10 (5,92%)	8 (4,73%)
	Nunca	2 (1,18%)	3 (1,78%)	1 (0,59%)	3 (1,78%)	0 (0,00%)	3 (1,78%)	6 (3,55%)

Acerca de la actividad física habitual en los días no lectivos.

En cuanto a la práctica de AF durante los días no lectivos (ver tabla 8), un mayor número de escolares (53,84% de escolares totales) dan paseos o montan en bicicleta siempre o casi siempre antes que jugar o practicar algún deporte (16,57% de escolares totales), siendo un porcentaje menor de escolares los que pasan estos días siempre o casi siempre sentados jugando a videojuegos o viendo la televisión (15,97% de escolares totales).

Tabla 8. Práctica de la actividad física en los días no lectivos.

	Edad					Género		Total	
	9	10	11	12	13	Niños	Niñas		
Cuando no hay colegio estoy sentado viendo el televisor, video, jugando con el ordenador o con los videojuegos...etc	Nunca	4 (2,37%)	9 (5,33%)	2 (1,18%)	7 (4,14%)	0 (0,00%)	6 (3,55%)	16 (9,47%)	22 (13,02%)
	Casi nunca	2 (1,18%)	12 (7,10%)	14 (8,28%)	19 (11,24%)	1 (0,59%)	24 (14,20%)	24 (14,20%)	48 (28,40%)
	A veces	14 (8,28%)	22 (13,02%)	11 (6,51%)	18 (10,65%)	7 (4,14%)	41 (24,26%)	31 (18,34%)	72 (42,60%)
	Casi siempre	6 (3,55%)	5 (2,96%)	8 (4,73%)	6 (3,55%)	0 (0,00%)	20 (11,83%)	5 (2,96%)	25 (14,79%)
	Siempre	0 (0,00%)	1 (0,59%)	1 (0,59%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	2 (1,18%)	2 (1,18%)
Los días que no hay colegio o tengo vacaciones suelo dar paseos o montar en bicicleta	Siempre	7 (4,14%)	5 (2,96%)	6 (3,55%)	6 (3,55%)	0 (0,00%)	13 (7,69%)	11 (6,51%)	24 (14,20%)
	Casi siempre	5 (2,96%)	19 (11,24%)	15 (8,88%)	25 (14,79%)	3 (1,78%)	38 (22,49%)	29 (17,16%)	67 (39,64%)
	A veces	12 (7,10%)	20 (11,83%)	13 (7,69%)	13 (7,69%)	5 (2,96%)	37 (21,89%)	26 (15,38%)	63 (37,28%)
	Casi nunca	1 (0,59%)	5 (2,96%)	2 (1,18%)	5 (2,96%)	0 (0,00%)	3 (1,78%)	10 (5,92%)	13 (7,69%)
	Nunca	1 (0,59%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	1 (0,59%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	2 (1,18%)	2 (1,18%)
Los días que no hay colegio o que tengo vacaciones suelo jugar y hacer deporte	Siempre	1 (0,59%)	1 (0,59%)	2 (1,18%)	2 (1,18%)	0 (0,00%)	2 (1,18%)	4 (2,37%)	6 (3,55%)
	Casi siempre	1 (0,59%)	9 (5,33%)	6 (3,55%)	5 (2,96%)	1 (0,59%)	8 (4,73%)	14 (8,28%)	22 (13,02%)
	A veces	7 (4,14%)	15 (8,88%)	11 (6,51%)	20 (11,83%)	5 (2,96%)	31 (18,34%)	27 (15,98%)	58 (34,32%)
	Casi nunca	12 (7,10%)	10 (5,92%)	8 (4,73%)	15 (8,88%)	2 (1,18%)	27 (15,98%)	20 (11,83%)	47 (27,81%)
	Nunca	5 (2,96%)	14 (8,28%)	9 (5,33%)	8 (4,73%)	0 (0,00%)	23 (13,61%)	13 (7,69%)	36 (21,30%)

En cuanto al porcentaje de escolares que van a salas de juegos o a salas donde se pueden conectar a internet (ver tabla 9), la gran mayoría de los escolares van nunca o casi nunca (77,51%) y que un porcentaje muy pequeño va siempre a estos lugares de ocio en su tiempo libre (1,78%).

Tabla 9. Acceso a salas de juegos o a salas donde conectarse a internet.

	Edad					Género		Total	
	9	10	11	12	13	Niños	Niñas		
Suelo ir a salas de juegos o a salas donde conectarme a internet.	Nunca	11 (6,51%)	24 (14,20%)	15 (8,88%)	28 (16,57%)	4 (2,37%)	38 (22,49%)	44 (26,04%)	82 (48,52%)
	Casi nunca	11 (6,51%)	16 (9,47%)	12 (7,10%)	8 (4,73%)	2 (1,18%)	24 (14,20%)	25 (14,79%)	49 (28,99%)
	A veces	2 (1,18%)	7 (4,14%)	6 (3,55%)	10 (5,92%)	1 (0,59%)	20 (11,83%)	6 (3,55%)	26 (15,38%)
	Casi siempre	2 (1,18%)	2 (1,18%)	3 (1,78%)	2 (1,18%)	0 (0,00%)	6 (3,55%)	3 (1,78%)	9 (5,33%)
	Siempre	0 (0,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	2 (1,18%)	1 (0,59%)	3 (1,78%)	0 (0,00%)	3 (1,78%)

4. Discusión.

El objetivo de esta investigación fue analizar la práctica de AF habitual de escolares finlandeses con edades comprendidas entre los 9 y los 13 años, realizando una comparativa con escolares españoles de Educación Primaria en relación a esta temática. Atendiendo al nivel general de práctica de actividad física fuera del colegio, un 88,76% de los escolares practican algún deporte fuera de la escuela. Estos resultados son ligeramente superiores al de otros escolares europeos, como es el caso de los de escolares españoles obtenidos por García-Soler (2016) y García-Cantó, Rodríguez-García, Pérez-Soto, Rosa-Guillamón, y López-Villalba (2015), en cuyos estudios especifican que un 78,6% y un 79,4% de los escolares afirman realizar actividad físico-deportiva fuera del ámbito escolar respectivamente. Tanto en España (Borrego-Balsalobre, Carrillo-García, & Díaz-Suárez, 2015; García-Cantó et al., 2015; García-Soler, 2016) como en Finlandia, podemos observar que son los niños los que presentan porcentajes moderadamente más altos que las niñas.

García-Soler (2016) confirma que un 35,5% de los escolares realizan actividades físico-deportivas únicamente 1-2 días a la semana, resultados similares a los de Borrego-Balsalobre et al. (2015). Sin embargo, los resultados de esta investigación revelan un porcentaje ligeramente mayor, siendo solamente el 37,33% de los escolares los que lo hacen 1-2 días a la semana, y siendo la gran mayoría (76%) los que lo hacen tres o más días a la semana. Tanto dichas investigaciones realizadas a escolares españoles como la presente investigación realizada a escolares finlandeses nos demuestran que son las niñas las que realizan un menor número de días a la semana de práctica.

En cuanto a la AF dentro de la escuela, podemos observar que en lo relativo a los recreos, los resultados del estudio confirman que un 61,53% de los escolares siempre o casi siempre juegan o hacen algún deporte, frente al 70,3% de escolares españoles (Rodríguez, García-Cantó, Sánchez-López, & López-Miñarro, 2013). En cuanto a los paseos, este estudio muestra que el 81,66% de los escolares siempre o casi siempre dan paseos frente al 28,4% de los escolares españoles que siempre o casi siempre dan paseos. Sin embargo, se considera importante mencionar que los resultados obtenidos en la presente investigación son inferiores a los resultados obtenidos por Kämppi et al. (2018), que indican que son un 87% de los escolares los que juegan y/o practican deporte durante el recreo. El porcentaje de escolares que nunca o casi nunca realizan actividad física durante el recreo es inferior al 8% tanto en España como en Finlandia (Rodríguez et al., 2013; García-Soler, 2016).

En cuanto al medio de transporte activo de ida y vuelta de la escuela, este estudio revela porcentajes más elevados que los obtenidos por varios estudios en España. Aquí se muestra que un 54,44% de los escolares van al colegio siempre o casi siempre andando o en bicicleta, y que el 59,77% de los escolares regresa siempre o casi siempre andando o en bicicleta, mientras que tan sólo el 23% de los niños y el 26,7% de las niñas va al colegio caminando y únicamente un 1,4% de las niñas utiliza la bicicleta como medio de transporte y, en este caso, ningún niño (Rodríguez-Fernández, Gigirey-Vilar, & Ramos-Vizcaíno, 2018). Con todo, resultados obtenidos por estudios nacionales en Finlandia afirman que un 77% de los escolares finlandeses van al colegio andando o en bicicleta (Kämppi et al., 2018) cifras mucho más elevadas que las de escolares españoles (García-Soler, 2016; Lubián, Paños, Mateos, & Ruiz-Gallardo, 2017; Rodríguez-Fernández et al., 2018)

En cuanto a las competiciones y actividades deportivas organizadas por la escuela, el 16,57% de los escolares indica no participar en actividades deportivas que organiza el centro escolar, frente al 22,6% y 23,8% de escolares españoles obtenidos por García-Soler (2016) y Rodríguez et al. (2013) respectivamente. En España son los niños los que se asocian positiva y significativamente a participar en dichas competiciones y las niñas las que menos participan en estas actividades (García-Soler, 2016), sin embargo, nuestra investigación nos muestra que un porcentaje más elevado de niñas son las que participan siempre en estas actividades.

Atendiendo a las clases de EF, este estudio nos muestra que un 92,9% de escolares realiza siempre o casi siempre todas las actividades y tareas, resultados similares a los obtenidos en diversas investigaciones con escolares españoles (Borrego-Balsalobre et al., 2015; Rodríguez et al., 2013; García-Soler, 2016). En cuanto a la implicación de los escolares en las clases de EF y la participación con entusiasmo, observamos que un 95,86% de escolares finlandeses lo hacen siempre o casi siempre, cifras que están por encima de los escolares españoles en los estudios realizados por Rodríguez et al. (2013) y García-Soler (2016).

En cuanto a la práctica de AF fuera de la escuela, en este estudio, con resultados que están en la misma línea que los obtenidos por Kämppi et al. (2018), el 53,84% de los escolares afirman dar paseos o montar en bicicleta siempre o casi siempre y el 37,28% indica hacerlo a veces. Mientras tanto, el 22,5% de niños y el 14,6% de niñas españolas practican actividad física con esta intensidad (Ortega et al., 2018) y Borrego-Balsalobre et al. (2015) afirma que el 41,1% de escolares españoles afirman tener un ocio pasivo en su tiempo libre. Resultados más similares a los obtenidos en este estudio son los de García-Soler (2016).

5. Conclusiones.

Los resultados de nuestra investigación nos revelan unas cifras de AF en escolares finlandeses ligeramente más elevadas que las de los escolares españoles. En cuanto a las actividades físico-deportivas, los porcentajes en Finlandia son un 10,16% más altos, pero el porcentaje de escolares y los niveles de práctica por estos escolares siguen siendo insuficientes si los comparamos con las recomendaciones de la Organización Mundial de la Salud para la práctica de AF diaria en estas edades. Destacar además en este estudio los altos porcentajes de alumnado que realiza un desplazamiento activo al colegio (un 33,07% más que los escolares españoles) y los porcentajes mayoritarios de niños sobre niñas que practican más actividad física, hecho que también se constata en el alumnado español de Educación Primaria.

6. Referencias bibliográficas.

- Aadland, E., Kvalheim O.K., Anderssen, S.A., Resaland G.K., & Andersen, L.B. (2018). The multivariate physical activity signature associated with metabolic health in children. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 15(77). doi: 10.1186/s12966-018-0707-z
- Abarca-Sos, A., Clemente, J., Antonio, J., Murillo, B., Generelo, E., & Zaragoza, J. (2015). La Educación Física: ¿Una oportunidad para la promoción de la actividad física? *Revista Retos*, 28, 155-159.
- Abi-Nader, P., Hilberg, E., Schuna, J.M., John, D.H., & Gunter, K.B. (2018). Teacher-Level Factors, Classroom Physical Activity Opportunities, and Children's Physical Activity Levels. *Journal of Physical Activity and Health*, 15(9), 637-643. doi: 10.1123/jpah.2017-0218
- Borrego-Balsalobre, F.J., Carrillo-García, A.B., & Díaz-Suárez, A. (2015). Análisis descriptivo de la práctica físico-deportiva e intereses de práctica en escolares de 5º y 6º de primaria. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte* 4(1), 23-28. doi: <https://doi.org/10.6018/239791>
- Cantero-Castrillo, P., Mayor-Villalaín, A., Toja-Reboredo, B., & González-Valeiro, M. (2019). Fomento de estilos de vida activos en la escuela: práctica de actividad física, edad y género. *Sportis: Revista Técnico-Científica del Deporte Escolar, Educación Física y Psicomotricidad*, 5(1), 53-69. doi: <https://doi.org/10.17979/sportis.2019.5.1.3680>
- Chaves-Filho, A.J.M., Lima, C.N.C., Vasconcelos, S.M.M., de Lucena, D.F., Maes, M., & Macedo, D. (2018). IDO chronic immune activation and tryptophan metabolic pathway: A potential pathophysiological link between depression and obesity. *Progress in Neuro-Psychopharmacology and Biological Psychiatry*, 80, 234-249. doi: 10.1016/j.pnpbp.2017.04.035
- Ekblom-Bak, E., Ekblom, Ö., Andersson, G., Wallin, P., & Ekblom, B. (2018). Physical Education and Leisure-Time Physical Activity in Youth Are Both Important for Adulthood Activity, Physical Performance, and Health. *Journal of Physical Activity and Health*, 15(9), 661-670. doi: 10.1123/jpah.2017-0083.
- García-Cantó, E., Rodríguez-García, P.L., López-Miñarro P.A., & López-Villalba, F.J. (2013). Validación de un inventario para la medición de la actividad física habitual en escolares (IAFHE). *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 403, 45-60.
- García-Cantó, E., Rodríguez-García, P.L., Pérez-Soto, J.J., Rosa-Guillamón, A., & López-Villalba, F. (2015). Autopercepción de competencia motriz y su relación con la práctica físico-deportiva en escolares de la Región de Murcia (España). *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 14(27), 49-61.
- García-Soler, S. (2016). *Percepción de utilidad, diversión y motivación en la asignatura de Educación Física y su relación con el nivel de actividad física habitual en escolares de 10-12 años de la Región de Murcia* (Tesis de Doctorado, Universidad de Murcia, España).
- Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (2014). Föreskrifter och anvisningar. Recuperado de https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/166434_grunderna_for_laroplanen_verkkojulkaisu.pdf

- Hatfield, D.P., & Chomitz, V.R. (2015). Increasing Children's Physical Activity During the School Day. *Current Obesity Reports*, 4(2), 147–156. doi:10.1007/s13679-015-0159-6
- Kämpfi, K., Aira, A., Halme, N., Husu, P., Inkinen, V., Joensuu, L... & Ståhl, T. (2018). Results from Finland's 2018 report card on physical activity for children and youth. *Journal of Physical Activity and Health*, 15(s2), S355-S356.
- Kyle, T.L., Mendo, A.H., Garrido, R.E.R., & Sánchez, V.M. (2016). Efectos de la actividad física en el autoconcepto y la autoeficacia en preadolescentes. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 29, 61-65.
- Lubián, C., Paños, E., Mateos, A., & Ruiz-Gallardo, J.R. (2017). Hábitos saludables en la infancia. Comparación de un colegio español con un inglés. *Enseñanza de las ciencias*. Recuperado de https://ddd.uab.cat/pub/edlc/edlc_a2017nEXTRA/12_-_Habitos_saludables_en_la_infancia..pdf
- Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social (Gobierno de España) (2017). Nota Técnica. *Encuesta Nacional de Salud. España 2017*. Recuperado de https://www.msbs.gob.es/estadEstudios/estadisticas/encuestaNacional/encuestaNac2017/ENSE2017_notatecnica.pdf
- Mooses, K., Pihu, M., Riso, E.M., Hannus, A., Kaasik, P., & Kull, M. (2017). Physical Education Increases Daily Moderate to Vigorous Physical Activity and Reduces Sedentary Time. *Journal of School Health*, 87(8), 602–607. doi:10.1111/josh.12530.
- Nyström, M.B., Hassmén, P., Sörman, D.E., Wigforss, T., Andersson, G., & Carlbring, P. (2019). Are Physical Activity and Sedentary Behavior Related to Depression?. *Cogent Psychology*, 1633810. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/23311908.2019.1633810>
- OECD/EU (2018). *Health at a Glance: Europe 2018: State of Health in the EU Cycle*. doi: 10.1787/23056088
- Organización mundial de la salud (OMS) (2020). *Estrategia mundial sobre régimen alimentario, actividad física y salud: Actividad física*. Recuperado de: <https://www.who.int/dietphysicalactivity/pa/es/>
- Piercy, K.L., Troiano, R.P., Ballard, R.M., Carlson, S.A., Fulton, J.E., Galuska, D.A...& Olson, R.D. (2018). The physical activity guidelines for Americans. *Jama*, 320(19), 2020-2028.
- Ramírez, M.B., Raya, M., & Ruiz, M. (2018). Sedentarismo y salud: efectos beneficiosos de la actividad física en estudiantes universitarios. *Revista electrónica de investigación y docencia creativa (ReiDoCrea)*, 7, 79-84.
- Rodríguez-Fernández, J., Gigirey-Vilar, A., & Ramos-Vizcaíno, A. (2018). Análisis de los hábitos alimentarios y de actividad física en estudiantes gallegos de Educación Primaria. *Sportis - Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 4(3), 508-526. <https://doi.org/10.17979/sportis.2018.4.3.3398>
- Rodríguez, P.L., García-Cantó, E., Sánchez-López, C., & López-Miñarro, P.A., (2013). Percepción de la utilidad de las clases de educación física y su relación con la práctica físico-deportiva en escolares. *Cultura y Educación*, 25(1), 65-76, doi: 10.1174/113564013806309127

- Román, B., Serra, L., Susana, S., Zazo, F., & Martínez J. (2018). *Informe de Actividad Física en niños y adolescentes en España*. Recuperado de http://muchofit.com/wp-content/uploads/2019/01/INFORME_2018.pdf
- Salin, K., & Huhtiniemi, M. (2018). Physical education in Finland - after curriculum reform 2016. *Physical education in secondary school: Researches, best practices, situation*, 329-334. Recuperado de: https://www.academia.edu/41557906/Physical_Education_in_Finland_after_Curriculum_Reform_2016
- Sheikholeslami, S., Ghanbarian, A., & Fereidoun, F. (2018). The Impact of Physical Activity on Non-communicable Diseases: Findings from 20 Years of the Tehran Lipid and Glucose Study. *International journal of endocrinology and metabolism Research Institute for Endocrine Sciences*. doi: 10.5812/ijem.84740
- Vera-Hinojosa, J.A., Flores-Flores, K.L., del Carmen-Alvarado, N., & Dávila-Solórzano, L.B. (2019). La actividad física como factor benéfico a nivel neurológico. *RECIMUNDO: Revista Científica de la Investigación y el Conocimiento*, 3(1), 1403-1420.

ANÁLISIS DEL PLAN PROXECTA 2019-20 DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS AFMN DE EDUCACIÓN FÍSICA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Analysis of the Plan Proxecta 2019-20 from the perspective of the AFMN of Physical Education in Primary Education

Borja Varela-Paz¹, Miguel Cons-Ferreiro^{1,2}, Rubén Navarro-Patón² y Joaquín Lago-Ballester²

¹ Consellería de Educación, Universidad y Formación Profesional

² Facultad de Formación del Profesorado Universidade de Santiago de Compostela

E-mail de contacto: borja.varela.paz@edu.xunta.gal

Resumen

Durante la etapa de la Educación Primaria (EP) es el momento donde se adquieren destrezas y habilidades que nos acompañaran a lo largo de nuestra vida, por lo que el medio ambiente y las actividades físicas en el medio natural (AFMN) deberían de estar presentes en todo momento, siendo el área de Educación Física (EF) es fundamental para estas adquisiciones.

La Comunidad Autónoma de Galicia posee una gran riqueza de espacios naturales, los cuales deberían de estar presentes en todas las etapas educativas y también en los planes de innovación, de una forma transversal.

La Consellería de Educación, Universidad y Formación Profesional de la Xunta de Galicia es la responsable de la innovación educativa a través de la colaboración con diferentes instituciones públicas mediante el Plan Proxecta, por lo que analizamos la presencia de la EF, las AFMN en dicho plan durante el curso académico 2019-20, año escolar que contó con 44 programas diferentes.

Atendiendo a la EP podemos indicar que de los 44 programas 27 están pensados para poder aplicarse en esta etapa y 2 son exclusivos para esta etapa.

Los resultados del análisis indican que la actividad física no está incluida de forma específica y solo está presente en un programa y de forma transversal. Lo mismo sucede analizando la relación con los objetivos de las Actividades Físicas en el Medio Natural (AFMN), que solo están en un solo programa, lo cual concuerda con la escasa importancia que tienen las AFMN en la legislación educativa actual.

En vista de los análisis, la principal conclusión es que la EF y las AFMN tienen una presencia escasa en el Plan Proxecta 2019-20.

Palabras clave

Educación Primaria, innovación educativa, Actividades Físicas en el Medio Natural, Plan Proxecta

Abstract

During the Primary Education (PE) stage is the time when we acquire skills and abilities that will accompany us throughout our lives, so the environment and physical activities in the natural environment (AFMN) should be present at all times, being the area of Physical Education (PE) is essential for these acquisitions.

The Autonomous Community of Galicia has a great wealth of natural spaces, which should be present in all the educational stages and also in the innovation plans, in a transversal way.

The Galician Regional Government's Department of Education, University and Vocational Training is responsible for educational innovation through collaboration with different public institutions through the Proxecta Plan, which is why we are analysing the presence of the FE, the AFMNs in this plan during the 2019-20 academic year, a school year that had 44 different programmes.

The results of the analysis indicate that physical activity is not specifically included and is only present in one programme and in a transversal way. The same is true when analysing the relationship with the objectives of Physical Activities in the Natural Environment (PANE), which are only in one programme, which is in line with the low importance of PANE in current educational legislation.

Looking at PE, we can indicate that of the 44 programmes, 27 are designed to be applied at this stage and 2 are exclusive to this stage.

Keywords

Primary Education, Educational Innovation, Physical Activities in the Natural Environment,

Introducción

La Comunidad Autónoma de Galicia se caracteriza por una amplia riqueza en espacios naturales, que pueden proporcionar inmensas posibilidades de aprovechamiento: favorecen la práctica de actividad física variada (ciclismo, senderismo, actividades acuáticas...), ponen en valor el patrimonio natural de la región, ofrecen la posibilidad de desarrollar un estilo de vida saludable; en definitiva, benefician a la sociedad.

Esta sociedad se construye desde los peldaños más bajos, es decir, desde la escuela, el lugar donde los más pequeños se convierten en ciudadanos. En este ámbito, en la etapa que abarca de los 6 a los 12 años, es decir, la etapa de la Educación Primaria (EP), se asientan los primeros hábitos, se adquieren las primeras rutinas en cuanto a vida saludable y la percepción de lo que nos rodea, motivo por el cual hemos elegido esta etapa.

Pero desarrollar un proyecto de innovación educativa para esta comunidad tenemos que basarnos en la legislación educativa vigente que ampare y, al mismo tiempo, permita lo que a continuación se propone, analizando la actual legislación educativa la Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) y su respectivo Decreto 105/2014, de 4 de septiembre, por el que se establece el currículum de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia.

Así, Nasser (1994) sostiene que

La pedagogía de la aventura es una alternativa o complemento para el trabajo educativo y social cuyas raíces proceden de la pedagogía de la Reforma (...) en la que dominan estrategias de transmisión que forman destrezas y conocimientos experimentadas de forma práctica a través de las cuales se pretende formar personalidades y provocar cambios de conducta. (p.3)

Por tanto, la elaboración de cualquier propuesta de innovación educativa en el Medio Natural se debería de situar su punto de partida en la afirmación de Nasser (1994), abriendo la ventana al mundo natural y desde una perspectiva de vida diferente a la actual.

A lo largo de las últimas décadas hemos dejado de lado lo que nos rodea para sumergirnos en un mundo tecnológico creado por y para nosotros, pensando en que la interacción permanece relacionada con aparatos

electrónicos, disminuyendo el contacto social y, aún peor, el contacto con la naturaleza, el cual se vuelve nulo o ínfimo.

Con esta perspectiva, el confort que se ha generado en la sociedad actual favorece esa falta de ambición hacia nuevos retos, por lo que la realización de las actividades físicas en el medio natural (AFMN) no son nada motivadoras para nuestro alumnado, por lo que sería necesario centrarse en una de las prácticas educativas al aire libre, sencillo como idea inicial, pero muy compleja ya que abarca aspectos culturales, sociales, educativos y familiares, entre otros, que serán necesario modificar y superar.

Países como Noruega, con una alta calidad en su sistema educativo, abogan por el Friluftsliv (aire libre). Henderson y Vikander (2007) señalan que el Friluftsliv es sentir el placer de estar en la naturaleza, solo o con otros, experimentando placer y armonía con los alrededores; estar en contacto con la naturaleza y haciendo algo significativo.

Consideramos que el encuentro con la naturaleza aviva en el educando una serie de emociones, potencian valores de responsabilidad y cuidado y aumentan el foco de atención a todo lo que lo rodea, por lo que adquiriría un papel complementario con la naturaleza y su entorno, vinculándose a él en su aprendizaje para la vida.

Parra (citado en Parra, Caballero y Domínguez, 2008) indica que el senderismo es una de las prácticas que más abordan los docentes desde el ámbito educativo por las premisas y los beneficios que aportan al proceso de enseñanza aprendizaje en las AFMN.

Galicia posee múltiples posibilidades en cuanto a opciones en el medio más próximo, por lo que la comunidad educativa debería abrirse más a su entorno natural desde la Educación Ambiental y la realización de AFMN, mediante propuestas innovadora oficiales.

Por tanto, realizaremos un análisis de la legislación educativa, las AFMN y la innovación educativa en el entorno de la comunidad gallega, centrándonos en la etapa de EP y el área de Educación Física (EF).

Análisis legislativo

La naturaleza es la mayor aula de la EF, pues presenta diversas posibilidades educativas y de aprendizaje escolar (Navarro, Arufe y Sancosmed, 2015). Todas estas actividades pueden hacerse transversales y globalizadas tal y como indica el Decreto 105/2014, de 4 de septiembre.

La mayoría de los hábitos saludables se adquieren en la educación y desde la escuela, lugar donde los niños y niñas ocupan la mayor parte de su tiempo en la temprana edad. La promoción de los estilos de vida saludables encabeza el artículo 20 del Decreto 105/2014, de 4 de septiembre, incitando al desarrollo de una vida activa, saludable y autónoma dentro de la EP. De este modo, se espera que el profesorado promueva la práctica diaria de deporte y ejercicio físico por parte del alumnado y, procurando, realizarlo de un modo motivante para que perdure en el tiempo.

Y hablando de motivador y actividad física, no debemos olvidar que estos dos condicionantes se aúnan en las AFMN. Aguado (2001) señala que las AFMN son aquellas actividades de marcado carácter motriz, que realizamos en el medio natural y, según él, con un propósito educativo. Sin embargo, en la legislación educativa, esta apreciación sobre sus cualidades no siempre ha sido la misma.

La relevancia que las AFMN cobran dentro de la etapa de EP ha ido variando a lo largo de las leyes que rigen esta etapa.

En la LOGSE (1990) no establece ningún bloque de contenidos que integre o incluya a las AFMN. El bloque de “Los juegos” hace mención a ellas en tres contenidos, dos procedimentales y uno conceptual; sólo un

objetivo de la EP hace relación a ellas y, al mismo tiempo sólo un objetivo del área de EF menciona la conservación del entorno y las diferentes posibilidades de actividades a realizar en él.

Poco después, aparece la LOE (2006), una ley más reciente pero que continua sin hacer alusión a las AFMN en sus bloques. Dentro de los objetivos, podemos encontrar dos en la etapa de EP que están relacionados con las AFMN y que hablan de “conocer y valorar su entorno natural, social y cultural, así como las posibilidades de acción y del cuidado de éste, con especial atención a la seguridad de Galicia” (p. 11667) y “Conocer y valorar la flora y la fauna, en especial la presente en la Comunidad Autónoma de Galicia, y adoptar modos de comportamiento que favorezcan su cuidado” (p. 11667). En relación a ambos, encontramos dos relacionado también en el área de EF, que hacen referencia al conocimiento y el valor de la diversidad de actividades físicas, lúdicas y deportivas como elementos culturales.

Llegamos así a la actual LOMCE (2013), que no establece objetivos ni contenidos por ciclos, sino que los desglosa por cursos; a lo largo de estos seis cursos aparecen un total de seis contenidos relacionados con ellas, y son los cursos comprendidos entre 3º y 6º de primaria los que incluyen más contenidos relacionados con las AFMN.

Sin embargo, en relación a los objetivos estipulados en la LOMCE dos objetivos el K y el N hablan de las AFMN (p.19.353).

Silva, Cao y Cons (2019) analizan y comparan las últimas leyes vigentes en materia educativa desde la pasada década hasta la actualidad, estudiando así el tratamiento de las AFMN desde la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), hasta la actual LOMCE (2013) e indicaron que la presencia de las AFMN en el currículum educativa de EP es escasa.

Las AFMN

Navarrete y Blanco (2002) definen las AFMN como aquellas que se pueden realizar dentro o fuera de nuestro entorno habitual, con un objetivo principal, el educativo, opinión igual a la de Granero y Baena (2007) consideran a la naturaleza como la mayor aula de EF escolar, ya que presenta grandes posibilidades educativas y de aprendizaje, que desbancan a cualquier área curricular y escenario educativo.

En Núñez (2016) encontramos diversas definiciones, así Acuña (1991) las AFMN son las actividades con carácter físico, lúdico y de conocimiento de la naturaleza (p.9), para García y Quintana (2005) sostienen que las AFMN serán apoyo de otros elementos programados, (...), promueven la participación de los alumnos en actividades que conlleven cooperación, trabajo en equipo, (p.10) mientras que para Álvarez (2001) apunta que las AFMN son aquellas actividades físicas que se desarrollan en un espacio natural, en las que el ritmo de ejecución lo impone el propio sujeto que las realiza y en las que se buscan sensaciones y emociones como vivencias (p. 11).

Podemos comprobar que en las diferentes definiciones encontramos términos como *educativo*, *carácter lúdico*, *participación* *emociones*, *vivencias* o *cooperación*, complementos fundamentales para la adquisición de una educación y enseñanza que resulte motivadora y a la vez de calidad para el alumnado.

Blair (2009) en King's College London (2011), señala que Chawla (1998) obtuvo como resultado de un estudio que *aquellos adultos que habían tenido una exposición significativa y positiva a la naturaleza mientras eran niños, eran más cuidadosos con el medio ambiente, más sensibles, preocupados y activos.*

Su cualidad sensorial complementa un aprendizaje significativo en los primeros años de escolarización obligatoria, término que destaca Ausubel en Moreira (2000). Por lo tanto, la importancia de su trabajo en la escuela no está únicamente ligada a un objetivo de actividad física, sino que su valor pedagógico la vuelve mucho más necesaria.

Por tanto, las AFMN deben ser entendidas como propuestas interdisciplinares e inclusivas, que pueden englobar diferentes actividades que tal y como Navarrete y Domingo (2002) indican que:

- Son actividades que se realizan en un marco diferente.
- Las puede realizar todos los individuos y nadie se siente discriminado.
- Son actividades que ofrecen seguridad y todas las respuestas que se producen a todos los planteamientos son válidas.
- Permiten al alumnado un alto grado de libertad.

Además, a nivel curricular, entre otros:

- Favorecen la interdisciplinariedad, fomentando el trabajo en grupo con otras materias.
- Favorecen el trabajo de las áreas transversales.

Es aquí, en el ámbito curricular, donde no debemos olvidar su presencia dentro del currículum de EP. Tal y como señalan Navarro, Arufe y Sancosmed (2015) el 65,7% del profesorado afirma incluir las AFMN en sus programaciones, y *considera que son un elemento motivador*.

Sin embargo, éstas tienen una escasa presencia dentro de nuestro currículum, y esto dista enormemente de la riqueza que aportan al crecimiento, formación y desarrollo de los niños y niñas.

El currículum se considera el manual de uso para el profesorado, y éste un equipo que pone en marcha lo que la normativa estipula. De todas formas, esta normativa no debe encuadrar ni potenciar restricciones en las metodologías del profesorado, un colectivo que, en su mayor parte valora el poder de las AFMN, hecho que no sucede de forma proporcional en el currículum.

Teniendo en cuenta la normativa y, además, la diversidad que ofrece la geografía de la comunidad, se pretende abrir las posibilidades de ese currículum a través del disfrute de las AFMN con rutas de senderismo.

Casterad, Guillén y Lapetra (2000) señalan que

el senderismo es, sin lugar a duda, la manera más básica y sencilla de practicar actividades físicas en la naturaleza y la más accesible para todos/as, puesto que puede realizarse en cualquier momento del año y sobre cualquier terreno, siempre teniendo en cuenta a nuestros participantes. (p.134)

Consideramos que el senderismo es una de las AFMN más desarrolladas a nivel escolar, y son varios los motivos que demuestran esta afirmación. Parra (2001) señala que el senderismo:

- Es una actividad segura.
- Precisa de un trabajo interdisciplinar
- Se adapta a los distintos niveles y al tiempo disponible.
- Puede realizarse en entornos cercanos
- No necesita materiales ni técnicas complejas.

El senderismo no sólo adquiere esa importancia a nivel escolar, sino que también produce mejoras a nivel social, según Conde, Ceballos y López (2012), estableciendo lazos de unión; también a nivel psicológico es beneficioso, pues libera estrés acumulado y, como actividad física es potencialmente saludable.

Los efectos beneficiosos en los tres niveles (social, psicológico y psicomotor) son proporcionales a las características afectivo-sociales, de desarrollo cognitivo y psicomotor, tal y como afirman Alonso (2005) y González (2010) en Conde, Ceballos y López (2012), siendo la EP una etapa fundamental en el desarrollo de las mismas.

Podemos decir que los niños y niñas las AFMN, como por ejemplo las rutas de senderismo, a nivel afectivo social, hacen que se enfrenten al éxito, son laboriosos y trabajadores y ansían alcanzar los objetivos por el carácter competitivo de la etapa en la que se encuentran.

Del mismo modo, tal y como observamos, en esta etapa pueden producirse casos de sentimiento de inferioridad, de fracaso en vez de éxito y/o de falta de iniciativa, lo que podría generar esa falta de motivación.

Sin embargo, estas debilidades pueden verse fortalecidas en los lugares donde se producen las relaciones sociales más significativas: la escuela y el entorno más próximo.

Desde el punto de vista del profesorado debemos tomar conciencia del valor pedagógico que esta práctica supone en nuestra docencia. De todas formas, debemos inculcar en el alumnado unos valores adecuados hacia su práctica, aprendiendo a respetar el medio ambiente, a llevar a cabo conductas prudentes y creciendo como ciudadanos responsables y críticos con lo que nos rodea.

Teniendo pues en cuenta la importancia de las AFMN en el desarrollo de los niños y niñas y, dentro de estas, acuñando al senderismo ese papel transmisor de su práctica, llegamos al punto de ver cómo es posible ponerlo en práctica en el panorama educativo que nos encontramos, enmarcado por una legislación ya analizada anteriormente.

La innovación educativa

Cuando hablamos de innovación educativa, ¿a qué nos referimos? Carbonell (2002) entiende la innovación educativa como

Un conjunto de ideas, procesos y estrategias, más o menos sistematizados, mediante los cuales se trata de introducir y provocar cambios en las prácticas educativas vigentes. La innovación no es una actividad puntual sino un proceso, un largo viaje o trayecto que se detiene a contemplar la vida en las aulas, la organización de los centros. La dinámica de la comunidad educativa y la cultura profesional del profesorado. (p.11-12)

La LOMCE (2013) establece en el preámbulo IV que la educación es la clave para fomentar personas activas, con autoconfianza, curiosas, emprendedoras e innovadoras. El sistema educativo es el encargado de ofrecer tanto el aprendizaje de cosas distintas, como la enseñanza de manera diferente.

En este sentido, uno de los objetivos de nuestra práctica como docentes es promover ese carácter ambicioso y activo que genera la palabra innovación dentro del ámbito educativo, colaborando en un proceso que no será efectivo a nivel individual, sino que sumará con otros.

Por lo tanto, la innovación y la necesidad de proponer nuevas iniciativas que faciliten los procesos de enseñanza aprendizaje, se amparan bajo la legislación vigente, es decir, la LOMCE de 9 de diciembre de 2013, desarrollada en el Decreto 126/2014 de 28 de febrero y concretada en el Decreto 105/2014 de 4 de septiembre.

Es decir, la Consellería de Educación, Universidade e Formación Profesional de la Xunta de Galicia, hace hincapié en el desarrollo de estas cualidades del alumnado y ofrece diferentes herramientas para alcanzarlas. Una de ellas son los programas de innovación educativa, más concretamente el llamado Plan Proxecta.

El propio Plan Proxecta (2012) se define como:

Una iniciativa de la Consellería de Cultura, Educación y Ordenación Universitaria, en colaboración con diferentes organismos, dirigida a fomentar la innovación educativa en los centros a través de programas educativos que desarrollen las competencias clave como eje del currículum y los elementos transversales, en los cuales se incluye la educación valores.

Para lograr su objetivo, el Plan Proxecta se divide en diferentes modalidades, caracterizadas por poseer un carácter transversal y programadas para un curso académico. Todas ellas concuerdan con el mismo fin, es

decir, promueven el aprendizaje significativo del alumnado y conciencian a las comunidades educativas en el aprendizaje cooperativo entre centros.

Desde el año 2012, la Consellería propone mediante convocatoria pública a todos sus centros educativos una serie de programas de diferentes características, siendo los propios centros los que proponen actividades específicas para el desarrollo del mismo.

En el actual curso 2019-2020, el Plan Proxecta cuenta con 44 programas distribuidos en las diferentes consellerías e instituciones que se involucran en el ámbito educativo, prácticamente en toda su totalidad. Así están presentes como organizadores de los planes Presidencia, Vicepresidencia, Consellería de Medio Ambiente, Territorio y Vivienda, Consellería de Economía, Empleo e Industria, Consellería de Cultura y Turismo, Consellería de Política Social, Consellería de Trabajo y Bienestar, Consellería de Cultura, Educación y Ordenación Universitaria, Consellería de Sanidad, Consellería de Medio Rural y Consellería de Mar.

Los programas que ofrecen, al igual que sus propias características, son variados y diversos y abordan temáticas que van desde la sustentabilidad a la inclusión del alumnado en el Parlamento, al estudio de la climatología de la zona, la importancia de las clases sin humo, el cine o la fotografía.

Cada uno de estos programas sigue un mismo esquema y/o estructura que viene determinada por la Consellería en su convocatoria:

- En primer lugar, se define el programa, se señala su ámbito, las áreas implicadas, su temporalización, el alumnado al que va dirigido, el número límite de participantes y los criterios de selección.
- A continuación, se exponen los objetivos. Por un lado, el objetivo principal del programa; por otro lado, los objetivos específicos para el alumnado, para el profesorado y para la comunidad educativa. Además, se define la metodología de la modalidad, el producto final que se espera y cómo deben recogerse los resultados obtenidos, es decir, la memoria y los criterios de evaluación del mismo.
- Por último, uno de sus apartados clave, el dedicado a las actividades y recursos. La mayoría de las modalidades del Plan Proxecta diseñan actividades y recursos para poder facilitar a sus participantes la consecución de los objetivos.

En el análisis de los diferentes programas llevará a la extracción de resultados que pongan en de manifiesto el objetivo principal, la presencia de las AFMN y de la EF en la etapa educativa de EP.

Entendemos que la innovación educativa es eficaz cuando se crea una red compartida de conocimiento, no cuando se aplica de forma aislada, ya que es la mejor forma de enriquecer y beneficiarnos es hacer caminos conjuntos que otros recorren persiguiendo un fin común, en nuestro caso, determinar la práctica en la naturaleza.

Por ello el objetivo de la presente investigación es observar y comprobar la presencia la repercusión de EF tanto en el currículum como en el Plan Proxecta 2019-20, en concreto las AFMN.

Metodología

Los programas son públicos y accesibles, siendo presentados con un mismo esquema, que consta de 13 puntos (C.C.E.U., 2012) para lo cual se seleccionó el último Plan Proxecta, correspondiente al curso 2019-20.

De cada programa se realizó una categorización de las variables para punto, desechando el apartado del título y se realizó un análisis estadístico de frecuencias y porcentajes con el paquete estadístico IBP SPSS Statistics v. 22 para Mac.

Análisis de resultados

El 88,7%, un total de 39 programas implican a una única consellería o institución, quedando otras tres modalidades relacionadas con dos consellerías y dos modalidades para tres consellerías.

Destaca la Consellería de Medio Ambiente, Territorio e Vivenda y la Consellería de Cultura e Turismo como las consellerías que más implicación tienen en las modalidades, con un porcentaje del 18,2%; seguidas de la Consellería de Política Social con un 11,4%. Por la contra, las menos presentes son la Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria con un 2,3% y la Consellería de Medio Rural con un 4,5%. Existen un total de 3 consellerías que no poseen ningún programa.

Tabla 1. Organismos y consellerías de la comunidad gallega que participan

	<i>Específico</i>	<i>Incluido</i>	<i>Total</i>
Presidencia	3	5	8
Vicepresidencia		4	4
Consellería do Mar		1	1
Consellería de Medio Rural	2	1	3
Consellería de Sanidade	4	1	5
Consellería de Medio Ambiente, Territori e Vivenda	8		8
Consellería de Economía, Emprego e Industria	3		3
Consellería de Facenda			0
Consellería de Infraestructuras			0
Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria	1	1	2
Consellería de Traballo e Benestar			0
Consellería de Política Social	5		5
Consellería de Cultura y Turismo	8		8
Varios *	4		4

*. Unión de varias consellerías.

El 50% de las modalidades, es decir, 22 de los 44 programas se iniciaron en el año 2014 como se puede ver en la tabla 1, siendo el 93,2% modalidades repetidas y que el 97,2% de las modalidades tienen una duración de un período escolar.

Tabla 2. Datos genéricos del Plan Proxecta

Año	Nº Programas Nuevos	Repetición	Tipo de Plan	
			Anual	Triannual
2014	22 (50%)	22 (100%)	22 (100%)	0 (100%)
2015	6 (13,6%)	6 (100%)	6 (100%)	0 (100%)
2016	6 (13,6%)	6 (100%)	6 (100%)	0 (100%)
2017	5 (11,4%)	5 (100%)	5 (100%)	0 (100%)
2018	0 (0%)	0 (100%)	0 (100%)	0 (100%)
2019	5 (11,4%)	2 (60%)	4 (80%)	1 (20%)
	44 (100%)	41 (93,2%)	44 (97,2%)	1 (2,8%)

En cuanto a aplicación temporalización, el 84,1% se realiza de forma anual o por curso escolar, mientras que solo el 2,3% se diseña para un trimestre.

Tabla 3. Duración del programa

	<i>Anual</i>	<i>Medio Curso</i>	<i>Trimestral</i>
Nº Programas	37 (84,1%)	6 (13,6 %)	1 (2,3%)

En cuanto al ámbito al que se dirige el programa destacamos al Medio Ambiente que está presente en 8 programas, 6 específicos y 2 compartidos y a la Salud, con 2 específicos y 5 compartidos; el ámbito artístico, consumo responsable, comunicación, audiovisual, derechos de la infancia y movilidad solo tiene planes específicos, mientras que la alimentación, la actividad física que no tienen un programa específico.

Tabla 4. Ámbitos de los planes

	<i>Específico</i>	<i>Incluido</i>	<i>Total</i>
Salud	2	5	7
Alimentación		1	1
Actividad física		1	1
Ciencia y tecnología	2	1	3
Normalización lingüística	1	2	3
Patrimonio	1	2	3
Educación en valores y solidaridad	1	2	3
Artístico	1		1
Equidad e igualdad	3	1	4
Medio ambiente	6	2	8
Meteorología		3	3
Desarrollo sostenible	1	1	2
Consumo responsable	2		2
Prevención	1	1	2
Comunicación	2		2
Voluntariado	3	1	4
Audiovisual	1		1
Derechos infancia	1		1
Movilidad	1		1

Los diferentes programas o modalidades de Plan Proxecta se diseña para el alumnado que abarca desde la Educación Infantil (EI) hasta la Formación Profesional. Centrándonos en la a EP se refiere, únicamente dos programas son exclusivos, aunque la combinación con otra etapa supone 7 de las 44 modalidades y que la suma tres etapas como mínimo asciende a un total de 26 programas. De estos datos podemos extraer que 27 de los 44 programas tienen vinculación con la EP.

Tabla 5. Etapa educativa

	<i>Específico</i>	<i>Con 1</i>	<i>Con 2 o más</i>	<i>Total</i>
EI		4	9	13
EP	2	7	18	27
ESO	3	8	26	39
Otras		5	26	31

El área del conocimiento que mayor presencia tiene en los planes es el área de ciencias, que está presente en un total de 19 programas, seguida por la Educación en Valores presente en 14 programas.

Tabla 6. Área implicada

	<i>Específico</i>	<i>Incluido</i>	<i>Total</i>
Ciencias	6	13	19
Lenguas y Literatura	2	7	9
Matemáticas y tecnología		4	4
Salud	5	2	7
Educación en valores	7	7	14
Historia		3	3
Arte	2	2	4

Realizando un análisis detallado en las áreas implicadas, comprobamos que el 88,6% de los programas no tiene relación con la EF, aumentando al 95,5% si se analiza en relación a las AFMN. Analizamos también los que estaban relacionados con el patrimonio el 81,8% de los mismos tampoco tiene relación con el mismo.

Tabla 7. Objetivos vinculados a la EF, AFMN y al Patrimonio

	<i>EF</i>	<i>AFMN</i>	<i>PATRIMONIO</i>
Si	5 (11,4%)	2 (4,5%)	8 (18,2%)
No	39 (88,6%)	42 (95,5%)	36 (81,8%)

Si analizamos la existencia de recursos en red de las diferentes modalidades se comprueba que el 100% posee este tipo de recursos, pero también destaca que solo el 20,5% dispone de forma exclusiva de los mismos.

Tabla 8. Tipo de recursos

	<i>En Red</i>	<i>Otros</i>
Si	44 (100%)	35 (79,5%)
No	0 (100%)	9 (20,5%)

Destaca que el 56,8% de los programas están diseñados para realizarse de forma mixta, en el centro y en su entorno y no existe ningún programa que se desarrolle íntegramente fuera del centro.

Tabla 9. Lugar de realización

	<i>Lugar celebración</i>
Centro educativo	19 (43,2 %)
Fuera del centro	
Mixto	25 (56,8%)

Destacamos que el 77,3% de los programas poseen como instrumento de evaluación un producto final establecido por la institución/consellería encargada, mientras que el 22,7% restante son evaluadas a través de un producto final que no se encuentra preestablecido por ningún organismo o institución.

Conclusiones

Los programas del Plan Proxecta del curso académico estudiado tienen presencia en todas y cada una de las áreas y etapas educativas, aunque la misma es de forma dispar, tanto en las etapas como en las áreas implicadas.

Para la etapa de EP están diseñados 27 programas, de los cuales 2 son específicos de la propia etapa y los restantes son para varias etapas, siendo esta etapa educativa la segunda en mayor en el Plan Proxecta 2019-20.

Los objetivos de la EF y la AFMN tienen una presencia escasa en estos programas, ya que solo están presentes en el 11,4% y 4,5% de los programas respectivamente.

Algo más de la mitad de los programas, el 56,8%, están diseñados para realizarse de forma mixta, en el propio como centro educativo como en su entorno.

Por tanto y a la vista de las principales conclusiones podemos indicar como conclusión final que la presencia de la EF y de las AFMN es escasa el Plan Proxecta 2019-20 en todas las etapas educativas.

Referencias bibliográficas

- Aguado, A. (2001). *Actividades físicas en el Medio Natural en la Educación Física Escolar. Cuadernos Técnicos nº 4*. Palencia: Patronato Municipal de Deportes, Ayuntamiento de Palencia.
- Caballero, P. (2012). Potencial educativo de las actividades físicas en el medio natural: actividades de cooperación simple. *Revista digital de Educación Física*, 19, 99-114. Recuperado de: [http://emasf.webcindario.com/Potencial educativo de las AFMN.pdf](http://emasf.webcindario.com/Potencial_educativo_de_las_AFMN.pdf).
- Carbonell, J. (2002). *La aventura de innovar. El Cambio en la Escuela*. Ediciones Morata.
- Casterad, J., Guillén R. y Lapetra S. (2000). *Actividades en la naturaleza*. Barcelona: Inde.
- Conde, L., Ceballos, D. y López, F. (2012). El senderismo. Una actividad física saludable para las personas mayores. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 19, 1-10.
- C.C.E.U. (2012). *Plan Proxecta*. Consellería de Cultura, Educación e Universidade. <https://www.edu.xunta.gal/portal/planproxecta>.
- Decreto 105/2014 de 4 de setembro, polo que se establece o currículo de educación primaria na Comunidade Autónoma de Galicia (2014). Diario Oficial de Galicia 171, 9 de setembro de 2014. Recuperado de: https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2014/20140909/AnuncioG0164-050914-0005_es.html.
- Domingo, L. y Navarrete, G. (2002) Las actividades físicas en el medio natural como propuesta integradora en el currículum de educación física. *Revista Digital EF Deportes*. 8, 47.
- García P. y Quintana, M. (2005). *Introducción a las Actividades en la Naturaleza*. Sevilla: Deportiva S.L.
- Granero, A. & Baena, A. (2007). Importancia de los valores educativos de las actividades físicas en la naturaleza. *Habilidad Motriz: revista de ciencias de la actividad física y del deporte*, 29, 5-14.

- Henderson, B. y Vikander, N. (2007). *Nature First. Outdoor Life the Friluftsliv Way*. Toronto: The Dundurn Group.
- Homburger, E. (1963). El problema de la identidad del yo. *Revista uruguaya de Psicoanálisis*. V.2-3. [en línea] Disponible en: <https://www.apuruguay.org/apurevista/1960/16887247196305020304.pdf>.
- King's College London (2010). Beyond the barriers to LOfC in the Natural Environments. King's College London. London. Disponible en: <http://www.lotc.org.uk/wp-content/uploads/2011/04/Beyond-barriers-to-learning-outside-the-classroom-3.pdf>.
- Lei Orgánica 1/1990, de 3 de outubro, de Ordenación Xeral do Sistema Educativo. Boletín Oficial do Estado, 238, de 4 de outubro de 1990. Recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>
- Lei Orgánica 2/2006, de 3 de maio, de Educación (Texto Consolidado). Boletín Oficial do Estado, 106, de 4 de maio de 2006. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- Lei Orgánica 8/2013, de 9 de decembro, para a mellora da calidade educativa (Texto Consolidado). Boletín Oficial do Estado, 106, de 10 de decembro de 2013. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- Miguel, A. (2001). Actividades físicas en el medio natural en la educación física escolar. *Cuadernos técnicos*, 4. Palencia: Patronato Municipal de Deportes del Ayuntamiento de Palencia.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2015). *Plan Nacional de Educación y Patrimonio*. Secretaría General Técnica. DOI: <https://doi.org/10.4438/030-16-419-3>.
- Moreira, M. (2000). *Aprendizaje significativo: teoría y práctica*. Madrid: Visor.
- Nasser, D. (1994). Pedagogía de Aventura: ¿Una necesidad en la sociedad moderna? *En I Seminario Internacional "Deporte y Sociedad moderna"*. Universidad de Antioquia, Instituto Universitario de Educación Física y Deportes de Medellín. Colombia (5-9 Septiembre). Recuperado de: <http://www.accedtd.com/Archiv/AbstractMEDE1996.pdf>.
- Navarrete, G. y Domingo, L. (2002). Las actividades físicas en el medio natural, como propuesta integradora en el currículum de educación física. *Revista digital Efdeportes*. 8, 47. Recuperado de <https://www.efdeportes.com/efd47/activid.htm> y <https://www.efdeportes.com/efd47/activid1.htm>.
- Navarro, R., Arufe, V. y Sancosmed, E. (2015). Las actividades en el medio natural en la educación física escolar. Formación y actitud del profesorado de Educación Primaria. *Retos*. 27, 122-126. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5407728>
- Núñez, L. (2016). (Trabajo fin de grado). La educación física en el medio natural, una nueva propuesta para la práctica. Universidad de Valladolid, Valladolid, España.
- Parra, M. (2001). *d.* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada, España.
- Parra, M., Caballero, P. y Domínguez, G. (2009). Estrategias metodológicas para las actividades recreativas en el medio natural. En García, M.E. (Ed.). *Dinámicas y estrategias de recreación* (pp. 199-260). Barcelona: Graó.
- Silva, R.; Cao, F. y Cons, M. (2019). Evolución curricular de las actividades físicas en el medio físico natural en Galicia. *Trances*, 11(2):161-188. Recuperado de: http://www.trances.es/papers/TCS%2011_2_1.pdf

EL CAMINO DE PIEFCITOS: UNIDOS POR UNA EDUCACIÓN FÍSICA SALUDABLE Y SOSTENIBLE

The road of piEFcitos: united for a healthy and sustainable physical education

Carlos Chamorro Durán.
carlos.chamorro@educa.madrid.org

Resumen

El proyecto "El camino de piEFcitos: unidos por una educación física saludable y sostenible" es un proyecto anual y cooperativo de gamificación que fomenta la adquisición de hábitos saludables para luchar contra la obesidad infantil y el sedentarismo.

Consiste en conseguir kilómetros simbólicos a través de acciones relacionadas con los 5 ejes de la salud: actividad física, alimentación saludable, descanso, lectura y medio ambiente. Con estos kilómetros saludables, se recorre virtualmente las diferentes provincias y comunidades autónomas de España.

Comenzó a desarrollarse durante el curso escolar 2019-2020 y continúa el presente curso 2020-2021 con una temática basada en las Olimpiadas y Paralimpiadas y con los ODS (Objetivos de Desarrollo Sostenible) como eje transversal a todo el proyecto. Y todo bajo el prisma de la inclusión y la perspectiva de género.

Además, durante todo el curso escolar se realizan diversas campañas relacionadas con efemérides que están vinculadas a los 5 ejes de salud del proyecto y a los valores que se quieren transmitir, como la empatía, la solidaridad, la igualdad y el respeto.

En el proyecto están involucrados más de 200 centros escolares de toda España de diversas características y etapas educativas y participan más de 45.000 alumnos y alumnas y sus familias.

Cuenta también con un banco de más de 100 embajadores y embajadoras del proyecto que son figuras relevantes relacionadas con el deporte que mediante vídeos cortos apoyan y motivan al alumnado y a sus familias a seguir sumando kilómetros de salud.

Palabras clave

Obesidad infantil; hábitos de vida saludable, ODS

Abstract (300 palabras máximo)

The project "The path of piEFcitos: united by a healthy and sustainable physical education" is an annual and cooperative gamification project that encourages the acquisition of healthy habits to fight against childhood obesity and sedentary lifestyle.

It consists of obtaining symbolic kilometers through actions related to the 5 axes of health: physical activity, healthy eating, rest, reading, and the environment. With these healthy kilometers, the different provinces and autonomous communities of Spain are virtually covered.

It began to be developed during the 2019-2020 school year and continues in the current 2020-2021 academic year with a theme based on the Olympics and Paralympics and with the SDGs (Sustainable Development Goals) as a transversal axis throughout the project. And all from the prism of inclusion and the gender perspective.

In addition, throughout the school year various campaigns related to events are carried out that are linked to the 5 health axes of the project and to the values that are to be transmitted, such as empathy, solidarity, equality and respect.

More than 200 schools from all over Spain with different characteristics and educational stages are involved in the project, and more than 45,000 male and female students and their families participate. It also has a bank of more than 100 ambassadors who are relevant figures related to sports who, through short videos, support and motivate students and their families to continue adding kilometers of health.

Keywords

Childhood obesity; healthy lifestyle habits; SDG.

Introducción

El proyecto, que ya va por su segunda edición, da comienzo el 1 de octubre y finaliza el 5 de junio de 2020, día en el que celebraremos el Día Mundial del Medio Ambiente con unas ReciclaLimpiadas, a través de diferentes acciones relacionadas con el cambio en el estilo de vida de nuestro alumnado y sus familias. Vista la gran aceptación que está teniendo y las continuas peticiones de información sobre cómo participar el año que viene, continuaremos con este proyecto por muchas ediciones más, siendo más ambiciosos y pudiendo recorrer los rincones fuera de nuestro país como pueda ser Europa o llegar a Latinoamérica, aspectos que nos da mucha motivación para seguir trabajando con la misma intensidad.

Este proyecto presenta una gran sostenibilidad ya que:

- Fomenta la adquisición de hábitos de salud en el día a día de los participantes que continuarán una vez finalizado el proyecto y perdurarán en el tiempo.
- Presenta prácticas deportivas y recreativas saludables como alternativas para la ocupación del tiempo de ocio.
- Instaura o amplía el programa de “patios activos” de los centros educativos. Se está observando que muchos centros se plantean implantar en próximos cursos, talleres para conseguir patios más activos a partir de las experiencias positivas que se están teniendo cuando se realizan actividades específicas de piEFcitos durante los recreos.

La mayoría de acciones realizadas en los centros educativos, en base a los 5 ejes saludables, perdurarán en el tiempo y en los siguientes cursos escolares, por ejemplo: la utilización de papeleras de reciclaje, las

patrullas ecológicas, más oferta de almuerzos saludables en las cafeterías de los institutos, la realización de la carrera solidaria “San Silvestre de piEfcitos”, etc...

El proyecto se está llevando a cabo con el esfuerzo y dedicación de un grupo de docentes que formamos esta iniciativa, invirtiendo nuestro tiempo y pasión por conseguir el objetivo de provocar un cambio, por lo que no existe ningún tipo de financiación económica para implementarlo en los centros, tan solo aquellos gastos generados en el propio día a día de cualquier centro educativo en cuanto a fotocopias, material impreso, cartelería,...

Contextualización

Después de conocer los resultados de varios estudios realizados por diferentes asociaciones y entidades que trabajan en el entorno de la salud, como el estudio **PASOS** (acrónimo de las siglas en inglés *Physical Activity, Sedentarism and Obesity in Spanish Youth*) es un **estudio pionero** cuyo objetivo es **evaluar la actividad física, el sedentarismo, los estilos de vida y la obesidad de los niños/as y adolescentes españoles de 8 a 16 años** y sus familias de la Gasol Foundation, el informe sobre **El Estado mundial de la infancia 2019: alimentación y nutrición** de UNICEF o, más recientemente, el estudio **ALADINO 2019** (ALimentación, Actividad física, Desarrollo INfantil y Obesidad en España) de la Agencia Española de Seguridad Alimentaria y Nutrición (AESAN) , y que indican el preocupante y creciente aumento de la obesidad infantil, decidimos dar un paso al frente y embarcarnos en este proyecto para cambiar la preocupante situación que vivimos con la gran pandemia del siglo XXI, como es la obesidad infantil.

Ante esta situación, hemos ideado el proyecto un grupo de 373 docentes, llegando a 45.620 alumnos y sus familias en 205 centros educativos de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Educación Universitaria de toda España, que pone en valor las acciones personales de cada grupo, sus familias, profesores y del propio Centro.

Desde la educación, y en especial, la Educación Física, es un proyecto que busca la interdisciplinariedad con las demás áreas, pudiendo desarrollar interesantes mecanismos y acciones que incorporen esas rutinas físico-saludables en sus vidas, reduciendo estos malos datos y devolviendo la salud perdida a nuestro organismo. Todas esas evidencias se recompensarán con la suma de "kilómetros saludables" para todos aquellos que lleven a cabo distintas actuaciones de carácter motriz, favorecedoras del reciclaje, hábitos lectores, de descanso y desconexión de pantallas o de alimentación saludable en busca de una educación integral que influya en su personalidad como ciudadano activo y reflexivo (Márquez Vargas, J., 2017).

Así pues, los **objetivos generales** que se pretenden alcanzar con este proyecto son:

1. Fomentar y desarrollar hábitos físico-saludables sostenibles en la comunidad educativa de los diferentes centros escolares.
2. Mejorar los índices de obesidad infantil entre el alumnado participante a partir de la concienciación y adquisición de hábitos saludables de ejercicio físico, alimentación saludable y descanso.
3. Contribuir a la salud del planeta a través de acciones sostenibles como la reducción de residuos, la reutilización del material y el reciclaje.
4. Reflexionar sobre los 17 objetivos de desarrollo sostenible de la agenda 2030.
5. Desarrollar valores transversales de inclusión, perspectiva de género, empatía, solidaridad y respeto.
6. Conocer la organización territorial del estado español y aprender aspectos culturales e históricos sobre las diferentes provincias de España de manera lúdica.

7. Adquirir conocimientos relacionados con los juegos olímpicos: sedes olímpicas, símbolos, deportistas, modalidades deportivas, etc.

Diseño y desarrollo

El juego es **aprendizaje**, ya que ante todo es emoción y curiosidad como bien dicen González de la Fuente (2015) o Mora (2013), por ello, tomando las palabras de Pérez (2020) ¡qué mejor manera de enseñar jugando!, punto de partida para elegir la gamificación como metodología activa para el proyecto. Basándonos en la estructura del camino de Santiago, quisimos que el alumnado conociera de una manera divertida la geografía española a través de sumar kilómetros de manera saludable a través de cinco ejes. Cada grupo de caminantes dispone de un pasaporte con todos los centros educativos que tienen que visitar en su camino al llegar simbólicamente a cada uno de ellos, se les otorgará una “provinciala”, como comprobante de su paso, además recibirán un vídeo del alumnado de ese centro explicando cosas relacionadas con la provincia, para conocer mejor sus costumbres, festividades, gastronomía, monumentos más importantes, etc... A medida que van sumando provincias recorridas, alcanzan diferentes niveles de salud que representan profesiones y hobbies relacionados con el senderismo y el turismo (turista, guía de montaña o sherpa), consiguiendo insignias que les otorgan recompensas que van desde elegir un juego hasta lograr una pulsera del proyecto. Por último, por cada provincia que pasan, consiguen cromos relacionados con los Juegos Olímpicos y Juegos Paralímpicos, integrando sus valores y creando curiosidad sobre sus anécdotas.

Por último, de manera interdisciplinar, se están creando diferentes campañas de concienciación sobre el cuidado del medio ambiente, la alimentación saludable para vencer a la obesidad infantil, la inclusividad entre todas las personas que convivimos en sociedad, etc... haciéndolas coincidir con la celebración de sus días en el calendario escolar o eventos a nivel mundial, por ejemplo el Día Internacional del Lavado de Manos (15 de octubre), el Día Mundial contra la Obesidad Infantil (el 12 de noviembre), el Día Internacional de las Personas con Discapacidad (el 3 de diciembre), la celebración de la Semana del Clima (del 3 al 12 de diciembre), la celebración de la San Silvestre de piEfcitos (en la última semana del mes de diciembre en el primer trimestre) o el Día Mundial de la Educación Ambiental (el 26 de enero).

Materiales:

Mapa de España. Provincialas de cada centro participante, pasaporte saludable, cartas de deportistas olímpicos y paralímpicos, cartas de las sedes olímpicas, vídeos de embajadores, insignias, aros olímpicos, infografías, vídeos resumen de las campañas, vídeos promocionales de las campañas, tráiler, merchandising...

Evaluación

La evaluación del proyecto se está haciendo de manera diaria y continua debido a la recepción de emails por parte del alumnado y sus familias para sumar kilómetros demostrando que realizan acciones dentro de los ejes en torno a los que gira el proyecto.

Por otra parte, se han generado cuestionarios, dianas de evaluación y rúbricas, a través de Google Form, para conocer aspectos actitudinales por parte del alumnado por participar en el proyecto, que se realizan al

inicio del proyecto y al acabar cada trimestre, para ver la evolución del mismo y los cambios generados en los hábitos de vida saludable del alumnado y sus familias.

Además, no podemos olvidarnos que cada centro educativo, aparte de generar su vídeo, está creando un Kahoot con preguntas relacionadas con el contenido de su vídeo para que el resto de centros educativos lo realicen tras verlo, con feedback directo de la asimilación de los contenidos presentados por parte del alumnado sobre su realidad educativa.

Otros aspectos en cuanto a la metodología, indicadores e instrumentos de evaluación son los siguientes:

- 11) Cálculo de los kilómetros conseguidos semanalmente.
- 12) Número de provincias visitadas. Insignias conseguidas.
- 13) Utilización de rúbricas de valoración.
- 14) Realización de cuestionarios de hábitos saludables antes, durante y al finalizar el proceso.
 - Observación diaria y registro anecdótico.
 - Número de alumnado y profesorado que participa en las actividades y actuaciones de celebración y fomento de patios activos.
 - Análisis y valoración del número de actuaciones de la comunidad educativa en cada uno de los 5 ejes saludables.

Conclusiones

Destacar que la suma de kilómetros por cada grupo de caminantes se realiza desde el punto de vista cooperativo, alejándonos de la competición entre grupos, pues lo que se persigue es que entre los integrantes de cada equipo se animen los unos a los otros a conseguir actividades que les acerquen a recorrer todos los puntos de España y no ver qué grupo consigue más kilómetros. Además, contamos con el recurso del banco de kilómetros solidario, en el que se acumulan las aportaciones que se donan por parte del resto de la Comunidad Educativa para esos equipos que vayan escasos de kilómetros.

Si tuviéramos que resumir los aspectos innovadores y originales del proyecto serían:

- Participación de 205 centros y más de 45.620 alumnos de toda España.
- Implicación y participación activa de toda la comunidad educativa.
- Uso de la gamificación para motivar, implicar y atraer a la comunidad educativa y conseguir los objetivos.
- Simulación del camino de Santiago con El camino de piEFcitos, unidos por una educación saludable y sostenible.
- Materiales específicos y personalizados: pasaporte saludable, provinciales, insignias, vídeos, mapas, infografías,...
- Equipo de embajadores y embajadoras (campeones del mundo, paralímpicos, destacadas personalidades del mundo de la nutrición, de la psicología deportiva,...) que muestran su apoyo al proyecto y motivan al alumnado a seguir sumando kilómetros mediante vídeos o actuaciones presenciales en los centros.
- Actuaciones y celebraciones comunes en los diferentes centros educativos que forman parte del proyecto.
- Uso y desarrollo de las TIC y aplicaciones educativas novedosas como por ejemplo en la edición de vídeos, envío de imágenes, tráiler promocionales, vídeos de embajadores...
- Carácter interdisciplinar: implicación de diferentes materias.

- Carácter transversal: fomento de la solidaridad (acciones y carreras solidarias, banco solidario de kilómetros, colaboración con ONG,...), educación vial, conservación del medio ambiente, sensibilización con la discapacidad,...
- Conocimiento y aprendizaje de aspectos culturales y significativos de las diferentes provincias de España de manera lúdica, innovadora y motivante para el alumnado.
- Difusión mediante redes sociales y medios de comunicación: radio, prensa, televisión,...

Referencias

- UNICEF (2019). Informe sobre el estado mundial de la infancia 2019: alimentación y nutrición. Extraído el 6 de enero de 2021: <https://www.unicef.org/lac/media/8441/file/PDF%20SOWC%202019%20ESP.pdf>
- Estudio PASOS (2019). Physical Activity, Sedentarism and Obesity in Spanish Youth. Gasol Foundation. Extraído el 6 de enero de 2021: <https://www.gasolfoundation.org/es/estudio-pasos/>
- Estudio ALADINO (2019). Informe sobre la Alimentación, Actividad Física, Desarrollo Infantil y Obesidad en España. Extraído el 6 de enero de 2021: https://www.aesan.gob.es/AECOSAN/docs/documentos/nutricion/observatorio/Informe_Aladino_2019.pdf
- Compartir Palabra maestra (2017). Educando ciudadanos activos dentro de las aulas dormidas. Extraído el 6 de enero de 2021: <https://www.compartirpalabramaestra.org/actualidad/blog/educando-ciudadanos-activos-dentro-de-aulas-dormidas>
- González de la Fuente, A. (2015). Cómo la “gamificación” promueve la innovación y el cambio cultural. Recuperado de <http://www.aunclidelastic.com/como-la-gamificacion-promueve-la-innovacion-y-el-cambio-cultural/>
- Mora, F. (2013). Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama. Madrid: Alianza Editorial.
- Pérez López, I. J. (2020). De las 7 Bolas de Dragón a los 7 reinos de Poniente: viajando por la ficción para transformar la realidad. Granada: Copideporte.

¿TIENEN LOS CONOCIMIENTOS SUFICIENTES LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA PARA ENSEÑAN SOPORTE VITAL BÁSICO A LOS ESCOLARES O ATENDER UNA EMERGENCIA ESCOLAR?

Do Physical Education schoolteachers have enough knowledge to teach basic life support to schoolchildren or attend a school emergency?

Miguel Cons-Ferreiro¹; Marcos Mecías-Calvo²; Pedro Josué Neira-Martin¹; Rubén Navarro-Patón¹

¹Facultad de Formación del Profesorado, Universidade de Santiago de Compostela

²Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad Europea del Atlántico

E-mail de contacto: marcos.mecias@uneatlantico.es

Resumen

El objetivo de esta investigación fue evaluar el nivel de conocimiento en soporte vital básico del profesorado en activo de Educación Física en Educación Primaria de Galicia. Participaron 57 profesores de Educación Física de Educación Primaria (29 hombres (68,4%) y 18 mujeres (31,6%), con edades comprendidas entre 25 y 59 años (M=41,44 DE= 9,102). Los resultados del estudio muestran unos bajos conocimientos en soporte vital básico en adultos y niños, y en el empleo del Desfibrilador Automatizado, no siendo así en el conocimiento del teléfono de emergencias. Si se hace un análisis de los conocimientos entre profesores y profesoras, sólo se han encontrado diferencias estadísticamente significativas respecto a la profundidad en el masaje cardiaco en niños, siendo mejor en las profesoras que en los profesores ($p = 0,034$). Según la edad, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en todas las dimensiones estudiadas, siendo mejores los conocimientos cuanto más jóvenes son los profesores y profesoras (i.e. Adulto: ratio de compresión-ventilación ($p = 0,008$); número de compresiones por minuto, ($p < 0,001$), y profundidad en el masaje cardiaco ($p = 0,001$). Niños: ratio de compresión-ventilación ($p < 0,001$); número de compresiones por minuto, ($p = 0,001$). Conocimiento de la secuencia de utilización del DESA ($p < .001$). Conocimiento del teléfono de emergencias ($p = 0,048$). El profesorado de Educación Física no posee los conocimientos suficientes para hacer frente a una emergencia escolar que requiera la realización de Soporte Vital Básico, ni para impartir estos contenidos como parte del currículum de Educación Primaria. Estos conocimientos son mejores cuando más joven es el profesorado.

Palabras clave

Soporte Vital Básico; Profesorado; Educación Física; Educación Primaria;

Abstract

The objective of this research was to evaluate the level of knowledge in basic life support of active teachers of Physical Education in Primary Education in Galicia. 57 Primary Education Physical Education teachers (29 men (68.4%) and 18 women (31.6%), aged between 25 and 59 years (M = 41.44 SD = 9.102) participated. The results of the study show low knowledge in basic life support in adults and children, and in the use of the Automated Defibrillator, not being the case in the knowledge of the emergency telephone number. If an analysis of the knowledge between teachers is made, only have been found statistically significant differences regarding the depth of cardiac massage in children, being better in female teachers than in male teachers ($p = 0.034$). According to age, statistically significant differences have been found in

all the dimensions studied, the knowledge being better the younger are the male and female teachers (ie Adult: ventilation-compression ratio ($p = 0.008$); number of compressions per minute, ($p < 0.001$), and depth in cardiac massage ($p = 0.001$). Children: ventilation-compression ratio ($p < 0.001$); number of compressions per minute, ($p = 0.001$). Knowledge of the sequence of use of the DESA ($p < .001$). Knowledge of the emergency telephone number ($p = 0.048$). The Physical Education teachers do not have sufficient knowledge to face a school emergency that requires the completion of Basic Life Support, nor to teach these contents as part of the Primary Education curriculum. This knowledge is better when the teachers are younger.

Keywords

Basic Life Support; Schoolteacher; Physical Education; Primary Education;

Introducción

Los accidentes infantiles se han situado como la primera causa de mortalidad entre los menores de 15 años, y gran parte de ellos se producen en la escuela (Navarro-Asensio, 2016). Estos implican un elevado coste sanitario, destinándose muy pocos recursos a su prevención (Muñoz, 2009). Por ello, la formación del profesorado en primeros auxilios y soporte vital básico supondría tener un primer interviniente formado en cada aula de cada centro, y la posibilidad de formar a la mayor parte de la población, con escasa inversión y recursos (Navarro, et al, 2018).

Se sabe que los centros educativos son lugares donde se producen accidentes por la propia idiosincrasia de los mismos, principalmente derivados de las interacciones entre los escolares en los momentos del recreo, de la práctica de actividad física y deportiva extraescolar, y en las propias clases de Educación Física, situándose estas últimas con una incidencia de entre en 15 y el 23 % de los incidentes (Alba-Martín, 2015). El profesor de Educación Física es el responsable de estas últimas, por lo que es este docente el que tiene una mayor probabilidad de que, en su presencia, suceda algún accidente, y deba realizar una intervención en primeros auxilios (Abernethy & MacAuley, 2003).

Si tenemos en cuenta que, tanto profesorado como alumnado, pasan una media de 5 horas diarias en los centros educativos, existen muchas probabilidades de que puedan verse involucrados en un accidente que precisen de una asistencia para tratar de salvarles la vida (Navarrete-González, 2010), de ahí que los docentes deban estar debidamente formados para poder actuar como primeros intervinientes.

Por otro lado, dentro del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, los primeros auxilios aparecen como contenidos de las materias de ciencias de la naturaleza, valores sociales y cívicos y educación física (Navarro, et al, 2015). Aunque tradicionalmente se ha pensado que debía ser el personal sanitario quien impartiese este tipo de contenidos, la evidencia científica reciente señala que los propios docentes debidamente formados, preparados y motivados (Navarro, et al., 2018), deberían ser los responsables para acometer esta tarea (Böttiger, et al., 2020), por

su rol facilitador y formador, debido a sus habilidades pedagógicas y mayor experiencia metodológica (Böttiger, et al., 2016; Lukas, et al., 2016; Semeraro, et al., 2017).

Por todo ello, el objetivo de esta investigación fue evaluar el nivel de conocimiento en soporte vital básico del profesorado en activo de Educación Física en Educación Primaria de Galicia (España).

Material y Método

Participantes

Los participantes de este estudio fueron seleccionados por conveniencia, según a los sujetos a los que se tuvo acceso y decidieron participar libremente en el estudio (Hernández et al, 2014), pertenecientes a los centros escolares públicos dependientes de la Xunta de Galicia.

Instrumento

El instrumento empleado para la recogida de los datos de esta investigación fue el cuestionario empleado por Navarro et al. (2016) y Navarro et al. (2020). Este cuestionario consta de 24 preguntas formuladas en base a siete dimensiones: *sociodemográfica* (4) (género, edad, etapa en la que imparte docencia, años ejerciendo); *formación recibida en primeros auxilios y RCP* (3) [formación recibida (dicotómica, si-no), conocimientos sobre primeros auxilios (escala Likert de 1-5, de ningunos a excelentes) y conocimientos sobre RCP (dicotómica, si-no)]; *conocimientos específicos de RCP en adultos* (4), [1 dicotómica (si-no) y 3 abiertas]; *conocimientos de RCP en niños* (4), [1 dicotómica (si-no) y 3 abiertas]; *conocimiento y uso del DESA* (4) [3 dicotómicas (si-no) y 1 abierta] y *teléfono de emergencias* (1) (Abierta). La última dimensión fue la *consideración de los primeros auxilios por el profesorado* (4) (escala Likert 1-5, de totalmente en desacuerdo a totalmente de acuerdo), la cual no se ha empleado en esta investigación.

Procedimiento

Para la realización de esta investigación se contactó con diferentes centros educativos de Galicia por medio de correo electrónico, con el equipo directivo, al que se le solicitaba que reenviasen el cuestionario al departamento de Educación Física de los centros, con el objetivo de que el profesorado adscrito respondiese al cuestionario mediante un enlace a Google Forms. La participación fue voluntaria y anónima y la cumplimentación del cuestionario implicaba el consentimiento para participar. Durante su participación en el estudio, los sujetos fueron tratados de acuerdo a lo establecido en la declaración de Helsinki, destacando el respeto al derecho de confidencialidad y anonimato del profesorado que ha participado en el estudio, ya que los datos han sido tratados estrictamente para fines científicos.

Análisis estadístico

Los resultados del estudio se muestran en frecuencias y porcentajes para las variables categóricas o en medidas de tendencia central (media) y de dispersión (desviación típica), según la tipología de la variable. Para la comparación de las muestras independientes de y su asociación se empleó el estadístico χ^2 de Pearson con el coeficiente V de Cramer para las comparaciones relativas a los conocimientos sobre RCP en adultos, RCP en niños y utilización del DESA y teléfono de emergencias, en función de las variables género (hombre-mujer), y con el coeficiente de contingencia en función del rango de edad (De 25 a 29 años; De 30 a 39 años; De 40 a 49 años y De 50 a 59 años). El nivel de significación fue $p < 0,05$ para todos los análisis. El análisis estadístico se realizó con el paquete estadístico IBP SPSS Statistics v. 22 para Windows

Resultados

La muestra total de participantes fue de 57 profesores de Educación Física de Educación Primaria (29 hombres (68,4%) y 18 mujeres (31,6%) con edades comprendidas entre 25 y 59 años ($M=41,44$ $DE=9,102$), y con una media de 13,86 ($DE=9,26$) años ejerciendo. En la tabla 1 aparece reflejada la distribución de la muestra según la edad, género, etapa educativa, especialidad, años ejerciendo, formación y percepción de los conocimientos en primeros auxilios y SVB.

Tabla 1. Caracterización de la muestra

Ítem		Frecuencia (%)
Edad	De 25 a 29 años	4 (7,0%)
	De 30 a 39 años	30 (52,6%)
	De 40 a 49 años	10 (17,5%)
	De 50 a 59 años	13 (22,8%)
Género	Hombre	39 (68,4%)
	Mujer	18 (31,6%)
Años ejerciendo	Hasta 3 años	6 (10,5%)
	De 4 a 9 años	10 (17,5%)
	De 10 a 19 años	28 (49,1%)
	De 20 a 29 años	6 (10,5%)
	De 30 a 39 años	7 (12,3%)
Formación en primeros auxilios recibida	Si	55 (96,5%)
	No	2 (3,5%)
Conocimientos sobre primeros auxilios	Algunos	28 (48,3%)
	Suficientes	21 (36,8%)
	Buenos	8 (14,0%)

Pese a que más de un 95% ($n=55$) de los participantes en este estudio afirmó poseer conocimientos en Primeros Auxilios, casi un 71% declaró que sus conocimientos eran algunos o suficientes. En la tabla 2 se pueden observar las asociaciones entre poseer conocimientos en Primeros Auxilios y las variables independientes analizadas (Género, Edad y Años ejerciendo). Se ha encontrado asociación entre el género y el poseer conocimientos en primeros auxilios favorable a los profesores respecto de sus compañeras ($\chi^2(1)=4.603$, $p=0.032$; V de Cramer = 0,282, $p=0.032$), pero no respecto al rango de edad ($p=0,586$).

Tabla 2. Datos de la muestra por género respecto a la Reanimación Cardiopulmonar (RCP) en adulto

Edita: EDUCA | ISBN 978-84-948288-8-1 | Depósito Legal C27-2021 | www.mundoeduca.org

RCP adulto	Total		Hombres		Mujeres	
	Si	No	Si	No	Si	No
Sabría realizar una RCP en adulto	35 (61,4%)	22 (38,6%)	27 (69,2%)	12 (30,8%)	8 (44,4%)	10 (55,6%)
	Correcto	Incorrecto	Correcto	Incorrecto	Correcto	Incorrecto
Ratio compresión Ventilación	28 (49,1%)	29 (50,9%)	18 (46,2%)	21 (53,8%)	10 (55,6%)	8 (44,4%)
Compresiones por minuto	16 (28,1%)	41 (71,9%)	12 (30,8%)	27 (69,2%)	4 (22,2%)	14 (77,8%)
Profundidad del masaje	16 (28,1%)	41 (71,9%)	8 (20,5%)	31 (79,5%)	8 (44,4%)	10 (55,6%)

Por los resultados obtenidos, y que se pueden observar en la tabla 2, podemos decir que no existe una asociación estadísticamente significativa entre el género y las tres variables estudiadas respecto a la RCP en adultos, ratio de compresión ventilación ($p = 0,509$); número de compresiones por minuto ($p = 0,504$); y profundidad en el masaje cardíaco, ($p = 0,062$).

Tabla 3. Datos de la muestra por género respecto a la Reanimación Cardiopulmonar (RCP) en niños

RCP en niños	Total		Hombres		Mujeres	
	Si	No	Si	No	Si	No
Sabría realizar una RCP en niños	20 (35,7%)	36 (64,3%)	14 (35,9%)	25 (64,1%)	6 (35,3%)	11 (64,7%)
	Correcto	Incorrecto	Correcto	Incorrecto	Correcto	Incorrecto
Ratio compresión Ventilación	20 (35,1%)	37 (64,9%)	16 (41,0%)	23 (59,0%)	4 (22,2%)	14 (77,8%)
Compresiones por minuto	12 (21,1%)	45 (78,9%)	8 (20,5%)	31 (79,5%)	4 (22,2%)	14 (77,8%)
Profundidad del masaje	2 (3,5%)	55 (96,5%)	0 (0,0%)	39 (100,0%)	2 (11,1%)	16 (88,9%)

Por los resultados obtenidos, y que se pueden observar en la tabla 3, podemos decir que no existe una asociación estadísticamente significativa entre el género y las tres variables estudiadas respecto a la RCP en niños, ratio de compresión ventilación ($p = 0,167$); número de compresiones por minuto ($p = 0,883$). Sí se ha encontrado una asociación estadísticamente significativa entre el género y la profundidad en el masaje cardíaco, a favor de las profesoras $\chi^2 (1) = 4,491$, $p = 0,034$; V de Cramer = 0,281, $p = 0,034$.

Tabla 4. Datos de la muestra por género respecto al Desfibrilador externo semi-automático (DESA) y teléfono de emergencias

DESA	Total		Hombres		Mujeres	
	Si	No	Si	No	Si	No
Sabe lo que es un DESA	49 (86,0%)	8 (14,0%)	33 (84,6%)	6 (15,4%)	16 (88,9%)	2 (11,1%)
Sabría usar un DESA	18 (36,7%)	31 (63,3%)	10 (28,6%)	25 (41,4%)	8 (57,1%)	6 (42,9%)
Lo utilizaría en caso necesario	37 (72,5%)	14 (27,5%)	23 (65,7%)	12 (34,3%)	14 (87,5%)	2 (12,5%)
	Correcto	Incorrecto	Correcto	Incorrecto	Correcto	Incorrecto
Secuencia de						

colocación y utilización del DESA	8 (14,0%)	49 (86,0%)	6 (15,4%)	33 (84,6%)	2 (11,1%)	16 (88,9%)
Número de teléfono de emergencias	43 (75,4%)	14(24,6%)	31 (79,5%)	8 (20,5%)	12(66,7%)	6 (33,3%)

Por los resultados obtenidos, y que se muestran en la tabla 4, un poco más de tres cuartas partes de los participantes declararon que conocían el desfibrilador externo semiautomático, pero tan solo un 36,7% dice que sabría usarlo; datos que contrastan a la respuesta dada a la pregunta de la secuencia de actuación correcta para su uso, ya que el porcentaje de respuestas correctas baja a menos de la mitad de aquellos que decían saber usarlo (14,0%). Los resultados evidencian que no existe una asociación estadísticamente significativa entre el género y la respuesta sobre la secuencia de colocación y utilización del DESA ($p = 0,666$).

Respecto al número de emergencias, tres cuartas partes de los participantes conoce el número correcto de emergencias al que deberían llamar en caso de una emergencia. Tampoco se ha encontrado una asociación estadísticamente significativa entre el conocimiento del teléfono de emergencias y el género del profesorado ($p = 0,296$).

Tabla 5. Datos de la muestra por rango de edad respecto a la Reanimación Cardiopulmonar (RCP) en adulto

RCP adulto	De 25 a 29 años		De 30 a 39 años		De 40 a 49 años		De 50 a 59 años	
	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No
Sabría realizar una RCP en adulto	4(100%)	0 (0,0%)	20(66,7%)	10(33,3%)	2(20,0%)	8 (80,0%)	9(69,2%)	4 (30,8%)
	Correcto	Incorrecto	Correcto	Incorrecto	Correcto	Incorrecto	Correcto	Incorrecto
Ratio compresión Ventilación	4(100%)	0(0,0%)	18(60,0%)	12(40,0%)	4(40,0%)	6 (60,0%)	2(15,4%)	11 (84,6%)
Compresiones por minuto	4(100%)	0(0,0%)	12(40,0%)	18 (60,0%)	0 (0,0%)	10(100%)	0 (0,0%)	13 (100%)
Profundidad del masaje	4(100%)	0(0,0%)	10(33,3%)	20(66,7%)	0 (0,0%)	10(100%)	2(15,4%)	11 (84,6%)

Más de la mitad de la muestra contestó que sabría actuar ante una parada cardiaca en un adulto (35/57; 61,4%), Sin embargo, cuando fueron preguntados por la relación compresión/ventilación, respondieron correctamente 28/57 (49,1%); por la profundidad, respondieron correctamente 16/57 (28,1%); y cuando se les pregunto por ritmo, respondieron correctamente 16/57 (28,1%). Por los resultados obtenidos y que se pueden observar en la tabla 5, podemos decir que existe una asociación estadísticamente significativa entre el rango de edad y las tres variables estudiadas respecto a la RCP en adultos, así como una relación significativa y directamente proporcional; ratio de compresión ventilación $\chi^2 (3) = 11,817$, $p = 0,008$; Coeficiente de contingencia = 0,455, $p = 0,008$; número de compresiones por minuto, $\chi^2 (3) = 21,340$, $p < 0,001$; Coeficiente de contingencia = 0,612, $p < 0,001$; y profundidad en el masaje cardiaco $\chi^2 (3) = 15,600$, $p = 0,001$; Coeficiente de contingencia = 0,523, $p = 0,001$, siendo los que se encuentran entre los 25 y 29 años los que presentan mejores conocimientos, descendiendo estos a medida que se avanza en la edad.

Tabla 6. Datos de la muestra por rango de edad respecto a la Reanimación Cardiopulmonar (RCP) en niños

RCP niños	De 25 a 29 años		De 30 a 39 años		De 40 a 49 años		De 50 a 59 años	
	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No
Sabría realizar una RCP en niños	4(100%)	0 (0,0%)	12(41,4%)	17(58,6%)	0(0,0%)	10 (100%)	4(30,8%)	9 (69,2%)
	Correcto	Incorrecto	Correcto	Incorrecto	Correcto	Incorrecto	Correcto	Incorrecto
Ratio compresión Ventilación	4(100%)	0(0,0%)	14(46,7%)	16(53,3%)	0(0,0%)	10 (100%)	2(15,4%)	11 (84,6%)
Compresiones por minuto	4(100%)	0(0,0%)	8(26,7%)	22 (73,3%)	0 (0,0%)	10(100%)	0 (0,0%)	13 (100%)
Profundidad del mansaje	0(0,0%)	4(100%)	2(6,7%)	28(93,3%)	0 (0,0%)	10(100%)	2(15,4%)	11 (84,6%)

Más de la mitad de la muestra contestó que no sabría actuar ante una parada cardiaca en niños (36/57; 64,3%), resultados que se contrastaron cuando fueron preguntados por la relación compresión/ventilación, ya que respondieron correctamente 20/57 (35,1%); por la profundidad, respondieron correctamente 12/57 (21,1%); y cuando se les pregunto por ritmo, respondieron correctamente 2/57 (3,5%). Por los resultados obtenidos y que se pueden observar en la tabla 6, podemos decir que existe una asociación estadísticamente significativa entre el rango de edad y las tres variables estudiadas respecto a la RCP en niños, así como una relación significativa y directamente proporcional; ratio de compresión ventilación $\chi^2 (3) = 16,787$, $p < 0,001$; Coeficiente de contingencia = 0,543, $p < 0,001$; número de compresiones por minuto, $\chi^2 (3) = 21,702$, $p < 0,001$; Coeficiente de contingencia = 0,617, $p < 0,001$, siendo los que se encuentran entre los 25 y 29 años los que presentan mejores conocimientos, descendiendo estos a medida que se avanza en la edad. No en lo que respecta a las respuestas respecto de la profundidad ($p = 0,601$).

Tabla 7. Datos de la muestra por rango de edad respecto al Desfibrilador externo semi-automático (DESA) y teléfono de emergencias

RCP adulto	De 25 a 29 años		De 30 a 39 años		De 40 a 49 años		De 50 a 59 años	
	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No
Sabe lo que es un DESA	4(100%)	0 (0,0%)	28(93,3%)	2(6,7%)	8(80,0%)	2 (20,0%)	9(69,2%)	4 (30,8%)
Sabría usar un DESA	4(100%)	0 (0,0%)	10(33,3%)	20(66,7%)	0 (0,0%)	10 (100%)	9(69,2%)	4 (30,8%)
Lo utilizaría en caso necesario	4(100%)	0 (0,0%)	10(33,3%)	20(66,7%)	8(80,0%)	2 (20,0%)	4(30,8%)	9(69,2%)
	Correcto	Incorrecto	Correcto	Incorrecto	Correcto	Incorrecto	Correcto	Incorrecto
Secuencia de colocación y utilización del DESA	2(50,0%)	2(50,0%)	6(20,0%)	24(80,0%)	0(0,0%)	10 (100%)	0(0,0%)	13 (100%)

Número de teléfono de emergencias	4(100%)	0(0,0%)	26(86,7%)	4 (13,3%)	6(60,0%)	4(40,0%)	7(53,8%)	6(46,2%)
-----------------------------------	---------	---------	-----------	-----------	----------	----------	----------	----------

Tres cuartas partes de los participantes contestó que conocía lo que era un DESA 49/57 (86,0%) pero tan sólo un tercio dice que lo sabría usar (36,7%), datos que contrastan cuando se les pregunta por la secuencia de actuación, ya que tan sólo un 14 % (8/57) contestó de manera correcta. Aún así, el 72 % (41/57) dijo que en caso necesario lo usaría para salvar una vida. Respecto al teléfono de emergencias, mas de tres cuartas partes (43/57; 75,4%) conocía que el teléfono al que deben llamar ante una emergencia es el 112. Por los resultados obtenidos y que se pueden observar en la tabla 7, podemos decir que existe una asociación estadísticamente significativa entre el rango de edad y el conocimiento de la secuencia de utilización del DESA, así como una relación significativa y directamente proporcional ($\chi^2 (3) = 8,928$, $p = 0,030$; Coeficiente de contingencia = 0,396, $p = 0,030$), siendo los que se encuentran entre los 25 y 29 años los que presentan mejores conocimientos, descendiendo estos a medida que se avanza en la edad. En lo que respecta al teléfono de emergencias, también se ha encontrado una asociación estadísticamente significativa entre el rango de edad y el conocimiento del teléfono de emergencias, así como una relación significativa y directamente proporcional ($\chi^2 (3) = 7,901$, $p = 0,048$; Coeficiente de contingencia = 0,372, $p = 0,048$). Al igual que con el DESA, siendo los que se encuentran entre los 25 y 29 años los que presentan mejores conocimientos, descendiendo estos a medida que se avanza en la edad.

Discusión

El objetivo de esta investigación fue evaluar el nivel de conocimiento en soporte vital básico del profesorado en activo de Educación Física (EF) en Educación Primaria de Galicia. De manera global, en base a los resultados obtenidos, debemos indicar que el profesorado de EF no tiene suficientes conocimientos en SVB para poder intervenir ante una situación de emergencia escolar, ni tampoco podría implementar estos contenidos en sus clases diarias como ocurre en los estudios de Navarro et al., (2016), en futuros maestros de primaria, y en los de Gagliardi, et al. (1994) y Joseph et al. (2015) en profesorado de primaria.

Respecto al rango de edad de los participantes, se ha observado que a medida que este aumenta, los conocimientos estudiados se reducen aún más, pudiendo ser debido a que, en los actuales grados de formación de profesorado, se están implementado medidas para paliar el déficit de formación en este sentido, siguiendo la iniciativa de Kids Saves Lives (Böttiger, et al., 2016; Lukas, et al., 2016; Semeraro et al., 2017).

Aunque el profesorado indica haber recibido formación al respecto, esta formación sigue considerándose baja derivando en unos conocimientos pobres, lo que imposibilitaría que el profesorado de Educación Física de Educación Primaria pudiese cumplir con lo establecido en el R.D. 126/2014 de Educación Primaria, que indica que el profesorado debe ser proveedor de estos contenidos en la materia de Educación Física.

Respecto a los conocimientos específicos en RCP de adulto y a pesar de que casi un 96% de los participantes declaró haber recibido capacitación previa en primeros auxilios y SVB, tan sólo el 35 % conocía cual era el ratio de compresión/ventilación, un 21 % cual era la profundidad adecuada y tan sólo un 3,5% sabía el ritmo adecuado en la realización de un RCP en un adulto. Estos datos concuerdan con los encontrados por Navarro

et al. (2020), en profesorado de infantil, primaria y secundaria. Además, estos datos son contrastables con otros estudios en los que los resultados indican que los profesores sobreestiman sus conocimientos (Bogle, et al., 2013; Li, et al., 2012; Navarro et al., 2016; Slabe & Fink, 2012; Sönmez et al., 2014). Esto mismo ocurre con la RCP en niños, cuyos resultados son aún más bajos que en la RCP en adultos, resultados que también están en consonancia con el estudio de Navarro et al., (2016) y el de Slabe y Fink (2012), que indica que el profesorado sólo está ligeramente preparado para situaciones que no son emergencias.

Respecto a la utilización del DESA, tan sólo un 14 % conoce la secuencia de utilización adecuada existiendo diferencia en la edad, al igual que ocurre como con la RCP en adultos y en niños, ya que a medida que aumenta la edad, estos conocimientos son menores, ocurriendo igual con el conocimiento del teléfono de emergencias, tal y como ocurre en el estudio de Navarro et al. (2016).

Conclusiones,

El profesorado de Educación Física, pese a ser la asignatura donde fundamentalmente se deben impartir estos contenidos, no poseen los conocimientos suficientes para impartirlos ni para asistir a una emergencia escolar.

Respecto a la edad, cabe decir que el profesorado más joven tiene conocimientos superiores que el resto de edades, disminuyendo conforme pasan los años para enseñar esos contenidos y actuar ante una emergencia.

Por ello se recomienda establecer una estrategia formativa para que el profesorado en general, y en particular, los de Educación Física, puedan acceder a esta formación, y así poder actuar en caso de emergencia y enseñar estos contenidos, ya que forman parte de currículo educativo.

Referencias Bibliográficas

- Abernethy L., & MacAuley D. (2003). Impact of school sports injury. *British Journal Sports Medicine*, 37, 354-5.
- Alba-Martín, R. (2015). Educación para la salud en primeros auxilios dirigida al personal docente del ámbito escolar. *Enfermería Universitaria*. 2015;12 (2), 88-92. <http://dx.doi.org/10.1016/j.reu.2015.04.0041665-7063>
- Bogle B., Mehrotra S., Chiampas G., & Aldeen, A. (2013). Assessment of knowledge and attitudes regarding automated external defibrillators and cardiopulmonary resuscitation among American University students. *Emerg Med J*, 30(10), 837–841. [doi: 10.1136/emermed-2012-201555](https://doi.org/10.1136/emermed-2012-201555)
- Böttiger, B. W., Lockey, A., Georgiou, M., Greif, R., Monsieurs, K.G., Mpotos, N., Nikolaou, N., Nolan, J., Perkins, G., Semeraro, F., & Wingen, S. (2020). European Resuscitation Council (2020). KIDS SAVE LIVES: ERC Position statement on schoolteachers' education and qualification in resuscitation. *Resuscitation*, 151, 87-90. <http://dx.doi.org/10.1016/j.resuscitation.2020.04.021>

- Böttiger, B. W., Bossaert, L. L., Castrén, M., Cimpoesu, D., Georgiou, M., Greif, R., ... Melieste, R. (2016). Kids Save Lives—ERC position statement on school children education in CPR: “Hands that help—Training children is training for life”. *Resuscitation*, 105, A1-A3. <https://doi:10.1016/j.resuscitation.2016.06.005>.
- Gagliardi, M., Neighbors, M., Spears, C., Byrd, S., & Snarr, J. (1994). Emergencies in the school setting: are public school teachers adequately trained to respond? *Prehospital and Disaster Medicine*, 9, 222-5. doi: [10.1017/S1049023X00041431](https://doi.org/10.1017/S1049023X00041431)
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014): *Metodología de la Investigación* (6.ª edición). México: McGraw Hill.
- Joseph, N., Narayanan, T., bin Zakaria, S., Venugopal Nair, A., Belayutham, L., & Subrmanian, A. M. (2015). Awareness, Attitudes and Practices of First Aid Among School Teachers in Mangalore, South India. *Journal of Primary Health Care*, 7(4), 274-281. doi: [10.1071/HC15274](https://doi.org/10.1071/HC15274)
- Li, F., Jiang, F., Jin, X., Qiu, Y., & Shen, X. (2012). Pediatric First Aid Knowledge and Attitudes Among Staff in the Preschools of Shanghai, China. *BMC Pediatrics*, 12(121), 1-7. doi: [10.1186/1471-2431-12-121](https://doi.org/10.1186/1471-2431-12-121)
- Lukas, R.P., Van Aken, H., Mölhoff, T., Weber, T., Rammert, M., Wid, M., & Bohn, A. (2016). Kids save lives: a six-year longitudinal study of schoolchildren learning cardiopulmonary resuscitation: Who should do the teaching and will the effects last? *Resuscitation*, 101, 35–40. <https://doi:10.1016/j.resuscitation.2016.01.028>
- Muñoz, E. (2009). La actitud innovadora del docente ante los accidentes más comunes: el botiquín de primeros auxilios. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, 22, 1-10. Disponible en: <http://bit.ly/1CbXqq2>.
- Navarro-Asensio, A.I. (2016). Conocimiento en primeros auxilios de profesores en la provincia de Almería. *FEGUI. Revista de Salvamento Acuático y Primeros Auxilios*, 44(5), 67-75. Recuperado de: [http://www.fegui.es/Pdf/Fegui%2044/07-%5b44%5d-Navarro%20AI%2044\(5\),%2067-75.pdf](http://www.fegui.es/Pdf/Fegui%2044/07-%5b44%5d-Navarro%20AI%2044(5),%2067-75.pdf)
- Navarrete-González R. (2010). La actuación del docente en educación física ante el accidente escolar. *Revista Portal deportivo*, 4, 1-15.
- Navarro, R., Arufe, V., & Basanta, S. (2015). Estudio descriptivo sobre la enseñanza de los primeros auxilios por el profesorado de educación física en centros de educación primaria. *Sportis. Revista Técnico-Científica Del Deporte Escolar, Educación Física y Psicomotricidad*, 1(1), 35-52

- Navarro-Patón, R., Cons-Ferreiro, M., & Romo-Pérez, V. (2020). Conocimientos en soporte vital básico del profesorado gallego de educación infantil, primaria y secundaria: estudio transversal. *Retos, Nuevas tendencias en Educación Física, deporte y recreación*, 38, 173-179. Recuperado de:
- Navarro-Patón, R., Freire-Tellado, M., Basanta-Camiño, S., Barcala-Furelos, R., Arufe-Giráldez, V., & Rodríguez-Fernández, J. E. (2018). Efecto de 3 métodos de enseñanza en soporte vital básico en futuros maestros de educación primaria. un diseño cuasi-experimental. *Medicina Intensiva*, 42(4), 207-215. <https://doi:10.1016/j.medin.2017.06.005>
- Navarro, R., Penelas, G., & Basanta, S. (2016). ¿Tienen las futuras maestras y maestros de educación primaria la formación necesaria para iniciar las maniobras de reanimación cardiopulmonar en caso de emergencia escolar? Un estudio descriptivo. *Educación*, 52 (1), 149-168. <https://doi:10.5565/rev/educar.714>
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, 52, 19349-19420. Recuperado de: <http://www.boe.es/boe/dias/2014/03/01/pdfs/BOE-A-2014-2222.pdf>
- Semeraro, F., Frisoli, A., Loconsole, C., Mastronicola, N., Stroppa, F., Ristagno, G., ... Cdrchiari, E. (2017). Kids (learn how to) save lives in the school with the serious game Relive. *Resuscitation*, 116, 27-32. <https://doi:10.1016/j.resuscitation.2017.04.038>
- Slabe, D., & Fink, R. (2012). Kindergarten teachers and their assistant's knowledge of first aid in Slovenian. *Health Education Journal*, 72, 398-407. [doi: 10.1177/0017896912446555](https://doi:10.1177/0017896912446555)
- Sönmez, Y., Uskun, E., & Pehlivan, A. (2014). Knowledge Levels of Pre-School Teachers Related with Basic First-Aid Practices, Isparta Sample. *Turkish Archives of Pediatrics*, 49, 238-246. [doi :10.5152/tpa.2014.1581](https://doi:10.5152/tpa.2014.1581)

EVALUACIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS ADQUIRIDOS TRAS UNA FORMACIÓN EN SOPORTE VITAL BÁSICO CON PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA. UN ESTUDIO CUASI-EXPERIMENTAL CON PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Assessment of acquired knowledge after a basic life support training course with Physical Education teachers. A quasi-experimental study with Primary schoolteachers

Rubén Navarro-Patón¹; Marcos Mecías-Calvo;² Pedro Josué Neira-Martín¹; Miguel Cons-Ferreiro¹

¹Facultad de Formación del Profesorado Universidade de Santiago de Compostela

²Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad Europea del Atlántico

E-mail de contacto: marcos.mecias@uneatlantico.es

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo evaluar el resultado de una sola sesión de entrenamiento de soporte vital básico de 40 minutos teórico-prácticos sobre conocimientos teóricos y autoeficacia relacionados con la realización de Soporte vital básico en profesorado gallego de Educación Física. Participaron un total de 50 profesores de Educación Primaria, siendo 15 (30%) mujeres y 35 (70%) hombres. Su media de edad fue de 41,82 ($\pm 8,46$) años, con una media de 13,84 ($\pm 8,65$) años ejerciendo. Los resultados mostraron la mejora en todas las dimensiones evaluadas (i.e. RCP en adultos [Ratio compresión-ventilación ($p < 0,001$); Compresiones por minuto ($p < 0,001$); Profundidad del masaje ($p < 0,001$)]. RCP en niños: [Ratio compresión-ventilación ($p < 0,001$); Compresiones por minuto ($\chi^2 = 32,029$, $p < 0,001$); Profundidad del masaje ($p < 0,001$); Secuencia de actuación para el uso de DEA ($p < 0,001$); Conocimiento del teléfono de emergencias ($p = 0,005$). Como conclusiones a nuestro estudio debemos indicar que, si bien el profesorado de Educación Física indicaba haber recibido formación en Soporte vital Básico, sus conocimientos iniciales eran pobres. Una vez recibida una formación teórico-práctica de menos de 1 hora, los conocimientos teóricos sobre soporte vital básico aumentaron significativamente.

Palabras clave

Profesorado; educación física; educación primaria; soporte vital básico; Reanimación cardiopulmonar básica; desfibrilador externo automatizado

Abstract

The present study aimed to evaluate the result of a single 40-minute theoretical-practical basic life support training session on theoretical knowledge and self-efficacy related to basic life support in Galician Physical Education teachers. A total of 50 Primary Education teachers participated, 15 (30%) were women and 35 (70%) men. Their mean age was 41.82 (± 8.46) years, with a mean of 13.84 (± 8.65) years practicing. The results showed the improvement in all the dimensions evaluated (i.e. CPR in adults [Ventilation-compression ratio ($p < 0.001$); Compressions per minute ($p < 0.001$); Massage Depth ($p < 0.001$)]. CPR in children: [Ventilation-compression ratio ($p < 0.001$); Compressions per minute ($\chi^2 = 32.029$, $p < 0.001$); Massage Depth ($p < 0.001$); Sequence of action for the use of AED ($p < 0.001$); Knowledge of the

emergency telephone number ($p = 0.005$). As conclusions to our study, we must indicate that, although the Physical Education teachers indicated that they had received training in Basic Life Support, their initial knowledge was poor. Once they received a theoretical-practical training of less than 1 hour, theoretical knowledge about basic life support increased significantly.

Keywords

Schoolteacher; physical education; primary education; basic life support; cardiopulmonary resuscitation; automated external defibrillator

Introducción.

Los primeros auxilios, considerados globalmente como la prestación de atención preliminar a una persona herida, pueden ser realizados por cualquier persona debidamente formada, hasta la llegada de los servicios de emergencia médica para aplicar un tratamiento médico definitivo. La mayoría de accidentes o lesiones menores no requieren atención médica ni transporte a un centro hospitalario y pueden tratarse mediante la aplicación de primeros auxilios (Al-Robaiaay, 2013). Dentro de los primeros auxilios se encuentra el soporte vital básico (SVB), que se utiliza para la intervención en el caso de una persona que sufra una parada cardíaca, y que incluye una serie de pasos encadenados denominados "cadena de supervivencia" que consisten en la activación temprana del Servicio de Emergencias, Resucitación Cardiopulmonar (RCP) inmediata realizada por testigos, desfibrilación precoz y RCP avanzada (López-Mesa, 2008).

Debemos tener en cuenta que los niños pasan una gran parte de su tiempo en los centros escolares, y no están exentos de sufrir cualquier accidente durante su estancia. Por lo tanto, la administración educativa debe brindar la oportunidad de que los niños puedan recibir la prestación de los primeros auxilios necesarios y adecuados a la tipología del accidente sufrido, ya que es de suma importancia y puede salvarles la vida (Pathak, et al., 2018). Si bien es cierto que la mayoría de los accidentes escolares pueden ser atendidos sin el requerimiento de una atención médica posterior (Chang, et al., 1989), en el caso de que un escolar sufra una parada cardíaca, es de vital importancia que sea atendido lo más rápido posible, ya que se trata de un evento tiempo dependiente y se sabe que la tasa de supervivencia de las paradas cardíacas hospitalarias (PCH) aumenta de dos a cuatro veces con el inicio temprano de la RCP (Holmberg, 2000).

Los estudios informan que los accidentes escolares atendidos por los servicios médicos de emergencia son más comunes que los accidentes no escolares. Esto se atribuye, habitualmente, a los daños físicos relacionados con una actividad deportiva y, generalmente, resulta en la transferencia a un centro médico (Knight, et al., 1999). Los primeros auxilios son mejor aplicados por personas capacitadas y que estén más cerca del lugar de la lesión (Baser et al., 2007), por lo tanto, es importante que las escuelas se concentren en el manejo de las lesiones antes de la transferencia a un centro médico. La atención, el tratamiento y la gestión de las emergencias médicas en los centros escolares son más eficaces cuando el profesorado tiene conocimientos básicos de primeros auxilios (Van Beijsterveldt, et al., 2014), ya que son los únicos adultos que están disponibles para actuar responsablemente, en cualquier situación dada, y tomar decisiones. Esto

muestra la importancia de la formación en primeros auxilios entre los profesores, ya que el nivel de confianza en cuanto a la capacidad de aplicar soporte vital básico (SVB) correctamente, aumenta después de una sesión de entrenamiento práctico en esta materia (Lucas et al., 2016; Wingen, et al., 2018).

Por tanto, se debe actuar para que el profesorado esté formado adecuadamente, y puedan tomar las medidas necesarias y decidir cuándo se debe llevar a un niño a un centro médico, e implementar los pasos necesarios para garantizar una recuperación rápida con un mínimo de molestias para el escolar y la escuela. Por todo lo anterior, el presente estudio tuvo como objetivo evaluar el resultado de una sola sesión de entrenamiento de soporte vital básico de 40 minutos sobre los conocimientos teóricos y autoeficacia relacionados con la realización de SVB en profesorado gallego de Educación Física.

Material y método

Diseño y participantes

Se realizó un estudio con un diseño cuasi-experimental sin grupo control en el que se invitó a 57 profesores gallegos de Educación Física de Educación Primaria. Se trató de una muestra de conveniencia, limitada por el acceso a la propia muestra, a la situación geográfica y al deseo explícito de participar en el estudio.

Instrumentos

Cuestionario

El conocimiento teórico del profesorado sobre SVB fue comprobado usando un cuestionario ya empleado en otras investigaciones (Navarro, et al., 2016; Navarro, et al, 2020), consistente en 24 preguntas en base a siete dimensiones: *sociodemográfica* (4) *formación recibida en primeros auxilios y RCP* (3) y conocimientos sobre RCP; *conocimientos específicos de RCP en adultos* (4), *conocimientos de RCP en niños* (4); *conocimiento y uso del DESA* (4) y *teléfono de emergencias* (1). La última dimensión fue la *consideración de los primeros auxilios por el profesorado* (4) (escala Likert 1-5, de totalmente en desacuerdo a totalmente de acuerdo) no considerada en esta investigación.

Programa formativo

El profesorado recibió un curso teórico-práctico de 40 min, con formación guiada por instructor en SVB y DEA, en grupos de 10 profesores, en el que se explicaron todos los eslabones de la cadena de supervivencia, diferenciando el procedimiento con compresiones y ventilaciones y sólo compresiones, tanto en adultos como en niños, así como el uso del Desfibrilador Automatizado (DEA) (Greif et al., 2015). En la parte práctica, para una mejor fijación de los contenidos teóricos, y con una ratio de un instructor por cada 2 alumnos, los participantes realizaron compresiones cardíacas externas sobre un maniquí para su adaptación al mismo, sin ningún tipo de retroalimentación, intercambiándose cada 2 min, durante un tiempo total de 6 min de compresiones por cada participante.

Procedimiento

En primer lugar, se contactó con diferentes centros escolares indicando el objetivo del estudio y solicitando a la dirección del centro que remitiese la información al profesorado de Educación Física de sus centros,

obteniendo la confirmación de 57 profesores y profesoras de Educación Física. Una vez confirmada la participación, se les remitió por correo electrónico el cuestionario, mediante un formulario de google, para que lo completasen antes de la sesión de formación. El mismo cuestionario se aplicó un día después de la sesión de entrenamiento, nuevamente, mediante el mismo procedimiento que la vez anterior (formulario de google). El profesorado que asistió al curso de formación, pero que no completó el cuestionario de referencia, fue excluido del estudio (7 profesores).

Análisis estadístico

Las variables categóricas del cuestionario se han expresado mediante frecuencias absolutas y porcentajes. Las cuantitativas, como la edad o la media de respuestas correctas, por medio de medidas de tendencia central y dispersión (media y desviación estándar [DE]). Para la comparación entre las variables cuantitativas se ha empleado la prueba t-student para muestras relacionadas (pre-post-formación). Para el estudio de la asociación entre variables categóricas se usó el estadístico χ^2 de Pearson, mientras que para el contraste de la hipótesis de igualdad de proporciones pre- vs. post-formación el estadístico de McNemar empleando el paquete estadístico IBM SPSS Statistics v. 22 para Windows. El nivel de significación estadística se fijó a $p < 0,05$ para todos los análisis estadísticos.

Resultados

En este estudio han participado un total de 50 profesores en todo el proceso del estudio, desestimando 7 profesores por no completar todo el procedimiento, siendo 15 (30%) mujeres y 35 (70%) hombres. Su media de edad fue de 41,82 ($\pm 8,46$) años. El conjunto de profesorado impartía docencia en el área de Educación Física, en la etapa de Educación Primaria, con una media de 13,84 ($\pm 8,65$) años ejerciendo. A pesar de que un total de 48 (96%) había recibido formación previa en primeros auxilios y SVB, tan sólo 4 (8%) indicaron que sus conocimientos eran buenos.

Tabla 1. Datos de la muestra pre-y post formación respecto a la Reanimación Cardiopulmonar (RCP) en adulto, niños, empleo del DEA y número de emergencias

RCP adulto	Pre-formación		Post-formación		p-valor
	Si	No	Si	No	
Sabría realizar una RCP en adulto	28 (56,0%)	22 (44,0%)	46 (92,0%)	4 (8,0%)	< 0,001
	Correcto	Incorrecto	Correcto	Incorrecto	p-valor
Ratio compresión Ventilación	21 (42,0%)	29 (58,0%)	43 (86,0%)	7 (14,0%)	< 0,001
Compresiones por minuto	10 (20,0%)	40 (80,0%)	43 (86,0%)	7 (14,0%)	< 0,001
Profundidad del mensaje	9 (18,0%)	41 (82,0%)	44 (88,0%)	6 (12,0%)	< 0,001
RCP niños	Pre-formación		Post-formación		p-valor
	Si	No	Si	No	
Sabría realizar una RCP en un niño	15 (28,0%)	36 (72,0%)	27 (54,0%)	23 (46,0%)	
	Correcto	Incorrecto	Correcto	Incorrecto	p-valor
Ratio compresión Ventilación	14 (28,0%)	36 (72,0%)	39(78,0%)	11(22,0%)	< 0,001
Compresiones por minuto	6 (12,0%)	44 (88,0%)	40 (80,0%)	10(20,0%)	< 0,001
Profundidad del mensaje	1 (2,0%)	49 (98,0%)	39(78,0%)	11(22,0%)	< 0,001

DEA y teléfono de emergencias	Pre-formación		Post-formación		p-valor
	Si	No	Si	No	
Sabe lo que es un DESA	42 (84,0%)	8 (16,0%)	50 (100%)	0 (0,0%)	< 0,001
Sabría usar un DESA	11 (42,0%)	29 (58,0%)	29 (58,0%)	11(42,0%)	< 0,001
Lo utilizaría en caso necesario	30 (60,0%)	20 (40,0%)	31(62,0%)	19(38,0%)	< 0,001
	Correcto	Incorrecto	Correcto	Incorrecto	p-valor
Secuencia de colocación y utilización del DESA	4 (8,0%)	46 (92,0%)	50 (100%)	0 (0%)	< 0,001
Número de teléfono de emergencias	37 (74,0%)	13(26,0%)	48 (96,0%)	2 (4%)	0,005

En la tabla 1 se puede observar cómo los profesores han mejorado de manera significativa en todos los ítems del cuestionario tras recibir la formación: Respecto a las preguntas relacionadas con la RCP en adultos [Ratio compresión ventilación ($\chi^2 = 16,962$, $p < 0,001$); Compresiones por minuto ($\chi^2 = 31,030$, $p < 0,001$); Profundidad del mensaje ($\chi^2 = 29,641$, $p < 0,001$)]; Respecto a las preguntas relacionadas con la RCP en niños: [Ratio compresión ventilación ($\chi^2 = 19,862$, $p < 0,001$); Compresiones por minuto ($\chi^2 = 32,029$, $p < 0,001$); Profundidad del mensaje ($\chi^2 = 36,026$, $p < 0,001$)]; Respecto a la secuencia de actuación para el uso de DEA ($\chi^2 = 44,022$, $p < 0,001$) y el conocimiento del teléfono de emergencias ($\chi^2 = 5,762$, $p = 0,005$).

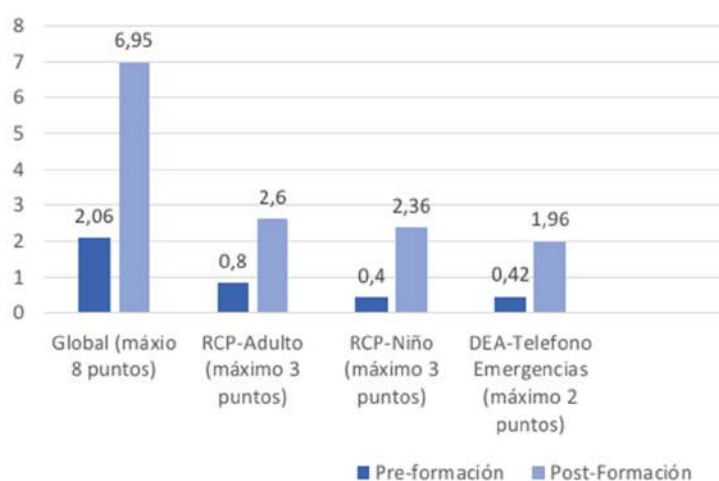


Figura 1. Conocimiento antes-después de la formación del profesorado

En la figura 1 se pueden observar las puntuaciones globales medias del profesorado, respecto a las respuestas correctas de las preguntas de conocimiento evaluadas antes y después de la formación (2,06; DE = 2,04 vs 6,95; DE = 1,32) encontrándose diferencias estadísticamente significativas ($t_{48} = - 15,854$; $p > 0,001$). Así mismo en las comparaciones por agrupación de dimensiones se han obtenido los siguientes resultados: RCP en adultos ($t_{48} = - 11,502$; $p < 0,001$); RCP en niños ($t_{48} = - 13,187$; $p < 0,001$); Secuencia de utilización del DEA y conocimiento del Teléfono de emergencias ($t_{48} = -13,293$; $p < 0,001$).

Discusión

En este artículo se ha analizado el efecto de una acción formativa en RCP y utilización del DEA en profesorado de Educación Física en activo. Los resultados globales obtenidos son prometedores ya que, con una formación teórico-práctica de 40 minutos, los participantes de este estudio han mejorado sus conocimientos en RCP en adultos, en RCP en niños, en la secuencia de actuación para el empleo de un DEA, y el conocimiento del teléfono de emergencias, demostrando que un curso de formación breve puede mejorar estos conocimientos (Aqel, et al., 2014; Hernández-Padilla, et al., 2015).

En base a los resultados obtenidos en la evaluación inicial, debemos indicar que el profesorado de Educación Física participante en este estudio no posee los suficientes conocimientos en SVB para poder intervenir ante una situación de emergencia escolar, ni tampoco podría implementar estos contenidos en sus clases diarias como ocurre en los estudios de Navarro et al., (2016), en futuros maestros de primaria, y en los de Joseph et al. (2015) y Navarro et al., (2020) en profesorado de infantil, primaria y secundaria. Sin embargo, los resultados obtenidos en esta investigación, tras la aplicación del programa formativo, sugieren que una formación teórica breve, empleando como apoyo una presentación con diapositivas, y la práctica posterior de habilidades, es suficiente para aumentar los conocimientos de RCP, obteniendo tasas medias sobresalientes frente a la tasa media obtenida antes de la formación en el profesorado de Educación Física, datos que se encuentran en consonancia con los resultados obtenidos por Mendez-Martínez, et al. (2019) en estudiantes de ciencias de la salud y Navarro-Patón, et al. (2018) en estudiantes del grado de educación primaria, que hasta el momento diferían por los tiempos de enseñanza que emplearon otros autores (Li, et al., 2013; Mardegan, et al., 2013; Partiprajak & Thongpo, 2016).

Por ello, estrategias formativas breves, como la que se propone en esta investigación, pueden contribuir a la implementación de estos contenidos cumpliendo así con lo establecido en el R.D. 126/2014 por el que se establece el currículo básico para de Educación Primaria, donde aparecen recogidos estos contenidos como parte de la materia de Educación Física, y a la vez, contribuir a la iniciativa Kids Saves Lives (Böttiger, et al., 2016, 2020; Lukas, et al., 2016; Semeraro et al., 2017) y que nuestro país deje de estar a la cola de los países europeos que menos formación en primeros auxilios realiza en las escuelas.

Como limitaciones a nuestro estudio, debemos destacar el tamaño muestral, ya que no es representativa de la población objeto de estudio. Además, debemos tener en cuenta que la motivación hacia el programa formativo sobre soporte vital básico de algunos de los participantes ha podido influir en el desarrollo del estudio, y que no se han valorado las habilidades prácticas en la realización del soporte vital básico. También debemos tener en cuenta, como limitación del estudio, el no haber realizado un re-test para comprobar el grado del olvido pasado un tiempo de la formación.

Conclusiones

Como conclusiones a nuestro estudio debemos indicar que, si bien el profesorado de Educación Física indicaba haber recibido formación en SVB, sus conocimientos iniciales eran pobres. Una vez recibida una formación teórico-práctica de menos de 1 hora, los conocimientos teóricos sobre soporte vital básico aumentaron significativamente.

Referencias.

- Al-Robaiaay YKH. (2013). Knowledge of Primary School Teachers Regarding First Aid in Baghdad Al-Rusafa. *Al-Kindy Col Med J*, 9(1), 54-59. Recuperado de <https://www.iasj.net/iasj/download/28514ec59f401cb9>
- Aqel, A.A.; Ahmad, M.M. (2014). High-fidelity simulation effects on CPR knowledge, skills, acquisition, and retention in nursing students. *Worldviews Evid-Based Nurs.*, 11 (6), 394-400. <https://doi.org/10.1111/wvn.12063>
- Başer, M., Coban, S., Taşci, S., Sungur, G., & Bayat, M. (2007). Evaluating first-aid knowledge and attitudes of a sample of Turkish primary school teachers. *J Emerg Nurs* 2007; 33(5), 428-432. <https://doi.org/10.1016/j.jen.2006.11.003>
- Böttiger, B. W., Lockey, A., Georgiou, M., Greif, R., Monsieurs, K.G., Mpotos, N., Nikolaou, N., Nolan, J., Perkins, G., Semeraro, F., & Wingen, S. (2020). European Resuscitation Council (2020). KIDS SAVE LIVES: ERC Position statement on schoolteachers' education and qualification in resuscitation. *Resuscitation*, 151, 87-90. <http://dx.doi.org/10.1016/j.resuscitation.2020.04.021>
- Böttiger, B. W., Bossaert, L. L., Castrén, M., Cimpoesu, D., Georgiou, M., Greif, R., ... Melieste, R. (2016). Kids Save Lives—ERC position statement on school children education in CPR: “Hands that help—Training children is training for life”. *Resuscitation*, 105, A1-A3. <https://doi:10.1016/j.resuscitation.2016.06.005>.
- Chang, A., Lugg, M.M., & Nebedum, A. (1989). Injuries among preschool children enrolled in day-care centers. *Pediatrics*, 83(2): 272-277. Recuperado de <https://pediatrics.aappublications.org/content/83/2/272>
- Greif, R.; Lockey, A.S.; Conaghan, P.; Lippert, A.; De Vries, W.; Monsieurs, K.G. (2015). European Resuscitation Council Guidelines for Resuscitation 2015. Section 10. Education and implementation of resuscitation. *Resuscitation*, 95, 288–301, <http://dx.doi.org/10.1016/j.resuscitation.2015.07.032>
- Hernández-Padilla, J.M.; Suthers, F.; Granero-Molina, J.; Fernández-Sola, C. (2015). Effects of two retraining strategies on nursing students' acquisition and retention of BLS/AED skills: A cluster randomised trial. *Resuscitation*, 93, 27-34. <https://doi.org/10.1016/j.resuscitation.2015.05.008>
- Holmberg, M., Holmberg, S., & Herlitz, J. (2000). Effect of bystander cardiopulmonary resuscitation in out-of-hospital cardiac arrest patients in Sweden. *Resuscitation*, 47, 59-70. [https://doi.org/10.1016/s0300-9572\(00\)00199-4](https://doi.org/10.1016/s0300-9572(00)00199-4)

- Joseph, N., Narayanan, T., bin Zakaria, S., Venugopal Nair, A., Belayutham, L., & Subrmanian, A. M. (2015). Awareness, Attitudes and Practices of First Aid Among School Teachers in Mangalore, South India. *Journal of Primary Health Care*, 7(4), 274-281. [doi: 10.1071/HC15274](https://doi.org/10.1071/HC15274)
- Knight, S., Vernon, D.D., Fines, R.J., & Dean, N.P. (1999). Prehospital emergency care for children at school and non-school locations. *Pediatrics*, 103(6), 1-5. Recuperado de <https://pediatrics.aappublications.org/content/pediatrics/103/6/e81.full.pdf>
- Lago-Ballesteros, J., Basanta-Camiño, S., e Navarro-Patón, R. (2018). La enseñanza de los primeros auxilios en educación física: revisión sistemática acerca de los materiales para su implementación. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 2018; (34), 349-355
- Li, Q.; Zhou, R.; Liu, J.; Lin, J.; Ma, E.L.; Liang, P. (2013). Pre-training evaluation and feedback improved skills retention of basic life support in medical students. *Resuscitation* 2013, 84 (9),1274-8. <https://doi.org/10.1016/j.resuscitation.2013.04.017>
- López-Mesa (2008). Manual para la enseñanza de monitores de soporte vital básico y desfibrilación externa semiautomática. Col I. Madrid: Elsevier Masson.
- Lukas, R.P., Van Aken, H., Mölhoff, T., Weber, T., Rammert, M., Wid, M., & Bohn, A. (2016). Kids save lives: a six-year longitudinal study of schoolchildren learning cardiopulmonary resuscitation: Who should do the teaching and will the effects last? *Resuscitation*, 101, 35–40. [https://doi: 10.1016/j.resuscitation.2016.01.028](https://doi.org/10.1016/j.resuscitation.2016.01.028)
- Mardegan, K.J.; Schofield, M.J.; Murphy, G.C. (2014). Comparison of an interactive CD-based and traditional instructor-led Basic Life Support skills training for nurses. *Aust. Crit. Care* 2015, 28 (3), 160-67. <https://doi.org/10.1016/j.aucc.2014.06.001>
- Navarro-Patón, R, Cons-Ferreiro, M, & Romo-Pérez, V. (2020). Conocimientos en soporte vital básico del profesorado gallego de educación infantil, primaria y secundaria: estudio transversal. *Retos, Nuevas tendencias en Educación Física, deporte y recreación*, 38, 173-179. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/75237/48069>
- Navarro-Patón, R., Freire-Tellado, M., Basanta-Camiño, S., Barcala-Furelos, R., Arufe-Giráldez, V., & Rodríguez-Fernández, J. E. (2018). Efecto de 3 métodos de enseñanza en soporte vital básico en futuros maestros de educación primaria. un diseño cuasi-experimental. *Medicina Intensiva*, 42(4), 207-215. [https://doi:10.1016/j.medin.2017.06.005](https://doi.org/10.1016/j.medin.2017.06.005)
- Navarro, R., Penelas, G., & Basanta, S. (2016). ¿Tienen las futuras maestras y maestros de educación primaria la formación necesaria para iniciar las maniobras de reanimación cardiopulmonar en caso de emergencia escolar? Un estudio descriptivo. *Educación*, 52 (1), 149-168. [https://doi:10.5565/rev/educar.714](https://doi.org/10.5565/rev/educar.714)

- Pathak, A., Agrawal, N., Mehra, L., Mathur, A., & Diwan, V. (2018). First Aid Practices and Health-Seeking Behaviors of Caregivers for Unintentional Childhood Injuries in Ujjain, India: A Community-Based Cross-Sectional Study. *Children*, 5(9):124. <https://doi.org/10.3390/children5090124>
- Partiprajak, S.; Thongpo, P. (2016). Retention of basic life support knowledge, self-efficacy and chest compression performance in Thai undergraduate nursing students. *Nurse Educ. Pract.*, 16 (1), 235-241. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2015.08.012>
- Pichel López, M.; Martínez-Isasi, S.; Barcala-Furelos, R., Fernández-Méndez, F., Vázquez-Santamariña, D., Sánchez-Santos, L. & Rodríguez-Núñez, A. (2018). Un primer paso en la enseñanza del soporte vital básico en las escuelas: La formación de los profesores. *An. Pediatr.* 89 (5), 265-271. <https://doi.org/10.1016/j.anpedi.2017.11.002>
- Semeraro, F., Frisoli, A., Loconsole, C., Mastronicola, N., Stroppa, F., Ristagno, G., ... Cdrchiari, E. (2017). Kids (learn how to) save lives in the school with the serious game Relive. *Resuscitation*, 116, 27-32. <https://doi: 10.1016/j.resuscitation.2017.04.038>
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, 52, 19349-19420. Recuperado de: <http://www.boe.es/boe/dias/2014/03/01/pdfs/BOE-A-2014-2222.pdf>
- Van Beijsterveldt A, Blienkendaal S, Brink M, et al (2014). Injuries and risk factors in physical education students. *British Journal of Sports Medicine*, 48, 565. <http://dx.doi.org/10.1136/bjsports-2014-093494.16>
- Wingen S, Schroeder D, Ecker H, Steinhauser S, Altin S, Stock S, et al. (2018). Self-confidence and level of knowledge after cardiopulmonary resuscitation training in 14 to 18-year-old schoolchildren: a randomised-interventional controlled prospective study in secondary schools in Germany. *Eur J Anaesthesiol.* 35, 519-26. <https://doi.org/10.1097/EJA.0000000000000766>

ESTUDIO DE LAS ACTITUDES HACIA EL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD EN EDUCACIÓN FÍSICA EN NIÑOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Study of attitudes towards students with disabilities in physical education classes in primary school children

Marcos Mecías Calvo¹; Catalina Gili Roig²; Yago Ríos Liz³; Joaquín Lago Ballesteros³

¹Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad Europea del Atlántico

²Facultad de Ciencias de la Educación y del deporte, Universidad de Vigo

³Facultad de Formación del Profesorado, Universidade de Santiago de Compostela

E-mail de contacto: marcos.mecias@uneatlantico.es

Resumen

El objetivo de este estudio fue valorar la disposición del alumnado hacia la diversidad en función de la edad y el género, en escolares de 5º y 6º de Educación Primaria. Para ello, se aplicó la Escala de actitudes hacia el alumnado con discapacidad en Educación Física (EAADEF). Un total de 177 estudiantes de Educación Primaria (93 niños (52,5%) y 84 niñas (47,5%); $M_{edad} = 10.70$, $DE = 0.47$) de 4 centros educativos de la provincia de A Coruña participaron en el estudio. Los resultados obtenidos mostraron diferencias estadísticamente significativas en las actitudes hacia la diversidad en función del género en los ítems "Evitaría hacer un trabajo de clase con una persona con discapacidad" ($p = 0,049$); "Evitaría para mi equipo a una persona con discapacidad" ($p = 0,034$) y en la escala global ($p = 0,047$). Respecto a la edad, solamente se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el ítem "Evitaría hacer un trabajo de clase con una persona con discapacidad" ($p = 0,034$). En general, las niñas participantes en esta investigación, presentan una actitud y disposición más favorable hacia la diversidad que los niños, aunque sus puntuaciones también son bajas. Sobre la edad se puede decir que el alumnado de mayor edad presenta mayor disposición hacia la diversidad que sus compañeros más jóvenes que ellos.

Palabras clave

Diversidad; Educación Primaria; Escolares; Educación Física

Abstract

The objective of this study was to assess the disposition of students towards diversity based on age and gender, in 5th and 6th grade primary school students. For this, the Attitudes Scale towards Students with Disabilities in Physical Education (EAADEF) was applied. A total of 177 Primary Education students (93 boys (52.5%) and 84 girls (47.5%); Average = 10.70, SD = 0.47) from 4 educational centers in the province of A Coruña participated in the study. The results obtained showed statistically significant differences in attitudes towards diversity based on gender in the items "I would avoid doing class work with a person with a disability" ($p = 0.049$); "For my team I would avoid a person with a disability" ($p = 0.034$) and on the

global scale ($p = 0.047$). Regarding age, statistically significant differences were only found in the item “I would avoid doing class work with a person with a disability” ($p = 0.034$). In general, the girls participating in this research show a more favorable attitude and disposition towards diversity than boys, although their scores are also low. Regarding age, it can be said that older students have a greater disposition towards diversity than their younger peers.

Keywords

Diversity; Primary education; Schoolchildren; Physical Education.

Introducción.

Uno de los grandes retos de la educación actual es garantizar la calidad de la educación de todos los alumnos (Azorín y Arnaiz, 2015). Para alcanzar este reto, se pueden aplicar diferentes estrategias, entre las que se encuentra reconocer la diversidad de los discentes y así promover estrategias que tengan en cuenta la diferencia y propicien respuestas flexibles en diversos contextos educativos (Azorín y Arnaiz, 2015; Alba, 2012), mejorando así el proceso de enseñanza-aprendizaje de todos los alumnos haciendo posible que las escuelas sean para todos (Arnaiz, 2011).

El desarrollo de actividades de sensibilización sobre la discapacidad ha permitido superar los prejuicios que han perseguido, durante años, a las personas que la sufren (Ocete et al., 2015). Sang, Younghwan, y Block (2014) definen las actitudes positivas como uno de los factores que contribuyen a una Educación Física (EF) inclusiva de éxito. En este sentido, el desconocimiento o falta de conocimiento sobre la discapacidad influye de manera negativa en las actitudes del alumnado hacia sus compañeros con discapacidad (Azorín y Arnaiz, 2015; Ison et al., 2010; Nowicki, 2006), provocando baja aceptación por parte del resto de alumnado (Frese & Yun, 2007). Además, las actitudes están condicionadas por las creencias, producto de nuestras experiencias, conocimiento y la nueva información que adquirimos (Kowalski & Rizzo, 1996), lo que determina el comportamiento (Azorín y Arnaiz, 2015). Así, las actitudes negativas de los compañeros pueden generar un obstáculo hacia la inclusión de alumnos con discapacidad en el ámbito educativo en EF (Xafopoulos, Kudlacek, & Evaggelinou, 2009). Por el contrario, la aceptación de estos alumnos por parte de sus compañeros, puede generar actitudes positivas (Hurst et al., 2012).

En contextos formativos generales, podemos ver como las actitudes pueden entenderse como elementos fundamentales en la inclusión de alumnos con discapacidad actuando como facilitadoras, generando las experiencias positivas; u obstáculos, evitando el contacto con las personas con discapacidad (Pettigrew, 1998). Por lo tanto, el análisis de estas actitudes hacia el alumnado en EF permitirá conocer el sentir del alumnado sobre sus compañeros con discapacidad. Por todo ello, el objetivo de este trabajo fue valorar la

disposición del alumnado hacia la diversidad en función de la edad y el género en escolares de 5º y 6º curso de Educación Primaria.

Material y Método.

Diseño del estudio.

La primera parte del estudio es un diseño descriptivo de corte transversal. Mientras que la segunda es un estudio cuasi-experimental sin grupo control (Ato, López, & Benavente, 2013).

Participantes.

La selección de la muestra fue de tipo no probabilístico y por conveniencia, según los sujetos a los que se tuvo acceso. Un total de 177 estudiantes de Educación Primaria (93 niños (52,5%) y 84 niñas (47,5%) $M_{edad} = 10.70$, $DE = 0.47$) de cuatro centros educativos de la provincia de A Coruña participaron en el estudio.

Instrumento.

El instrumento utilizado fue la Escala de actitudes hacia el alumnado con discapacidad en Educación Física (EAADEF) (Iñiguez-Santiago et al., 2017). Este cuestionario está constituido por una primera parte de contextualización donde se recogen una serie de datos sobre curso, edad, género y práctica deportiva, y una segunda parte compuesta por cuatro ítems, todos ellos precedidos por el enunciado “*En educación física, con respecto a las personas con discapacidad...*” y que permiten el cálculo de una única dimensión global, mediante una escala tipo Likert siendo 1 “Totalmente en desacuerdo”; 2 “Algo en desacuerdo”; 3 “neutro”; 4 “Bastante de acuerdo” y 5 “Totalmente de acuerdo”.

Procedimiento.

En primer lugar, se solicitó la colaboración a los diferentes centros educativos proporcionándoles información detallada sobre el estudio y de su objetivo. Así mismo, se solicitó permiso a los padres, madres y/o tutores legales de los sujetos participantes, mediante hoja de información y consentimiento informado, participando solamente aquellos sujetos con autorización escrita. El instrumento fue aplicado por los investigadores durante una sesión de Educación Física en la instalación escolar de cada centro. Durante su aplicación se solicitó que el docente no estuviera presente para evitar interferencias en las respuestas del alumnado. Se procedió realizando una explicación inicial sobre el contenido del cuestionario y resolviendo las dudas que pudiese haber. Después de esto, se dieron 15 minutos para responderlo.

Análisis Estadístico.

Primero se calcularon los valores descriptivos (media y desviación estándar) de cada uno de los ítems y de la escala global, así como las correlaciones bivariadas mediante el coeficiente de correlación de Pearson. Posteriormente se analizó la confiabilidad de la escala global mediante el coeficiente alfa de Crombach (Tabla 1). A continuación, se efectuó un MANOVA para cada uno de los ítems que componen la escala y

para el global, siendo un primer factor la edad (10, 11 y 12 años) y el segundo factor la variable género (hombre-mujer). También se evaluó la significancia de los efectos principales y la interacción entre variable empleando el estadístico de Bonferroni. Los análisis fueron realizados mediante el software IBM SPSS Statistics v. 20.0, con un intervalo de confianza del 95%.

Resultados.

Análisis descriptivo, de confiabilidad y correlaciones bivariadas.

En la Tabla 1 se muestran los estadísticos descriptivos de cada uno de los ítems que componen la escala y el global. Los resultados de análisis de fiabilidad demuestran valores adecuados en todas las dimensiones estudiadas.

Tabla 1. Medias, desviaciones estándar, análisis de fiabilidad y correlaciones bivariadas entre las dimensiones estudiadas de la EAADEF

Dimensiones	M	DE	α	1	2	3	4	5
Prefiero no relacionarme con personas con discapacidad (1)	1,32	0,76	-	1	.181**	.183**	.194**	.598**
Evitaría hacer un trabajo de clase con una persona con discapacidad (2)	1,36	0,74	-	-	1	.361**	.218**	.704**
Evitaría para mi equipo a una persona con discapacidad (3)	1,43	0,73	-	-	-	1	.065	.626**
No propondría como capitán/capitana de mi equipo a una persona con discapacidad (4)	1,40	0,73	-	-	-	-	1	.567**
Actitud global (5)	1,38	0,46	,770-	-	-	-	-	1

Nota: M = Media; DE = Desviación Estándar; α = Alpha de Cronbach; ** La correlación es significativa a nivel 0,01 (Bilateral).

Análisis de varianza respecto a la edad y el género

En la Tabla 2 se muestran las medias y desviaciones estándar de las variables del EAADEF en función de la edad, de manera global y por género.

Con respecto a la edad, a medida que esta aumenta, los escolares muestran una peor actitud frente a la discapacidad. Los resultados de las ANOVA factoriales realizados en cuanto al ítem “prefiero no relacionarme con personas con discapacidad” indicaron que no existe un efecto, principalmente significativo, del factor edad ($p = 0,272$), ni del factor género ($p = 0,868$) ni de la interacción entre ambos factores ($p = .863$). Respecto al ítem “evitaría hacer un trabajo de clase con una persona con discapacidad”, se observó que existen efectos principalmente significativos en el factor edad ($p = 0,034$) y en el factor género ($p = 0,049$), pero no en la interacción de ambos factores ($p = 0,170$). En cuanto al ítem “evitaría para mi equipo a una persona con discapacidad”, tampoco se observaron diferencias estadísticamente significativas en el factor edad ($p = 0,110$), pero si en el factor género ($p = 0,034$), y tampoco en la interacción de ambos factores ($p = 0,170$). Al realizar el análisis respecto al ítem “no propondría como capitán/capitana de mi equipo a una persona con discapacidad” no se identificaron efectos principales ni en

el factor edad ($p = 0,795$), ni en el factor género ($p = 0,894$), ni en la interacción entre ambos ($p = 0,098$). En la actitud global, tampoco se encontraron diferencias en el factor edad ($p = 0,419$), ni en el género ($p = 0,083$), pero sí en la interacción entre ambos ($p = 0,047$).

Tabla 2. Datos descriptivos de las variables analizadas del EAADEF. Media, Desviación estándar, en función del género y de la etapa educativa.

	Edad	Total		Niños (n=93)		Niñas (n=84)	
		M	DE	M	DE	M	DE
Prefiero no relacionarme con personas con discapacidad	10 (n= 82)	1,21	0,64	1,27	0,74	1,17	0,56
	11 (n= 65)	1,38	0,89	1,39	0,95	1,36	0,78
	12 (n=30)	1,46	0,73	1,42	0,75	1,50	0,73
Evitaría hacer un trabajo de clase con una persona con discapacidad	10 (n= 82)	1,31	0,68	1,44	0,84	1,21	0,51
	11 (n= 65)	1,56	0,90	1,76	0,97	1,18	0,58
	12 (n=30)	1,06	0,25	1,00	0,00	1,12	0,34
Evitaría para mi equipo a una persona con discapacidad	10 (n= 82)	1,51	0,74	1,55	0,77	1,47	0,72
	11 (n= 65)	1,44	0,82	1,62	0,95	1,09	0,29
	12 (n=30)	1,20	0,40	1,28	0,46	1,12	0,34
No propondría como capitán/capitana de mi equipo a una persona con discapacidad	10 (n= 82)	1,41	0,70	1,44	0,77	1,39	0,64
	11 (n= 65)	1,41	0,82	1,53	0,90	1,18	0,58
	12 (n=30)	1,33	0,60	1,14	0,36	1,50	0,73
Actitud Global	10 (n= 82)	1,36	0,40	1,43	0,51	1,31	0,40
	11 (n= 65)	1,45	0,58	1,58	0,64	1,20	0,58
	12 (n=30)	1,26	0,25	1,21	0,29	1,31	0,25

M: Media. DE: Desviación típica o estándar.

Discusión.

El objetivo de este trabajo fue valorar la disposición del alumnado hacia la diversidad en función de la edad y el género, en escolares de 5º y 6º curso de Educación Primaria. En este sentido, podemos decir que la muestra de este estudio presenta una buena disposición hacia la inclusión de estudiantes con diversidad en sus clases de Educación Física, aspecto muy positivo si se tiene en cuenta que la inclusión está directamente influida por la actitud que presentan sus compañeros al respecto (Flórez et al., 2009; Íñiguez-Santiago et al., 2017).

Al analizar los ítems estudiados en función del género, se observa que las puntuaciones medias son bajas. Esto puede ser debido a que, de todas las áreas curriculares, las características curriculares y estructurales que presenta la Educación Física, propician una mayor interacción entre pares, con y sin diversidad (Campos, et al., 2014), fomentando una participación más activa y efectiva por parte de todo el alumnado (Ocete, 2016).

Sin embargo, se aprecian diferencias en cuanto al género en los ítems “Evitaría hacer un trabajo de clase con una persona con discapacidad” y “Evitaría para mi equipo a una persona con discapacidad”, siendo más altas las puntuaciones de los niños que de las niñas. Esto puede ser debido a la relación que existe entre las actitudes que tienen ambos géneros y sus componentes cognitivos (Ruiz, 2002), ya que las actitudes hacen referencia al conjunto de ideas y conocimientos que tenemos sobre algo (Prat y Soler, 2003), y quizás los niños, en cuanto a la práctica deportiva, piensen que tener un compañero con discapacidad no va a permitir alcanzar el objetivo, que en muchas ocasiones es la victoria (Navarro-Patón et al., 2019; Navarro-Patón et al., 2019). En cambio, las niñas muestran puntuaciones más favorables hacia la discapacidad en comparación con los niños, al igual que los resultados obtenidos por Block (1995); Reina et al., (2011) y Van Biesen et al., (2006), ya que suelen ser más emotivas y utilizan más sus creencias o los componentes afectivos de éstas. Ganar o perder no es su motivación principal y se decantan más por la interacción social y por la ayuda a los demás para alcanzar su aprendizaje (Gill, 1988; Navarro-Patón, et al., 2019; Ruiz et al., 2004), a pesar de que los contenidos, los objetivos y las competencias curriculares incidan en el trabajo en equipo, la interacción, el respeto y la comunicación interpersonal (Ley 8/2013. LOMCE).

En cuanto a la edad, solamente se encontraron diferencias en referencia al trabajo en grupo con personas con diversidad, siendo los más jóvenes los más reticentes a trabajar con compañeros y compañeras que presenten algún tipo de diversidad, a diferencia de los resultados obtenidos por Lindsay y Edwards (2013) o Swain y Morgan (2001), que indican que el alumnado de menor edad tiene actitudes positivas significativamente mayores que los más mayores. Esto puede ser debido a que los más jóvenes tienen un sentimiento más competitivo que los mayores en cuanto a las tareas escolares (Navarro-Patón, et al., 2019). Aunque la competición no esté aconsejada en los enfoques didácticos actuales para facilitar la inclusión de alumnado con diversidad (Wong, 2008), sí que debería ser empleada desde un enfoque positivo, ya que puede provocar situaciones idóneas para el trabajo en valores y la aceptación de diferencias individuales, el trabajo en equipo y la asunción del éxito o el fracaso (Ocete, 2016).

Finalmente, para lograr una educación inclusiva debemos tener en cuenta la importancia que tienen las actitudes mostradas por el alumnado sin discapacidad (Vignes et al., 2008), el profesorado, y la adaptación de los contenidos al alumnado con discapacidad en cada aula y contexto (Flórez et al., 2009).

Las limitaciones encontradas en esta investigación se encuentran encuadradas en el reducido tamaño de la muestra y en el propio muestreo, ya que no se hizo un muestreo representativo de la población entre 10 y 12 años de Galicia, por lo que es necesario tomar con cautela los resultados obtenidos. Así mismo, el propio carácter transversal de la investigación supone en sí una limitación debido a que es posible que se den variaciones en las puntuaciones debido al período o etapa escolar en la que se administre el cuestionario.

Conclusiones.

Los escolares encuestados presentan una actitud favorable hacia la diversidad, especialmente por parte de las niñas, y el alumnado de mayor edad presenta una mayor predisposición hacia la diversidad que los más jóvenes. Se hace necesario establecer estrategias educativas para fomentar la inclusión de estudiantes con discapacidad en las aulas para favorecer la aceptación por parte de los demás compañeros sin discapacidad y así poder generar relaciones positivas entre todo el alumnado.

Referencias Bibliográficas.

Alba, C. (2012). *Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible*. En Actas del Congreso TenoNEEt. Recuperado de <https://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/dea2012/docs/calba.pdf>

Arnaiz, P. (2011). Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. *Innovación Educativa*, 21, 23-55. Recuperado de https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/6222/pg_025-038_in21_1.pdf?sequence=1

Arnaiz Sánchez, P. (2012). Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. *Innovación Educativa*, (21). Recuperado de <https://revistas.usc.es/index.php/ie/article/view/22>

Ato, M., López-García, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales De Psicología / Annals of Psychology*, 29(3), 1038-1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>

Azorín Abellán, C. M., & Arnaiz Sánchez, P. (2015). Una experiencia de innovación en educación primaria: medidas de atención a la diversidad y diseño universal del aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 22, 9-30. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2039>

Block, M. E. (1995). Development and Validation of the Children's Attitudes Toward Integrated Physical Education–Revised (CAIPE–R) Inventory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12(1), 60-77. Recuperado de: <https://journals.humankinetics.com/view/journals/apaq/12/1/article-p60.xml>

Campos, M. J., Ferreira, J. P., & Block, M. E. (2014). Influence of an Awareness Program on Portuguese Middle and High School Students' Perceptions of Peers with Disabilities. *Psychological Reports*, 115(3), 897–912. <https://doi.org/10.2466/11.15.PR0.115c26z7>

Flórez, M. A., Aguado, A. L., y Alcedo, M. A. (2009). Revisión y análisis de los programas de cambio de actitudes hacia personas con discapacidad. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 5, 85-98. Recuperado de https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/13919/file_1.pdf?sequence=1#page=85

Frese, E., & Yun, J. (2007). Effects of disability awareness on general acceptance, acceptance of inclusive physical education, and knowledge of secondary level students in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport-Special Populations*, 78(1), 98. <https://doi.org/10.1080/02701367.2007.10762243>

Gill, D.L. (1988). Gender differences in competitive orientation and participation. *International Journal of Sport Psychology*, 19, 145-159.

Hurst, C., Corning, K., & Ferrante, R. (2012). Children's acceptance of others with disability: the influence of a disability-simulation program. *Journal of genetic counseling*, 21(6), 873–883.

<https://doi.org/10.1007/s10897-012-9516-8>

Iñiguez-Santiago, M. C., Ferríz, R., Martínez-Galindo, M.C., Cebrián-Sánchez, M.M. y Reina (2017). Análisis factorial de la escala de actitudes hacia el alumnado con discapacidad en educación física (EAADEF). *Psychology, Society, & Education*, 9 (3), 493-504. <http://dx.doi.org/10.25115/psye.v9i3.652>

Ison, N., McIntyre, S., Rothery, S., Smithers-Sheedy, H., Goldsmith, S., Parsonage, S., & Foy, L. (2010). 'Just like you': a disability awareness programme for children that enhanced knowledge, attitudes and acceptance: pilot study findings. *Developmental neurorehabilitation*, 13(5), 360–368. <https://doi.org/10.3109/17518423.2010.496764>

Kowalski, E. M., & Rizzo, T. L. (1996). Factors Influencing Preservice Student Attitudes Toward Individuals with Disabilities, *Adapted Physical Activity Quarterly*, 13(2), 180-196. <https://doi.org/10.1123/apaq.13.2.180>

Ley Orgánica 8/2013, del 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Boletín Oficial del Estado. Madrid, 10 de diciembre de 2013, núm. 295, pp. 97858-97868 Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>

Lindsay, S., & Edwards, A. (2013). A systematic review of disability awareness interventions for children and youth. *Disability and rehabilitation*, 35(8), 623–646. <https://doi.org/10.3109/09638288.2012.702850>

Navarro-Patón, R., Rodríguez-Fernández, J.E., y Peixoto-Pino, L. (2019). Preferencias de interacción social en educación física de escolares de educación primaria y secundaria de Lugo. Un estudio descriptivo. *En Actas del IV Congreso Internacional en Investigación y didáctica de la Educación Física - ADDIJES*. Universidad de Granada. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7080431>

Navarro-Patón, R., Cons-Ferreiro, M., Díaz-Liz, C., & Gili-Roig, C. (2019). Análisis de las preferencias de interacción social en educación física del alumnado gallego en función de la edad, género y etapa educativa. *Revista Iberoamericana de Psicología del ejercicio y el deporte*, 14 (2). Recuperado de <https://www.riped-online.com/articles/analysis-of-preferences-of-social-interaction-on-physical-education-of-galician-studentsaccording-to-age-educational-sta.pdf>

Nowicki E. A. (2006). A cross-sectional multivariate analysis of children's attitudes towards disabilities. *Journal of intellectual disability research: JIDR*, 50(Pt 5), 335–348. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2005.00781.x>

Ocete Calvo, C., Pérez Tejero, J., & Coterón López, J. (2015). Propuesta de un programa de intervención educativa para facilitar la inclusión de alumnos con discapacidad en educación física (Propose of an educative intervention program for inclusion of children with disability in general physical education). *Retos*, (27), 140-145. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i27.34366>

Ocete, C. (2016). "Deporte inclusivo en la escuela": diseño y análisis de un programa de intervención para

promover la inclusión del alumnado con discapacidad en educación física (Tesis doctoral). Universidad politécnica de Madrid. Recuperado de http://oa.upm.es/39683/1/CARMEN_OCETE_CALVO.pdf

Pettigrew, T. (1998). Intergroup contact theory. *Annual Review of Psychology*, 49(1), 65-85.

Prat, M. y Soler (2003). *Los contenidos actitudinales, los valores y las normas. Actitudes, valores y normas en la educación física y el deporte*. Inde.

Reina, R., López, V., Jiménez, M., García-Calvo, T., & Hutzler, Y. (2011). Effects of awareness interventions on children's attitudes toward peers with a visual impairment. *International journal of rehabilitation research*. 34(3), 243–248. <https://doi.org/10.1097/MRR.0b013e3283487f49>

Ruiz, L. (Ed). (2002). *Animación y discapacidad. La integración en el tiempo libre*. Amarú ediciones.

Ruiz, I. M, Graupera, J.L., Rico, I. y Mata, E. (2004). Preferencias participativas en educación física de los chicos y chicas de la educación secundaria mediante la “La escala GR de participación social en el aprendizaje”. *European Journal of Human Movement*, 12, 151-168. Recuperado de <https://www.eurjhm.com/index.php/eurjhm/article/view/106/209>

Sang, P., Younghwan, K., & Block, M. (2014). Contributing factors for Successful Inclusive Physical Education. *Palaestra*, 28(1), 42-49.

Swaim, K. F., & Morgan, S. B. (2001). Children's attitudes and behavioral intentions toward a peer with autistic behaviors: does a brief educational intervention have an effect?. *Journal of autism and developmental disorders*, 31(2), 195–205. <https://doi.org/10.1023/a:1010703316365>

Van Biesen, D., Busciglio, A., y Vandandewijck, Y. (2006) Attitudes towards inclusion of children with disabilities: the effect of the implementation of “A Paralympic School Day” on Flemish elementary children. En J. Wittmannová (Ed.), *European Conference of Adapted Physical Activity*. Olomouc, Czech Republic: Palacky University. September 7-9.

Vignes, C., Coley, N., Grandjean, H., Godeau, E., & Arnaud, C. (2008). Measuring children's attitudes towards peers with disabilities: a review of instruments. *Developmental medicine and child neurology*, 50(3), 182–189. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2008.02032.x>

Wong, D. (2008), Do contacts make a difference?: The effects of maintreaming on student attitudes toward people with disabilities. *Research in developmental disabilities*, 29 (1), 70-82. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2006.11.002>

Xafopoulos, G., Kudláček, M., & Evaggelinou, C. (2009). Effect of the intervention program «Paralympic school day» on attitudes of children attending international school towards inclusion of students with disabilities. *Acta Gymnica*, 39(4), 63-71. Recuperado de <https://gymnica.upol.cz/pdfs/gym/2009/04/07.pdf>

EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD EN EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DENTRO DE AMBIENTES EDUCATIVOS MENOS RESTRICTIVOS. UNA PROPUESTA QUE RESPETA SU ESPACIO.

The development of creativity in Primary Education students within less restrictive educational environments. A proposal that respects your space.

Rodrigo García Pajares
CEIP Elena Fortún, Segovia (España)
garciapajaresr@gmail.com

Resumen

Los anticuados modelos de enseñanza tradicional limitan la actividad del educando y forman agentes pasivos incapaces de dar respuesta a las problemáticas sociales. Ante esta situación, se plantea una propuesta educativa que reduce las restricciones de la tarea dotando de un espacio de libertad al escolar. De esta manera, se busca estimular las capacidades creativas del alumnado. Se considera que la creatividad posee un verdadero potencial educativo con un fuerte arraigo social. Un individuo con capacidad creativa podrá aportar nuevas alternativas y ejercer cambios significativos sobre el contexto en el que vive. Junto a este aspecto, se realizará valoración en torno a un posible vínculo entre el desarrollo de la creatividad y el de la personalidad. Para ello, se propone una investigación cualitativa por medio de un estudio de caso sobre una muestra intencional compuesta de un total de once escolares que se encuentran en el cuarto curso de Educación Primaria. Los datos recabados sobre la muestra analizada permiten la exposición de unos resultados que se traducirán en unas atrayentes conclusiones. Éstas proponen una reflexión crítica sobre el tipo de prácticas que se siguen desempeñando hoy día en las aulas españolas e invitan a la adopción de alternativas reales que se ajusten a las demandas del alumnado actual.

Palabras clave

Creatividad; educación primaria; práctica pedagógica; entorno social; personalidad.

Abstract

The outdated traditional teaching models limit the activity of the learner and form passive agents incapable of responding to social problems. Faced with this situation, an educational proposal is proposed that reduces the restrictions of the task by providing a space of freedom to the school. In this way, it seeks to stimulate the creative capacities of students. Creativity is considered to have true educational potential with strong social roots. An individual with creative capacity will be able to contribute new alternatives and make significant changes to the context in which they live. Along with this aspect, an assessment will be made of a possible link between the development of creativity and that of personality. For this, a qualitative research is proposed through a case study on an intentional sample made up of a total of eleven schoolchildren who are in the fourth year of Primary Education. The data collected on the analyzed sample allows the

presentation of results that will translate into attractive conclusions. These propose a critical reflection on the type of practices that continue to be carried out today in Spanish classrooms and invite the adoption of real alternatives that adjust to the demands of current students.

Keywords

Creativity; primary education; pedagogical practice; social environment; personality.

Introducción.

Contextualización del problema.

El modelo de enseñanza del educador tiene una trascendencia capital sobre el desarrollo de sus educandos. Los pequeños detalles de la práctica educativa merecen ser analizados. En este estudio se pone el foco de atención sobre la reglamentación en el planteamiento de las actividades que se realizan en el aula. Nuestro principal argumento sostiene que una educación estrictamente reglada no prepara a las personas para su futuro desempeño social.

La enseñanza tradicional tiende hacia un modelo de normalización que busca aumentar los niveles académicos a costa de un plan de estudios, una enseñanza y una evaluación excesivamente pautados sin un espacio para el desarrollo de la creatividad (Robinson y Aronica, 2015). Trazan una firme y delgada línea de la que nadie debe de salirse para lograr el éxito educativo. El protagonista es el docente, las clases se centran en ejercicios de repetición y el examen es la herramienta empleada para valorar los conocimientos que están memorizados (García-Saliner, Cano-Ruiz y González-Marín, 2018). Estas prácticas hacen un uso abusivo de la dirección del educando, convirtiéndole en un agente pasivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El resultado es una educación artificial que no prepara a los sujetos para desempeñar un papel activo en el contexto social que les rodea. Es una enseñanza que “mata la creatividad” (Robinson, 2006).

Nuestra pretensión está en la búsqueda de una alternativa real a la problemática expuesta. Paulo Freire expone que “alfabetizarse no es aprender a repetir palabras, sino a decir su palabra”. Creemos que desarrollando la creatividad en nuestro alumnado podremos lograr que aprendan a decir su palabra.

Idealmente una educación que se preocupa por fomentar la creatividad entre sus escolares dará lugar al desarrollo de personas libres, capaces de actuar en base a su criterio personal y de dar respuesta a nuevos problemas surgidos en una sociedad que se encuentra en constante cambio (Gil-Quintana y Prieto-Jurado, 2019). La creatividad, tal y como defiende Klimenko (2008), tiene la capacidad potencial de “proporcionar un gran soporte a las nuevas alternativas y propuestas dirigidas a introducir distintas direcciones en el desarrollo social” (p. 193).

La creatividad. Análisis del término.

La creatividad está compuesta por un proceso, un producto, un sujeto y una situación, conformando un sistema con una interacción constante (Rodrigo-Martín y Rodrigo-Martín, 2012). Para la comprensión de este sistema tendremos que analizar cada elemento individualmente.

Comenzaremos enunciando las fases que componen el proceso creativo. Según Goleman, Kaufman y Ray (2016) son las siguientes:

1º Preparación: primera toma de contacto con el planteamiento.

2º Frustración: momento en el que el sujeto trata de dar con la respuesta sin obtenerla.

3º Incubación: asentamiento de la información recabada en las fases anteriores.

4º Iluminación: a pesar de la pasividad, el inconsciente sigue funcionando hasta que surge el momento creativo.

Esta última fase es la que dará lugar a un producto que será considerado creativo si posee una utilidad (Goleman et al., 2016). Este aspecto le añade un componente social a la creatividad. Un producto es considerado útil cuando su aplicabilidad es símbolo de mejora para una realidad social concreta y es asumida por los miembros de ese lugar. De este modo se justifica la conexión existente entre la creatividad y el éxito del individuo en la sociedad (Barrena, 2008).

En aras de una mayor comprensión de este aspecto se expone la siguiente experiencia real:

Cuando el profesor iba mesa por mesa revisando el trabajo de sus escolares hubo algo que le llamó especialmente la atención. Un escolar estaba utilizando dos lapiceros de colores juntos para trazar líneas que representasen la hierba del suelo. Otros compañeros se percataron también y le observaron curiosamente junto con el maestro. En la siguiente clase de dibujo dejó de ser el único que empleaba esta técnica. (Experiencia real del aula)

Este hecho no solo nos permite exponer el componente social de este término, sino que además ejemplifica al “sujeto creativo”. Gardner (2001) define al individuo creativo como “una persona que resuelve problemas con regularidad, elabora productos o define cuestiones nuevas en un campo de un modo, que, al principio, es considerado nuevo, pero al final llega a ser aceptado en un contexto cultural concreto” (p. 126). En otra de sus obras, Gardner (2010) realiza un profundo análisis de grandes personalidades creativas como son Sigmund Freud, Albert Einstein o Pablo Picasso. Se podría afirmar que lo que diferencia a un individuo creativo del resto es la complejidad. Así lo indica Csikszentmihalyi (1998) en su aportación a este campo. En este trabajo se enuncian a su vez algunas de las cualidades que comúnmente poseen las personas creativas:

metas claras, conciencia inmediata de los resultados de las acciones, equilibrio entre dificultad y destreza, intensa concentración en la acción, ausencia de pensamientos ajenos al curso de la acción, ausencia de temor al fracaso o de potenciales ofensas y distorsión del sentido del tiempo. (Rinaudo, 2002, p.5)

Éstas se podrían completar con la contribución de Klímenko (2008) que añade: “un pensamiento reflexivo, flexible, divergente, solución independiente y autónoma de problemas, habilidad de indagación y problematización” (p. 195).

Creemos conveniente apreciar que al delimitar las cualidades del individuo creativo no estamos afirmando que haya sujetos que no posean esta capacidad. Asumiendo esta postura, Morchio-De Unano (2002) enuncia que “así como se acepta que la inteligencia es un rasgo específicamente humano, lo es también la creatividad” (p. 287). No se puede caer en la intransigencia del blanco o el negro. La creatividad es una capacidad innata potencialmente accesible para cualquier ser humano en un mayor o en menor nivel (López-Martínez, 2008). El grado en el que se desarrolle dependerá de varios factores relacionados íntimamente con el cuarto elemento (la situación).

Uno de ellos es el núcleo social en el que un individuo nace y se desarrolla. Siguiendo a Madi (2012) el individuo “necesita del ambiente en que se desarrolla, el estímulo y refuerzo necesarios para el cabal desenvolvimiento de su personalidad” (p. 14).

De manera opuesta, nos encontramos frente a un factor accesible por medio de la enseñanza. Para Bohm (2004) la creatividad puede ser lograda por aquellos que se esfuerzan en conseguirla. Defiende que lo natural en el ser humano es la repetición y, por lo tanto, quien desea ser creativo debe de realizar un esfuerzo. En otras palabras y con una aplicación directa al campo educativo, Klimenko (2008) postula que “cualquier ser humano puede llegar al nivel de la producción creativa en cualquiera de los campos simbólicos de la cultura. Para esto es necesario empezar un camino en la infancia temprana” (p. 206).

Estos argumentos evidencian la educabilidad de las capacidades creativas. Tras ser justificada la aplicación de nuestra propuesta, el siguiente paso será el de dar a conocer sus bases.

La respuesta: una enseñanza que respeta el espacio del escolar.

Las prácticas que no dejan espacio para las respuestas alternativas, con un orden inamovible y que buscan escolares sumisos a una norma, obstaculizan la creatividad (López-Martínez y Navarro-Lozano, 2010). Por esta razón, nos encontramos en la necesidad de tomar caminos educativos alternativos centrados en una menor reglamentación de la tarea.

La respuesta que planteamos es una enseñanza que dote al escolar de un espacio de libertad creativa. Una práctica educativa que deja espacio a cada estudiante es aquella con menos pautas y limitaciones. Se trata de una manera de educar en la que se le otorga al alumnado la oportunidad de expresarse siguiendo su propio criterio personal. Es la necesidad de dejar un espacio vacío para que cada educando tenga la ocasión de ejercitar su creatividad.

La educación que respeta el espacio de cada alumno da lugar a actividades con una forma común, pero con resultados totalmente diferentes e inimaginables. Una historia sin un final escrito, un problema de matemáticas cuyo enunciado será reelaborado por el alumnado a su gusto, una pregunta de examen en blanco en la que sea cada sujeto el que se pregunte por la lección... Se trata de buscar un momento, da igual el tipo de tarea o la materia, en el que el escolar tenga un espacio para expresarse de manera única e irrepetible, a su manera.

Tras dar a conocer las bases de nuestra propuesta podemos dar paso al planteamiento de la investigación que se ha llevado a cabo.

Material y Método.

La muestra intencional escogida se compone de un total de once escolares del curso de cuarto de Educación Primaria pertenecientes a un colegio público urbano de la ciudad de Segovia (Castilla y León, España). Su proveniencia es de familias con un nivel socioeconómico medio. La mayoría cuenta con una predisposición al trabajo media, con casos aislados más bajos.

Los objetivos dirigidos a la muestra citada son los que se enuncian a continuación:

- Estimular las capacidades creativas del grupo estudiantil por medio una enseñanza menos reglada.
- Analizar la posible relación entre el desarrollo de la creatividad y de la personalidad.

En sintonía con los objetivos expuestos surgen unas hipótesis que son las siguientes:

- Una enseñanza menos reglada estimula el desarrollo de ciertas capacidades creativas en el alumnado.
- El trabajo de la creatividad en los educandos contribuye al mismo tiempo al desarrollo de su personalidad.

La metodología diseñada para esta investigación se compone de una observación sistemática dentro de un aula en la que el observador es el tutor del grupo/clase que se está analizando. Valoramos positivamente que el observador forme parte del grupo-clase ya que de esta manera la conducta de los escolares no se verá alterada.

Por la tipología del estudio se ha considerado que la investigación cualitativa sería la más ajustada. Dentro de ella, se ha optado por el planteamiento del estudio de caso (Martínez, 2006) como la técnica cualitativa que nos llevará a comprobar empíricamente la funcionalidad de la propuesta planteada. Los registros utilizados poseerán un carácter mayormente semisistemático. Se utilizará el anecdotario para recoger las situaciones de interés que se produzcan en el desarrollo del estudio. El registro narrativo se compondrá de un total de 12 rejillas de observación (Tabla 1) efectuadas en las diferentes fases de la investigación. Se realizarán también registros mecánicos en forma de fotografías sobre los trabajos de la muestra. Finalmente, nos serviremos de registros más sistémicos como son las listas de control para valorar la capacidad creativa de los escolares en sus obras pictóricas. Éstos han sido creados tomando como base la idea de espíritu creativo expuesta en Goleman et al. (2016) para identificar la presencia o ausencia de elementos inusuales, de técnicas de creación novedosas y de elementos no requeridos en la tarea.

Tabla 16. Actividades desarrolladas en cada rejilla de observación.

Número	Actividad realizada
Primera	Elaboración de una historia sobre la vida de una gota de agua que conecte con la teoría del ciclo del agua.
Segunda	Modificación del enunciado de problemas del libro de texto de Matemáticas.
Tercera	Creación de una planta imaginaria elaborando un dibujo y una descripción de las características de la misma.
Cuarta	Redacción de nuestros propios problemas matemáticos.
Quinta	Complementación de un texto literario con párrafos en blanco.
Sexta	Creación de un dibujo abstracto con técnica libre que represente la violencia y la agresividad.
Séptima	Elaboración de la mitad superior del cuadro “Los tres músicos” de Picasso que se encuentra vacía.
Octava	Escritura libre del final de un cuento que carece de él.
Novena	Redacción de una pregunta para el examen de Ciencias Naturales para su posterior respuesta.
Décima	Redacción de una pregunta para el examen de Ciencias Sociales para su posterior respuesta.
Undécima	Taller de escritura creativa a partir de la creación de un objeto imaginario mestizo resultante de la unión de dos objetos sin relación.
Duodécima	Planteamiento de un reto en el que ellos se conviertan en naufragos dentro de una isla abandonada en la que únicamente disponen de unos tableros de madera, unos clavos, un martillo y un cuarto objeto que elegirán ellos.

Fuente: Elaboración propia

La recogida de datos ha sido efectuada a partir de actividades planteadas en las áreas de Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas, Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales y Educación Plástica. Los datos obtenidos por medio de los registros especificados anteriormente serán expuestos siguiendo un proceso de categorización en el siguiente apartado.

Resultados.

El proceso de recogida de datos nos conduce a la exposición de una serie de resultados que serán clasificados acorde con la hipótesis planteada.

Primera hipótesis: “Una enseñanza menos reglada estimula el desarrollo de ciertas capacidades creativas en el alumnado”.

Resultados del anecdotario:

Los datos de las rejillas de observación demuestran que han surgido trabajos con un elevado nivel de originalidad. Puntualizamos en algunas de las denominaciones de las plantas que fueron ideadas por la muestra: Multikolquin, Supercalifragilisticoespialidoso, Bezón, Vapirus, Teclatón y Naitribus (Rejilla 3). También surgieron nombres inusuales como Scelx y Patilojny en la actividad de la rejilla 11 y “Roicht” en la rejilla 2. Del mismo modo han surgido afirmaciones como: “al ingerir el fruto de Teclatón tu mano se convierte en un ratón de ordenador” (Rejilla 3); “Canlle tiene cero años y vive en un cofre que ha sido acondicionado por él” (Rejilla 11); “Gafes nació en Llafres (ciudad inventada) y su comida favorita es el cristal de las gafas” (Rejilla 11). En la actividad de la rejilla 8 surgieron algunos finales como los siguientes: “de la felicidad que sintió el perro al aprender a ladrar comenzó a saltar y saltar y, de repente, ¡aprendió a volar!”; “El perro utilizó un collar mágico que le permitía convertirse en persona. Se lo puso para adoptar a otro perro que le enseñase a ladrar”. En la creación de una obra abstracta que representase la violencia (Rejilla 6) un sujeto decidió incluir de manera desordenada las letras que componen la palabra “agresividad” (Figura 1).

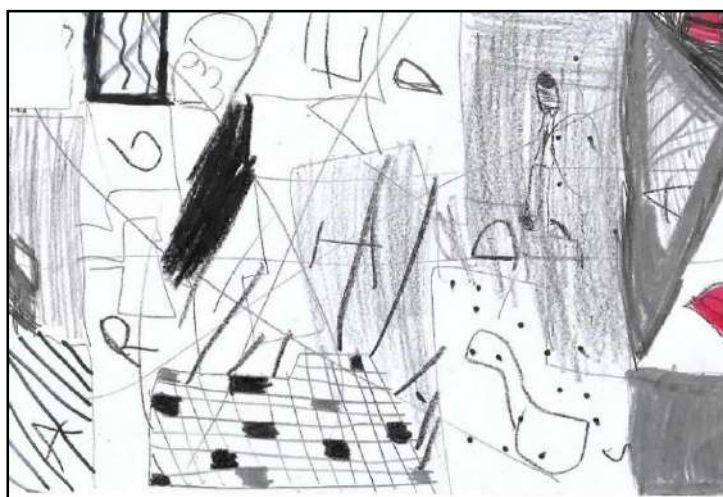


Figura 1. Pintura de un escolar.

Es de destacar a su vez cómo se han dado casos en los que ha sido el alumnado quien ha incluido elementos sin ser requeridos previamente: “a pesar de que el docente no lo había indicado, la mayoría ha personificado su gotita, dibujándole ojos, signos de expresión o piernas” (Rejilla 1); “Aunque el docente no les ha pedido que le pongan nombre a su objeto la mayoría lo ha hecho” (Rejilla 11).

En contraposición a estos resultados, nos encontramos frente a otro tipo de respuestas que carecen de divergencia: “algunos sujetos se han limitado a cambiar el nombre del objeto por otro semejante” (Rejilla 2); “Los diálogos del texto de la mayoría de escolares poseen cierta previsibilidad” (Rejilla 5); “Muchos sujetos tratan de imitar el tipo de preguntas que se suelen hacer en un examen convencional” (Rejilla 9). En la rejilla 12 se les planteaba un supuesto cuya respuesta más previsible era la de elegir un cuarto material que les permitiese construir una barca para huir de la isla. Diez de los once alumnos han dado esa respuesta. Tan solo un escolar habría optado por quedarse en la isla y emplear esos materiales para otro fin (rejilla 12).

Resultados de las listas de control:

Las listas de control han sido realizadas de manera individual sobre las creaciones pictóricas de cada escolar en las actividades que se llevaron a cabo en las rejillas 3, 6, 7 y 11. Los resultados obtenidos de dichos registros se expresan en un total de dos gráficas. Cada elemento observado representa un valor numérico en forma de fracción sobre 11 (tamaño de la muestra) cuya expresión ha sido simplificada por el propio programa de Excel. Por la naturaleza cualitativa del estudio no pretendemos centrarnos en el valor numérico de los datos obtenidos, sino que lo utilizaremos para analizar el mayor o menor grado de la presencia de cada uno de los elementos observados.

En la primera gráfica se puede observar que es en las actividades de las rejillas 3 y 7 donde se ha observado un valor más elevado de elementos creativos sobre la tarea. Se adjuntan algunos ejemplos (Figura 2 y 3).

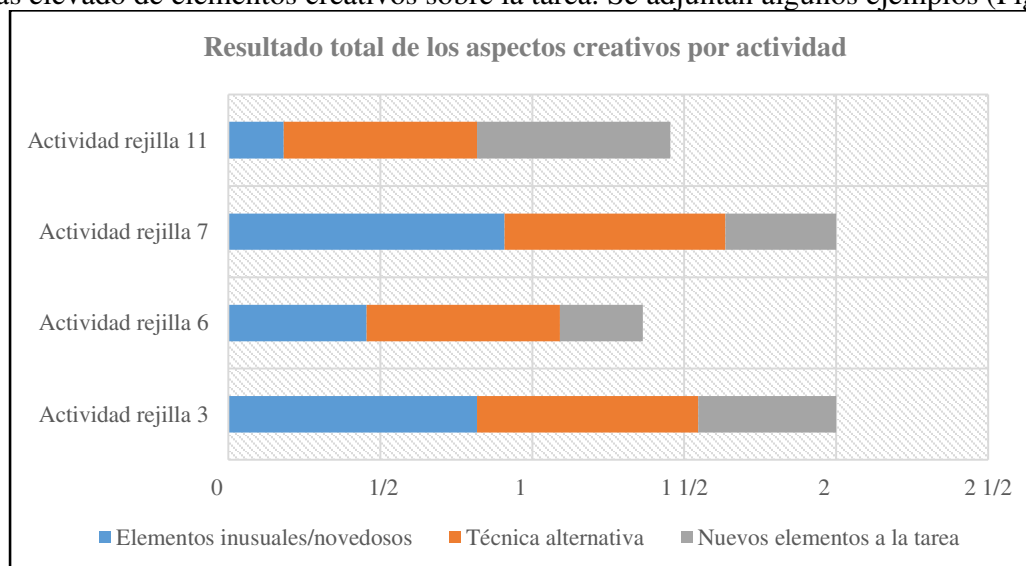


Gráfico 5. Resultado total de los aspectos creativos por actividad. Fuente: elaboración propia.



Figura 2. Pintura de un sujeto en la actividad 7.

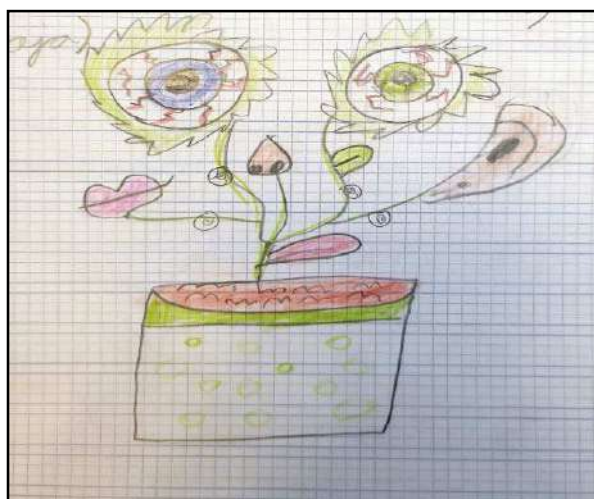


Figura 3. Dibujo de un sujeto en la actividad 3.

Por último, se incluye una segunda gráfica que expone que el elemento creativo más presente en las creaciones de la muestra ha sido el uso de técnicas alternativas. Se ejemplifica en la figura 4.

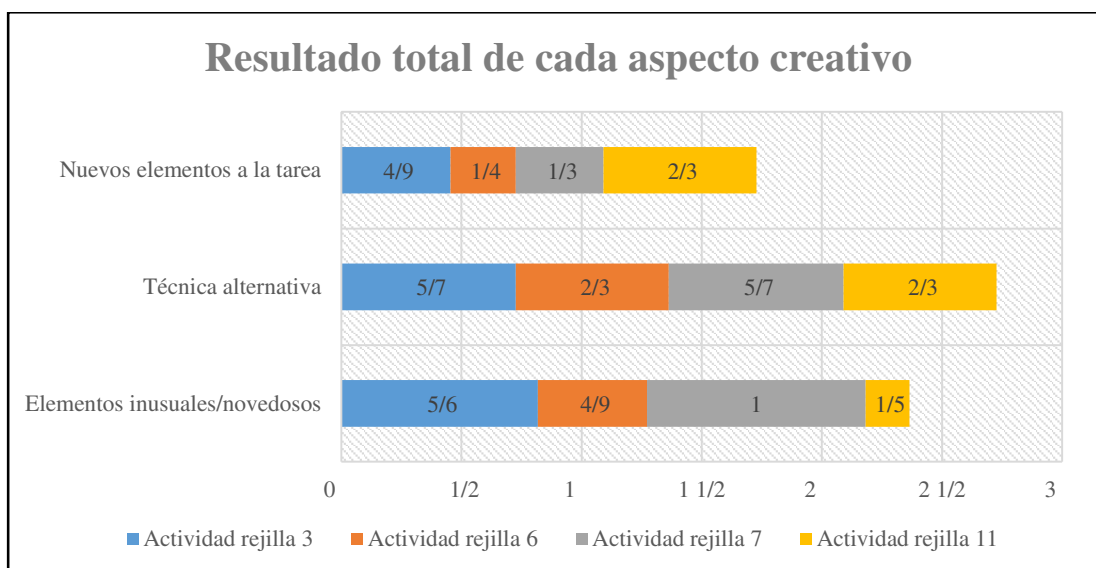


Gráfico 6. Resultado total de cada aspecto creativo. Fuente: elaboración propia.

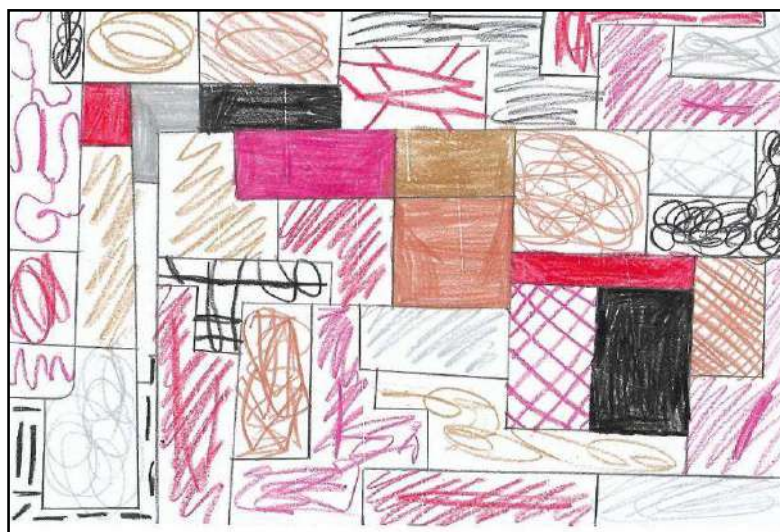


Figura 4. Pintura de un sujeto en la actividad 7.

Segunda hipótesis: “El trabajo de la creatividad en los educandos contribuye al mismo tiempo al desarrollo de su personalidad”.

Uno de los aspectos resultantes ha sido el de la vergüenza e inseguridad frente a sus propias creaciones: “Algunos alumnos sienten timidez por exponer su dibujo al resto [...] sienten cierta incertidumbre por si estará bien” (Rejilla 3). Han surgido casos en los que: “fruto del miedo a equivocarse, determinados escolares han optado por no realizar la tarea” (Rejilla 5). También se han dado casos en los que “el escolar ha tratado de evitar su exposición al resto del aula alegando que no tenía el cuaderno” (Rejilla 11).

La falta de seguridad ha propiciado las siguientes situaciones: “un escolar nunca es capaz de realizar su propia creación artística sin tomar como ejemplo lo que han hecho otros” (Rejilla 7); “dos sujetos no han querido leer su creación al resto, a pesar de que sus trabajos son de calidad” (Rejilla 8); “cierto alumnado se muestra menos participativo de lo normal durante las correcciones de este tipo de ejercicios” (Rejilla 11). Esta falta de confianza se ha producido fundamentalmente en dos sujetos de la muestra. Al inicio de la propuesta ninguno de los dos quería exponer su trabajo al resto. Como anécdota representativa, en la Rejilla 8 se observó cómo uno de ellos antes de entregar la tarea al docente borró varios elementos. Sin embargo, se ha producido una evolución positiva de estos escolares. En el tramo final de la propuesta ambos fueron capaces de leer resumidamente su creación al resto de sujetos (Rejilla 11).

Finalmente, dentro de este apartado queremos de enfatizar la elevada integración de elementos personales de los sujetos en sus creaciones: “un escolar ha creado un problema sobre su red social favorita” (Rejilla 4); “Ha surgido una planta (Figura 5) con ratones de ordenador como hojas” (Rejilla 3); “Un sujeto decide integrar su ciudad favorita (Nueva York) en su historia” (Rejilla 8); “El objeto mestizo de un escolar tiene el mote de “Soyejo Jr.” (nombre de usuario personal de su videojuego favorito)” (Rejilla 11).

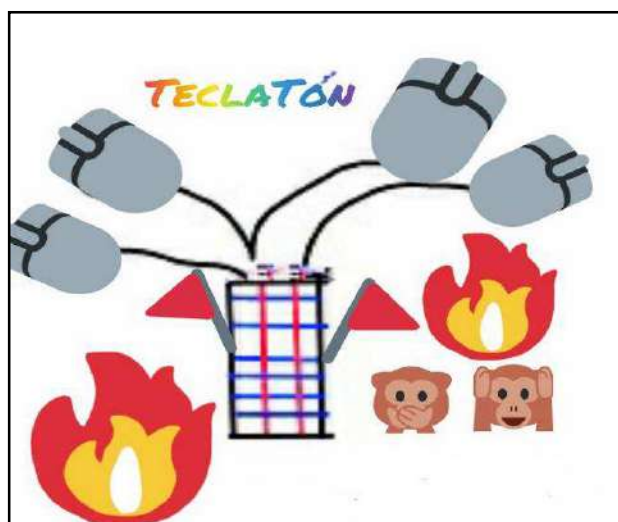


Figura 5. Dibujo de un sujeto en la actividad 3.

El análisis de los resultados expuestos nos conduce a una valoración final sobre las hipótesis propuestas al inicio del estudio.

Discusión.

Comenzaremos por la evaluación de la primera de ellas. Los datos obtenidos en relación a la primera hipótesis tienen como característica principal la heterogeneidad. La diversidad ha sido el elemento más presente a lo largo de la propuesta planteada. Un mismo patrón ha dado lugar a creaciones completamente diferentes. Es aquí donde enfatizamos la riqueza de la libertad. Al reducir el número de limitaciones en la tarea estamos posibilitando que el escolar tenga su espacio. A partir de ahí nadie puede anticipar el resultado final puesto que el denominador común del aula es la diversidad (García-Pajares, 2019). El educando ante el “huevo vacío” que se le presenta está obligado a tomar su camino. Ese es el primer paso hacia la

creatividad. No existe una norma que condicione su respuesta y todas ellas se asumen como válidas. Este contexto democrático es el idóneo para el desarrollo de la creatividad (Cemades-Ramírez, 2008). Cada escolar está forzado a crear de manera individual. Gracias a ello, hemos podido presenciar productos verdaderamente creativos como los que han sido expuestos. Por tanto, podemos afirmar que nuestra primera hipótesis es cierta. Una práctica que otorga libertad al alumnado posibilita la construcción de un “entorno creativo” (Barrena, 2008). Aunque este entorno no garantiza necesariamente que todo el grupo estudiantil desarrolle sus capacidades creativas, como también se expuso en los resultados. Tras el juicio emitido sobre nuestra primera hipótesis daremos paso al de la siguiente suposición.

En ella se exponía que hay una relación entre la creatividad y la personalidad que se hacía evidente por medio del desarrollo de la primera. Hemos podido vivenciar de primera mano cómo el escolar al perder esa “sujeción de seguridad”, que vendría a ser las pautas de la tarea, se encuentra en un espacio de libertad que le genera cierta indefensión. En los resultados se personalizaba en dos sujetos concretos que fueron ganando en confianza hasta que al final consiguieron exponer sus trabajos al resto de sujetos. El desarrollo de una buena autoestima en el educando es un elemento crucial para la construcción de su personalidad (García-Pajares, 2020). Por otro lado, se observó la elevada carga de elementos personales que incluía cada sujeto en sus creaciones. Por el modelo de actividades planteadas el escolar disponía de un espacio de libertad para expresarse individualmente. Un lugar en el que exponer sus gustos, aficiones e inquietudes. En resumen, un espacio que le permite reafirmar su identidad (Pérez-Torres, Pastor-Ruiz y Abarrou-Ben-Boubaker, 2018). A pesar de que estos argumentos hagan indicar lo contrario, nuestra segunda suposición es errónea. El principal estímulo del desarrollo de la personalidad no es el trabajo sobre las capacidades creativas, sino que es la libertad que concede la propia propuesta al escolar. Por tanto, concluimos afirmando que la relación entre el desarrollo de la creatividad y de la personalidad tan solo ha podido ser observada tomando como puente la libertad de actuación que ofrece esta propuesta educativa.

Conclusiones.

Por medio del planteamiento de esta propuesta se buscaba una alternativa a la problemática expuesta que se ajustara a las posibilidades reales que posee un aula. Somos conscientes de que el profesorado no siempre goza de la libertad de actuación que le gustaría y algunas propuestas de innovación educativa se escapan de sus límites de actuación. Por ello, se ha optado por una propuesta flexible y sencilla que al mismo tiempo permita obtener unos sustanciosos beneficios pedagógicos. Un tipo de práctica transversal que se ajusta a cualquier tipo de materia, que no requiere de una excesiva planificación previa y que puede ser desempeñada en cualquier tipo de actividad. Así es como se ha tratado de ejemplificar en la presente investigación. A estos aspectos hay que añadirle otros que han sido observados de manera generalizada entre la muestra. La implementación de esta propuesta ha producido en el alumnado un notable aumento de la predisposición frente a la tarea. También se ha observado cómo se ha incrementado su trabajo autónomo, al dejar de necesitar paulatinamente de un modelo al que imitar. Además, gracias al espacio de libertad del que todos gozaban han surgido otro tipo de contenidos complementarios a los que se estaban abordando que han enriquecido su proceso de aprendizaje.

Los resultados obtenidos invitan a su permanencia en el aula. Hemos encontrado una alternativa a un modelo tradicional caracterizado por su disonancia con las demandas del educando del siglo XXI. Para que algún día estos escolares puedan llegar a decir su palabra en sociedad deberíamos seguir reflexionando críticamente sobre el tipo de entornos educativos que les estamos ofreciendo. Desde nuestra posición,

apostamos por llevar puesto el “sombrero verde” (De Bono, 2019). La creatividad tiene la capacidad suficiente como para convertirse en la base de sustento de las prácticas educativas orientadas a crear personas activas, críticas y reflexivas. Una de las respuestas a las problemáticas que nos acontecen en la sociedad está en el uso de la capacidad creativa de las personas (Csikszentmihalyi, 1998; Rodrigo-Martín y Rodrigo-Martín, 2012). La creatividad, unida a una personalidad fuerte y asentada, un nivel de autonomía elevado y, por supuesto, una motivación por el trabajo, conformaría a una persona capaz de ejercer un cambio significativo sobre la realidad a la que se enfrenta.

Para concluir, consideramos la propuesta educativa ofrecida como una aportación más a este campo que ha tomado como referencia algunas de las investigaciones previas realizadas (Cemades-Ramírez, 2008; López-Martínez, 2008; López-Martínez y Navarro-Lozano, 2010; Navarro-Lozano, 2008; Robinson y Aronica, 2015).

Referencias Bibliográficas.

- Barrena, S. (2008). Charles S. Peirce: Razón creativa y educación. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 40, 11-37. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2585133>
- Bohm, D. (2004). *On creativity*. London: Routledge.
- Cemades-Ramírez, I. (2008). Desarrollo de la creatividad en Educación Infantil. *Creatividad y sociedad*, 12, 7-20. Recuperado de <https://educra.cl/wp-content/uploads/2017/05/DOC1-desarrollo-creatividad.pdf>
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad: el flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós.
- De Bono, E. (2019). *Seis sombreros para pensar*. Paidós: Barcelona.
- García-Pajares, R. (2019). En busca de la inclusión educativa Una propuesta de aula a partir del Aprendizaje Cooperativo y las TRIC. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 14(2), 151-172. <https://doi.org/10.15359/rep.14-2.8>
- García-Pajares, R. (2020). El papel de los youtubers sobre los estudiantes de educación primaria. Consumidores y creadores digitales. En J. Gil-Quintana y C. Cantillo-Valero. (ed.), *Consumo mediático Vs. capacidad digital* (pp. 77-98). Sevilla: Ediciones Egregius
- García-Salineró, S., Cano-Ruiz, A., y González-Marín, S. (2018). Alternativas a la “Educación tradicional”. En S. Rodríguez-Cano, V. Delgado-Benito, E. Mercado-Val y C. Di Guisto-Valle (ed.), *Metodologías y experiencias innovadoras en educación* (pp. 19-28). España: ASIRE.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el Siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2010). *Mentes creativas: una anatomía de la creatividad*. Barcelona: Paidós.
- Gil-Quintana, J., y Prieto-Jurado, E. (2019). Juego y gamificación: Innovación educativa en una sociedad en continuo cambio. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 14(1), 91-121. <https://doi.org/10.15359/rep.14-1.5>
- Goleman, D. Kaufman, P. y Ray, M. (2016). *El espíritu creativo*. Barcelona: Ediciones B.
- Klimenko, O. (2008). La creatividad como un desafío para la educación del siglo XXI. *Educación y educadores*, 11(2), 191-210. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/834/83411213.pdf>

- López-Martínez, O. (2008). Enseñar creatividad. El espacio educativo. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales-Universidad Nacional de Jujuy*, 35, 61-75. Recuperado de <http://revista.fhycs.unju.edu.ar/revistacuadernos/index.php/cuadernos/article/view/454>
- López-Martínez, O., y Navarro-Lozano, J. (2010). Influencia de una metodología creativa en el aula de primaria. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1), 89-102. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1293/129313736007.pdf>
- Madi, I. (2012). *La creatividad y el niño*. Bloomington, Estados Unidos: Palibrio.
- Martínez, P. C. (2006). El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. *Revista científica Pensamiento y Gestión*, 20, 165-193. Recuperado de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/pensamiento/article/viewFile/3576/2301>
- Morchio-De Uano, L. (2002). La Creatividad ¿Un talento exclusivo de los artistas o una capacidad de todo ser humano? *Linhas críticas*, 8(15), 265-288. <https://doi.org/10.26512/lc.v8i15.3066>
- Navarro-Lozano, J. (2008). *Mejora de la creatividad en el aula de primaria* (Tesis doctoral). Universidad de Murcia, Murcia, España.
- Pérez-Torres, V., Pastor-Ruiz, Y. y Abarrou-Ben-Boubaker, S. (2018). Los youtubers y la construcción de la identidad adolescente. *Comunicar*, 26(55), 61-70. <https://doi.org/10.3916/C55-2018-06>
- Rinaudo, M. C. (2002). Reseña de "Creatividad. El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención." de Mihaly Csikszentmihalyi. *Revista de educación a distancia*, 4, 0. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/547/54700403.pdf>
- Robinson, K. (2006). Las escuelas matan la creatividad. *Conferencias TED*.
- Robinson, K., y Aronica, L. (2015). *Escuelas creativas: La revolución que está transformando la Educación*. Barcelona: Grijalbo.
- Rodrigo-Martín, I., y Rodrigo-Martín, L. (2012). Creatividad y educación: el desarrollo de la creatividad como herramienta para la transformación social. *Prisma Social: revista de investigación social*, 9, 311-351. Recuperado <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4180475>

Agradecimientos.

A mi madre, por enseñarme que siempre hay un camino alternativo, y a la capacidad creativa de mi alumnado.

¿SON RECONOCIDOS DE MANERA IGUALITARIA LOS DEPORTISTAS MASCULINOS Y FEMENINOS DESTACADOS TANTO A NIVEL NACIONAL COMO INTERNACIONAL POR PARTE DE LOS ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN EDUCACIÓN FÍSICA?

Marcos Mecías Calvo¹; Yago Ríos Liz²; Catalina Gili-Roig³; José Eugenio Rodríguez Fernández²

¹Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad Europea del Atlántico

²Facultad de Formación del Profesorado, Universidade de Santiago de Compostela

³Facultad de Ciencias de la Educación y del deporte, Universidad de Vigo

E-mail de contacto: marcos.mecias@uneatlantico.es

Resumen

El objetivo de este estudio fue conocer la capacidad de identificar a deportistas masculinos y femeninos destacados, tanto a nivel nacional como internacional, en función del género, por parte del alumnado de Educación Primaria en Educación Física. La muestra estuvo constituida por 124 estudiantes de entre 10 y 13 años ($M_{\text{edad}} = 11,58$, $DE = 0,45$), de los cuales 54 fueron niños (43,54%) y 70 niñas (56,45%). Se realizó una recogida de datos a través de un cuestionario Ad hoc donde se incluyeron 13 deportistas famosos (6 hombres y 7 mujeres). Los resultados obtenidos mostraron que existen diferencias estadísticamente significativas en la identificación de uno de ellos (Verónica Boquete ($p = 0,021$), no existiendo diferencias entre los demás. Otro de los resultados encontrados es que los deportistas masculinos son más conocidos por ambos géneros que las deportistas femeninas. Como conclusión a este estudio debemos decir que, como norma general, los escolares de Educación Primaria (tanto niñas como niños) reconocen más a los deportistas masculinos que a las deportistas femeninas, ya sea a nivel nacional como internacional, y esto puede ser debido a la poca notoriedad que se les da en prensa e información deportiva a las mismas.

Palabras clave

Sociedad; coeducación; deporte educativo; éxitos deportivos; medios de comunicación.

Abstract

The objective of this study was to know the ability to identify outstanding male and female athletes, both nationally and internationally, based on gender, by Primary Education students in Physical Education. The sample consisted of 124 students between 10 and 13 years old (Average = 11.58, SD = 0.45), of which 54 were boys (43.54%) and 70 girls (56.45%). Data was collected through an Ad hoc questionnaire where 13 famous athletes (6 men and 7 women) were included. The results obtained showed that there are statistically significant differences in the identification of one of them (Verónica Boquete ($p = 0.021$), with no differences between the others. Another of the results found is that male athletes are better known for both genders than female athletes. As a conclusion to this study, we must say that, as a general rule, primary school students (both girls and boys) recognize male athletes more than female athletes, both nationally and

internationally, and this may be due to the little notoriety that is given to them in the press and sports information.

Keywords

Society; co-education; educational sport; success in sports; communication media.

Introducción

Los medios de comunicación desempeñan una importante labor de socialización, transmiten valores, normas de comportamiento, y crean referentes para la sociedad, por eso se consideran una herramienta fundamental en la sociedad actual (López-Albalá, 2016). Dada su importancia, en la Cuarta Conferencia Mundial sobre la mujer en Beijing, en 1995, se reconoció el papel de los medios de comunicación en el mantenimiento de estereotipos y desigualdad de género, recomendando a los gobiernos a tomar medidas sobre esta desigualdad (Ada-Lameiras, 2019).

Uno de los temas más tratados en los medios de comunicación son los deportes, especialmente el fútbol masculino, dejando poco tiempo a los demás deportes y, menos aún, a los deportes femeninos (Pardo-Arquero, 2018; Vega & Ávalos, 2016). La presencia de estereotipos de género en los medios de comunicación en torno al deporte, tienen un importante impacto en la configuración subjetiva emocional de los escolares (Mujica, 2018) con énfasis en los contextos de Educación Física (EF) generando desigualdades de género debido a patrones culturales en función del sexo (San Martín et al., 2019). Es decir, se generan deportes “masculinos” y deportes “femeninos” (López-Albalá, 2016), por lo que la EF se enfrenta a un escenario de naturalización de creencias y prácticas basadas en estereotipos (San Martín et al., 2019).

Por otro lado, cuanto más jóvenes son los niños y las niñas, mayor influencia tienen en la adquisición y consolidación de hábitos saludables para la vida futura la familia, los amigos, los docentes y los ídolos (Abalde-Amoedo & Pino-Juste, 2015; Pardo-Arquero, 2018). Además, los deportistas de élite tienden a convertirse en ídolos y modelos que los más jóvenes quieren imitar (Pardo-Arquero, 2018).

Por todo lo anteriormente expuesto, el objetivo de este estudio fue conocer la capacidad de identificar a deportistas masculinos y femeninos destacados, tanto a nivel nacional como internacional, en función del género, por parte del alumnado de Educación Primaria en Educación Física.

Material y Método.

Diseño del estudio.

Para emitir una respuesta de calidad a la finalidad del trabajo se ejecutó un diseño comparativo desde un ámbito transversal (Ato et al., 2013).

Participantes.

La selección de la muestra fue de tipo no probabilístico y por conveniencia, según los sujetos a los que se tuvo acceso. Un total de 124 estudiantes de 6º de Educación Primaria (54 niños (43,54%) y 70 niñas (56,45%) $M_{edad} = 11.58$, $DE = 0.45$) de dos centros educativos de la provincia de Lugo participaron en el estudio.

Instrumento.

El instrumento utilizado fue un cuestionario Ad-hoc cuya funcionalidad cumple con el reconocimiento social de las/os deportistas en la materia de educación física.

Este cuestionario está constituido por una primera parte de contextualización donde se recogen una serie de datos sobre curso, edad, sexo y realización o no de práctica de actividad físico-deportiva; y una segunda parte compuesta por ocho ítems, siendo: ítem 0, pregunta sobre el reconocimiento de la imagen del/la deportista e indicar su nombre; ítem 1, 2 y 3, preguntas para contestar SÍ o NO relacionadas con la práctica deportiva a la que se dedican los/las deportistas, si representaron a su país en una competición internacional y si la prensa se hizo eco de sus éxitos conseguidos; ítem 4, cuya respuesta se divide en tres soluciones (individual, colectivo, no sé), está vinculado a la manera de competir de estos/as deportistas; el ítem 5 y 6, vuelven a ser preguntas de contestar SÍ o NO, enfocadas en si alguna vez lograron ser la/el mejor deportista a nivel nacional e internacional y si se utiliza balón en la disciplina deportiva que desarrollan; y por último, ítem 7, vuelve a ser una pregunta con tres respuestas posibles, sobre la complexión física de la persona (poco fuerte, fuerte, muy fuerte).

Procedimiento.

En primer lugar, se solicitó la colaboración a los directores y jefes de estudios de los diferentes centros educativos, y una vez dado el visto bueno se procedió de igual manera con los maestros/as, proporcionándoles, a todos ellos, información detallada sobre el estudio y de su objetivo. Así mismo, se solicitó permiso a los padres, madres y/o tutores legales de los sujetos participantes, mediante hoja de información y consentimiento informado, participando solamente aquellos sujetos con autorización escrita. El instrumento fue aplicado por los investigadores durante una sesión de Educación Física en la instalación escolar de cada centro. Durante su aplicación se solicitó que el docente no estuviera presente para evitar interferencias en las respuestas del alumnado. Se procedió realizando una explicación inicial sobre el contenido del cuestionario y resolviendo las dudas que pudiese haber. Después de esto, se dieron 15 minutos para responderlo.

Análisis Estadístico.

Las variables cualitativas se expresan mediante tablas de frecuencia mientras que las cuantitativas por medio de medidas de tendencia central y dispersión (media y desviación estándar).

Para el estudio de la asociación entre variables categóricas se usó el estadístico χ^2 de Pearson con el coeficiente de contingencia para las comparaciones relativas al reconocimiento del o la deportista en función de las variables práctica deportiva (si practica vs no practica) y género (niño vs niña). Los datos han sido

analizados utilizando el paquete estadístico Statistical Package for the Social Sciences® (SPSS) versión 20.0. Se utilizó un nivel de significación $p < 0,05$ en todos los análisis.

Resultados

Resultados del reconocimiento de las mujeres deportistas.

En la tabla 1 se puede observar que de las 7 deportistas seleccionadas para ser reconocidas, Mireia Belmonte y Carolina Marín han sido reconocidas por el 50% de participantes, mientras que Amaya Valdemoro ha sido reconocida por el 10%, y las demás, por menos del 5%. En cuanto a la práctica deportiva se mantienen las proporciones. En relación al género se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en la identificación de Verónica Boquete, ya que ha sido identificada por 4 niños y ninguna niña ($p = 0,021$). Respecto a la práctica deportiva se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la práctica deportiva en la identificación de Mireia Belmonte ($p = 0,034$) y de Carolina Marín ($p = 0,028$), siendo identificadas en mayor número por los practicantes que los no practicantes.

Tabla 1. Reconocimiento de las mujeres deportistas en función de la práctica deportiva y el género.

Deportista		Práctica deportiva		Género		Total
		Si	No	Niño	Niña	
Verónica Boquete	Reconocen	4 (3,2%)	70 (0,0%)	4 (3,2%)	0 (0,0%)	4 (3,2%)
	No reconocen	95 (76,6%)	25 (20,2%)	50 (41,7%)	70 (58,3%)	120 (96,8%)
Mireia Belmonte	Reconocen	59 (47,6%)	9 (7,3%)	31 (25,0%)	37 (29,8%)	68 (54,8%)
	No reconocen	40 (32,3%)	16 (12,9%)	23 (18,5%)	33 (26,6%)	56 (45,2%)
Amaya Valdemoro	Reconocen	12 (9,7%)	1 (0,8%)	7 (5,6%)	6 (4,8%)	13 (10,5%)
	No reconocen	87 (70,2%)	24 (19,4%)	47 (37,9%)	64 (51,6%)	111 (89,5%)
Joana Pastrana	Reconocen	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
	No reconocen	99 (79,8%)	25 (20,2%)	54 (43,5%)	70 (56,5%)	124 (100%)

Carolina Marín	Reconocen	52 (41,9%)	7 (5,6%)	25 (43,5%)	34 (27,4%)	59 (47,6%)
	No reconocen	47 (37,9%)	18 (14,5%)	29 (23,4%)	36 (29,0%)	65 (52,4%)
Teresa Perales	Reconocen	2 (1,6%)	0 (0,0%)	1 (0,8%)	1 (0,8%)	2 (1,6%)
	No reconocen	97 (78,2%)	25 (20,2%)	53 (42,7%)	69 (55,6%)	122 (98,4%)
María Sharapova	Reconocen	1 (0,8%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (0,8%)	1 (0,8%)
	No reconocen	98 (79,0%)	25 (20,2%)	54 (43,5%)	69 (55,6%)	123 (99,2%)

Resultados del reconocimiento de los hombres deportistas.

En la Tabla 2 se puede observar que casi todos los deportistas masculinos son reconocidos por al menos el 50% de los escolares encuestados, excepto Michael Phelps, no existiendo ninguna diferencia estadísticamente significativa en cuanto a la práctica deportiva o al género de los escolares participantes.

Tabla 2. Reconocimiento de los hombres deportistas en función de la práctica deportiva y el género

Deportista		Práctica deportiva		Género		Total
		Si	No	Niño	Niña	
Leo Messi	Reconocen	76 (61,3%)	15 (12,1%)	44 (35,5%)	47 (37,9%)	91 (73,4%)
	No reconocen	23 (18,5%)	10 (8,1%)	10 (8,1%)	23 (18,5%)	33 (26,6%)
Michael Phelps	Reconocen	14 (11,3%)	3 (2,4%)	9 (7,3%)	8 (6,5%)	17 (13,7%)
	No reconocen	85 (68,5%)	22 (17,7%)	46 (37,1%)	61 (49,2%)	56 (45,2%)
Pau Gasol	Reconocen	58 (46,8%)	10 (8,1%)	34 (27,4%)	34 (27,4%)	68 (54,8%)
	No reconocen	41	15	20	36	56

		(33,1%)	(12,1%)	(16,1%)	(29,0%)	(45,2%)
Javier Fernández	Reconocen	49 (39,5%)	8 (6,5%)	22 (17,7%)	35 (28,2%)	57 (46,0%)
	No reconocen	50 (40,3%)	17 (13,7%)	32 (25,8%)	35 (28,2%)	67 (54,0%)
Marc Márquez	Reconocen	70 (56,5%)	15 (12,1%)	38 (30,6%)	47 (37,9%)	85 (68,5%)
	No reconocen	29 (23,4%)	10 (8,1%)	16 (12,9%)	23 (18,5%)	39 (31,5%)
Rafael Nadal	Reconocen	71 (57,3%)	14 (11,3%)	38 (30,6%)	47 (37,9%)	85 (68,5%)
	No reconocen	28 (22,6%)	11 (8,9%)	16 (12,9%)	23 (18,5%)	39 (31,5%)

Discusión

El objetivo de este estudio fue conocer la capacidad de identificar a deportistas masculinos y femeninos destacados, tanto a nivel nacional como internacional, en función del género, por parte del alumnado de Educación Primaria en Educación Física.

Como se ha podido apreciar en los resultados, las niñas identifican mejor a deportistas masculinos que a deportistas femeninas, lo que da lugar a que no existen modelos femeninos relevantes que puedan ser inspiradores y motivadores hacia la práctica deportiva regular (Pardo-Arquero, 2018). La escasez de información y/o duración de la misma, respecto al deporte femenino en los medios de comunicación quizás sea uno de los motivos por los cuales existen estas diferencias entre deporte femenino y masculino (Ada-Lameiras, 2019), puesto que los medios de comunicación se consideran como uno de los ejes fundamentales para transmitir toda la información deportiva, tanto femenina como masculina (Sainz de Baranda, 2014).

Llama poderosamente la atención el caso de los futbolistas. Por un lado, la futbolista femenina (Verónica Boquete) referente a nivel nacional e internacional, ha sido reconocida por pocos niños y por ninguna niña, mientras que su homólogo Lionel Messi ha sido reconocido por más niñas que niños, siguiendo la tónica general. Eso podría ser debido a la gran cantidad de información, tanto deportiva como extradeportiva, que los medios ofrecen de este deportista (Sainz De Baranda Andújar, 2014), evidenciando la gran brecha de género existente entre el fútbol femenino y el fútbol masculino en la actualidad (Cooky & Dworkin, 2013).

Mireia Belmonte y Carolina Marín han sido las únicas deportistas reconocidas por el alumnado encuestado (tanto masculino como femenino), mientras que en el caso de los deportistas masculinos todos han sido reconocidos, a excepción de Michael Phelps. Esto puede ser debido a que en la fecha en la que se llevó a

cabo el cuestionario alguna noticia destacable se habló sobre ellas en los medios de comunicación, ya que los éxitos deportivos femeninos, a pesar de contar con menos duración que los masculinos (Ada-Lameiras, 2019), suelen aparecer en los medios. Por otro lado, el caso de Michael Phelps, puede ser debido a que ya no esté en activo, por lo que los sujetos encuestados no lo identifiquen, a pesar de ser uno de los deportistas más laureados en la historia de la natación.

En términos generales se ha detectado cierto conocimiento hacia las/os deportistas por parte de ambos sexos, particularmente de los niños hacia ambos géneros y de las niñas hacia los deportistas. Con respecto a las niñas, se pueden apreciar grandes diferencias entre el reconocimiento de deportistas femeninas y deportistas masculinos, por lo que todavía queda mucho trabajo por delante para alcanzar la igualdad entre sexos en el mundo del deporte. Desde la educación física, es importante dar a conocer la existencia de mujeres referentes en el deporte, ya que así, el alumnado femenino, se pueda identificar con alguna deportista de referencia y muestre mayor interés por el deporte, aumentando su motivación hacia la práctica, así como su participación activa en ejercicios físico-deportivos en el aula (Cuevas et al., 2016).

Las limitaciones de este estudio se pueden concretar, por un lado, en el número de alumnado encuestado, ya que no es referencia de la totalidad de la población. Sin embargo, sí que puede ayudar a poner la primera piedra para desarrollar una temática novedosa. Por otro lado, las imágenes de las y los deportistas utilizadas en el cuestionario, puedan condicionar las respuestas de los sujetos, desde el punto de vista de que puedan saber quienes son, pero no el deporte que practican y viceversa, por lo que sería conveniente añadir en futuras ocasiones alguna pregunta para tratar de reducir este hecho. Por todo lo expuesto, los resultados deben tomarse o interpretarse con cautela.

Conclusiones

A pesar de los esfuerzos sigue habiendo estereotipos de género aplicados en el deporte. Es necesario tenerlos en cuenta para poder trabajar sobre ello en las sesiones de educación física, ya que cuanto más joven es el alumnado, más posibilidades hay de que se generen hábitos de vida saludables y se mantengan en el tiempo. Por otro lado, es necesario que el alumnado femenino conozca a deportistas de varios deportes para que se sientan identificadas y así poder desarrollar alguna modalidad deportiva, especialmente en la adolescencia.

Referencias Bibliográficas

- Abalde-Amoedo, N., & Pino-Juste, M. (2015). Influencia del entorno familiar y escolar en la práctica de actividad física. *Revista de Estudios e Investigación En Psicología y Educación*, 112–116.
- Ada-Lameiras, A. (2019). *Análisis del Twitter de los medios deportivos en España con perspectiva de género: la invisibilización de las mujeres deportistas* [Análise e intervención psicossocioeducativa]. <http://www.investigacion.biblioteca.uvigo.es/xmlui/handle/11093/1348>
- Ato, M., López, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038–1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>

- Cooky, C., & Dworkin, S. L. (2013). Policing the Boundaries of Sex: A Critical Examination of Gender Verification and the Caster Semenya Controversy. *The Journal of Sex Research*, 50(2), 103–111. <https://doi.org/10.1080/00224499.2012.725488>
- Cuevas, E. D., Pérez, G. P., & Torres, B. J. A. (2016). Análisis de la motivación en las clases de Educación Física en Primaria. *E-Motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 7, 3–12.
- López-Albalá, E. (2016). Spanish female athletes: Gender stereotypes in the media. *SOCIOLOGIADOS. Revista de Investigación Social*, 1, 87–110. <https://doi.org/10.14198/socdos.2016.1.2.04>
- Mujica, F. (2018). Educar y suscitar emociones en la educación: análisis crítico de su contribución al desarrollo moral. *ENSAYOS. Revista de La Facultad de Educación de Albacete*, 33(2), 15–27.
- Pardo-Arquero, V. P. (2018). Visibilizando deportistas femeninas en cuarto curso de educación primaria (9-10 años). *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, 52, 65–78.
- Sainz De Baranda Andújar, C. (2014). Deportes en la prensa deportiva: ¿una cuestión de género? *Libro de Actas Del II Congreso Internacional de Comunicación y Género*, 245–256. <https://idus.us.es/handle/11441/36638>
- Sainz de Baranda, C. (2014). Las mujeres en la prensa deportiva: dos perfiles. *Cuadernos de Psicología Del Deporte*, 14(1), 91–102.
- San Martín, D., Mujica-Johnson, F., & Orellana-Arduiz, N. (2019). Revisión crítica de la desigualdad de género en la prensa deportiva (2012-2018): Implicaciones para la educación física escolar. *Journal of Sport and Health Research*, 11(Supl 2), 105–116.
- Vega, L., & Ávalos, M. A. (2016). La presencia de la mujer deportista en la televisión. *Revistas - Feminismo/S*, 27, 165–175. <https://doi.org/10.14198/fem.2016.27.09>

‘EFECTOS DEL PERIODO DE CONFINAMIENTO EN LA COMPOSICIÓN CORPORAL Y EL RENDIMIENTO FÍSICO EN NIÑOS’’

Effects of the period of confinement on body composition and physical performance in children

José Antonio Ortiz Sánchez
Universidad de Sevilla
E-mail de contacto: josortsan1@gmail.com

Resumen

La pandemia COVID-19 es una crisis sanitaria sin precedentes. Muchos organismos gubernamentales han tomado la drástica medida de confinar a la gente en sus casas para prevenir más contagios. Este período de confinamiento ha traído consigo una serie de consecuencias negativas para la salud de las personas, y especialmente para los más jóvenes. Antes y después del confinamiento se realizaron mediciones antropométricas, pruebas de salto, de fuerza de agarre y de agilidad para evaluar el impacto del sedentarismo en un grupo de 19 niños de 13 años. Esta inactividad ha causado un empeoramiento de sus características físicas, como el aumento de la grasa corporal ($p = 0,006$), la ICC ($p = 0,014$) y la disminución de la prueba de salto ($p = 0,016$). Además, se pudo observar una excelente correlación entre la importancia dada por el padre a la Educación Física y el rendimiento físico evaluado por la prueba de agilidad (.624) y el salto (.694). Se concluye que el período de confinamiento tiene efectos adversos en la composición corporal y la condición física de los niños.

Palabras clave

COVID-19; Confinamiento; Sedentarismo; Actividad física; Condición física.

Abstract

The COVID-19 pandemic is an unprecedented health crisis. Many government agencies have taken the drastic step of confining people to their homes to prevent further infections. This period of confinement has brought about a number of negative consequences for people's health, and especially for the youngest. Anthropometric measurements, jumping test, grip strength and tapping test were performed before and after the confinement to assess the impact of sedentarism on a group of 19 children aged 13. This inactivity has caused a worsening of their physical characteristics such as an increased body fat ($p = 0.006$), ICC ($p=0,014$), and a decline in the jumping test ($p = 0.016$). In addition, an excellent correlation between the importance given by the parent to Physical Education and physical performance assess by tapping test (.624) and jump (.694) could be seen. It is concluded that the period of confinement has adverse effects on body composition and physical condition in children.

Keywords

COVID-19; Confinement; Sedentarism; Activity physical; Physical condition.

Introducción

A finales del año 2019, se reportaron casos de un nuevo brote de neumonía. Esto tuvo lugar en Wuhan, provincia de Hubei, China (Huang, Wei, Hu, Wen, & Chen, 2020; Su et al., 2020). El 11 de febrero de 2020, la Comisión Internacional de Clasificación de Virus nombró a este nuevo coronavirus como “Síndrome Respiratorio Agudo Severo Coronavirus 2 (SARS-CoV-2) (She & Liu, 2020). Ese mismo día la Organización Mundial de la Salud (OMS), denominó la enfermedad como Coronavirus-2019 (COVID-19). Un mes más tarde, esta misma organización anunciaría que el COVID-19 había alcanzado el estado de pandemia a nivel mundial (Foley et al., 2020), su expansión ha sido prácticamente total a nivel mundial, afectando a todos los países del mundo (Balasubramanian, Rao, Goenka, Roderick, & Ramanan, 2020), donde el principal transmisor de la enfermedad son los propios humanos. Este contagio se realiza a través del contacto directo y de la secreción de micropartículas respiratorias (Hong, Wang, Chung, & Chen, 2020; Yu et al., 2020).

La sintomatología que presentan los afectados por el CoV-19, parece seguir un patrón definido; pudiendo aparecer síntomas como fiebre, tos seca, dificultad para respirar o problemas gastrointestinales entre otros, pudiendo derivar en patologías más graves como neumonías, bronquitis, fallos multiorgánicos e incluso el fallecimiento (Mallineni et al., 2020; Morand et al., 2020; Rothan & Byrareddy, 2020; Streng, Hartmann, Armann, Berner, & Liese, 2020; Tan et al., 2020)

El CoV-19 tiene menos incidencia y severidad en los menores que en los adultos (Hagmann, 2020; Sinha et al., 2020; Song et al., 2020; Stower, 2020). El criterio general que reportan la mayoría de países, es que los niños y niñas que dan positivo en las pruebas de COVID-19 han experimentado el transcurso de la enfermedad de forma muy leve (Brodin, 2020; Hagmann, 2020; Sankar, Dhochak, Kabra, & Lodha, 2020; Stower, 2020). Otros estudios demuestran que gran parte de estos niños son asintomáticos aunque portadores del virus (Qiu et al., 2020). Del total de población contagiada, se estipula que el porcentaje de niños y jóvenes se situaría entre el 2 y 4% (Matricardi, Dal Negro, & Nisini, 2020; Pathak, Salemi, Sobers, Menard, & Hambleton, 2020).

En España, el estado de alarma comenzó el 15 de marzo de 2020 dándose por finalizado el 21 de junio de este mismo año. El confinamiento obligatorio finalizó el 2 de mayo, aunque con algunas restricciones. En todo este tiempo en España se registraron 246.504 casos, de los cuales 932 afectan al grupo de edad de 0-9 años y 1.724 afectan al grupo de edad de 10-19 años, sumando entre ambos un total de 2656 casos. 508 han necesitado tratamiento hospitalario, 56 de ellos lo hicieron en la Unidad de Cuidados Intensivos (UCI). El total de fallecidos en este rango de edad han sido 2 personas para el grupo de edad 0-9 años y 5 personas para el grupo de 10-19 años.

Esta pandemia a nivel mundial, ha hecho que muchos gobiernos tomen la drástica decisión de confinar a la población en sus domicilios, para intentar así controlar la propagación del virus, puesto que hasta ahora no hay tratamiento alguno que palíe y erradique la enfermedad, por lo que la limitación de contacto entre las personas es el mejor remedio para contener su expansión (Pimentel, 2020). Esto ha supuesto un cambio en la forma de vida de las personas, teniendo que adaptarse a las nuevas circunstancias de teletrabajo, teleasistencia médica o el nuevo método de educación en casa (Brooks et al., 2020; Gómez-Salgado, Andrés-Villas, Domínguez-Salas, Díaz-Milanés, & Ruiz-Frutos, 2020; Röhr et al., 2020; Wilder-Smith & Freedman, 2020). Este periodo de confinamiento ha traído una serie de consecuencias negativas para la salud de las personas, y en especial para los más pequeños, que al fin y al cabo son los más vulnerables. Algunas de estas consecuencias afectan a la forma física como puede ser aumento de peso, aumento de grasa corporal o disminución de las funciones físicas.

Una de las consecuencias que más ha afectado a los niños y niñas es la limitación de movimiento, aumentando así el tiempo sedentario y por ende la disminución de la actividad física y el ejercicio (Eigenmann et al., 2020; Palmer & Monaco, 2020). Dentro de este marco de afecciones nos encontramos con que los más jóvenes ven afectado sus rutinas saludables derivadas de este periodo de confinamiento, dedicando más tiempo a las nuevas tecnologías, realizando menos actividad física o con una alimentación menos adecuada (Pietrobelli, A., Pecoraro, L., Ferruzzi, A., Heo, M., & Faith, M., 2020).

Por lo tanto, este estudio tratamos de observar los cambios producidos físicamente durante este periodo de confinamiento obligatorio.

Las actuales investigaciones se centran principalmente en descubrir posibles curas para esta enfermedad, además, por otra parte, uno de los factores más investigados son las consecuencias psicológicas sufridas tanto por el CoVID-19 como por el confinamiento. El objetivo principal que persigue este estudio es ofrecer una visión del cambio físico y corporal derivado del periodo de confinamiento en niños.

Materiales y metodología

Las mediciones pre fueron realizadas la primera del mes de marzo de 2020, con motivo de una investigación longitudinal que se realiza desde hace 5 años con el mismo grupo de alumnos y que corresponde con el desarrollo de una Tesis Doctoral. Por otra parte, las mediciones post se realizó la primera semana de mayo de 2020. Entre ambas mediciones hay 62 días de diferencia, de los cuales 55 los pasaron confinados en sus domicilios de forma obligatoria.

Se invitó a participar a todos los estudiantes que habían participado en la última medición (n=71), de los cuales respondieron de forma afirmativa 19 alumnos y alumnas.

La edad media de los participantes es de 13,6 años. La distribución por sexos quedó dividida en 11 chicos y 8 chicas. Las mediciones se realizaron en el domicilio particular de cada participante, respetando todas las medidas de seguridad recomendadas por las autoridades competentes entre las cuales destacan el uso de mascarilla, uso de guantes desechables y desinfección de la zona de trabajo e instrumentos usados. Se usaron

espacios abiertos en los domicilios o zonas comunes de los vecindarios, para así poder facilitar la consecución de las pruebas.

Los requisitos de inclusión y participación fueron tres: los participantes debían estar sanos, sin ninguna lesión o patología que no les permitiese realizar las mediciones de forma correcta. Otro de los requisitos fue que hubiesen participado en las mediciones que se realizaron con anterioridad, por último, el tercer requisito fue que los participantes entregasen una autorización firmada por alguno de sus progenitores o tutor/a legal.

Los padres/madres o tutores legales de los alumnos fueron informados tanto de forma oral como de forma escrito, así pues, debieron firmar un documento donde daban su consentimiento informado sobre la actividad que se iba realizar.

Esta investigación cumple con todos los principios éticos redactados en la Declaración de Helsinki.

En este período de mediciones se tomaron medidas antropométricas; para la medición del peso, la grasa corporal y el porcentaje de musculatura se utilizó el medidor Body Fat Monitor Omron (OMRON Matsusaka Co. Ltd., Japón). Para la talla se utilizó un tallímetro Holtain (Holtain Ltd., Dyfed, Reino Unido), con una precisión de 0,5 Cm.

A partir de los datos obtenidos de peso y talla se determinó el IMC, como peso dividido por la altura al cuadrado (Kg/m^2). Los perímetros de cadera y cintura fueron medidos con una cinta métrica flexible Lufkin (Lufkin W606 PM, Michigan, EEUU). A partir de los datos obtenidos de cintura y cadera se determinó el ICC (Índice de Cintura Cadera), como perímetro de cintura dividido por el perímetro de cadera.

Se evaluó la presión manual donde se utilizó el dinamómetro TKK-5401 Dinamómetro de mano digital (Takei Scientific Instruments CO. Japón) con una precisión de 200gr, mientras que para la medición del salto de longitud se utilizó una cinta métrica de atletismo (modelo CAT-7080 30 m). El test de tapping se contabilizó el número de golpes con ambas manos en una mesa, todas estas pruebas están seleccionados de la batería de ejercicios EUROFIT (Apor, 1992).

Por último, se realizó un cuestionario a los progenitores o tutores legales de los participantes. Este cuestionario es de creación propia, el cual se utiliza en el desarrollo de mi Tesis Doctoral. El objetivo de este cuestionario es conocer el nivel de formación, la importancia que le otorgan a la Educación Física y si realizan actividad física o no, con la finalidad de relacionarlo con los datos obtenidos de las mediciones realizada a los estudiantes.

Análisis estadístico

Para el procesamiento y análisis de los datos se utilizó el programa estadístico SPSS versión 26 para Windows (IBM Company), estableciendo un nivel de significación en $p \leq 0,05$ para todas las variables.

Para el análisis de la distribución de la muestra se realizó a través de la prueba de Saphiro-Wilk, la cual ofreció que la distribución era normal. La prueba Studet t test se utilizó para determinar la existencia de cambios entre el pre y post test. Las diferencias existentes entre el pre y el post que podemos observar en la Tabla 1.

Para las variables de condición física y el cuestionario a madres y padres, se utilizó el coeficiente de Pearson, al ser las variables numéricas. Este índice comprende valores entre el 0-1, existiendo mayores correlaciones cuando este índice se acerca a 1. Valores por debajo de 0.5 indican una pobre validez; entre 0.50 y 0.75 una moderada a buena validez y por encima de 0.75 se considera una validez excelente (Cohen, 1988).

Resultados

Un total de 71 niños y niñas de entre 13 y 14 años fueron invitados a participar en este estudio, de los cuales recibimos la respuesta de forma positiva de 19 de ellos. Repartidos en 11 chicos (57,89%) y 8 chicas (42,11%).

En la Tabla 1 se muestran los datos referentes a la composición corporal y los valores obtenidos en las diferentes pruebas para la condición física. Como se puede observar existen diferencias significativas entre el pre y el pos en varias de las mediciones (sd), entre las que encontramos con un nivel de significación de 0,01; la talla, musculatura y grasa corporal, mientras que con una significación de 0,05 encontramos; el ICC y salto de longitud.

Cabe destacar el aumento de peso habiéndose visto incrementado en un 5,52%. También es importante indicar que existe un leve incremento en el IMC. En cuanto al porcentaje de masa muscular, hay que destacar que 18 de los 19 participantes vieron disminuida su musculatura, mientras que 17 de esto 19 sujetos vieron como el porcentaje de grasa corporal aumentaba. En referencia a la altura, los participantes crecieron una media de 0,94cm entre las mediciones pre y el post. El Índice de Cintura Cadera se vio incrementado en 12 de los sujetos, siendo el incremento en la cintura de 1,26 cm de media y en la cadera de 1,05 cm de media.

Respecto a las pruebas de condición física, se puede constatar un empeoramiento existente en el rendimiento del Test de Tapping viéndose disminuido el número de golpes en 3,8 de media. En cuanto al salto de longitud, la media se ha visto disminuida en 5,05 cm, mientras que para la dinamometría en mano izquierda pierde un 0,86 kg y en mano derecha 0,57 kg.

Tabla 1. Composición corporal y condición física de la muestra (n=19)

Variables	Pre	Post	p-value
Peso (kg)	56,1 (16,54)	59,2 (14,65)	,149

Talla (Cm)	163,16 (7,86)	164,16 (3,36)	,000
IMC	21,61 (3,74)	21,74 (3,86)	,175
ICC	0,80 (0,08)	0,81 (0,08)	,014
Musculatura	34,61 (3,57)	33,64 (3,89)	,008
Grasa corporal	24,90 (6,99)	25,89 (7,47)	,006
Salto de longitud	167,37 (24,03)	162,37 (23,33)	,016
Tapping	140,11 (16,63)	135,58 (21,27)	,058
Presión mano Izq.	27,26 (6,91)	26,34 (7,22)	,051
Presión mano Der.	27,65 (6,16)	27,12 (6,75)	,138

Datos dados como media (sd); Kg: Kilogramos; Cm: Centímetros; IMC: Índice de Masa Corporal; ICC: Índice Cintura-Cadera; Izq.: Izquierda; Der.: Derecha.

Por otra parte, en vista a los datos arrojados por la Tabla 2, observamos como existe una correlación excelente entre la Importancia que otorga el padre a las clases de Educación Física y el Test de Tapping, también podemos observar esta misma correlación, de nuevo, entre la importancia que le da el padre a la Educación Física y el salto de longitud, siendo ambas significativas a nivel 0,01.

En este mismo sentido, encontramos niveles de significatividad entre la importancia otorgada por la madre a la Educación Física y el salto de longitud, y entre la actividad física realizada por el padre y el Test de Tapping, siendo ambas significativas a nivel de 0,05.

Tabla 2. Correlaciones entre las variables de condición física y cuestionario de padres y madres

Variables/Variabes	Formación Madre	Formación Padre	Importancia EF Madre	Importancia EF Padre	AF Madre	AF Padre
Salto de longitud pos (Cm)	,109	,285	,552*	,624**	,385	,367
Tapping pos (nº veces)	,030	,443	,431	,694**	,303	,456*
Presión mano Izq pos (N)	-,356	-,173	,130	-,165	,300	-,328
Presión mano Der pos (N)	-,407	-,160	,124	-,066	,275	-,381

Valores derivados de la prueba de coeficiente de Pearson; cm: centímetros; N: Newtons.

** Correlación significativa a nivel 0,01

* Correlación significativa a nivel 0,05

Discusión

El principal objetivo de este estudio es determinar cómo ha afectado el periodo de confinamiento obligatorio en algunos aspectos físicos y corporales en un determinado número de estudiantes.

Este nuevo coronavirus tiene su origen en Wuhan, una provincia situada al sur de China. (Jeng, 2020), el cual denominado científicamente como SARS-CoV-2 Síndrome Respiratorio Agudo Severo Coronavirus 2 o COVID- 19 (Calvo, García López-Hortelano, de Carlos Vicente, & Vázquez Martínez, 2020; Choi, Kim, Kang, Kim, & Cho, 2020).

Como es sabido, numerosos países alrededor de todo el mundo al optado por el confinamiento de la población como estrategia para mitigar los estragos de la pandemia provocada por el CoVID-19, obligando a permanecer en casa, trabajar desde casa educar a los más pequeños o minimizar las salidas. (Altena & Baglioni, 2020). Sin embargo, esta estrategia de aislar a la población para detener la propagación del virus, trae consigo algunas consecuencias que pueden afectar a los menores, tales como; aumento del tiempo de pantalla, ganancia de peso, disminución de la actividad física, limitación de movimientos, entre otras (Wang, Zhang, Zhao, Zhang, & Jiang, 2020). Tanto los niños como los adolescentes se sitúan en una posición desafortunada ante este aislamiento, ya que se crea un ambiente desfavorable para mantener un adecuado estilo de vida saludable (Pietrobelli, Pecoraro, Ferruzzi, Heo, & Faith, 2020).

Como podemos observar en los resultados y siguiendo las pautas que indican los estudios antes mencionados, vemos claramente una tendencia al empeoramiento o disminución de los valores de composición corporal y condición física.

Un reciente estudio realizado en Italia durante la pandemia de CoV-19, ha demostrado que un grupo de niños y niñas que padecían sobrepeso y obesidad han empeorado en su composición corporal, hallando significatividad en el número de ingestas de alimentos y el cambio en la participación deportiva, además del aumento de tiempo de pantalla (Martinez-Ferran, de la Guía-Galipienso, & Sanchis-Gomar, 2020; Pietrobelli et al., 2020). Este aumento de peso puede tener su base en el sedentarismo, aunque no debemos olvidar que otro de los factores que posiblemente hagan hincapié, pueden ser los desórdenes alimenticios que provoca el confinamiento (de Winter, de Winter, Bollati, & Milani, 2020; Eigenmann et al., 2020). En este mismo sentido, comparando con los resultados obtenidos en este estudio, vemos como sigue la misma dirección, ya que 18 de los 19 participantes medidos, aumentaron de peso durante el confinamiento con un incremento medio de peso de 1,18 kg por sujeto. Como consecuencia de la situación actual, muchas de las personas confinadas en sus casas han disminuido drásticamente los niveles de actividad física y ejercicio, por el contrario, los hábitos alimenticios se han mantenido estables provocando así un balance energético positivo (Martinez-Ferran et al., 2020). Observando los resultados de este estudio, vemos cómo va en sintonía con estas investigaciones, del total de los 19 participantes 15 aumentaron su IMC con un aumento medio por sujeto de 0,23.

El cambio en la participación deportiva o actividad física influye en el tono muscular de las personas, provocando esta inactividad la pérdida de masa muscular y por tanto empeorando la condición física (Narici et al., 2020). Uno de los artículos revisado, nos habla sobre un “desacondicionamiento” provocado por el sedentarismo derivado del período de cuarentena en casa, este a su vez provoca una reducción de la masa muscular ("Confinement is not sedentary," 2020). Comparándolo con los datos obtenidos en este estudio, se observa cómo sigue la misma línea en ambos artículos en lo que a pérdida de masa muscular se refiere. 18 de los 19 sujetos que participaron en el estudio, perdieron durante el tiempo de cuarentena un 1,26% de musculatura media, mientras que 17 de los 19 participantes ganaron una media de 1,32% de grasa magra. A consecuencia de esta pérdida de masa muscular y el aumento de grasa corporal, vemos como la condición física se ve mermada, empeorando así sus registros en las mediciones de pruebas físicas. Este hecho queda constatado tanto en la prueba de salto de longitud donde los participantes ven reducida sus mediciones en más de 5 cm de media, como para la dinamometría en ambas manos donde también vemos como disminuye la presión, siendo la mano izquierda la más afectada.

Se encontró poca información referente a los cambios corporales y físicos producidos por periodo de confinamiento o cuarentena. Lo que, si pudimos constatar, es que la mayoría de artículos y publicaciones se dirigen hacia el estudio de patologías psicológicas o mentales provocadas por este período de aislamiento. Entre las cuales podemos destacar trastornos del sueño, ansiedad, depresión, hiperactividad o incluso maltrato en el entorno familiar. (Cao et al., 2020; Cluver et al., 2020; Liu, Bao, Huang, Shi, & Lu, 2020; Peng, Li, Hu, & Wagner, 2020)

Para el desarrollo de esta comunicación, nos hemos encontrado con una serie de limitaciones: tras la revisión de esta literatura, anteriormente mencionada, nos encontramos con que ningún artículo trata directamente con casos conocidos la relación existente entre la composición corporal, la condición física y el confinamiento. Otra de las limitaciones más importantes ha sido el bajo número de muestra disponible. El hecho de estar en estado de alarma con un sistema de confinamiento parcial y el elevado número de contagios hizo que muchas de las familias de los participantes invitados declinaran la participación en el estudio.

Conclusiones

A tenor de los resultados obtenidos y de la bibliografía consultada, se puede concluir, que el periodo de confinamiento ha afectado de forma negativa a los niños y niñas, habiendo éstos empeorado tanto sus mediciones corporales como su rendimiento físico. Sin embargo, dados los resultados, aún se necesitan más investigaciones con una buena calidad metodológica en menores y con un tamaño mayor de muestra, para aclarar los efectos del sedentarismo a nivel físico y corporal durante un periodo de cuarentena. En este mismo sentido, también sería interesante la investigación o creación de diferentes metodologías enfocadas a solucionar esta problemática.

Bibliografía

Altena, E., & Baglioni, C. (2020). Dealing with sleep problems during home confinement due to the COVID-19 outbreak: Practical recommendations from a task force of the European CBT-I Academy. e13052. doi: 10.1111/jsr.13052

Apor, P. (1992). [Eurofit--program of the Committee of the European Council for the Advancement of Athletics]. *Orv Hetil*, 133(13), 817.

Balasubramanian, S., Rao, N. M., Goenka, A., Roderick, M., & Ramanan, A. V. (2020). Coronavirus Disease (COVID-19) in Children - What We Know So Far and What We Do Not? *Indian Pediatr*.

Brodin, P. (2020). Why is COVID-19 so mild in children? *Acta Paediatr*. doi: 10.1097/inf.000000000000266010.1111/apa.15271

Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *Lancet*, 395(10227), 912-920. doi: 10.1016/s0140-6736(20)30460-8

Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J., & Zheng, J. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Res*, 287, 112934. doi: 10.1016/j.psychres.2020.112934

Cluver, L., Lachman, J. M., Sherr, L., Wessels, I., Krug, E., Rakotomalala, S., . . . McDonald, K. (2020). Parenting in a time of COVID-19. *Lancet*, 395(10231), e64. doi: 10.1016/s0140-6736(20)30736-4

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdal, NJ: Lawrence Erlbaum. Confinement is not sedentary. (2020). *Bull Acad Natl Med*. doi: 10.1016/j.banm.2020.05.024

Consejo General de la Educación Física y Deportiva, C. (2020). Recomendaciones docentes para una Educación Física escolar segura y responsable ante la “nuevanormalidad”.

de Winter, J. P., de Winter, D., Bollati, V., & Milani, G. P. (2020). A safe flight for children through COVID-19 disaster: keeping our mind open! *Eur J Pediatr*. doi: 10.1007/s00431-020-03668-7

Eigenmann, P. A., Fernández-Aranda, F., Casas, M., Claes, L., Bryan, D. C., Favaro, A., Treasure, J. (2020). COVID-19 and implications for eating disorders. *Pediatr Allergy Immunol*, 28(3), 239-245. doi: 10.1111/pai.1326210.1002/erv.2738

Foley, D. A., Kirk, M., Jepp, C., Brophy-Williams, S., Tong, S. Y. C., Davis, J. S., . . . Group, A. (2020). COVID-19 and paediatric health services: A survey of paediatric physicians in Australia and New Zealand. *J Paediatr Child Health*. doi: 10.1111/jpc.14903

Gómez-Salgado, J., Andrés-Villas, M., Domínguez-Salas, S., Díaz-Milanés, D., & Ruiz-Frutos, C. (2020). Related Health Factors of Psychological Distress During the COVID-19 Pandemic in Spain. *Int J Environ Res Public Health*, 17(11). doi: 10.3390/ijerph17113947

Hagmann, S. H. F. (2020). COVID-19 in children: More than meets the eye. *Travel Med Infect Dis*, 101649. doi: 10.1016/j.tmaid.2020.101649

Hong, H., Wang, Y., Chung, H. T., & Chen, C. J. (2020). Clinical characteristics of novel coronavirus disease 2019 (COVID-19) in newborns, infants and children. *Pediatr Neonatol*, 61(2), 131-132. doi: 10.1542/peds.2020-070210.1016/j.pedneo.2020.03.001

Huang, X., Wei, F., Hu, L., Wen, L., & Chen, K. (2020). Epidemiology and Clinical Characteristics of COVID-19. 23(4), 268-271. doi: 10.34172/aim.2020.09

Liu, J. J., Bao, Y., Huang, X., Shi, J., & Lu, L. (2020). Mental health considerations for children quarantined because of COVID-19. *Lancet Child Adolesc Health*, 4(5), 347-349. doi: 10.1016/s2352-4642(20)30096-1

Mallineni, S. K., Innes, N. P., Raggio, D. P., Araujo, M. P., Robertson, M. D., & Jayaraman, J. (2020). Coronavirus disease (COVID-19): Characteristics in children and considerations for dentists providing their care. *Int J Paediatr Dent*, 30(3), 245-250. doi: 10.1111/ipd.12653

Martinez-Ferran, M., de la Guía-Galipienso, F., & Sanchis-Gomar, F. (2020). Metabolic Impacts of Confinement during the COVID-19 Pandemic Due to Modified Diet and Physical Activity Habits. *J Sleep Res*, 12(6). doi: 10.1111/jsr.1305210.3390/nu12061549

Matricardi, P. M., Dal Negro, R. W., & Nisini, R. (2020). The first, holistic immunological model of COVID-19: implications for prevention, diagnosis, and public health measures. *Pediatric allergy and immunology : official publication of the European Society of Pediatric Allergy and Immunology*. doi: 10.1111/pai.13271

Morand, A., Fabre, A., Minodier, P., Boutin, A., Vanel, N., Bosdure, E., & Fournier, P. E. (2020). COVID-19 virus and children: What do we know? *Arch Pediatr*, 27(3), 117-118. doi: 10.1007/s12519-020-00362-410.1016/j.arcped.2020.03.001

Mosole, S., Carraro, U., Kern, H., Loeffler, S., Fruhmann, H., Vogelauer, M., . . . Zampieri, S. (2014). Long-term high-level exercise promotes muscle reinnervation with age. *J Neuropathol Exp Neurol*, 73(4), 284-294. doi: 10.1097/nen.0000000000000032

Narici, M., De Vito, G., Franchi, M., Paoli, A., Moro, T., Marcolin, G., . . . Maganaris, C. (2020). Impact of sedentarism due to the COVID-19 home confinement on neuromuscular, cardiovascular and metabolic health: Physiological and pathophysiological implications and recommendations for physical and nutritional countermeasures. *Eur J Sport Sci*, 1-22. doi: 10.1016/j.encep.2020.04.00710.1080/17461391.2020.1761076

Palmer, K., & Monaco, A. (2020). The potential long-term impact of the COVID-19 outbreak on patients with non-communicable diseases in Europe: consequences for healthy ageing. 1-6. doi: 10.1007/s40520-020-01601-4

Pathak, E. B., Salemi, J. L., Sobers, N., Menard, J., & Hambleton, I. R. (2020). COVID-19 in Children in the United States: Intensive Care Admissions, Estimated Total Infected, and Projected Numbers of Severe Pediatric Cases in 2020. *J Public Health Manag Pract*. doi: 10.1097/phh.0000000000001190

Peng, X., Li, Z., Hu, D., & Wagner, K. D. (2020). Addressing the Experience of Children and Adolescents During the COVID-19 Pandemic. *Pediatr Pulmonol*, 81(3). doi: 10.1002/ppul.2471810.4088/JCP.20ed13394

Pietrobelli, A., Pecoraro, L., Ferruzzi, A., Heo, M., & Faith, M. (2020). Effects of COVID-19 Lockdown on Lifestyle Behaviors in Children with Obesity Living in Verona, Italy: A Longitudinal Study. doi: 10.1002/oby.22861

Pimentel, R., Daboin, BEG., Oliveira, AG., Macedo, Jr H. . (2020). The dissemination of COVID-19: an expectant and preventive role in global health. *j Hum Growth Dev*, 30(1), 135-140.

Qiu, H., Wu, J., Hong, L., Luo, Y., Song, Q., & Chen, D. (2020). Clinical and epidemiological features of 36 children with coronavirus disease 2019 (COVID-19) in Zhejiang, China: an observational cohort study. *Lancet Infect Dis*. doi: 10.1007/s00112-020-00919-710.1016/s1473-3099(20)30198-5

Röhr, S., Müller, F., Jung, F., Apfelbacher, C., Seidler, A., & Riedel-Heller, S. G. (2020). [Psychosocial Impact of Quarantine Measures During Serious Coronavirus Outbreaks: A Rapid Review]. *Psychiatr Prax*, 47(4), 179-189. doi: 10.1055/a-1159-5562

Rothan, H. A., & Byrareddy, S. N. (2020). The epidemiology and pathogenesis of coronavirus disease (COVID-19) outbreak. *J Autoimmun*, 109, 102433. doi: 10.1016/j.jaut.2020.102433

Sankar, J., Dhochak, N., Kabra, S. K., & Lodha, R. (2020). COVID-19 in Children: Clinical Approach and Management. *Indian J Pediatr*, 1-10. doi: 10.1007/s12098-020-03292-1

She, J., & Liu, L. (2020). COVID-19 epidemic: Disease characteristics in children. doi: 10.1002/jmv.25807

Sinha, I. P., Harwood, R., Semple, M. G., Hawcutt, D. B., Thursfield, R., Narayan, O., Southern, K. W. (2020). COVID-19 infection in children. *Lancet Respir Med*, 8(5), 446-447. doi: 10.3345/cep.2020.0053510.1016/s2213-2600(20)30152-1

Song, W., Li, J., Zou, N., Guan, W., Pan, J., & Xu, W. (2020). Clinical features of pediatric patients with coronavirus disease (COVID-19). *Journal of Clinical Virology*, 127. doi: 10.1016/j.jcv.2020.104377

Stower, H. (2020). Clinical and epidemiological characteristics of children with COVID-19. *Nat Med*, 26(4), 465. doi: 10.1038/s41591-020-0846-z

Streng, A., Hartmann, K., Armann, J., Berner, R., & Liese, J. G. (2020). [COVID-19 in hospitalized children and adolescents]. *Int J Environ Res Public Health*, 1-12. doi: 10.3390/ijerph1705172910.1007/s00112-020-00919-7

Su, L., Ma, X., Yu, H., Zhang, Z., Bian, P., Han, Y., . . . Gai, Z. (2020). The different clinical characteristics of corona virus disease cases between children and their families in China - the character of children with COVID-19. *Emerging microbes & infections*, 9(1), 707-713. doi: 10.1080/22221751.2020.1744483

Tan, Y. P., Tan, B. Y., Pan, J., Wu, J., Zeng, S. Z., & Wei, H. Y. (2020). Epidemiologic and clinical characteristics of 10 children with coronavirus disease 2019 in Changsha, China. *Journal of Clinical Virology*, 127. doi: 10.1016/j.jcv.2020.104353

Wang, G., Zhang, Y., Zhao, J., Zhang, J., & Jiang, F. (2020). Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak. *Lancet*, 395(10228), 945-947. doi: 10.1016/s0140-6736(20)30547-x

Wilder-Smith, A., & Freedman, D. O. (2020). Isolation, quarantine, social distancing and community containment: pivotal role for old-style public health measures in the novel coronavirus (2019-nCoV) outbreak. *J Travel Med*, 27(2). doi: 10.1093/jtm/taaa020

Yu, H., Zhang, Z., Bian, P., Han, Y., Sun, J., Liu, Y., . . . Curtis, N. (2020). Coronavirus Infections in Children Including COVID-19: An Overview of the Epidemiology, Clinical Features, Diagnosis, Treatment and Prevention Options in Children. *Emerg Microbes Infect*, 39(5), 355-368. doi: 10.1080/22221751.2020.174448310.1097/inf.0000000000002660

NIVEL DE ACTIVIDAD FÍSICA EN ESCOLARES DE 6º CURSO DE EDUCACIÓN INFANTIL

Level of physical activity in schoolchildren in 6th grade of Childhood Education

Javier Rico Díaz, Antía Ferreira González, José Eugenio Rodríguez Fernández

Universidade de Santiago de Compostela

E-mail de contacto: javier.rico.diaz@usc.es

Resumen

Una vida activa en la infancia es un hábito necesario para la prevención de futuras enfermedades crónicas no transmisibles, muy frecuentes hoy en día, como, por ejemplo: el sobrepeso y la obesidad infantil, la hipertensión arterial o la diabetes tipo II, entre otras. Si desde el nacimiento se incluye la actividad física (AF) en el día a día, tanto desde la familia como desde los centros educativos, será un ingrediente más a incluir en la vida cotidiana.

El propósito de esta investigación es analizar los minutos de AF que realiza un grupo de escolares de 6º curso de Educación Infantil, tomando como referencia las recomendaciones de la Organización Mundial de la Salud, así como conocer los factores que influyen en los niveles de AF.

El instrumento utilizado para la evaluación de la AF ha sido la pulsera Garmin Vivofit JR. Gracias a este dispositivo hemos obtenido la media de minutos de AF de los participantes (90 ± 19) y la media de pasos (9.225 ± 2106). Además, para analizar los hábitos de práctica de AF, se ha empleado un cuestionario para aplicar a los padres y un registro de actividad diaria. El alumnado cumple con las recomendaciones de la Organización Mundial de la Salud y los factores que más incidencia tienen en el acúmulo de minutos de AF diario son los días lectivos frente a los no lectivos, los recreos escolares, las mañanas frente a las tardes y los días sin lluvia frente a los días lluviosos.

Palabras clave

Educación infantil; actividad física; niños y niñas; Garming Vivofit JR; enfermedades no transmisibles, sedentarismo.

Abstract

An active life in childhood is a necessary habit for the prevention of future chronic non-communicable diseases, very common today, such as: overweight and childhood obesity, high blood pressure or type II diabetes, among others. If physical activity (PA) is included in day-to-day life from birth, both from the family and from the educational centers, it will be one more ingredient to be included in daily life.

The purpose of this research is to analyze the minutes of PA performed by a group of schoolchildren in 6th grade of Early Childhood Education, taking as a reference the recommendations of the World Health Organization, as well as to know the factors that influence levels of PA.

The instrument used for the evaluation of PA was the Garmin Vivofit JR bracelet. Thanks to this device, we have obtained the mean number of minutes of PA of the participants (90 ± 19) and the mean number of steps (9.225 ± 2.106). In addition, to analyze PA practice habits, a questionnaire was used to apply to parents and a daily activity record. The students comply with the recommendations of the World Health Organization and the factors that have the greatest impact on the accumulation of minutes of daily PA are school days compared to non-school days, school breaks, mornings compared to afternoons and days without rain versus rainy days.

Keywords

Childhood education; physical activity; boys and girls; Garming Vivofit JR; non-communicable diseases, sedentary lifestyle.

Introducción.

La infancia es una etapa decisiva en el desarrollo integral del ser humano. En este período vital aparecen las primeras habilidades sociales, cognitivas, motrices básicas y la inmensa capacidad de creación, imaginación y experimentación por parte de niños y niñas (Gútiérrez, 1995; Zych, Ortega y Sibaja, 2016), asumiendo la actividad física (AF) un rol primordial en sus vidas, al convertirse en una herramienta fundamental para su desarrollo físico, psíquico y sensorial (Revuelta y Esnaola, 2015).

Aun así, una gran parte de la población no es consciente de su importancia, ya que cada vez, y desde edades tempranas, el ocio sedentario está ganando terreno frente al ocio vinculado con la interacción física y comunicativa con el medio y las personas, limitándose al uso de aparatos electrónicos como alternativas para divertirse (Abbott, Hnatiuk, Timperio, Salmon, Best y Hesketh, 2016; Agarwal, 2008; Castro et al., 2015; Harvey et al., 2012; Herrmann et al., 2015). Por ello, hoy en día nos encontramos con mayores dificultades para aumentar los niveles de práctica motriz en la infancia, debido a que el tiempo de juego en las calles y otros espacios compartidos ha disminuido notablemente (González, Fraguera y Varela, 2017), conduciendo todo esto además a la presencia de enfermedades crónicas no transmisibles (ECNT), tal y como refleja por ejemplo el informe ALADINO (Ortega, López, Aparicio, González y Navia, 2016), según el cual, el 23,2 % de los escolares españoles entre 6 y 9 años tienen sobrepeso y el 18,1% son obesos.

Para luchar contra ello, tanto las familias como el centro educativo se convierten en dos agentes clave en la promoción de hábitos de vida saludables en la infancia, a la hora de transmitir a niños y niñas actitudes y estrategias de motivación hacia la práctica de AF (Pate, Davis, Robinson, Stone, McKenzie y Young, 2006). Para mayor abundamiento, True et. al. (2017) plantean que los centros de Educación Infantil son determinantes en el desarrollo de la competencia motriz, dado que pueden ofrecer a los niños más tiempo en espacios abiertos, experiencias muy variadas en actividades estructuradas y además expandir el espacio de juego.

Para conocer mejor esta realidad, la evaluación de los niveles de AF en edad escolar cobra protagonismo para entender los patrones y características del movimiento en estas edades (Calahorra, Torres, López, Santos, Garatachea y Carnero, 2015a). Para ello se utilizan herramientas como los cuestionarios, muy comunes por su bajo coste y por la facilidad de uso en estudios con muestras grandes (Boon, Hamlin, Steel,

y Ross, 2008; Calahorro, Torres, López, y Carnero, 2014; Corder, Ekelund, Steele, Wareham y Brage, 2008); y también instrumentos como podómetros, pulsómetros, acelerómetros, etc. que permiten cuantificar objetivamente parámetros como el tiempo total de AF, la intensidad, duración y frecuencia, entre otros. Progresivamente, además, se ha avanzado en la utilización en nuestra vida cotidiana de determinados instrumentos de medición de la AF, como son las pulseras de AF, muy aceptadas incluso desde edades tempranas, son fáciles de llevar y han demostrado una validez elevada, incluso igual o superior a los instrumentos utilizados en entornos de laboratorio para medir los niveles de AF (Simunek Dygryn Gaba Jakubec, Stelzer y Chmelik, 2016).

Teniendo en cuenta todo lo anterior, para profundizar en la evaluación de la actividad física realizada por alumnado de Educación Infantil, se desarrolla esta investigación que tiene como principal objetivo analizar los niveles de AF del alumnado y factores que influyen en la práctica físico-deportiva de alumnado de 6º curso de Educación Infantil 5-6 años durante un periodo de 14 días.

Material y Método.

Muestra

Este estudio se ha llevado a cabo con una muestra de 16 alumnos (9 niñas y 7 niños) de 6º de Educación Infantil, escolarizados en un centro escolar concertado, ubicado en el ayuntamiento de A Guarda, provincia de Pontevedra. El 50% nacidos en el primer semestre del año (Enero-Junio) y la otra mitad en el segundo semestre (Julio-Diciembre).

Diseño

Esta investigación se ha desarrollado mediante una metodología cuantitativa de cohorte transversal, realizándose la toma de datos entre el 3 y el 17 de febrero de 2020 (14 días).

En la figura 1 se muestra el diagrama de flujo del estudio en el que se detalla la estructura de esta investigación.

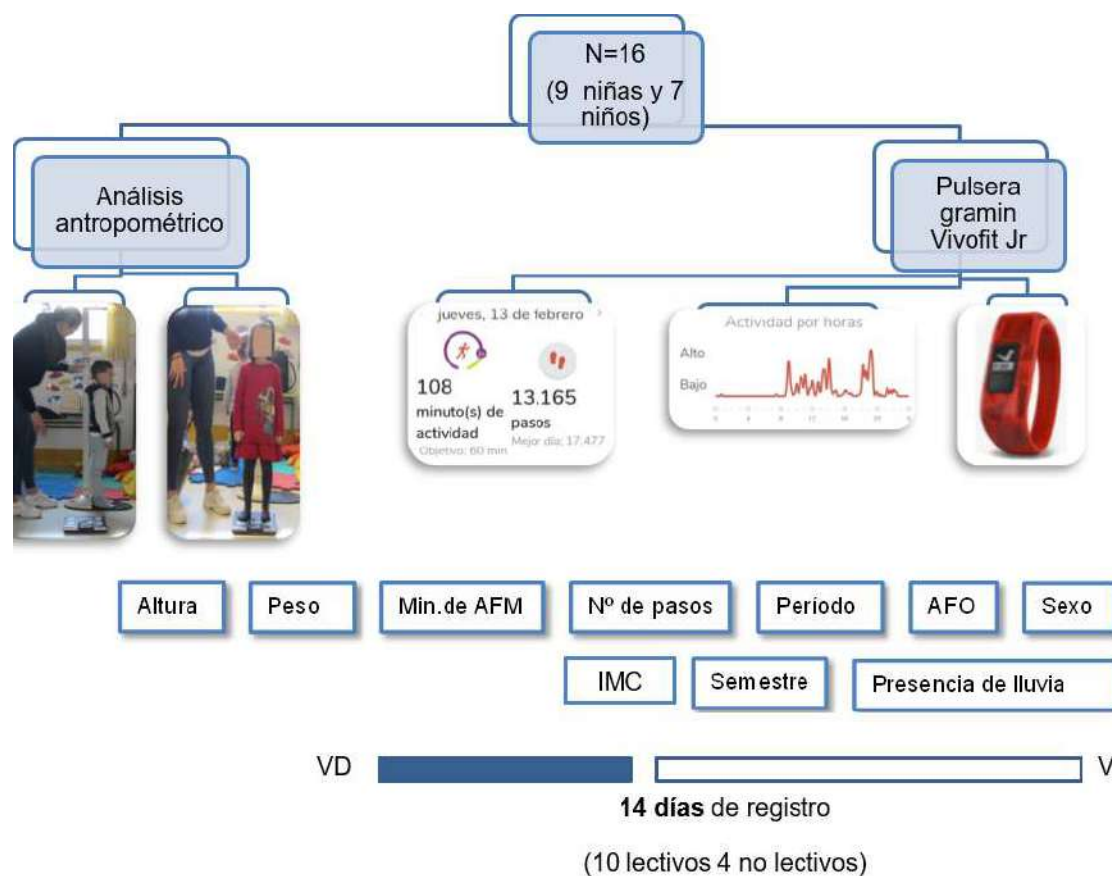


Figura 1. Diagrama de flujo de la investigación

Las variables dependientes del estudio son los minutos de AF y el número de pasos realizados (NP) y las variables independientes, el género del alumnado (niñas vs niños), el semestre de nacimiento (primero vs segundo), el Índice de Masa Corporal, la participación o no en actividades extraescolares, el periodo de realización de AF (horario lectivo vs horario no lectivo), el medio de transporte que empleaban para desplazarse al centro educativo (caminando, en coche o ambas) y la presencia de lluvia (con lluvia vs sin lluvia) durante el período de estudio.

Instrumentos

Se han utilizado 16 pulseras Garming Vivofit Jr PA (Garmin, Schaffhausen, Switzerland), validadas por Muller, Hoch, Zoller y Oberhoffer (2018) para la evaluación de la actividad física en niños de 4 a 10 años; un cuestionario ad hoc para recoger datos sobre medio de transporte utilizado para desplazarse al centro educativo y desde el centro educativo, así como para conocer las actividades extraescolares realizadas; y finalmente un diario para recoger todas las actividades que realiza el alumnado tanto dentro como fuera del centro educativo, a cumplimentar por la maestra y por las familias, respectivamente.

Respecto a la cuantificación de la AF, el software del dispositivo ofrece una gráfica de intensidad en una línea temporal diaria (figura 2), el total de pasos a lo largo del día y el número de minutos totales de AF diaria.



Figura 2. Captura de pantalla de la APP del dispositivo Garmin Vivofit Jr.

Procedimiento

- Contacto con la dirección del centro educativo para informarles del objetivo del estudio y consensuar su participación en el mismo.
- Tras el visto bueno del centro, remisión de nota informativa a los padres para invitarles a que sus hijos e hijas participaran en el mismo.
- Reunión informativa con padres y madres en el aula del grupo objeto de estudio y entrega del consentimiento informado a las familias, así como el cuestionario y el documento de registro diario.
- Proceso de toma de datos. El lunes siguiente a la reunión, a primera hora de la mañana en la clase se mide y se pesa al grupo y se les coloca la pulsera, dándoles indicaciones sobre su uso.
- Tras los 14 días de registro de datos, se recogen pulseras, cuestionarios y documento de registro diario.
- Tratamiento de datos.

Análisis estadístico

Los datos estadísticos se procesaron mediante el paquete estadístico IBM SPSS para Windows, versión 21. Los resultados se expresan en medidas de tendencia central (media), dispersión (desviación estándar) o distribuciones de frecuencias. En primer lugar, se aplicó estadística cuantitativa de carácter descriptivo y análisis de frecuencias. A continuación, se usó la prueba T de Student para la comparación de inter e intragrupo de muestras independientes y la correlación de Pearson (chi-cuadrado) para el estudio de

relaciones entre variables. El criterio estadístico de significación aplicado en este estudio fue siempre $p < 0.05$

Resultados.

El número de minutos diarios de AF realizada de media por el alumnado en un período de 14 días es de 90 ± 19 minutos. A su vez, se ha obtenido un promedio diario de pasos de 9.225 ± 2.106 . La media de AF y de NP se ha calculado sobre 13 participantes, debido a que 3 de ellos empezaron el estudio un día más tarde.

Asimismo, se ha encontrado que el alumnado acumuló más minutos en la semana 1 (media diaria de 94 minutos) que en la semana 2 (89 minutos diarios), con una correlación significativa a nivel 0.01.

La figura 3 muestra que el alumnado es más activo los días lectivos respecto a los días no lectivos. Entre semana, dedican a la AF una media de 94 ± 19 minutos, frente a los días no lectivos que realizan 80 ± 11 minutos, alcanzando esta diferencia significatividad estadística ($p = 0.01$)

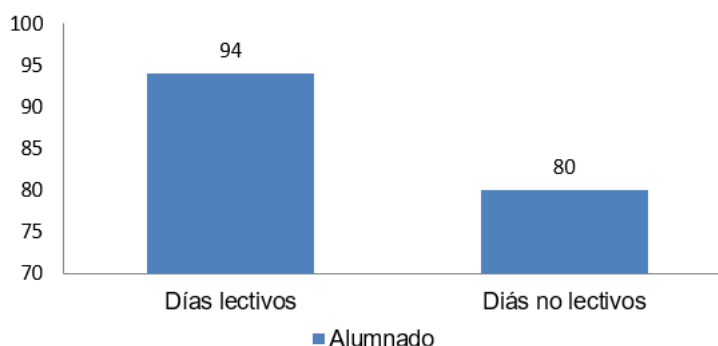


Figura 3: *Acumulación de minutos en los días lectivos/no lectivos*

Para analizar los niveles de AF a lo largo del día, lo hemos dividido en dos segmentos temporales; la mañana de 8h a 15:59h y la tarde-noche de 16:00h a 23:59h. Tal y como se puede observar en la figura 4, en el horario matinal el alumnado realiza más AF que por las tardes. De tal forma, en días lectivos, por la mañana realizan una media de 55 ± 14 minutos de AF vs 40 ± 14 por la tarde. Sin embargo, en los días festivos ocurre a la inversa, obteniendo más AF por la tarde (48 ± 17) que por la mañana (32 ± 18 vs), siendo la diferencia entre la práctica de la mañana y de tarde estadísticamente significativa ($p = 0.01$), a favor de la mañana.

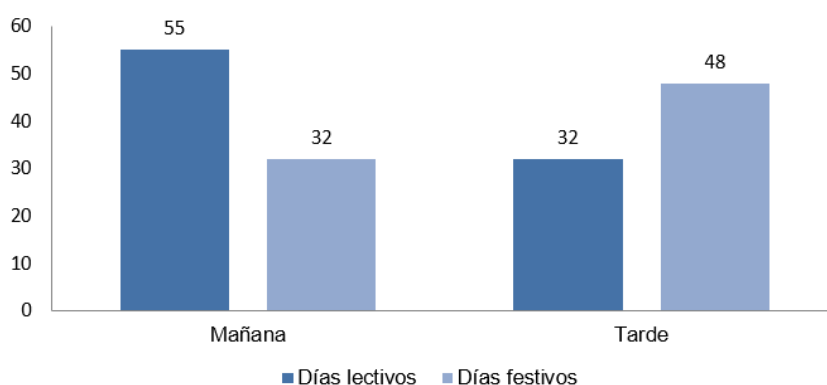


Figura 4: Comparación de minutos de mañana y tarde en días lectivos/ festivos

La acumulación de minutos al final del día se ve influenciada por la climatología. Los días lluviosos alcanzan una media de 87 ± 23 minutos de AF, mientras que cuando no hay precipitaciones obtienen una media de 92 ± 18 . Ocurre lo mismo los días lectivos, pero sin embargo los días no lectivos acumulan más minutos los días en los que hay presencia de lluvia, con una diferencia estadísticamente significativa de $p=0.01$ (figura 5).

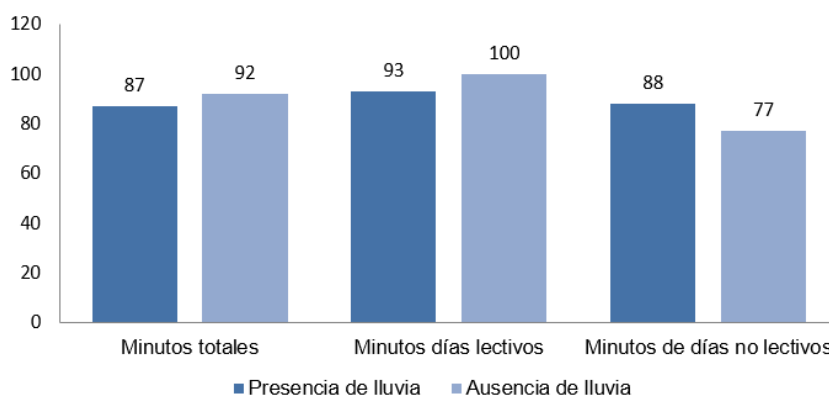


Figura 5: Presencia de lluvia y ausencia en los distintos periodos del análisis.

Respecto a los niveles de actividad física según el semestre de nacimiento, los nacidos en el primero realizan más AF que los del segundo pero esta diferencia no alcanza significatividad estadística ($p= 0.437$).

Otro factor analizado, ha sido el género. Tal y como recoge la figura 6 hemos obtenido que las niñas realizan una media diaria de 89 ± 22 minutos, mientras que los niños realizan 91 ± 17 minutos, sin que la diferencia entre medias alcance una significatividad estadística ($p= 0.836$).

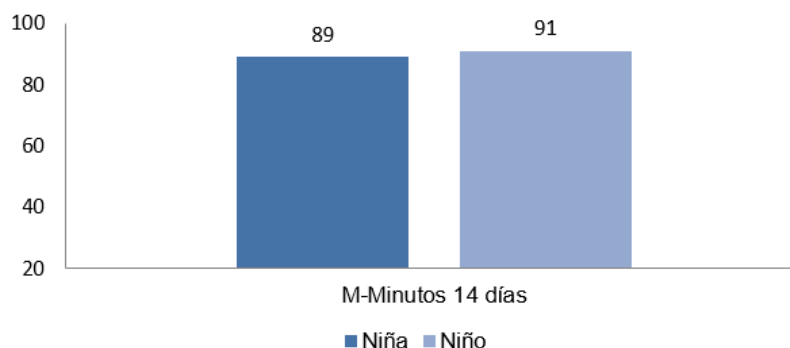


Figura 6: Diferencias de género en un período de 14 días

A su vez, es de especial relevancia destacar que las niñas realizan más AF durante el fin de semana que entre semana, y en el caso de los niños ocurre lo contrario. En días lectivos, las niñas hacen una media de 92 minutos, mientras que los niños realizan 97 minutos, es decir, 5 minutos más que las niñas. Sin embargo, en el periodo no lectivo las niñas realizan 5 minutos más que los niños (figura 7), existiendo una diferencia estadísticamente significativa según el género de $p=0.01$.

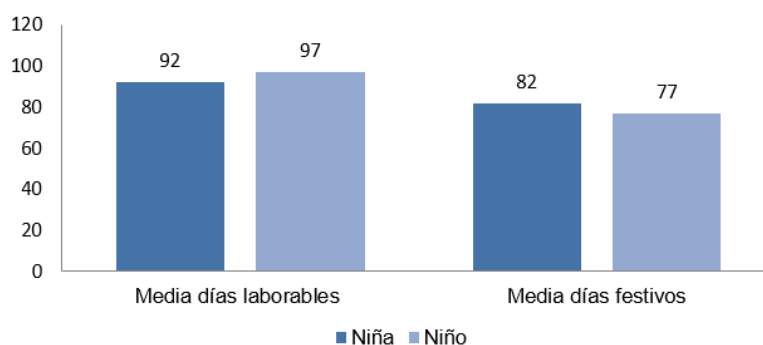


Figura 7. Diferencia de género en días laborables y festivos.

Otro factor estudiado para conocer que variables pueden influir en el acúmulo de minutos al final del día es el medio de transporte que emplean para ir y venir al centro escolar. Con respecto a esta variable, se ha obtenido, gracias a los cuestionarios, que el 50% se desplaza caminando, el 38% en coche y el 12% de ambas formas, pero sin existir una relación estadísticamente significativa entre el medio de transportes utilizado para desplazarse al centro educativo y el acúmulo de minutos diarios de AF.

En relación a las actividades físico-deportivas practicadas fuera del horario escolar, se ha observado que el 89% de los sujetos realiza este tipo de actividades, detallándose en la Figura 8, los porcentajes de practicantes según la frecuencia de asistencia a éstas.

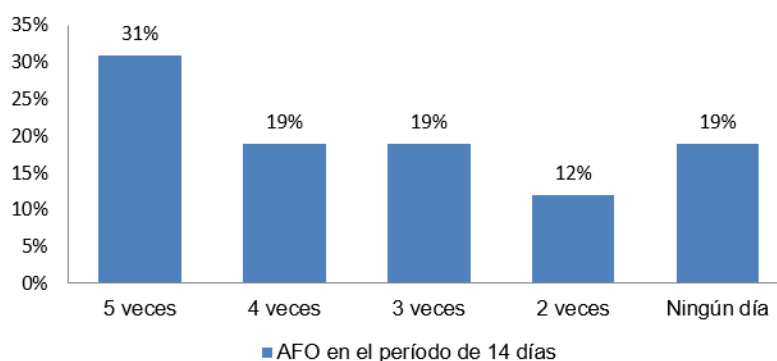


Figura 8: Práctica de actividad física extraescolar en el período de 14 días

Finalmente, respecto al IMC, los participantes de esta investigación presentan un peso medio $21,25 \text{ kg} \pm 2,595 \text{ kg}$, una altura $114,56 \text{ cm} \pm 4,696 \text{ cm}$ y una media de IMC de 16.19 ± 1.167 . Por consiguiente, partiendo de las categorías de IMC establecidas en las tablas de Sobradillo et al. (2004), en la tabla 1 se puede observar que el 88% del alumnado está en del rango de normopeso, mientras que el 12% tiene sobrepeso y no hay niños con delgadez ni obesidad. No se ha encontrado una asociación estadísticamente significativa entre el IMC y la acumulación de minutos de AF y NP.

Tabla 1. Datos IMC según clasificación de Sobradillo et al. (2004).

	Número total	Delgadez	Normopeso	Sobrepeso	Obesidad
Total de sujetos	16 (100%)	0 (0%)	14 (88%)	2 (13%)	0 (0%)
Niños	7 (44%)	0 (0%)	7 (44%)	0 (0%)	0 (0%)
Niñas	9 (56%)	0 (0%)	7 (44%)	2 (13%)	0 (0%)

Niños: Delgadez entre 13.2 - 13.9; Normopeso 14.0 - 17.2; Sobrepeso 17.3- 19.8; Obesidad 19.9 - 20.1.

Niñas: : Delgadez entre 13.2 - 14.0; Normopeso 14.1- 17.9; Sobrepeso 18.0- 20.6; Obesidad 20.7 - 20.9

Discusión

El objetivo de esta investigación fue analizar los niveles de AF del alumnado de 6º de Educación Infantil de un centro educativo gallego, así como los factores que podían influir estos.

La práctica físico-deportiva se ha configurado como una variable compleja e influenciada por múltiples factores, intrapersonales, interpersonales y estructurales (Wilhelm, Schneider y Russell, 2009). En este estudio se ha encontrado que el alumnado realiza una media de 90 minutos diarios de AF y un promedio de 9.225 pasos diarios. Otros estudios como el publicado por Müller et al. (2018) a escolares con edades

comprendidas entre los 4 y 10 años, han reportado datos prácticamente idénticos con un promedio de 83 minutos diarios, pero en un período de tiempo más corto (7 días) alcanzando, sin embargo, cifras superiores en el número de pasos con 12.202.

Si comparamos las medias de AF de la muestra de esta investigación con las recomendaciones de la Organización Mundial de la Salud (2010), hay que destacar que todos los participantes en el estudio superan el tiempo establecido para este grupo de edad, acumulando más de 60 minutos diarios. Estos resultados contrastan con otros trabajos como los de Troiano, Berrigan, Dodd, Masse, Tiler y McDowell (2008) y Trost et al. (2002) que demuestran que menos de la mitad de los niños y niñas entre 6 y 11 años cumplen con las recomendaciones de actividad física establecidas por la Organización Mundial de la Salud. Cabe destacar además que en nuestra investigación se ha observado que el alumnado cumple más con estas recomendaciones en días lectivos que en días no lectivos, cuestión que se ha confirmado también en estudios realizados en diferentes países europeos (Moller, Kristensen, Wedderkopp, Andersen y Froberg, 2009; Nilsson et al., 2009).

En relación con el género, no se han observado diferencias estadísticamente significativas entre niños y niñas en línea con lo reportado por autores como Torres, Carpio, Lara y Zagalaz (2014), pero que se aleja de lo que sostienen otros análisis que sí han encontrado diferencias, particularmente en favor de los niños (Devís, 2006; Martínez, Welk, Calle, Marcos y Veiga, 2009). Respecto al momento de la semana en que niños y niñas son más o menos activos, Trost, Pate, Freedson, Sallis y Taylor (2000), en una investigación con sujetos de entre 4-6 años, señalan que las niñas exhibieron cantidades similares de AF los fines de semana en relación con los días laborables. Por su parte, los niños mostraron una AF significativamente mayor el fin de semana. A este respecto, al contrario de lo que revelan Trost et al. (2000), en nuestra investigación las niñas son más activas el fin de semana que los niños, y a la inversa los días lectivos.

En cuanto al momento del día en el que el alumnado es más activo, se observa que los días lectivos alcanzan mayores niveles de AF por las mañanas; ocurre lo contrario los días no lectivos, acumulando más minutos de AF por las tardes, lo cual parece señalar que el centro educativo puede ser un espacio clave para conseguir los niveles de AF recomendados, al ofrecer varias opciones para acumular niveles de AF, fundamentalmente en las clases de educación física y el recreo (Calahorra, Torres, López y Carnero 2015b; Fairclough, Breighle, Erwin y Ridgers, 2012). A este respecto, el centro objeto de esta investigación, establece para el alumnado de 6º de Educación Infantil dos sesiones a la semana de psicomotricidad. Además, el alumnado cuenta con dos recreos de 20 minutos. Estos tiempos y ese tipo de actividades son cruciales a la hora de realizar AF dentro de la jornada escolar, teniendo en cuenta que gran parte del alumnado no realiza AF fuera del centro (Hardman, 2008; Luengo 2007).

En relación a la composición corporal, tomando como referencia a Sobradillo et. al. (2011), en este estudio se ha encontrado que el 88 % de los escolares se encuentra dentro del rango normopeso y el 12% en sobrepeso, no presentando nadie valores referidos a obesidad. En línea con estos datos, en relación al sobrepeso, Logan, Scrabis, Modlesky, y Getchell (2011) así como el Instituto Nacional de Estadística (2012) reportaron valores similares en niños de 4 a 6 años (13,2% de sobrepeso) y de 2 a 4 años (11,26% respectivamente, aunque en estos dos casos sí que encontraron niños y niñas con obesidad (7,9% y 18,81% respectivamente).

Otro factor a tener en cuenta en la acumulación o reducción de minutos de AF es la climatología. Sallis, Prochaska y Taylor (2000) señalaron que el tiempo que se pasa al aire libre se asocia constantemente con

niveles más altos de AF. A la vista de los datos de esta investigación, se observa que cuando el alumnado se encuentra en un espacio cerrado por presencia de lluvia en el exterior, realizan menos minutos diarios de AF respecto a los días en los que el alumnado puede estar al aire libre.

En relación al semestre de nacimiento, estudios como el Dearden, Crawford y Meghir (2010) destacan que éste influye en las habilidades y el desarrollo madurativo del niño, siendo mucho más notable a edades tempranas. En este estudio no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas respecto a esta variable, si bien los nacidos en el primer semestre realizan más minutos de media que los del segundo.

Un dato muy destacable en este estudio es la elevada participación del alumnado en actividades físico-deportivas extraescolares (más de $\frac{3}{4}$), con más de un 70% realizándolo 3 o más días por semana. En este punto es importante destacar el papel que desempeñan las familias fomentando la participación de sus hijos e hijas en AFO que requieren AF. Esto ayuda a mantener a los menores activos, a la vez que se disminuye el tiempo de exposición frente a la televisión o videojuegos.

Finalmente, en cuanto al medio de desplazamiento entre el domicilio y la escuela, en esta investigación se ha observado que el 50% del alumnado se desplaza y regresa caminando, el 38% en coche y el 12% mezcla ambas formas de desplazamiento, ya que la media de distancia de los participantes entre su lugar de residencia y el centro escolar es de 1.8 km. Estos resultados coinciden con otros como el de Arribas y Martínez (2015) en el que alrededor del 70% de los escolares de EI analizados opta por ir a pie, mientras que un 20% lo hace en coche. Este desplazamiento activo es muy beneficioso para el alumnado, ya que por una parte comienzan la jornada escolar activos, y por otro lado, las familias les están transmitiendo valores, actitudes y conocimientos en relación a la AF de manera indirecta.

Conclusiones

Los resultados de nuestra investigación muestran que los escolares de 6º de Educación Infantil estudiados cumplen con las recomendaciones de la Organización Mundial de la Salud y no presentan valores de IMC en rangos de obesidad. En cuanto a los factores que más incidencia tienen en el acúmulo de minutos de AF diario destacan los días lectivos frente a los no lectivos, los recreos escolares, las mañanas frente a las tardes y los días sin lluvia frente a los días lluviosos. A la vista de estos datos, y teniendo en cuenta la importancia de la AF en todo el ciclo vital y especialmente en edades tempranas, que pueden marcar unos hábitos de vida activa y saludable en el futuro, las políticas educativas y de salud pública deben identificar las barreras que dificultan la AF y potenciar aquellos factores que influyen positivamente en su desarrollo.

Referencias Bibliográficas

- Abbott, G., Hnatiuk, J., Timperio, A., Salmon, J., Best, K., y Hesketh, K. (2016). Cross-sectional and longitudinal associations between parents' and preschoolers' physical activity and television viewing: The HAPPY Study. *Journal of Physical Activity and Health*, 13(3), 269-274.
- Agarwal, R. (2008). Childhood obesity: emerging challenge. *Indian Pediatric*, 45(6), 443-445
- Arribas, C., y Martínez, V. (2015). Reporte de las familias sobre los patrones de actividad física extraescolar en niñas y niños de educación infantil. Espiral. *Revista de Docencia e Investigación*, 5(2), 35-50.

- Boon, R., Hamlin, M., Steel, G., y Ross, J. (2008). Validation of the New Zealand physical activity questionnaire (NZPAQ-LF) and the international physical activity questionnaire (IPAQ-LF) with accelerometry. *British Journal of Sports Medicine*, 44, 741–746.
- Calahorro, F., Torres, G., López, I., Santos, A., Garatachea, N., y Carnero, E. (2015a). Actividad física y acelerometría: Orientaciones metodológicas, recomendaciones y patrones de movimiento en escolares. *Nutrición Hospitalaria*, 31(1), 115-128.
- Calahorro, F., Torres, G., López, I., y Carnero, E. (2014). Niveles de actividad física y acelerometría: Recomendaciones y patrones de movimiento en escolares. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(3), 129-140.
- Calahorro, F., Torres, G., López, I., y Carnero, E. (2015b) Análisis fraccionado de la actividad física desarrollada en escolares. *Revista Psicología del Deporte*, 24(2), 373-379.
- Castro, M., Espejo, T., Valdivia, P., Zurita, F., Chacón, R. y Cabrera Fernández, A. (2015). Importancia de los exergames en la educación físicodeportiva. *Revista de Transmisión del Conocimiento Educativo y de la Salud*, 7(5), 657-676.
- Corder, K., Ekelund, U., Steele, R., Wareham, N., y Brage, S. (2008). Assessment of physical activity in youth. *Journal of Applied Physiology*, 105(3), 977–987
- Dearden, L., Crawford, C., y Meghir, C. (2010). *When you are born matters: the impact of date of birth on educational outcomes in England*. Inglaterra: Institute for Fiscal Studies.
- Devís, J. (2006). Estilo de vida activo en escolares adolescentes de la comunidad valenciana (17-18 años). Habilidad 1/187/2006 Catedráticos de Universidad Didáctica de la Expresión Corporal. Universidad de Valencia
- Fairclough, S., Breighle, A., Erwin, H., y Ridgers, N. (2012). School day segmented physical activity patterns of high and low active children. *BMC public health*, 6, 12- 406.
- González, I., Fraguera, R. y Varela, L. (2017). Niveles de actividad física en Educación Infantil y su relación con la salud. Implicaciones didácticas. *Sportis Sci J*, 3(2), 358-374.
- Gútiérrez, P. (1995). La educación infantil: modelos de atención a la infancia. *Revista Complutense de Educación*, 6(1), 101-113.
- Hardman, K. (2008). The situation of physical education in schools: A European perspective. *Human Movement*, 9 (1), 5-18.
- Harvey, N, Cole, A., Crozier, R., Kim, M., Ntani, G., Goodfellow, L., Robinson, S., Inskip, H., Godfrey, K., Dennison, E., Wareham, N., Ekelund, U., y Cooper, C. (2012). Physical activity, calcium intake and childhood bone mineral: a population-based cross-sectional study. *Osteoporos International*, 23(1), 121-30.
- Herrmann, D., Buck, C., Sioen, I., Kouride, Y., Marild, S., Molnár, D., Mouratidou, T., Pitsiladis, Y., y Ahrens, W. (2015). Impact of physical activity, sedentary behaviour and muscle strength on bone stiffness in 2-10-year-old children-crosssectional results from the IDEFICS study. *International Journal Behavior Nutrition and Physical Activity*, 12, 112.

- Instituto Nacional de Estadística (2012). Encuesta Nacional de Salud 2011-2012: Índice de masa corporal en población infantil según sexo y grupo de edad. Población de 2 a 17 años.
- Logan, S., Scrabis, K., Modlesky, C. y Getchell, N. (2011). The Relationship Between Motor Skill Proficiency and Body Mass Index in Preschool Children. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 82(3), 442-448.
- Luengo, C. (2007). Actividad físico-deportiva extraescolar en alumnos de primaria. *Revista internacional de medicina y ciencias de la Actividad Física y Deporte*, 7(27), 147-184.
- Martínez, D., Welk, G., Calle, M., Marcos, A. y Veiga, O. (2009). Preliminary evidence of physical activity levels measured by accelerometer in Spanish adolescents: The AFINOS Study. *Nutricion Hospitalaria*, 24(2), 226-232.
- Moller, N., Kristensen, P., Wedderkopp, N., Andersen, L., y Froberg, K. (2009). Objectively measured habitual physical activity in 1997/1998 vs 2003/2004 in Danish children: the European Youth Heart Study. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 19(1), 19-29.
- Müller, J., Hoch, A., Zoller, V. y Oberhoffer, R. (2018). Feasibility of Physical Activity Assessment with Wearable Devices in Children Aged 4-10 Years-A Pilot Study. *Frontiers in Pediatrics*, 6(5), 60-65. doi: 10.3389 / fped.2018.00005
- Nilsson, A., Andersen, L., Ommundsen, Y., Froberg, K., Sardinha, L., Piehl-Aulin, K. y Ekelund, U. (2009). Correlates of objectively assessed physical activity and sedentary time in children: a cross-sectional study (The European Youth Heart Study). *BMC Public Health*, 9(322), 1-7. Doi:10.1186/1471-2458-9-322.
- Organización Mundial de la Salud (2010). *Recomendaciones Mundiales de actividad física para la salud*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.
http://www.who.int/dietphysicalactivity/factsheet_recommendations/es/. Consultada 10 de noviembre de 2020.
- Ortega, R., López, A., Aparicio, A., González, L., y Navia, B. (2016). Estudio ALADINO 2015: Estudio de vigilancia del crecimiento, alimentación, actividad física, desarrollo infantil y obesidad en España. 2015. Recuperado 16 de febrero de 2019, de https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=5040
- Pate, R., Davis, M., Robinson, T., Stone, E., McKenzie, T., y Young, J. (2006). Promoting physical activity in children and youth - A leadership role for schools - A scientific statement from the American Heart Association Council on Nutrition, Physical Activity, and Metabolism (Physical Activity Committee) in collaboration with the Councils on Cardiovascular Disease in the Young and Cardiovascular Nursing. *Circulation*, 114(11), 1214-1224.
- Revuelta, L., y Esnaola, I. (2015). Clima familiar deportivo y autoconcepto físico en la adolescencia. *European Journal of Education and Psychology*, 4(1), 19-31.
- Sallis, J., Prochaska, J., y Taylor, W. (2000). A review of correlates of physical activity of children and adolescents. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 32(5), 963-975.

- Simunek A, Dygryn J, Gaba A, Jakubec L, Stelzer J, Chmelik F. (2016). Validity of Garmin Vivofit and Polar Loop for measuring daily step counts in free-living conditions in adults. *Acta Gymnica*, 46(3), 129-35
- Sobradillo, B., Aguirre, A., Aresti, U., Bilbao, A., Fernández-Ramos, C., Lizarraga, A., Lorenzo, H., Madariaga, L., Rica, I., Ruiz, I., Sánchez, E., Santamaría, C., Serrano, J.M., Zabala, A., Zurimendi, B., y Hernández, M. (2004). *Curvas y tablas de crecimiento. (Estudio longitudinal y transversal)*. Fundación Faustino Orbeago: Bilbao.
- Torres, G., Carpio, E., Lara, A. y Zagalaz, M. (2014). Niveles de condición física de escolares de educación primaria en relación a su nivel de actividad física y al género. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 25, 17-22.
- Troiano, R., Berrigan, D., Dodd, K., Masse, L., Tilert, T. y McDowell, M. (2008). Physical activity in the United States measured by accelerometer. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 40(1), 181-188. doi:10.1249/mss.0b013e31815a51b3
- Trost, S., Pate, R., Freedson, P., Sallis, J., y Taylor, W. (2000) Uso de medidas objetivas de actividad física con jóvenes: ¿Cuántos días de monitoreo se necesitan? *Medicina. Sci. Ejercicios Deportivos*, 32(2), 426-431.
- Trost, S., Pate, R., Sallis, J., Freedson, P., Taylor, W., Dowda, M. y Sirard, J. (2002). Age and gender differences in objectively measured physical activity in youth. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 34(2), 350-355.
- True, L., Pfeiffer, K, Dowda, M., Williams, H., Brown, W., O'Neill, J., y Pate, R. (2017). Motor competence and characteristics within the preschool environment. *Science Medical Sport*, 20(8), 751-755. doi: 10.1016/j.jsams.2016.11.019
- Wilhelm, S., Schneider, I., y Russell, K. (2009). Leisure time physical activity of park visitors: retesting constraint models in adoption and maintenance stages. *Leisure Sciences*, 31(3), 287-304.
- Zych, I., Ortega, R. y Sibaja, S. (2016). Children's play and affective development: affect, school adjustment. *Learning in preschoolers*, 39(2), 380-400.

Educación Física.

Famose, J. (1998). *Taches motrices et stratégies pédagogiques*.

Pellicer Royo, I. (2015). *NeuroEF : la revolución de la educación física desde la neurociencia / Irene Pellicer Royo ; [colaboradores:] Luis López González ... [et al.]*. INDE,.

http://discovery.udl.cat/iii/encore/record/C__Rb1332773__SNeuroef: Revolucion Fisica Desde La Neurociencia

Quintero, L. E. (2017). La gamificación estática versus dinámica: una experiencia de aula a través de una pedagogía lúdica. *Educación Física expandida. V Congreso Internacional de Videojuegos y Educación (CIVE'17), 2011*, 1-4. <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/6351>

Quintero, L. E. (2018). ExpandEF (Educación Física Expandida), un ejemplo para crear un entorno didáctico gamificado. *Proyectos y Experiencias Innovadoras Para El Aula de Educación Secundaria y Bachiller. Educa. Facultad de Educación.*, 21, 1–15.

Sebastiani, E. M., & Campo Rius, J. (2019). Gamificación en Educación Física . y propuestas para sorprender. *Revista Española de Educación Física y Deportes: REEFD, ISSN-e 1133-6366, N.º. 427, 2019, Págs. 135-136, 427, 135–136.* <http://reefd.es/index.php/reefd/article/download/851/719>

EDUCACIÓN FÍSICA EN TIEMPOS COVID: PROPUESTA DE UNA PROGRAMACIÓN ANUAL GAMIFICADA

Physical Education in COVID times: proposal for an annual gamified program

Luis Vilela Acuña

CEIP AMOR RUIBAL (Xunta de Galicia)

E-mail de contacto: luisvilela@edu.xunta.es

Resumen

La innovación educativa es un hecho ligado a la propia actividad docente. Fruto de ello surgen, constantemente nuevas o renovadas estrategias pedagógicas, didácticas o educativas; que ayudan a seguir haciendo crecer el árbol que conforma la comunidad educativa. En el caso que nos ocupa se han fusionado dos elementos: neuroeducación física (Pellicer Royo, 2015) y gamificación (Quintero, 2018). Con ellos se ha creado un modelo de sesión, estrategia gamificada y agrupamientos, para llevar a cabo una programación didáctica que, manteniendo las normas COVID, permita responder a la necesidad de actividad física y cohesión social que tan complejo se ha vuelto.

Palabras clave

Gamificación, neuroeducación, educación física, COVID, educación emocional

Abstract

Educational innovation is a fact linked to the teaching activity itself. As a result of this, new or renewed pedagogical, didactic or educational strategies emerge constantly; that help to continue growing the tree that makes up the educational community. In the present case, two elements have merged: physical neuroeducation (Pellicer Royo, 2015) and gamification (Quintero, 2018). With them, a session model, gamified strategy and groupings have been created to carry out didactic programming that, in keeping with COVID norms, allowing to respond to the need for physical activity and social cohesion that has become so complex

Keywords

Gamification, neuroeducation, physical education, COVID, emotional education

Introducción

El concepto de salud como elemento básico que gira entorno a la realidad física, social o mental; no cubre todas las facetas humanas de una forma completa. (Pellicer Royo, 2015), definía un modelo basado en 5 formas de salud: emocional, interior, física, social y mental.

A la hora de gamificar, se busca identificar aquello que hace atractivo a los videojuegos para aplicarlo a otros entornos, permitiendo conseguir unos resultados determinados, empleando para ello una estrategia, un método y una técnica a la vez (Marín 2018 en Sebastiani & Campo Rius, 2019)

Si abordamos los tres conceptos simultáneamente (estrategia, método y técnica), encontraremos un resultado altamente satisfactorio para el alumnado y el/la docente. Por un lado, nos encontraremos con un desafío: establecer un hilo conductor que envuelve la educación física con un interés y motivación muy elevados. Por otro, encontrar un equilibrio entre la mecánica, la dinámica y la narrativa, tres de los elementos que constituyen un entorno gamificado (Quintero, 2017) Estos aspectos, como menciona (Coterón et al., 2017) potenciará la metodología escogida y promoverá un mayor interés en el grupo-clase.

Esto es determinante cuando afrontamos un año académico marcado por una transformación elevadísima, en el ámbito de la educación física: establecer distancias interpersonales, reducir al máximo la posibilidad de compartir materiales, uso de mascarilla... en definitiva un hándicap que, para solventarlo se presenta de forma gamificada.

Detrás de esta gamificación se encuentran tareas semidefinidas (situaciones problema) (Blázquez Sánchez, 1982; Famose, 1998) que proponen diferentes tipos de exigencia (orgánicas, biomecánicas, bio-informacionales y sociales). En este sentido, debemos partir de la premisa de que el educador, como menciona (Blázquez Sánchez, 1982) “actúa sobre las exigencias objetivas de la tarea”, favoreciendo esto un desarrollo más autónomo del alumnado dentro de la estrategia gamificada.

En otro orden figura la base de neuroeducación física (Pellicer Royo, 2015), que establece 5 formas de salud: física, emocional, social, interior y mental. Estas categorías dan nombre a los mundos en los que se basan los retos, puntos, agrupamientos, personajes y toda la dinámica de la gamificación (Quintero, 2017, 2018). Una de las claves de este proceso, es establecer relaciones directas entre lo que el alumnado va

aprender y el entorno de salud en el que discurre: los logros en mundo interior se vinculan con secuencias de atención plena aprendidas y aplicadas, los logros de mundo mental se enlazan con recordar diferentes situaciones practicadas para resolver retos nuevos.

Esta estrategia, tan amplia se circunscribe a una narrativa, que se presentará en la segunda fase (pendiente de aplicación) y que se enlaza con la retórica de Isaac Asimov en su obra Némesis, muy oportuna en los tiempos COVID; y lo que favorecerá la competición entre aulas de forma deportiva.

Material

La propuesta, que continúa su proceso de desarrollo, se ha aplicado en 4 grupos (un grupo de segundo con 19 alumnas y alumnos y otro grupo de segundo y dos de tercero de primaria con 18 alumnas y alumnos cada uno).

Se inició el trabajo con primero de primaria, pero lo numeroso del grupo (25 alumnas y alumnos), los condicionantes previos (cambio de etapa educativa, un largo proceso de confinamiento y ausencia escolar) o la dificultad para comprender determinadas dinámicas, dificultó el proceso gamificado, aunque si continúa con el sistema de retos y desafíos).

Para llevar a cabo este trabajo se emplean diferentes recursos según el espacio en el que se desarrollen, puesto que los protocolos actuales nos emplazan a realizar nuestras sesiones de educación física en el exterior siempre que sea posible por condiciones y meteorología.

Una de las grandes medidas fue parcelar el gimnasio y asignar unos carteles numerados a cada parcela donde también se ubica el personaje correspondiente a cada alumna o alumno, que no es fijo y se puede modificar según la unidad didáctica que se lleve a cabo y la forma de agrupamiento que se plantee. Esto ha permitido gestionar de forma favorable los tiempos en el aula y permitir un cumplimiento de rutinas COVID más sencillo.

Al tener unos números asignados, en el exterior del centro se ubicaban conos numerados manteniendo las distancias para poder retirar las mascarillas en las actividades individuales en el sitio, jugando de forma más natural y ayudando así a disfrutar del único momento en que podían retirarse la mascarilla al aire libre según lo establecido en el protocolo de la Xunta de Galicia a tal efecto.

Dichos conos incorporan un espacio en el que se pega el personaje (se aplicará en la FASE 3) y permita conocer la situación del alumno o alumna para afrontar los desafíos.

Para gestionar las puntuaciones y establecer retos se emplean diferentes recursos. Por una parte ClassDojo, como plataforma para la gestión de puntos superados en cada reto y establecimiento de resúmenes semanales que se les ofrece a cada grupo, con información del mejor jugador de la semana e indicaciones de puntos logrados y posición frente a los demás cursos.

Dentro de la aplicación se han incluido diferentes puntuaciones según las situaciones motrices a las que se enfrentan: reto superado, calorix (responsable del calentamiento), mindiful (responsable de elegir el ejercicio de atención plena), puntuaciones de cada mundo según la característica del reto o puntos por superación personal.

En otro sentido se emplea CANVA, como herramienta para la creación de personajes, retos e insignias; permitiendo una presentación de calidad de los contenidos y ágil.

Junto con estos elementos, el diseño de cada unidad didáctica y los retos se circunscribe a un currículo y unos contenidos que se gestionan desde la aplicación Prográmame (recursoseducativos.net), donde en cada unidad didáctica se incorporan los objetivos, contenidos, competencias clave, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables de cada reto o grupo de retos (según las características).

Para evaluar al alumnado se emplean diferentes rúbricas, creadas con iDoceo. Las rúbricas permiten adecuar a cada reto el nivel de resultado que esperamos alcance el alumnado, planteando posibilidades de respuesta múltiple que de esta forma si pueden recogerse.

Método

Uno de los aspectos mencionados anteriormente, es la ausencia de modelos de introducción en la etapa de primaria en grupos que nunca han tenido experiencias similares. Existen fórmulas de fases como las propuestas por Quintero (2018), pero desde una visión anual, es complejo partir de una presentación directa de la gamificación a 4 grupos diferentes sin un esquema de introducción, desarrollo y aplicación. En este caso se plantearon 3 fases de aplicación teniendo en cuenta los condicionantes COVID y las diferentes circunstancias que han condicionado el inicio de un curso marcado por un final presencial abrupto en Marzo pasado.

De las 3 fases, nos encontramos en este momento en el inicio de la fase 2, siendo estas:

FASE 1: presentación de personajes, acomodación a la normativa COVID en educación física, gestión de actividades individuales y grupales manteniendo las distancias, e introducción a una dinámica gamificada

FASE 2: asentamiento de dinámicas (creación de retos según el mundo al que pertenecen y aplicación de juegos en grupo/pareja con distancia sin tocar el material con las manos y manteniendo las distancias. Presentación de la narrativa de la gamificación: Misión Némesis

FASE 3: incorporación de nuevas insignias, bonus y activación de personajes de forma individual y colectiva con características y condicionantes particulares.

El planteamiento que se ha llevado a cabo y que continúa su proceso de construcción, se establece en base a los siguientes ejes:

1. El trabajo de 5 dimensiones de salud integradas dentro de desafíos y retos diseñados a tal fin: Mundo Interior, Mundo Emocional, Mundo Social, Mundo Físico y Mundo Mental
2. La motivación que sugiere la aplicación de una narrativa y una estrategia gamificada para el alumnado, en un momento en el que la ausencia de contacto físico, de actividades individuales y nula posibilidad de compartir material, parece que pueden poner fin a una educación física como se conocía hasta el momento.
Los 25 personajes están asociados a determinados mundos, ofreciendo información sobre lo que se trabaja en cada espacio: Flexiblius, Fuertisimus, o Resistencius son personajes de mundo físico que recuerdan a las capacidades físicas básicas (en Anexo I se incorporan los listados de personajes y sus características).
3. Integración de relaciones entre discentes de diferentes niveles y grupos, permitiendo una competición que desarrolla la cohesión de grupo, en un curso marcado por la distancia física interpersonal.
4. Diseño de actividades, retos y desafíos que se ofrecen desde una perspectiva única, sin adaptaciones, ofreciendo una propuesta universal con diferentes formas de respuesta válida según el nivel del alumnado, de este modo se difumina la competencia intragrupo
5. Un modelo de sesión que integra a dos “personajes satélite” (no fijos) que visitan a aquellos alumnos y alumnas encargados/as de: calentamiento o baile (Calorix) y actividades de mindfulness que hayan aprendido (Mindiful) en las partes inicial de la sesión.
6. Incorporación de las medidas COVID al Mundo Social, como parte de la responsabilidad que ello conlleva

7. Feedback y evaluación a través de retos para Mundo Mental, sirviendo éstos como parte del tratamiento competencial que se aplica: resolución de problemas motores en base a las experiencias adquiridas.

Respecto a las sesiones, se establece un modelo en 4 fases:

1. Trabajo de mundo interior (actividades de mindfulness),
2. Trabajo de mundo físico (actividades de calentamiento dirigidas por Calorix),
3. Presentación y desarrollo de retos (de diferentes mundos según sus condicionantes)
4. Por último, trabajo de mundo interior y social: verbalización de las experiencias desde sus espacios y realización, si no se ha realizado al inicio, de una actividad de mundo interior.

En este sentido, los tiempos se modulan en base a las necesidades establecidas por el protocolo COVID para centros educativos.

Estos condicionantes modifican la fase inicial y final de la sesión (trabajo de mundo interior), variando su aplicación en el aula ordinaria, gimnasio o exterior, según el horario de educación física que tenga cada grupo y las condiciones medioambientales.

En relación con los retos se presentan así: Fase N° (según la unidad correspondiente), Nivel (correspondiente al número de sesión) y reto (correspondiente a la actividad a realizar). Los retos tienen una presentación basada en tareas semidefinidas o no definidas (Blázquez Sánchez, 1982), según el mundo o lo que queramos trabajar.

Un ejemplo de ello son los retos de cuerda, donde se le propone al alumnado emplear la cuerda para saltar todos a la vez durante un minuto, sin especificar el cómo pero sí el objetivo. Este reto se consideraba de tipo social al tener que ponerse de acuerdo en tener que ser todos a la vez y durante un tiempo determinado. La forma de saltar variaba según las posibilidades motrices de cada alumna o alumno, siendo la respuesta muy variable, pero la participación muy activa y favorable.

Otro reto planteado, con un resultado muy interesante fue el de expresión corporal a través de la mímica, donde se empleó una adaptación del juego AMONG US, con las emociones. Debían caminar por el espacio manteniendo la distancia social (con aros establecidos a tal fin por el suelo) mostrando todos una emoción (amor) con las mascarillas puestas. Una persona del grupo, también con mascarilla, era una emoción diferente (ira) y debían localizarla. Esta actividad otorgaba puntos en el mundo emocional.

Las actividades de mindfulness al inicio de la sesión fueron ampliamente aceptadas por los grupos-clase que están implicados, siendo afirmativa (mano alzada en caso positivo) la respuesta a las preguntas: ¿consideráis que estos ejercicios os ayudan? ¿os sentís más atentos al hacer estos ejercicios antes de los retos? ¿queréis repetirlos en cada sesión?

El cumplimiento de las normas de aceptación del momento mindfulness (respetar el silencio y mantener la postura apropiada) forma parte de los puntos del mundo interior asignados a estas actividades, más allá de la consecución de los ejercicios planteados.

Cada semana se hacen resúmenes, como se expuso anteriormente, y se reciben insignias si se han logrado. El alumnado conoce la dinámica, basada en 15 insignias a conseguir (basadas en los 3 metales olímpicos) y donde, en cada una, figuran los logros alcanzados. (ver en ANEXO II un ejemplo de algunas de ellas)

Discusión

Hasta el momento, el proceso continúa satisfactoriamente. Se está produciendo un hecho relevante en la asignación del mejor jugador/a semanal, al figurar en algunos grupos siempre jugadores/as diferentes. Esto puede referirse a los puntos asignados a Calorix o Mindiful (rotan semanalmente), pero existen casos en los que se observa una mayor implicación del alumnado en la búsqueda de ser el/la mejor jugador/a de la semana.

Existen casos de alumnas y alumnos que no participaban activamente en las sesiones, pero que con la incorporación de este resumen semanal se han implicado más y actualmente, aunque no figuren en el tablón, se esfuerzan por el interés en la tarea.

Aunque existen momentos en los que el alumnado echa en falta las actividades tradicionales de educación física (juegos cooperativos, contacto físico o compartir materiales), se percibe una motivación superior a grupos superiores que no participan en esta estrategia.

Así mismo, la presentación de retos en esta fórmula permite adaptarse ante posibles confinamientos o situaciones de atención domiciliaria. En este último sentido, si existe un caso que forma parte de un grupo y participa de forma adaptada, ofreciendo esta fórmula una mayor implicación a distancia del alumnado.

Conclusión

Una de las grandes dificultades al gamificar, es que el alumnado no se deje llevar por la dinámica de puntuaciones, estableciendo una motivación extrínseca superior.

Para ello se establecen momentos de “pausa” en la propia dinámica gamificada, con actividades sin puntuación, que sirven para prepararse para los retos siguientes: creación de un juego o práctica de una actividad concreta que va a emplearse en una sesión próxima y que conlleva cierta dificultad.

Como se ha expuesto, se han establecido diferentes formas de presentación de tareas individuales con un sistema de puntuación que forma parte de la estrategia gamificada. Los retos expuestos tienen una relación con las formas de salud trabajadas y se presentan en la búsqueda de integrar plenamente la educación emocional, interior, mental, física y social dentro del área de educación física.

El uso de los elementos propios de una gamificación, tales como narrativa, tarjetas, personajes, clasificaciones; no siempre forma parte de la dinámica de la clase en sentido estricto, puesto que, como se ha expuesto, existen momentos de pausa en el sistema de puntuaciones; dado el carácter anual de la gamificación.

Al proponer una estrategia así, de forma que se emplee todo el curso, se establece una presentación por fases como estableció en su momento (Quintero, 2017, 2018) (Quintero, 2018). Por ello en el momento en el que esta publicación se presenta, nos encontramos ante el final de la primera fase e inicio de la segunda, donde incorporaremos la presentación de la narrativa.

Referencias bibliográficas

Blázquez Sánchez, D. (1982). Elección de un método en educación física: las situaciones problema. *Apunts Educación Física y Deportes*, XIX, 91–99.

Coterón, J., González, J., Mora, C., & Fernández, J. (2017). *Guía de iniciación a la gamificación en Educación Física*.

Famose, J. (1998). *Taches motrices et stratégies pédagogiques*.

Pellicer Royo, I. (2015). *NeuroEF : la revolución de la educación física desde la neurociencia / Irene Pellicer Royo ; [colaboradores:] Luis López González ... [et al.]*. INDE,.

Edita: EDUCA | ISBN 978-84-948288-8-1 | Depósito Legal C27-2021 | www.mundoeduca.org

http://discovery.udl.cat/iii/encore/record/C__Rb1332773__SNeuroef: Revolucion Física Desde La Neurociencia

Quintero, L. E. (2017). La gamificación estática versus dinámica: una experiencia de aula a través de una pedagogía lúdica. Educación Física expandida. *V Congreso Internacional de Videojuegos y Educación (CIVE'17), 2011*, 1–4. <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/6351>

Quintero, L. E. (2018). ExpandEF (Educación Física Expandida), un ejemplo para crear un entorno didáctico gamificado. *Proyectos y Experiencias Innovadoras Para El Aula de Educación Secundaria y Bachiller. Educa. Facultad de Educación.*, 21, 1–15.

Sebastiani, E. M., & Campo Rius, J. (2019). Gamificación en Educación Física . y propuestas para sorprender. *Revista Española de Educación Física y Deportes: REEFD, ISSN-e 1133-6366, N.º. 427, 2019, Págs. 135-136, 427, 135–136.* <http://reefd.es/index.php/reefd/article/download/851/719>

LA COMPETENCIA DIGITAL EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS DURANTE EL CONFINAMIENTO

Digital competence in teaching English during confinement

Rosa Delia Del Pino Suárez, María del Pilar Etopa Bitata y Elena Chirino Alemán

CEIP Las Vegas y Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

E-mail de contacto: rosadeliadelpinosuarez@gmail.com

Resumen

Múltiples investigaciones se han llevado a cabo desde que se desató el covid-19, de las cuáles la mayoría aborda temas de carácter clínico. Por otra parte, las hay que tratan temas relacionados con distintos aspectos de la educación, siendo las evidencias de las diferencias un elemento destacable, mostrando casi siempre la visión de lo negativo de las mismas, como la brecha digital. Por ello, en esta comunicación mostramos la experiencia de la enseñanza del inglés de un centro de primaria de la isla de Gran Canaria durante el confinamiento. A lo largo de la misma, se expone la situación de partida, la experiencia, así como, las principales dificultades encontradas. Los resultados fueron positivos, pues se consiguió conectar con las familias y seguir contribuyendo al desarrollo de la competencia lingüística en el idioma extranjero.

Las estrategias, dinámicas, técnicas y herramientas utilizadas han permitido el avance de las niñas y los niños escolarizados en educación primaria, a la vez que han permitido lograr los objetivos marcados y alcanzar los estándares de aprendizaje que se habían establecido para el curso académico 2019-2020.

Los anuncios lanzados desde el Ministerio de Educación, que daban por aprobado a todo el alumnado, no mermaron la ilusión, las ganas y el trabajo del alumnado, con la finalidad de seguir aprendiendo.

Palabras clave

Enseñar inglés; online; confinamiento; pandemia;

Abstract

Many studies have been carried out since the appearance on COVID 19, most of which address the issues of a clinical nature. On the other hand, there are studies that deal with issues related to different aspects of education. These studies show the evidence of differences of a highlighted item, that being the digital divide, and almost always reflect a negative vision of this topic. Therefore, in this report we want to show the firsthand experience of teaching English in a primary school on the island of Gran Canaria during the confinement. Throughout this, the main difficulties encountered in the beginning of the situation and the

Edita: EDUCA | ISBN 978-84-948288-8-1 | Depósito Legal C27-2021 | www.mundoeduca.org

experience during it, are shared. The results were positive since they were able to connect with the families and to continue contributing to the development of linguistic competence in the foreign language.

The strategies, dynamics, techniques and tools used have led to have the advancement of the girls and boys enrolled in primary education and at the same time, they have made it possible to achieve the set objectives and reach the learning standards that had been established for the academic year 2019-2020

The Ministry of Education announced that all students would pass the course however, that fact didn't affect the enthusiasm and the effort of our students to keep on learning.

Keywords

Teaching English; online; confinement; pandemic;

Introducción

El contexto en el que se lleva a cabo la experiencia que presentamos es el de un centro público, ubicado en un municipio rural de la isla de Gran Canaria (Islas Canarias), Valsequillo. Este municipio cuenta con variedad de instalaciones y servicios, entre ellos, cinco colegios de educación infantil y primaria, un instituto de educación secundaria y un centro de educación de personas adultas.

El colegio en el que nos centramos es el CEIP Las Vegas, ubicado en un barrio de su mismo nombre, que cuenta con un claustro de 10 profesores y con 85 alumnas y alumnos escolarizados en el curso 2019/2020.

La experiencia aborda la enseñanza de la lengua extranjera inglés, que cuenta con 3 horas a la semana, siguiendo el currículo establecido en el Decreto 89/2014, de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias.

Las situaciones de aprendizaje se llevaban a cabo mediante trabajos grupales, de forma manipulativa, con trabajos cooperativos y un contacto directo.

La Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo, de Educación, señala entre las competencias básicas que debe conseguir el alumnado, *el tratamiento de la información y la competencia digital*, así que se realizaba algún trabajo usando portátiles o tablets, ya que no había para todos. Esas actividades se llevaban a cabo en grupos y los productos se colgaban en un blog de aula. A la vez que diversos recursos como juegos y canciones útiles para el aprendizaje del idioma. Además, en el área de inglés, les habíamos pedido a las familias que le crearan un correo electrónico al alumnado para empezar a trabajar en diversas herramientas, en las que era necesario registrarse con un correo. El nivel social-económico y cultural del entorno es medio-bajo y muchas familias no sabían cómo hacerlo (brecha), pero al ser el alumnado menor de edad eran las madres y los padres quienes tenían que hacerse responsables.

Esta era la situación cuando el jueves 12 de marzo se produjo un comunicado oficial de la Consejería de Sanidad, en coordinación con la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes, en el que se

anunciaba la suspensión de la actividad lectiva y el cierre de los Centros educativos de Canarias desde el 13 de marzo, durante 14 días. Pero realmente, ya no pudimos volver a clase por declararse la pandemia Covid-19, lo que obligó al confinamiento de todos los centros escolares de España.

Después del shock inicial, hubo que buscar soluciones, pasar a la acción. Lo primero fue localizar al alumnado para poder comunicarnos de forma online. En pincel Ekade, una herramienta para la gestión de los centros, estaban los datos de las familias: correos electrónicos y teléfonos. Muchos no funcionaban, pero con la colaboración de las propias familias y usando herramientas de mensajería instantánea como “Whatsapp” o “Telegram” conseguimos contactar con los 85 alumnos y alumnas del centro.

Material y Método

La metodología de trabajo tuvo que ser modificada para adaptarnos a la nueva situación. Y para ello hubo que introducir herramientas digitales y adaptar otras a su uso en la distancia.

Tal y como recoge Del Pino (2016), las herramientas más utilizadas por las maestras y los maestros en Canarias son: los buscadores (20,2%) y los entornos de comunicación (12,7%). Con frecuencia, utilizan los materiales didácticos online (67,5 %), los juegos interactivos elaborados por las editoriales (49,9%), las enciclopedias y la prensa digital (41,3%), las presentaciones de diapositivas (39,9%) y los blogs (38,8%). Las herramientas o propuestas TIC menos utilizadas son las webquests, cazas del tesoro, wikis, los entornos de aprendizaje online o plataformas de aprendizaje, los blogs y los dispositivos móviles y sus aplicaciones.

En este período de confinamiento se eligieron aquellas que permitían dar la mejor respuesta educativa al alumnado, y fueron:

Para llevar a cabo la comunicación centro-familias, en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el alumnado, se utilizó cisco webex y google meet. Continuamos también con el blog para exponer los trabajos creados por el alumnado. Para la entrega de tareas y su feedback se empleó google classroom.

Además, las herramientas para la realización de las tareas fueron diversas, entre ellas las aplicaciones de Google (presentaciones, dibujos,...), liveworksheet (un generador de fichas interactivas), Pixton para realizar cómics, Audacity para grabar audios y la cámara de sus dispositivos móviles o de sus familiares para grabar los vídeos. Por último, para la evaluación, además de todos los productos obtenidos, se utilizó formularios de Google para conocer la valoración del alumnado y sus familias.

Resultados

Los resultados obtenidos en la asignatura de lengua extranjera inglés por el alumnado del CEIP Las Vegas fueron los siguientes: el 95% del alumnado tuvo evaluación positiva. Asimismo, a través de un formulario de google, las familias valoraron favorablemente el trabajo realizado en el área de inglés durante el confinamiento.

Por otro lado, el profesorado también realizó una valoración positiva de la experiencia realizada, por la implicación de las familias y del alumnado. A pesar de ser algo inesperado y nuevo, supieron adaptarse al

cambio e hicieron un gran esfuerzo por seguir con el curso. La pandemia nos ha recordado que vivimos en un mundo impredecible y que tenemos que desarrollar nuestra creatividad para resolver los problemas y nuestra adaptabilidad a los cambios.

Discusión

El traslado de la docencia presencial a los medios digitales contó con diversos inconvenientes, como la brecha digital, familias sin hardware y/o sin software, que fueron cubiertas por los centros educativos, por ayuntamientos o por el propio gobierno de la comunidad autónoma. Finalmente, se llevaron a cabo y se finalizó con éxito, independientemente del aprobado general defendido desde las instituciones educativas.

El profesorado utilizó su competencia digital para dar respuesta a las niñas y los niños de educación primaria y que logaran su aprendizaje del inglés. Así como la competencia digital del alumnado, pues era necesario su desarrollo, para alcanzar los objetivos en el aprendizaje de la lengua inglesa.

Uno de los aspectos más discutidos fue la necesidad o no de la presencialidad del alumnado en las aulas para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, en la que muchos especialistas, políticos, familias y docentes, defienden que sí es necesaria.

Conclusiones

Múltiples investigaciones en diferentes países del mundo han dejado evidencias de la importancia de la presencialidad, del contacto directo, en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por lo menos en las etapas de educación infantil, educación primaria y educación secundaria obligatoria. En nuestro caso, también consideramos que es necesaria en los niveles educativos que manejamos.

Es importante paliar las diferencias que se producen cuando cambiamos el modelo, como es la falta de medios, la mala conexión, etc.

Referencias Bibliográficas

Del Pino, R.D. (2016). *La competencia digital del profesorado de infantil y primaria en Canarias*. Tesis doctoral. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Gobierno de Canarias. (2014, 13 de agosto). Decreto 89/2014, de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Boletín Oficial de Canarias*, nº 156, 21911-22582.

Jefatura del Estado. (2006, 4 de mayo). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (L.O.E.). *Boletín Oficial del Estado*, nº 106, 17158-17207.

HABITACIÓN DE ESCAPE EDUCATIVO, CON *GENIALLY* Y OTROS ARTEFACTOS DIGITALES, PARA EL APRENDIZAJE, LA ENSEÑANZA Y EVALUACIÓN EN ELE

Educational escape room, with *Genially* and other digital artifacts, for learning, teaching and assessment in ELE

Marta Gago Rodríguez.

Universidad Francisco Vitoria.

meimgr00@gmail.com

Resumen

En este trabajo se propone un proyecto de innovación para la enseñanza, aprendizaje y evaluación de español como lengua extranjera (en adelante, ELE) a través de *Genially*, *ClassRoomscreen*, *Quizizz*, *Flipgrid* y *Liveworksheets*. Además, en su diseño y desarrollo se propone el uso de las metodologías activas de aprendizaje cooperativo, aula invertida, gamificación y juego de escape educativo, a fin de aumentar la motivación de los alumnos Erasmus matriculados en un curso trimestral del Centro de Idiomas de la Universidad de León (en adelante, ULE). Así pues, la finalidad de este trabajo es diseñar una experiencia de innovación educativa real y auténtica, concretamente, un juego de escape educativo con *Genially* para el campo de ELE, *El misterio de Genarín*, que pueda ser utilizado para indagar y analizar el impacto, del uso de artefactos digitales junto a metodologías activas, en la motivación de los aprendientes de ELE.

Palabras clave

ELE; *Genially*; *ClassRoomscreen*; *Flipgrid*; *Quizizz*; *Liveworksheets*; y metodologías activas.

Abstract

This paper proposes an innovation project for the teaching, learning and assessment of Spanish as a foreign language (hereinafter, ELE) through *Genially*, *ClassRoomscreen*, *Quizizz*, *Flipgrid* and *Liveworksheets*. In addition, in its design and development, the use of active cooperative learning methodologies, flipped classroom, gamification and educational escape game is proposed, in order to increase the motivation of Erasmus students enrolled in a quarterly course at the Language Center of the University of León (hereinafter, ULE). Thus, the purpose of this work is to design a real and authentic educational innovation experience, specifically, an educational escape game with *Genially* for the ELE field, The Mystery of

Genarín, that can be used to investigate and analyze the impact, of the use of digital artifacts together with active methodologies, in the motivation of ELE learners.

Keywords

ELE; *Genially*; *ClassRoomscreen*; *Flipgrid*; *Quizizz*; *Liveworksheets*; and active methodologies.

Introducción.

Actualmente, la educación está en un momento de encrucijada, y necesita cambios. En este marco se instaura la necesidad de innovar para mejorar y proponer nuevos modelos de aprendizaje que motiven y den más protagonismo al alumnado.

En el ámbito de segundas lenguas, en ocasiones, no se consiguen los resultados esperados y los nuevos protagonistas de la educación, los alumnos, se sienten desmotivados, demandando nuevas estrategias docentes. Los profesores, por su parte, buscan metodologías más activas, herramientas y recursos, diseñan materiales, y prueban. El objetivo es mejorar la calidad de la enseñanza, enriquecer la experiencia, favorecer el desarrollo de competencias (como la digital o la de aprender a aprender), facilitar el aprendizaje del alumnado, aumentar su interés y curiosidad, y reducir el abandono o absentismo escolar. En definitiva, se intenta ofrecer un aprendizaje adaptado a las nuevas demandas de la sociedad tecnológica, donde las TIC ocupan un lugar privilegiado.

Pues bien. Muchos profesores activos encuentran en las nuevas estrategias metodológicas, herramientas digitales y técnicas de enseñanza capaces de generar emociones, de motivar y centrar la atención de los alumnos. En este campo, hay bastante bibliografía, pero cada estudio, trabajo e investigación va incluyendo y aportando algo innovador, muy orientado al uso de las TIC y de las herramientas que se pueden utilizar en el aula de segundas lenguas. De hecho, los estudios y trabajos investigados son bastante diferentes a lo que se ha querido mostrar con este trabajo, en el que se ha diseñado un juego de escape educativo para los alumnos Erasmus del Centro de Idiomas de la ULE, inscritos en el curso trimestral de invierno 2021.

Por otro lado, junto a estas experiencias lúdicas que utilizan los juegos de rol, van apareciendo y saliendo a la luz otras experiencias nuevas, menos conocidas, pero igual de novedosas, entre las que destacan los juegos de escape educativos. Ahora bien, su carácter innovador hace que no se programen a nivel didáctico.

La bibliografía respecto al uso de los juegos de escape educativos va aumentando en los últimos años, aunque no es fácil encontrar publicaciones e investigaciones documentadas. En este sentido, se han encontrado Trabajos de Fin de Máster como el de Borrego et al. (2016), Salmerón (2017), Sánchez (2018) o Bravo (2020). Los dos primeros trabajos explican una experiencia piloto que pretende aumentar la motivación y mejorar los resultados de aprendizaje en las asignaturas de un grado de ingeniería informática y de una asignatura de la ESO respectivamente. Por su parte, Sánchez (2018) ha diseñado, para un contexto

específico, un juego de escape íntegro, e incluye unas recomendaciones prácticas y funcionales. Finalmente, Bravo (2019; 2020) presenta una actividad lúdica para alumnos universitarios de una Licenciatura de Educación.

Particularmente, en el campo de ELE, las experiencias gamificadas basadas en juegos de escape educativos son inexistentes. De hecho, exceptuando páginas web con alguna indicación y modelo concreto, se ha encontrado, únicamente, el TFM de Sempere (2020).

Por otra parte, la ULE ha llevado a cabo, en los últimos años, distintas propuestas innovadoras. Así, por ejemplo, en el campus de Ponferrada se ha implementado un juego de escape educativo para prevenir los incendios forestales (ULE, 2019). Del mismo modo, la Biblioteca San Isidoro de León, ha ofrecido, a los futuros alumnos preuniversitarios, un juego de escape educativo para que conozcan y aprendan a utilizar el catálogo y los fondos de la biblioteca, al mismo tiempo que ponen a prueba su ingenio y trabajan cooperativamente (S. Vélez, 2019). Finalmente, los días 28 y 29 del mes de octubre de 2020, la Facultad de Filosofía y Letras organizó, para sus estudiantes, profesores y personal administrativo que lo desearan, el primer juego de escape educativo (ULE, 2020).

Teniendo en cuenta lo hasta aquí expuesto, y a fin de proponer nuevos diseños didácticos y pedagógicos que integren estrategias docentes y metodológicas más activas y lúdicas junto al uso de herramientas TIC en el campo de ELE, se encuadra el proyecto aquí presentado, que lleva por título *El misterio de Genarín*.

Es más, la innovación que aquí se presenta surge de la necesidad de concienciar a los alumnos y profesores de que la educación tiene la necesidad de ir cambiando, de experimentar diferentes técnicas o métodos de enseñanza que motiven más a unos (los alumnos) y a otros (los profesores). Más todavía, se quiere incentivar a los docentes de ELE, concretamente a los profesores que imparten el curso trimestral de español en el Centro de Idiomas de la ULE, a diseñar, implantar y compartir propuestas innovadoras en sus aulas, que apuesten por las TIC y por la participación activa del alumno, tal y como está haciendo la ULE en los últimos años.

Del mismo modo, a través del proyecto, se quiere contribuir a la investigación de los juegos de escape educativos en ELE, y su vinculación con el aumento de la motivación y la mejora de las destrezas comunicativas. Finalmente, el presente proyecto permitirá y ayudará a los docentes de ELE a diseñar un juego de escape educativo con *Genially*, *ClassRoomscreen*, *Flipgrid*, *Liveworksheet*, *Quizizz*.

Diseño instruccional.

El laboratorio de idiomas es el lugar seleccionado para llevar a cabo *El misterio de Genarín*. Las razones que justifican la elección de este espacio para el desarrollo e implementación del proyecto, son que:

1. Los estudiantes necesitan ordenador y acceso a internet, y en el laboratorio cada participante dispone de ordenador para trabajar individualmente y en grupo.

2. Todos los ordenadores están conectados en red, por lo que el profesor puede guiar a los estudiantes o al grupo en cualquier momento y de manera individualizada. Por tanto, se aumenta la interacción con el docente, pero también con los estudiantes.
3. Los participantes pasan a ser protagonistas de su propio aprendizaje, usando el español.
4. La distribución del laboratorio de idiomas en nidos o margaritas de 5 participantes hacen de este espacio, un lugar idóneo para implantar el aprendizaje cooperativo.
5. La gran versatilidad y diversidad de actividades que el profesor puede llevar al aula.

En cuanto a la metodología empleada, el proyecto de innovación toma como base las metodologías activas y participativas que dan protagonismo al alumno, al prestarse especialmente útiles por su carácter lúdico y motivador. Por ello, a lo largo del proyecto se aprecia la gran influencia del juego.

De hecho, la propuesta innovadora diseñada con *Genially*, es una propuesta gamificada basada en un juego de escape educativo titulado *El misterio de Genarín* que incluye sesiones y destinos en cada semana del curso. La misión es que los participantes, en grupos cooperativos, ayuden al inspector jefe Martín, a descubrir quién mató a Genarín. Para ello, los participantes han de seguir las indicaciones de Lara, encargada de evaluar, en cada destino, las destrezas orales y escritas del equipo. Además, al finalizar cada destino les entregará un dígito por lo bien que han trabajado. Esos dígitos han de guardarlos hasta el último día del curso, momento en el que los grupos desbloquearán el teléfono móvil y descubrirán, por fin, quién mató a Genarín.

Por consiguiente, los alumnos estarán distribuidos en las distintas margaritas del laboratorio de idiomas, y trabajarán cooperativamente, en grupos de 4 personas. El objetivo es que los participantes se comuniquen para dar respuesta a las actividades, y que practiquen y usen el español. No obstante, a lo largo de las distintas sesiones, destinos y tareas encomendadas para casa se ofrecen, actividades individuales, en pareja y en gran grupo.

Por tanto, otras metodologías constantes a lo largo del proyecto son el aprendizaje cooperativo, el aula invertida, el enfoque comunicativo y el enfoque orientado a la acción, que asume que la lengua es un medio para comunicarse, y que hay que proporcionar actividades reales auténticas que promuevan su uso. Finalmente destacar que, es necesario que los alumnos, participen activamente y se involucren en el proyecto, realizando las tareas propuestas o revisando el material enviado por la profesora o el profesor encargado de implantar *El misterio de Genarín*.

Por otro lado, y en lo que atañe al diseño del proyecto, se ha tomado como base las etapas señaladas por Sempere (2020). Ahora bien, estas fases se han adaptado, pues lo que la autora propone es un juego de escape en vivo de una sesión, mientras que *El misterio de Genarín* es en línea.

Así pues, en una primera etapa, y al igual que en cualquier acción educativa, se fijaron los objetivos del proyecto y los objetivos didácticos y contenidos a alcanzar por los participantes en cada sesión o destino.

A continuación, se fijó la narrativa que guía *El misterio de Genarín*. La historia es la siguiente: “El inspector de la agencia de criminología, Martín Gago, tiene una misión: descubrir quién mató a Genarín, un personaje muy conocido y popular de León, que murió ya hace unos años, pero del que todo el mundo habla en León, especialmente la noche del Jueves Santo. Martín es un poco torpe, y necesita las fortalezas y destrezas de los participantes. En una carta, pide a los participantes su ayuda ¡Ni siquiera sabe si está o no está en León! Y les pregunta si se animan a acompañarle en la aventura, incentivándoles con que a lo largo de los destinos habrá sorpresas y emociones, y al mismo tiempo conocerán León y sus costumbres. No obstante, les advierte que no se pongan muy contentos, porque no se lo va a poner nada fácil. De hecho, les explicará que, en cada destino, junto a dos policías y Lara, una leonesa muy cazurra, tendrán que superar unas pruebas, si quieren conseguir el código que desbloquea el móvil y que contiene el asesino de Genarín. Por eso, finalizará diciendo que vayan desarrollando sus destrezas porque si están preparados las van a necesitar”.

Con los objetivos y la trama fijados, se pasó a planificar *El misterio de Genarín*. Un aspecto importante en esta fase, fue elegir y elaborar el patrón a seguir. En *El misterio de Genarín* se optó por un modelo híbrido ya que, el destino final, se ha organizado de manera abierta, para que los participantes, el último día del curso, sólo tengan que desbloquear el móvil que contiene al asesino de Genarín, un número compuesto por 5 dígitos (código desbloqueo del *Misterio de Genarín*: 85154).

En segundo lugar, cada grupo cooperativo ha de seguir una secuencia ordenada, ya que para desbloquear el móvil tienen que pasar por cada destino y conseguir el dígito que Lara les dará. No obstante, cada uno de los 5 equipos cooperativos (de 4 integrantes) darán solución, al mismo tiempo, a los retos planteados en cada destino.

En cuanto a las sesiones y destinos que incluye *El misterio de Genarín* señalar que, salvo las sesiones grupales (la 1ª y 4ª sesión) y el entrenamiento que tienen una estructura ligeramente diferente, el resto de destinos (1, 2, 3, 4 y 5) se han elaborado siguiendo el modelo que seguidamente, se pasa a explicar.

En primer lugar, los participantes habrán de descubrir en qué lugar de León habían quedado. Es un juego en el que los participantes tienen tres pistas para hablar y averiguar en qué destino les espera Martín o Lara. Las pistas incluyen aspectos de la primera sesión.

Al descubrir el destino, Lara explicará a los participantes los retos del día, y los animará, guiará y picará en cada una de las pruebas. Del mismo modo, al final de todos los destinos, los participantes han de valorar en el *ClassRoomscreen* la sesión, y continuar si les ha sobrado tiempo, con las actividades complementarias.

A partir de aquí, cada uno de los 5 destinos propuestos incluyen retos/pruebas/actividades muy variadas y específicas, pero todas ellas tratan de desarrollar las destrezas orales y escritas de los participantes, de fomentar las inteligencias múltiples y los diversos estilos de aprendizaje. Algunas actividades que incluye *El misterio de Genarín* son: preguntas de verdadero o falso, de múltiple respuesta, tópicos en *Flipgrid*, fichas interactivas con *Liveworksheet*, crucigrama, *Quizziz* para comprobar conocimientos previos o evaluar los adquiridos a lo largo de las sesiones o destinos, actividades de escucha, de pronunciación, etc. Ahora bien, para hacer las pruebas, los participantes han de encontrarlas: arrastrando objetos en salas oscuras, abriendo puertas, desbloqueando teléfonos, etc.

Por lo que atañe a las pistas decir que tienen su respuesta, bien en el material enviado al correo electrónico o en el mismo juego de escape (releyendo el artículo, volviendo a escuchar la canción, esperando a la solución). Otras, sin embargo, serán corregidas posteriormente por el profesor como las fichas de *Liveworksheet* o los tópicos de *Filpgrid*, a fin de hacer un proceso de enseñanza más adaptado e individualizado.

La forma de anunciar a los participantes las sesiones en el laboratorio de idiomas, será el día previo a su realización, vía correo electrónico. En él, se mandará una carta del inspector Martín, citándoles en el laboratorio de idiomas, es decir, en la siguiente sesión. En el correo se adjuntará, también, la información necesaria ya sea vocabulario, gramática, infografías con formas para expresarse, preguntar, etc. Del mismo modo, el profesor adjuntará un cartel con el grupo que les ha tocado trabajar en ese destino, y que habrá elaborado previamente con la función *random name* de *ClassRoomscreen*. Esto lo hará, al menos, las primeras sesiones, hasta que los participantes se conozcan (solo hay que introducir los nombres y de manera alterna, la aplicación va seleccionando a los distintos participantes). Este mismo cartel, junto a la distribución espacial de la clase, se colgará en la puerta para que, nada más entrar en clase, los participantes pueden revisar a qué grupo pertenecen y en qué lugar del aula están sus compañeros.

En cuanto al método utilizado, se ha optado por un método ecléctico para aprovechar las ventajas de todos los enfoques (el comunicativo, enfocado a la acción, el cooperativo, respuesta física total, etc.). De hecho, el objetivo de los distintos retos, es que los participantes trabajen en grupos y mejoren las destrezas orales o escritas, al mismo tiempo, que aprenden o repasan gramática, vocabulario, etc., y algunas curiosidades de León.

Los grupos serán cooperativos y estarán formados por cuatro personas, por lo que en cada margarita del laboratorio de idiomas sobrarán un puesto. Por otra parte, y a fin de que el aprendizaje sea cooperativo, cada participante, tendrá uno de los roles siguientes:

1. Coordinador: coordina, dirige, anima y controla.
2. Portavoz: responde, pregunta, presenta.
3. Controlador: vigilador: vigila, supervisa, controla, custodia.
4. Secretario: recuerda, anota y comprueba.

Es importante recordar que, durante estas sesiones en el laboratorio de idiomas, cada una de las actividades/retos, las posibles dudas, diálogos o comentarios, y todo lo relacionado con *El misterio de Genarín*, se realizará en español, ya que lo que se pretende es motivar a los alumnos para el aprendizaje de este idioma, al mismo tiempo que lo usan.

Por otra parte, y previamente al inicio de la sesión en el laboratorio de idiomas, el profesor irá preparando la sala, los ordenadores, así como los materiales de la sesión, para que cuando los participantes lleguen, se distribuyan las funciones y comiencen a trabajar en los grupos cooperativos de 4 personas. Además, el primer día del *Misterio de Genarín*, el profesor explicará al grupo entero, las normas básicas.

Además, al final de la sesión, el profesor dedicará unos minutos, para debatir y hablar en gran grupo sobre dudas o dificultades en la resolución de algún enigma (si es necesario. También, propondrá un cuestionario con *Quizizz* (si al inicio de la sesión no lo ha realizado) para, a modo de juego, repasar la sesión o introducir el destino.

Para finalizar, en el siguiente enlace, se puede ver el recurso completo:
<https://view.genial.ly/5faebd3872da7f14532deb4b/game-breakout-un-crimen-en-leon>.

Conclusiones.

A modo de conclusión resaltar que *El misterio de Genarín* es un juego de escape educativo que se puede aplicar tanto en la enseñanza formal como informal, y en todos los niveles, realizando las modificaciones y adaptaciones oportunas. En nuestro caso, se ha propuesto para ser implantado en el Centro de Idiomas de la ULE, en las distintas semanas de uno de sus cursos cuatrimestrales.

Por otra parte destacar que, una vez decididos a incorporar las TIC en nuestro quehacer diario, como docentes, hemos de programarlas y diseñarlas pedagógica y didácticamente, al igual que el resto de actividades educativas, definiendo claramente los objetivos de aprendizaje y las técnicas e instrumentos de evaluación. A continuación, se optará por las herramientas tecnológicas que mejor se adapten al objetivo final, y se aplicará una metodología acorde a su uso. Así, se ha realizado *El misterio de Genarín*, pues una vez se fijaron los principios metodológicos a implantar, se ha procedido a buscar aquellas herramientas TIC que permitieran ponerlas en marcha.

Del mismo modo, conviene realizar un buen análisis previo de las necesidades, intereses y motivaciones del alumnado a fin de indagar que el método propuesto es el apropiado para el contenido de la clase, aspecto que también se ha considerado en el presente TFM, ya que se ha realizado una investigación previa sobre lo que realmente motiva en la enseñanza, y concretamente en el campo de ELE, y sobre las metodologías activas y el uso de herramientas las TIC. Así pues, cabe esperar, al igual que en otras experiencias desarrolladas en otros ámbitos educativos, que *El misterio de Genarín* mejore la participación activa, la atención, la motivación intrínseca y la implicación de los estudiantes, al implicarles y motivándoles en su aprendizaje a través de una propuesta de escape educativa sobre la ciudad en la que van a vivir, metodología que en muy pocas ocasiones se emplea para el aprendizaje de segundas lenguas, y concretamente en el campo de ELE. Asimismo, con este tipo de propuestas se espera aumentar el compromiso de los estudiantes por la materia y sus niveles de asistencia, favorecer el aprendizaje cooperativo y la interacción entre iguales, reducir la ansiedad y el estrés, revisar y evaluar los conocimientos previos de los participantes y los que van adquiriendo de manera activa y participativa, o mejorar la competencia comunicativa y las distintas destrezas.

No obstante, implantar y desarrollar proyectos como el aquí presentados, requiere por parte de los profesores tiempo, pero también una gran responsabilidad, energía y esfuerzo, de ahí que la colaboración con otros agentes de la comunidad educativa, el uso de webs especializadas en estas metodologías y en la enseñanza

de ELE, así como las páginas con catálogos de videos ya elaborados, pueden ayudarnos y facilitarnos en esta ardua labor.

Limitaciones y prospectiva.

Con respecto a las limitaciones del proyecto se indica que, la mayor parte de ellas, derivan del hecho de no haber podido ser implantado, ya que solo así, se podría corroborar la plena efectividad del mismo. No obstante, esta limitación puede ser superada, si la creadora realiza las prácticas en el Centro de Idiomas de la ULE, o los profesores responsables se animan a implantar la propuesta.

Otra limitación es la escasa bibliografía documentada en relación a los juegos de escape educativos en el campo de segundas lenguas y de ELE, por lo que bien podría ser ésta una nueva línea de investigación. Finalmente, cabe mencionar, como posible limitación, la reticencia de la profesora responsable de los cursos trimestrales del Centro de Idiomas de la ULE, para dejar de lado el libro de texto, así como la escasa o nula implicación de los participantes en las tareas encomendadas.

Por otro lado, en cuanto a las líneas futuras del proyecto sería interesante aplicarlo en los distintos cursos, niveles y grupos del Centro de Idiomas de la ULE. De hecho, y dado que *El misterio de Genarín* trata también de integrar a los participantes en la ciudad de León, se podría diseñar un juego de escape educativo en vivo por la ciudad, a nivel de centro, utilizando *Genially* y otras herramientas digitales para crear las pistas que se darán a los participantes. De esta manera, se podrían comparar los resultados de ambas experiencias.

También, podrían ser los propios participantes los que diseñaran los destinos, dando la vuelta a este planteamiento. Otra posibilidad podría ser intercambiar o combinar las metodologías y herramientas empleadas con otras, como puede ser el empleo de *Powtoon* para implementar el aula invertida o *Kahoot* en vez de *Quizizz*, de cara a gamificar la evaluación.

Finalmente, se piensa que esta propuesta puede incitar a seguir investigando sobre este potente recurso educativo, los juegos de escape educativos, y que animará a los docentes de segundas lenguas y de ELE, a implantar metodologías más activas y lúdicas junto a herramientas digitales, capaces de atraer, motivar y dar protagonismo al alumno, según confirman las investigaciones previas realizadas. De hecho, las líneas futuras de este proyecto son tan grandes como lo sea la imaginación de los docentes a quienes les haya gustado la propuesta.

Para concluir el trabajo es importante señalar que, si bien esta propuesta tiene sus limitaciones, dado que no se podrá aplicar en todos los contextos y con todos los estudiantes, gracias a ella nos hemos podido enriquecer un poco más sobre los juegos de escape en el ámbito educativo y, concretamente, en el campo de segundas lenguas y de ELE. Es más, se piensa que se ha desarrollado un juego de escape con alto valor educativo para la enseñanza, aprendizaje y evaluación de ELE, cuyos beneficios ya han sido probados en otras áreas y niveles educativos.

Referencias bibliográficas.

Borrego, C., Robles, S., Fernández, C., y Blanes, I. (2016). Room escape en las aulas: actividades de juegos de escape para facilitar la motivación y el aprendizaje de las ciencias de la computación. *Revista Del CIDUI*, 1, 1-7. <https://www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/article/view/851/811>

Bravo, C. (2019). Gamificando la educación superior. El detective tecnológico un juego dirigido a favorecer la competencia tecnológica. Presentado en *XXI Encuentro Internacional Virtual Educa Perú*. <https://encuentros.virtualeduca.red/es/ponencias/peru2019>

Bravo, C. (2020). *El detective tecnológico: un juego en la educación superior. Sus bases*. <http://blogcued.blogspot.com/2020/02/el-detective-tecnologico-un-juego-en-la.html>

Salmerón, I. (2017). *Escape classRoom. Propuesta didáctica motivadora para la clase de matemáticas* (Trabajo de Fin de Máster). Universidad de Almería, España. http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/6025/14395_TFM%20Isabel%20Salmer%20C3%B3n_Escape%20ClassRoom%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Sánchez, A. P. (2018). *Escape Rooms educativas: ejemplo práctico y guía para su diseño* (Trabajo Final de Máster Virtual, Aula 3). Universidad Abierta de Cataluña, España. Recuperado de: <http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/handle/10609/76505>

Sempere, S. (2020). Proyecto gamificación basado en el escape Room aplicado a un aula bilingüe de educación primaria con enfoque AICLE. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 16, 5-40. <https://www.tecnologia-ciencia-educacion.com/index.php/TCE/article/view/437>

S. Vélez, V. (2019, 12 de noviembre). *Resolviendo enigmas por los pasillos de la ULE*. Recuperado de: <https://www.lanuevacronica.com/resolviendo-enigmas-por-los-pasillos-de-la-ule>

ULE (2019, 20 de junio). *Una escape Room educativa muestra a los alumnos de primaria cómo prevenir incendios*. Recuperado de: <https://www.unileon.es/noticias/una-escape-Room-educativa-muestra-los-alumnos-de-primaria-como-prevenir-incendios>

ULE (2020, 26 de octubre). *La Facultad de Filosofía y Letras organiza el I Crime Room, una trama lúdico-académica*. Recuperado de: <https://www.unileon.es/noticias/la-facultad-de-filosofia-y-letras-organiza-el-i-crime-Room-una-trama-ludico-academica>

EL VALOR EDUCATIVO DE LA EDUCACIÓN DEPORTIVA: UN ANÁLISIS DESDE LAS TEORÍAS DE PIAGET Y KOHLBERG

Daniel Lara Torres y Lucía Reyes Martínez
Daniel.Lara@uclm.es

Resumen

Este trabajo pretende analizar las aportaciones que la educación deportiva (Siedentop, 1994) realiza al desarrollo mental, moral, social y emocional del alumnado. Para ello, se analizarán los elementos esenciales que componen el modelo, que son el sentimiento de pertenencia, la competición, la temporada, el evento culminante, el registro de datos y la festividad. De igual modo se analizan los roles principales que desarrollan los alumnos durante su puesta en práctica y qué beneficios supone para ellos. Cada uno de estos aspectos será estudiado en función de tres intervalos de edad correspondientes a Educación Primaria de (seis a ocho, de ocho a diez y de diez a 12 años), en función de las teorías del desarrollo de Piaget y Kohlberg advirtiendo diferencias entre cada uno de ellos, obteniendo así los resultados óptimos en cada edad.

Palabras clave

Educación Física; Modelos de Enseñanza; Educación Deportiva; Desarrollo moral y social; Desarrollo integral.

Abstract

This work I study analyses the contributions that sport education makes to mental, moral, social and emotional development. In order to do that, we analyse the key features of the model, which are affiliation, formal competition, the season, the culmination events, record keeping and festivity. Equally, we analyse the roles that the pupils develop during their work and what benefits they receive. Each of these age groups in Primary School from six to eight, eight to ten and ten to 12, based on the theories of development of Piaget and Kohlberg nothing differences between each other, obtaining results for each age group.

Keywords

Physical Education; Education Models; Sport Education; Moral and Social Development; Integral Development

Introducción

El modelo pedagógico educación deportiva fue diseñado por Daryl Siedentop (1994) con el fin de contextualizar el contenido deportivo que se impartía en las aulas, consiguiendo así un “modelo de enseñanza que aportara experiencias auténticas y educativamente enriquecedoras para chicos y chicas en el contexto de la Educación Física escolar” (Siedentop, 2002, p. 409). Para ello estudió e incorporó diferentes estrategias de éxito que usaban docentes en activo conformando un modelo con un gran potencial educativo (Contreras, Arribas y Gutiérrez, 2017).

La meta principal de este modelo es formar deportistas competentes, cultos y entusiastas (Siedentop, 1994), trabajando así los aspectos motriz, actitudinal y cognitivo. Es aquí donde se comienza a vislumbrar el potencial educativo de este modelo, que puede aportar beneficios en el desarrollo mental, social y emocional. Por este motivo desarrollaremos todos los aspectos relevantes del modelo y su aportación a los aspectos mencionados anteriormente.

En diferentes investigaciones se ha empleado la educación deportiva como vehículo para el desarrollo social y moral de los alumnos, obteniendo diferentes resultados. La mayoría muestran resultados positivos tales como el desarrollo de habilidades personales y sociales como el liderazgo, la confianza y la cooperación (Harvey et al., 2014; Wallhead y O’Sullivan, 2005), y que se pueden trabajar objetivos centrados en el niño como el desarrollo personal y social (Hastie et al., 2011)

Sin embargo, aunque ya se han demostrado diferentes beneficios, consideramos que sería de gran utilidad un análisis de la educación deportiva desde las perspectivas social y moral con el fin de ofrecer luz sobre el potencial del modelo. El análisis que se plantea a continuación está basado en la presentación de la educación deportiva de la mano de García López y Gutiérrez (2016) y las orientaciones sobre los valores educativos a promocionar según la edad expuestas en Jiménez (2015), Jiménez (2008) y Jiménez (2014) donde cobran un importante peso la teoría de Jean Piaget (1969) con el desarrollo de la inteligencia y el aprendizaje de reglas, y la de Lawrence Kohlberg (1969) sobre el razonamiento moral.

Para llevar a cabo este análisis, partimos de las metas y los elementos esenciales del modelo, preservando la esencia del deporte (Siedentop, 1994) a través de seis elementos: la temporada, la competición, la afiliación, la festividad, el registro de datos y un evento culminante, y que serán la base de nuestro análisis.

Por otra parte, la educación deportiva enriquece la experiencia deportiva atribuyendo al alumno funciones y responsabilidades durante la temporada a través de los roles. Cada alumno desarrolla al menos dos, el de jugador y otro necesario para el desarrollo del deporte de competición.

1. Análisis del potencial educativo de los elementos esenciales del modelo de educación deportiva desde el desarrollo mental, moral, social y emocional.

Si bien no es habitual la implementación de la educación deportiva en niños de primero y segundo de primaria (seis a ocho años), sí se puede aplicar realizando diferentes adaptaciones. Así, ya ha habido experiencias de investigación en el primer nivel de Educación Primaria (Martínez et al., 2019) y en el segundo nivel (Gutiérrez et al., 2014) con este modelo.

1.1. Afiliación a un equipo

El primer elemento que vamos a tratar es la afiliación a un grupo, o a un equipo en este caso. La educación deportiva organiza la clase en equipos a principio de temporada, y se mantendrán así, generando en los alumnos el sentimiento de pertenencia (García et al., 2016).

Entre los seis y ocho años, alumnos se sitúan en el periodo de Operaciones Concretas de Jean Piaget o nivel Convencional de Lawrence Kohlberg, diferenciando dos fases en este nivel evolutivo de juicio moral, razonamiento interpersonal y razonamiento social, ubicándonos en el primero. Aquí, los alumnos toman como referente moral los intereses del grupo cercano (Kohlberg, 1976), como es el caso del equipo que se ha formado, y quieren mantener su confianza y aprobación, aumentando así el sentimiento de pertenencia al que hacíamos referencia.

Estos equipos van a generar muchas oportunidades para reflexionar sobre conductas y actitudes del alumnado con relación a cómo afectan a los demás o el tipo de equipo al que quiero pertenecer, siendo un buen momento para comenzar estos razonamientos. Estas oportunidades generadas por el devenir del modelo son clave desde el punto de vista del desarrollo mental, ya que “el pensamiento concreto implica que a estas edades los aprendizajes se realizan mejor sobre experiencias reales, visibles y tangibles” (Jiménez, 2015, p.13).

Uno de los motivos por los que se presentan numerosas oportunidades de reflexión es la heterogeneidad de los equipos aprovechando los logros intelectuales que se alcanzan en el periodo de Operaciones Concretas según Piaget (1969). En este periodo se aprende la propiedad de conservación, la cual se puede observar en el mantenimiento de determinadas conductas positivas frente al cambio de circunstancias. Por ejemplo, respetar a todos los compañeros durante una competición a pesar de tomar malas decisiones o la muestra de menos habilidad. También podemos analizar la reversibilidad, pidiendo al alumno que reflexione sobre otras posibles respuestas conductuales y actitudinales como puede suceder ante una mala reacción con la decisión arbitral en una jugada, analizando posibles respuestas. Otra propiedad del pensamiento en este periodo es la clasificación, que se puede trabajar identificando conductas relacionadas con el respeto, el compañerismo, la igualdad, etc., por parte de sus compañeros. Y por último la relación, sobre la que podemos favorecer la escucha de diferentes puntos de vista sobre causas y consecuencias de las conductas que se desarrollan durante los entrenamientos y partidos.

Desde el plano social, el niño a esta edad no se siente unido a sus compañeros y se chiva de lo que hacen para llamar la atención del profesor (Jiménez, 2014), lo que va en contra del sentimiento de pertenencia que se debe generar. Para estimular el sentido de pertenencia Siedentop (1994) propone que los alumnos al comienzo de la unidad busquen un nombre especial para el equipo, un escudo, una camiseta, una mascota, elementos que caracterizan un equipo, y que forman parte de la festividad.

Entre los ocho y los diez años, según Kohlberg (1976) los niños y niñas quieren pertenecer a un equipo y se preocupan por su funcionamiento, de manera que el grupo ofrezca seguridad y un apoyo que antes recibía de su familia. La Educación Deportiva, gracias a la creación de pequeños equipos fomenta esta sensación en los alumnos, y además, los roles que se les atribuyen los implican completamente en la dinámica positiva del grupo, aumentando así la cohesión en el mismo.

La preocupación corporal se hace presente en esta etapa afectando a la autoestima, que podemos trabajar con dinámicas donde los alumnos comenten lo que les gusta de los compañeros, ayudando a mostrar sus talentos ante el grupo, sin exponer al alumno al juicio crítico de los demás como señala Jiménez (2015). Un buen ejemplo de ello son los premios otorgados en el evento final y que pretende destacar aspectos positivos de todos los participantes. De este modo, estas dinámicas trabajadas gracias al sentimiento de pertenencia entre los niños y niñas de la clase y el evento final favorecen el desarrollo social y emocional de los alumnos.

1.2.La competición

La competición es otro de los elementos esenciales, y más motivadores, del modelo, aportando sentido al mismo.

Desde los seis años la competición favorece el desarrollo del plano emocional, ya que “los niños quieren ser valorados y sentirse importantes midiéndose con los demás” (Jiménez, 2015). Un momento clave se da durante los partidos de competición donde se enfrentan a los diferentes equipos compuestos por sus compañeros, y que dan pie a reflexionar constructivamente sobre ganar o perder, entendiendo que el fracaso no es negativo sino para saber qué debemos mejorar y entrenar en sesiones posteriores, estableciendo unas bases para construir una autoestima sana. En muchas ocasiones, se encuentran alumnos disgustados con el resultado de los encuentros, momento en el que podemos conversar con ellos, y redirigir esa conducta negativa hacia una motivación para el trabajo posterior. Desde una perspectiva social, podemos trabajar el valor del compañerismo, ya que a esta edad los niños son muy competitivos, haciendo que piensen en aspectos en común con los equipos contrarios (Jiménez, 2015).

Durante la competición se producen numerosas interacciones que debemos aprovechar para reflexionar sobre aquellos valores, conductas y actitudes que queremos fomentar, poniendo en marcha sus competencias social y cívica. Así estaremos trabajando sobre experiencias vividas y no dilemas o situaciones abstractas, lo cual será acorde al desarrollo mental de esta etapa. Además, estas interacciones sociales que provoca el deporte, y en concreto la competición, están relacionadas con el desarrollo del juicio moral, ya que supone que los alumnos se enfrenten a diferentes puntos de vista, obligando al individuo a superar su egocentrismo exigiendo un acuerdo con los compañeros para llegar a una solución (Ebbeck y Gibbons, 2003). Por su parte, Jiménez (2015) habla del establecimiento de reglas como potenciador del desarrollo moral, siendo a partir de los siete u ocho años cuando podemos incluir normas comunes al grupo a la hora de jugar que, aunque no abarcan todas las situaciones de juego, lo que deriva en lo mencionado anteriormente, los alumnos deben llegar a un acuerdo mutuo.

Las reglas que podemos establecer en clase, expuestas Drewe (2000) y Launder (2001), son de dos tipos: reglas primarias o constitutivas, que establecen la esencia del deporte, oficiales; y reglas secundarias o regulatorias, que modificándolas adquieren dos sentidos, el del aprendizaje y el moral. Desde el punto de vista práctico del desarrollo moral, y actuando sobre las reglas secundarias es interesante que sean los propios alumnos quienes contribuyan en la enunciación de las reglas generales de convivencia. En cuanto a las reglas del deporte, deberían ser capaces de establecerlas para resolver aquellos casos en los que la aplicación de las reglas sea dudosa, indicando qué hacer en cada uno de ellos para lograr un juego más justo. Por ejemplo, si nos encontramos en una temporada de ringo, y durante los partidos el móvil toca la red pero no se tiene claro qué sucede, los propios alumnos pueden reunirse y establecer la norma que consideren más justa, como podría ser que ese ringo se considere nulo, es decir, no suma puntuación. De este modo, García López y Gutiérrez (2016) señalan que si se impusiese alguna sanción los alumnos la asumen de forma distinta al provenir de iguales y no del docente. Para ello el modelo de Educación Deportiva incluye elementos como el comité de disciplina o de reglamento, aunque García López y Gutiérrez (2016) establecen su implementación en Educación Secundaria debido al grado de autonomía necesaria por parte de los alumnos. Sin embargo, es interesante que, apoyados en la intervención docente, sean los alumnos quienes valoren y establezcan las normas, incluso qué hacer si no se cumple una.

En el plano emocional, la competición tendrá un papel clave en los alumnos con una edad de entre ocho y diez años. Esta fase aparece como idónea para que los alumnos demuestren sus capacidades físicas dado que a esta edad es muy importante para ellos hacerse valer (Jiménez, 2014). De este modo, en la competición y ante sus iguales se plantea un entorno favorable para el desarrollo de su autoestima a través del sentimiento de competencia, componente de las necesidades psicológicas básicas (Deci y Ryan, 2000), cuya mejora a través de la educación deportiva ha sido contrastada en varios estudios (Gutiérrez, García-López, Hastie y Calderón-Luquín, 2013; Cuevas, García-López y Contreras, 2014).

En torno a la competición aparecen las reglas, y al igual que hemos mencionado anteriormente son una gran oportunidad para el desarrollo moral de nuestro alumnado con una edad de entre diez y 12 años. Además de establecer las reglas de clase, Jiménez (2015) señala que es interesante animar a los alumnos en la invención de nuevas reglas de juego en cuanto a número de jugadores, manera de puntuar y su valor, material, etc. El rol de entrenador, que más adelante analizaremos, es clave en este sentido, dado que una de sus funciones puede ser la de preparar o exponer tareas para sus compañeros (asesorado por el docente), teniendo en cuenta estas modificaciones del juego, con el fin de mejorar el rendimiento de sus compañeros. De esta manera serán conscientes de la realidad, dando ellos mismos una posible solución al problema de aprendizaje percibido entre los compañeros del equipo, favoreciendo un sentimiento de autonomía, y que compañeros con menor habilidad se sientan competentes al mismo nivel.

1.3.Registro de datos

El registro de datos, tanto asociado al rendimiento como al comportamiento deportivo, lo llevarán a cabo el docente y los propios alumnos, sobre todo aquellos que tengan el rol de anotador. Cuando nos situamos en una edad entre seis y ocho años este registro favorece que los alumnos identifiquen qué conductas se relacionan con el respeto, el compañerismo, la igualdad, etc., haciendo referencia a la propiedad de conservación que alcanzan los niños a esta edad (Piaget, 1969). Este registro de datos, en relación a las conductas éticas, no es un hecho mecánico, debe convertirse en un proceso reflexivo y crítico. Los alumnos deben ser capaces de cuestionar sus conductas y actitudes y las de sus compañeros, así como la manera en que afectan a los demás, siendo un elemento de apoyo al desarrollo moral, y de los planos emocional y social.

Este proceso reflexivo que mencionamos es mucho más profundo en los grupos de edad de entre ocho y 12 años dado que se caracterizan por una mejora de su capacidad de análisis y de atención. Este aspecto va a permitir un mayor número de conductas observadas, pudiendo emitir juicios sobre las mismas. Un ejemplo práctico, a través del cual podemos centrarnos en este aspecto, es una plantilla de observación indicando aquellas conductas en las que centrarse, sin perder la perspectiva de que los alumnos, tanto observadores como observados deben ser críticos y reflexivos, favoreciendo especialmente su desarrollo mental.

2. Análisis del potencial educativo de los roles básicos de la educación deportiva desde el desarrollo mental, moral, social y emocional.

Uno de los aspectos con los que trabajar el desarrollo moral, social y emocional en la Educación Deportiva es mediante la transferencia de responsabilidades a los alumnos a través de la asignación de roles, dándoles un papel activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tanto alumnos como docentes coinciden en que los roles suponen un elemento motivador y de desarrollo social (García López y Gutiérrez, 2016), e incluso Siedentop, Hastie y Van der Mars (2011) destacan que el éxito del modelo radica en una adecuada

implementación de los roles, coincidiendo con los resultados de la investigación de Hastie (2003). Las ventajas de ofrecer responsabilidades a los alumnos según Jiménez (2008) son un primer paso para el desarrollo de la autonomía personal, mostrando confianza en ellos mejoramos su autoestima, potenciamos la confianza y el respeto hacia los compañeros, y favorecemos valores positivos como la empatía, la responsabilidad, etc.

2.1.El entrenador

Un rol clave en la implementación del modelo es el de entrenador, asumiendo uno de los mayores grados de responsabilidad durante la temporada y que hace al alumno trabajar principalmente dos competencias básicas: la competencia social y ciudadana, y autonomía y espíritu emprendedor (García López y González VÍllora, 2011). Este rol se suele asignar teniendo en cuenta el nivel de desarrollo social y motriz de los alumnos (García López y Gutiérrez, 2016). Tanto si el alumno es seleccionado por ser socialmente competente como por ser motrizmente competente, en ambos casos establecemos modelos de ayuda positivos y se trabajan responsabilidades que pueden favorecer la empatía dentro del plano social y emocional.

Entre los seis y ocho años los alumnos se sitúan en la primera fase del juicio moral, razonamiento interpersonal, en el nivel Convencional de Kohlberg, donde toma como referencia los intereses del grupo más cercano (Kohlberg, 1976), en este caso el equipo. Es un rol que durante la práctica no implica más allá de la transmisión de información acerca de la tarea cuando se desarrolla a esta edad, y en múltiples ocasiones presenta carencias en este proceso, por lo que no se alcanzan los objetivos planteados. Por otro lado, funciones como buscar ayuda del docente para dirigir prácticas del equipo desarrollan la competencia en autonomía y espíritu emprendedor (García López y González Villora, 2011), apareciendo en ocasiones dicha situación al verse superados en el momento de transmisión de la tarea a sus compañeros, teniendo en cuenta el nivel de la tarea.

Del mismo modo, con el modelo en práctica, los alumnos requieren de la ayuda del docente para llevarlo a cabo, y no poseen las capacidades necesarias para diseñar planes diarios. Es decir, los alumnos con edades comprendidas entre los seis y ocho años, pueden ejercer el rol de entrenador simplemente explicando la tarea a sus compañeros y en numerosas ocasiones requerir la ayuda del profesor, cuestionando la aportación de este rol al desarrollo moral y mental, como se ha podido observar en experiencias previas como Martínez et al., (2019) y Gutiérrez et al., (2014). Por su parte, García López y Gutiérrez (2016) plantean cuatro fases de desarrollo de la responsabilidad del rol de entrenador de los cuales las dos primeras, control de la tarea, y transmitir información, son las indicadas para el grado de autonomía que caracteriza a los alumnos en la etapa en la que nos encontramos.

Todas estas tareas que se esperan del entrenador le obligan a expresarse ante un público como es el equipo al que pertenece, incluyendo así el trabajo de la competencia de comunicación lingüística (García López y González VÍllora, 2011), aunque como hemos mencionado se hacen patentes dificultades en la expresión oral del alumnado en tareas complejas.

Entre los ocho y diez años el rol de entrenador seguirá centrándose en las dos primeras fases que establecen García López y Gutiérrez (2016), dado que el grado de desarrollo mental del alumnado no permite avanzar aún a las dos últimas fases. La primera fase es “controlar la tarea”, donde el alumno con este rol debe controlar que se realice correctamente la tarea y preguntar posibles dudas al docente. Y la segunda fase, “transmitir información”, donde el entrenador recibe la información del docente y tiene que transmitírsela

a sus compañeros, además de supervisar la tarea. Sin embargo, dado que el grupo de “iguales” ejerce una influencia superior a la recibida por los adultos (Kohlberg, 1976), Jiménez (2014) señala que lo más acertado es trabajar a través de los alumnos modelo o positivos respecto a las actitudes y conductas que perseguimos, atribuyéndole a estos roles con gran importancia, trabajando de esta manera el plano social. Una posibilidad en este caso, puede ser que el docente sea quien haga asignación de los roles con el fin de trabajar competencias concretas.

Entre los diez y 12 años los niveles de desarrollo del alumnado nos permiten avanzar en las fases que establecen García López y Gutiérrez (2016), tanto a la tercera fase, selección de tareas, como a la cuarta, diseño de tareas, con responsabilidades que favorecen la autodirección, delegando en los alumnos la tarea de diseñar, organizar e impartir alguna sesión, o simplemente seleccionando una actividad de las propuestas por el docente. Partiendo de ello, el diseño de juegos por parte de los alumnos puede ser un excelente medio mediante el cual trabajar la justicia social. Mediante un análisis de la realidad por parte de los alumnos, reflexionando con los miembros del equipo, pueden plantear modificaciones para adaptar el juego al nivel de habilidad de todos los compañeros consiguiendo así una participación equitativa, fomentando el sentimiento de competencia y autonomía, lo que aporta a todos los niveles del desarrollo moral, emocional y social.

El preparador físico, trabaja las mismas competencias aunque el grado de responsabilidad es menor dado que el manejo de situaciones complicadas sea menor (García López y González, 2011). En los primeros niveles de Educación Primaria es conveniente que el docente establezca la rutina de calentamiento, y progresivamente dar autonomía a los alumnos en la dirección y modificación.

2.2.Árbitro

El árbitro es un rol básico muy complejo y de gran potencial educativo. Está presente durante la competición, pudiendo ser varios alumnos quienes lo desarrollen. El alumno que adopta este rol debe estudiar las reglas, ser justo e imparcial con ambos equipos, emitir juicios decisivos en el juego, explicar sus decisiones, observar a los jugadores e informar al maestro de conductas no deportivas. Estas actuaciones favorecen el desarrollo de las competencias sociales y cívicas, y que obtienen sentido ya que los alumnos a esta edad comienzan a observar si sus compañeros cumplen o no las reglas, y surge la necesidad de un acuerdo mutuo en las diferentes situaciones de juego (Jiménez, 2015). Para la formación de este rol se establecen cinco fases (Hastie, 1998). Se avanza a lo largo de las mismas en función de la autonomía del alumno, pudiendo incluso estabilizarnos en alguna fase intermedia en los primeros niveles de Educación Primaria.

En segundo lugar, y del mismo modo, podemos seleccionar a alumnos que muestran problemas en el juego limpio para que desempeñen el rol de árbitro, favoreciendo en mayor grado su desarrollo moral. Para hacerlo, debemos tener en cuenta que los alumnos comienzan a tener autonomía moral y desliga el bien y el mal de aquello que señalan los adultos, y entienden la intencionalidad de las acciones (Kohlberg, 1969). De esta manera, se puede hacer reflexionar a los alumnos sobre el concepto de justicia, asuman la responsabilidad de sus actos y elijan las sanciones de manera proporcionada, considerando el engaño como lo peor. Para ello, como ya hemos hecho mención, tenemos el comité deportivo en el que se puede deliberar la sanción más justa para cada una de las acciones, de modo que, si se repitiese no exista la necesidad de una nueva reunión del comité.

2.3. Director deportivo

Otro rol con gran importancia es el de director deportivo, que se encarga de la organización del equipo, ayudar a los miembros del mismo, recoger el material que se genera durante la temporada, y como enlace del equipo con el docente, con lo que trabajamos la competencia de autonomía e iniciativa personal. Es importante trabajar la adopción de perspectivas escuchando las ideas y explicaciones de los compañeros (Jiménez, 2015), y siendo el director quien gestione las reuniones de grupo favorecemos la competencia lingüística y las competencias sociales y cívicas.

Este último aspecto, escuchar las ideas y explicaciones de compañeros, también se trabaja al margen de los roles en los comités o grupos de rol, formados por miembros de los distintos equipos y que tienen diversas funciones. Por ejemplo, el comité de disciplina deportiva o comité de juego limpio, donde los alumnos reflexionan sobre las conductas o actitudes de los compañeros y se establece una sanción justa y proporcionada a la falta cometida desde el punto de vista moral (Jiménez, 2015). Otras de sus funciones, que ya hemos adelantado, son la de elaborar las normas de convivencia y reglas para aquellas situaciones conflictivas que surgen durante el juego y a las que se pretende poner solución, desarrollando las competencias sociales y cívicas, y de iniciativa y espíritu emprendedor. Estos comités suponen un paso más en la autonomía de los alumnos que tienen que mostrar la capacidad de acuerdo y colaboración (García y Gutiérrez, 2016) y aunque Siedentop et al., (2011) marca los comités como ideales a partir de Educación Secundaria, el grado de desarrollo de los alumnos nos indica que a los siete u ocho años comienzan a tomar conciencia de llegar a un acuerdo mutuo a la hora de superar situaciones de conflicto en el juego.

Conclusiones

Debemos destacar que el modelo de educación deportiva tiene un gran potencial para el desarrollo integral de los alumnos. Por un lado, elementos esenciales como el sentimiento de pertenencia y la competición, que contribuyen a un desarrollo integral de los alumnos, siendo fundamentales en este aspecto. Y por otro lado, la cesión de responsabilidades a los alumnos a través de los roles, sobre todo el de entrenador, y en mayor medida el de árbitro. Estos hacen una aportación especial en el desarrollo social, y de manera más pronunciada el árbitro en el aspecto moral.

Como se ha ido señalando durante el texto, como docentes, debemos adecuar todos los aspectos al nivel de nuestros alumnos optimizando el proceso de enseñanza- aprendizaje que nos permita focalizar la atención en el desarrollo mental, moral, social y emocional. Para ello debemos aprovechar el gran número de situaciones que se darán durante el desarrollo del modelo y afrontarlas teniendo en cuenta el grado de desarrollo mental del alumnado, consiguiendo mayores beneficios.

Por lo tanto, podemos concluir, que el modelo se sitúa con un gran potencial de desarrollo mental, moral, social y emocional del alumnado, pero que para ello el docente debe adecuar los diferentes aspectos que caracterizan la Educación Deportiva a la edad de los alumnos, con el fin de obtener los mejores resultados posibles.

Bibliografía

Contreras Jordán, O. R. (2004). *Didáctica de la Educación Física: un enfoque constructivista*. INDE.

Contreras Jordán, O. R. y Cuevas Campos, R. (Ed.). (2011). *Las competencias básicas desde la Educación Física*. Barcelona: INDE.

Contreras Jordán, O. R., Arribas Galarraga, S., y Gutiérrez Díaz del Campo, D. (2017). *Didáctica de la educación física por modelos para educación primaria*. Madrid: Síntesis.

Cuevas, R., García-López, L. M. y Contreras, O. R. (2014). Influencia del modelo de Educación Deportiva en las necesidades psicológicas básicas. *Cuadernos De Psicología del Deporte* 15(2), 155- 162.

Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.

Drewe, S. B. (2000). The logical connection between moral education and physical education. *Journal of Curriculum Studies*, 32, 561- 573.

Ebbeck, V. y Gibbons, S. (2003). Explaining the Self- Conception of Perceived Conduct Using Indicators of Moral Functioning in Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 74 (3) 284- 291.

García López, L. M. y González Villora, S. (2011). La enseñanza deportiva escolar orientada al desarrollo de las competencias básicas. En Contreras Jordán, O. R. y Cuevas Campos, R. (Ed.), *Las competencias básicas desde la Educación Física* (pp.117- 144). Barcelona: INDE.

García López, L. M., Gutiérrez Díaz del Campo, D., González, S. y Valero, A. (2012). Cambios en la Empatía, la Asertividad y las Relaciones Sociales por la Aplicación del Modelo de Instrucción Educación Deportiva. *Revista de Psicología del Deporte*, 21, 321-330.

García López, L. M. y Gutiérrez Díaz del Campo, D. (2016). *Aprendiendo a enseñar deporte. Modelos de Enseñanza Comprensiva y Educación Deportiva*. Barcelona: INDE.

Gutiérrez Díaz del Campo, D., García López, L. M., Hastie, P. A. y Calderón Luquín, A. (2013). Spanish student`s perceptions of their participation in seasons of Sport Education. *The Global Journal of Health and Physical Education Pedagogy*, 2, 111-127.

Gutiérrez Díaz del Campo, D., García López, L. M., Chaparro Jilete, R, Fernández Sánchez, A. J. (2014). Aplicación del modelo de Educación Deportiva en segundo de Educación Primaria. Percepciones del alumnado y el profesorado. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(2), 131- 144.

Gutiérrez Díaz del Campo, D., García-López, L. M., y Contreras, O. R. (2014). Competencia táctica y técnica de alumnos de segundo curso de Educación Primaria. Preparados para aprender deporte. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 16(3), 214- 231.

Harvey, S., Kirk, D., y O'Donovan, T. M. (2014). Sport education as a pedagogical application for ethical development in physical education and youth sport. *Sport, Education and Society*, 19(1), 41-62. <https://doi.org/10.1080/13573322.2011.624594>

Hastie, P. A. (1998). Helping Middle School Students Become Good Officials. *Teaching Elementary Physical Education*, 9 (4), 20.

Hastie, P. A. (2003). Teaching sport within physical education: *Applying research to enhance instruction*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Hastie, P. A., Martínez de Ojeda, D., y Calderón Luquin, A. (2011). A review of research on Sport Education: 2004 to the present. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 16(2), 103-132. <https://doi.org/10.1080/17408989.2010.535202>

Jiménez Martín, P. J. (2008). *Manual de estrategias de intervención en actividad física, deporte y valores*. Editorial: SINTESIS

Jiménez Martín, P. J. (2014). *Intervención psicológica en actividad física y deporte. ¿EL cambio es posible?* Editorial: Pirámide.

Jiménez Martín, P. J. (2015). *¿Sumas o restas? El reto de educar en valores*. Junta de Castilla la Mancha. Consejería de Educación, Cultura y Deportes.

Kohlberg, L. (1969). Stages and sequence: the cognitive developmental approach to socialization. En D.A. Gosnin (Ed.). *Handbook of socializations theory and research*. (pp. 347-480). Chicago: Rand McNally

Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach. EN T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior. Theory, research and social issues* (pp. 31-53). New York: Holt, Rinehart and Winston.

Lauder, A. G. (2001). *Play practice: the games approach to teaching and coaching sports*. Champaign, III.: Human Kinetics.

Martínez de Ojeda, D., Puente, F., Méndez A. y Mahedero, M. P. (2019). Experiencia inicial del modelo de Educación Deportiva en primero de Educación Primaria. Percepción del alumnado y del docente. *Retos*, 36, 203- 210.

Piaget, J. (1969). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Ariel.

Rychen, D. S., y Salganik, L. H. (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Barcelona: CEAC.

Siedentop, D. (1994). *Sport Education: Quality PE through Positive Sport Experiences*. Champaign (Illinois): Human Kinetics.

Siedentop, D. (2002). Sport Education: a retrospective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21 (4), 409- 428.

Siedentop, D., Hastie, P. A., y van der Mars, H. (2020). *Complete Guide to Sport Education*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Wallhead, T., y O'Sullivan, M. (2005). Sport Education: physical education for the new millennium? *Physical Education & Sport Pedagogy*, 10(2), 181-210. <https://doi.org/10.1080/17408980500105098>

BENEFICIOS DE UN PROYECTO ARTÍSTICO PARA LA INTEGRACIÓN SOCIOEDUCATIVA DEL COLECTIVO GITANO

Benefits of an artistic project for the socio-educational integration of the gypsy community

María Caballer-Tarazona y Manuel Cuadrado-García

Universitat de València

E-mail de contacto: Maria.Caballer@uv.es

Resumen

La integración y normalización de la situación educativa de algunas minorías, como es el caso del pueblo gitano, sigue siendo un debate que requiere de soluciones adaptadas a la diversidad del actual contexto educativo. Estar oficialmente escolarizados no garantiza unos resultados satisfactorios, y actualmente, los niveles de integración socioeducativa de la infancia gitana en la escuela siguen siendo inferiores a la media. En este trabajo, se han evaluado los resultados de un proyecto artístico de formación continua dirigido a niños y jóvenes de etnia gitana en riesgo de exclusión social. El proyecto utiliza el bagaje cultural del flamenco, para promover tanto el desarrollo personal de los participantes como su implicación en el sistema educativo. Para la evaluación de dicho proyecto, se ha utilizado un enfoque metodológico cualitativo, para obtener información detallada de la experiencia educacional desde las diferentes perspectivas de los agentes implicados en el proceso. Este proyecto presenta grandes potencialidades para mejorar habilidades artísticas y sociales de este colectivo, así como para potenciar su integración socio-educativa. La inclusión de este proyecto como actividad extracurricular en los colegios públicos con estudiantes de etnia gitana permite complementar la educación formal y enriquecer la formación de todos los estudiantes educando en la diversidad.

Palabras clave

Educación no-formal; integración escolar; educación artística; diversidad; oportunidades educativas; inclusión social

Abstract

The integration and normalization of the educational situation of some minorities, such as the gypsy population, is still an ongoing debate that requires solutions adapted to the diversity of the current educational context. Being officially enrolled in school does not guarantee satisfactory results, and nowadays, levels of socio-educational integration of gypsy children in school are still below the average. Under this context, non-formal education programmes are a useful tool for promoting integration and educate in diversity, due to its characteristics such as flexibility and adaptability. In this paper, we assess results of a continuous training artistic project addressed to gypsy children and young people at risk of social exclusion. The project uses the flamenco cultural background to promote both the participants' personal development and their engagement with the educational system. In order to assess this project, a qualitative methodological approach has been used in order to obtain detailed information from the different perspectives of the educational experience. This project shows a great potential to improve both the artistic

and social skills of this group, as well as to promote their socio-educational integration. Including this proposal as an extracurricular activity in public schools with gypsy students is an excellent complement to formal education, allowing to enrich the education in diversity

Keywords

Non-formal education, school integration, art education, diversity, educational opportunities, social inclusion

Introducción.

Con el propósito de reforzar los vínculos con el sistema educativo y con ello mejorar la integración del colectivo gitano, nace un proyecto artístico ideado y dirigido por una compañía de danza de larga trayectoria. El proyecto A QUELAR, CABANYAL, de Extremus Danza, dirigido por Eva Moreno, ha permitido que niños y niñas, mayoritariamente de etnia gitana y en riesgo de exclusión social, recibieran formación gratuita a través de un programa continuo de baile flamenco, cajón y guitarra, en el que también se han impartido clases magistrales de prestigiosos profesionales de su etnia (A quelar!). El proyecto parte de la idea de que una verdadera integración de las diversas culturas debería tener como premisa el respeto a las diferentes realidades culturales y sociales. Es por ello que se utiliza el bagaje cultural del flamenco, fortaleza y rasgo propio de esta minoría, para promover tanto el desarrollo personal de los participantes como su implicación en el sistema educativo. De manera específica, se trata de un proyecto artístico de formación continua para la creación de un espectáculo de flamenco. El proyecto se puso en marcha en febrero de 2018, en colaboración con una asociación cultural y los colegios públicos en los que están escolarizados los participantes.

Este proyecto permite ofrecer una experiencia de formación integral para acercar a los participantes al mundo del arte y la creatividad, y también para reforzar competencias básicas como el autoconocimiento, la autoestima, la constancia y el compromiso, articulando una trama social en la que se creen nexos de pertenencia entre el barrio y la escuela. De esta forma se busca, por una parte, permitir el acceso a una formación artística de calidad a través de una disciplina que atrae especialmente a los participantes y que además revaloriza su cultura. Y por otra, mejorar el apoyo social percibido, así como el auto-concepto, variables que tienen una significativa relación e influencia con el rendimiento escolar (Fernández et al. 2019).

Con todo, el objetivo general del proyecto es el de ofrecer una oportunidad estimulante y alternativa de inclusión socioeducativa, así como reforzar el desarrollo de habilidades básicas. De manera específica se busca:

1. Afianzar y poner en práctica conocimientos y habilidades de baile y música flamenca.
2. Desarrollar la creatividad y la expresividad artística, mejorar la autoestima y el aprecio por el esfuerzo, la constancia, y la disciplina.

3. Ofrecer una experiencia pre-profesional y favorecer la profesionalización artística.
4. Difundir el proyecto a fin de asegurar su continuidad e impacto.
5. Crear nuevos vínculos entre los participantes, la escuela y el barrio, reforzando así, un sentido común de pertenencia.

Esta iniciativa se ha realizado en dos ediciones. En la primera (febrero a diciembre de 2018) participaron más de 60 niños y jóvenes de 8 a 17 años en riesgo de exclusión social, pertenecientes mayoritariamente a la comunidad gitana de un barrio de Valencia. Divididos en varios grupos y durante once meses, se formaron en baile flamenco, coreografía, cajón y guitarra, sonido y luces. Dicha formación incluyó clases magistrales de profesionales de reconocido prestigio de la etnia gitana. Los resultados de este proceso formativo se mostraron en un espectáculo de danza flamenca teatralizada, creado, interpretado y difundido por este colectivo en el teatro municipal del barrio. Además, los chicos y chicas participaron en otros espectáculos e iniciativas tanto en sus escuelas como en el barrio, reforzando la implicación de los alumnos en el proyecto. La segunda edición se desarrolló en 2019, incorporado nuevos alumnos y continuando con la formación de los que ya participaron en la edición anterior.

Metodología

Con el objetivo de valorar los resultados del proyecto, diseñamos una investigación en la que se consideró tanto la percepción de los participantes en el proyecto, como la de sus profesores de primaria y secundaria de los centros públicos en los que estudian.

Para ello, se utilizó una metodología cualitativa basada en dinámicas de grupo y entrevistas en profundidad que permitiera recoger información sobre las percepciones de los resultados obtenidos por parte de los agentes implicados en el proyecto. La interpretación de las aportaciones se realizó mediante el análisis de contenidos.

En primer lugar, se realizaron tres dinámicas de grupos, en formato reunión, con los niños y jóvenes participantes en el proyecto, previa autorización familiar y escolar. En segundo lugar, se realizaron cinco entrevistas en profundidad con los profesores de primaria y secundaria de los alumnos participantes.

Las dinámicas de grupo se realizaron de modo informal con los participantes del proyecto. El tono distendido permitió generar confianza en la mayoría de estudiantes, permitiendo a estos sincerarse. El número y la edad de los participantes en dichas dinámicas vienen resumidos en la Tabla 1.

Tabla 1. Características del trabajo de campo

Colegios	3
Nº Dinámicas	3
Nº Estudiantes	12
Edades	Entre 8 y 16
Nº Profesores	5

Además, en las dinámicas se utilizaron técnicas proyectivas consistentes en mostrar vídeos e imágenes relacionadas con las actividades del proyecto, para que los participantes expresaran sus opiniones y percepciones al respecto. Asimismo, se plantearon una serie de cuestiones. La duración de estos encuentros fue de aproximadamente 60 minutos.

Los profesores de los colegios en los que estudiaban los participantes del proyecto (Tabla 1) fueron entrevistados posteriormente para indagar en los efectos indirectos derivados del proyecto, como, por ejemplo, potenciales mejoras en el rendimiento escolar, reducción del absentismo o mejora en el grado de integración educativa.

Resultados

Los principales resultados de las dinámicas de grupo realizadas se estructuran en las siguientes secciones.

a. Valoración del proyecto

La dinámica comenzó con la visualización de un vídeo que mostraba el espacio donde se realizan las clases. El visionado junto con algunas preguntas formuladas por el moderador de la dinámica, dieron pie a comentarios y opiniones sobre la frecuencia de asistencia, preferencias respecto a las actividades, y en general, sobre su satisfacción con las clases.

En primer lugar, los estudiantes confirmaron haber asistido a las clases con regularidad, salvo excepciones por causas mayores. También comentan que, en fechas previas al espectáculo en el teatro del barrio, realizaron ensayos especiales de hasta cuatro horas en un solo día. Algunas de las frases que surgieron sobre su asistencia y compromiso con el proyecto son las siguientes: *“Yo no he faltado ningún día”, “Yo falté un día que estuve malo”, “Algunas veces he faltado porque me encontraba mal”, “Hemos venido a un montón de clases”, “Yo al principio me portaba mal y no hacía caso, pero veía a X que sí que podía y empecé a tomármelo más en serio”*.

Respecto a su satisfacción con las clases y las actividades los comentarios fueron positivos, tal y como muestran las siguientes expresiones: *“Yo venía porque me gustaba”, “Yo antes estaba por otras cosas, pero ahora el baile me gusta mucho”, “La primera actuación fue inolvidable”, “Las clases son entretenidas”*. Una valoración que puede resumirse con la frase de uno de los participantes al señalar *“Fue impresionante el día del espectáculo en el teatro, fue una experiencia inolvidable”*.

b. Valoración de lo profesores

La valoración de los profesores que participaron en el proyecto fue positiva y los estudiantes reaccionaron con considerable entusiasmo a medida que íbamos mostrando sus fotografías. Casi todos los participantes se acordaban de los nombres de los profesores y sus comentarios hacia ellos fueron los siguientes: *“A X (profesora de baile) le doy un 10, no la quiero yo a esa, baila super bien”, “A Y (profesora de baile y responsable del proyecto) un 20. Porque nos da muchos consejos, nos insistía en que nosotras podemos hacerlo si nos lo proponemos”, “A la Y un 10”, “Para mi Z (profesor de cajón) es el mejor de la bola del mundo en cajón e Y también la mejor del mundo”*.

c. Continuidad

En último lugar se les preguntó sobre sus intenciones de continuar en el proyecto a partir de su experiencia en el mismo. De nuevo, los comentarios y expectativas fueron muy positivos sugiriendo un cierto compromiso con el proyecto.

Concretamente, en esta sección se dijeron frases como: *“El año que viene queremos seguir”*, *“Yo voy a estudiar hasta bachiller”*, *“Lo que más me ha gustado a mí es la actuación en el teatro”*, *“La nota general a las clases un 100”*, *“Yo voy a seguir a todas las actividades que pueda hasta que se acabe”*, *“A mí el fútbol me encanta, pero esto más”*.

Sin embargo, alguno de los jóvenes que al año siguiente debían pasar al instituto o iban a dejar los estudios, dijeron no estar seguros de continuar en el proyecto. En concreto, los primeros argumentaban su decisión en función de que la actividad se hiciese o no en horario escolar. Esto puso de manifiesto la importancia de una formación integral en la que todos los agentes involucrados se coordinen para que los jóvenes especialmente mantengan, de alguna manera, el vínculo con el sistema educativo.

Finalmente, los resultados de realizar las entrevistas en profundidad a los profesores de los estudiantes de los tres centros implicados en el proyecto, se resumen en los dos siguientes subapartados.

a. Proyecto

En primer lugar, cuando se les preguntó por su opinión sobre el proyecto, todos lo valoraron de forma muy positiva. Sin embargo, la mayoría de profesores entrevistados, coincidió en señalar una falta de coordinación e información entre los responsables del proyecto y los tutores o profesores del colegio.

Comentaron que conocieron el proyecto de forma indirecta y que a principio de curso nadie les informó sobre qué alumnos iban a participar. Señalaron que sería importante realizar un *feedback* periódico entre la responsable del proyecto y los docentes de los centros educativos, con el fin de establecer unas pautas comunes en lo relativo a comportamiento y rendimiento. Se trataría de hacer un seguimiento más personalizado del alumno, para que el proyecto tuviera un mayor impacto. Y además poder establecer un sistema de incentivos para que el alumno pudiera mejorar en todas las facetas formativas.

Los profesores no solo valoraron positivamente el proyecto, sino que esperaban que continuase en los próximos cursos. Destacaron además la importancia y el valor de la formación musical y artística, así como la actividad física que conlleva el baile, en unas edades en las que algunos de los alumnos les cuesta adquirir hábitos activos. Desde los colegios se ha promovido y valorizado las exhibiciones artísticas del proyecto, para promover una verdadera integración y respeto por la diversidad de la que se benefician todos los estudiantes. Finalmente, consideraron que la clave del proyecto residía en motivar a este colectivo a través de una actividad familiar para ellos, valorizándola y ofreciéndoles referentes destacados de su etnia.

b. Alumnado

Los profesores entrevistados fueron docentes de los alumnos participantes durante un máximo de dos cursos escolares. En algunos casos, según sus comentarios, la implicación del alumno en el proyecto supuso una

relajación inicial en el rendimiento académico, ya que el entusiasmo inicial les hacía descuidar el resto de actividades escolares. Sin embargo, esta actitud se fue corrigiendo a medida que avanzaba el curso, y haciendo una valoración completa, para la mayoría de estudiantes, la participación en el proyecto fue un aliciente para seguir dentro de las pautas escolares. Sobre todo, para aquellos casos en los que se planteaba la participación en el proyecto como un incentivo o recompensa a un aceptable desempeño escolar. Sin embargo, sigue habiendo casos más difíciles, en los que la participación en el proyecto no ha modificado la falta de atención e implicación en las actividades escolares. Para estos casos, se necesitaría la participación de personal especializado, como educadores sociales.

Conclusiones

Una escuela con vocación integradora debe favorecer una convivencia basada en el respeto a las diferentes culturas. La inclusión de un proyecto artístico, como actividad extracurricular en los colegios públicos con estudiantes de etnia gitana, ha permitido valorizar la cultura particular de esta minoría, dándola a conocer también al resto de estudiantes no gitanos, y enriqueciendo así una formación respetuosa de la diversidad (Martínez-Sancho et al. 2004).

Según los resultados obtenidos, la valoración general del proyecto fue muy positiva, tanto por parte de los estudiantes como de los profesores entrevistados. Los alumnos mostraron entusiasmo al hablar tanto de las actividades realizadas como de los docentes que han participado en el proyecto. Y los profesores también opinaron que esta actividad no formal debería continuar en los próximos cursos escolares.

¡A QUELAR! CABANYAL nos muestra que estos jóvenes necesitan experiencias de éxito, que es desde el reconocimiento de su talento y su increíble facilidad rítmica, y desde la práctica de lo que les es conocido y más querido, donde se pueden trabajar mejor las competencias básicas como la autoconfianza, la responsabilidad y la disciplina. También nos señaló la necesidad de asentar sus habilidades con los conocimientos y destrezas necesarios para un correcto desempeño de las competencias profesionales en arte flamenco, dándoles, así, la oportunidad de profesionalizarse artísticamente.

Utilizar una disciplina muy familiar y cercana a la etnia gitana ha sido una buena estrategia para atraer alumnos que suelen mostrar un déficit de motivación para seguir en el sistema educativo. Además, el proyecto ha proporcionado a los participantes referentes positivos del pueblo gitano y ha valorizado el arte flamenco como disciplina. El mostrar los resultados de su aprendizaje artístico al resto de estudiantes no gitanos, ha supuesto un enriquecimiento formativo para todos, y una forma de educar en la diversidad.

La implicación de los participantes en el proyecto les ha permitido desarrollar valores de esfuerzo y constancia, que sin duda hay que seguir trabajando en el medio-largo plazo, por lo que la continuidad del proyecto es un elemento esencial. La participación de educadores sociales sería fundamental para orientar a los casos más conflictivos, por lo que sería necesario dotar al proyecto de más apoyo institucional en forma de recursos y financiación.

La coordinación entre los centros escolares y los responsables del proyecto es un elemento clave para diseñar mecanismos de incentivos comunes y establecer los vínculos entre el proyecto, la escuela y los participantes, generando motivación y sentido de pertenencia.

La asistencia del equipo investigador a varias de las sesiones de formación del proyecto, de algunos de los espectáculos y, sobretodo, el desarrollo de las dinámicas de grupo, nos ha permitido percibir el efecto positivo del proyecto en aspectos como la autoconfianza, el auto-respeto y la valoración en el ámbito de las interacciones socio-comunitarias. Estos factores pueden tener en el largo plazo, un efecto importante en el rendimiento escolar y en la integración social (Fernández-Lasarte et al., 2019).

Con todo, el proyecto se sitúa en la línea de cumplir con su objetivo general, es decir, acercar a sus destinatarios al mundo del arte y la creatividad, y reforzar otras competencias básicas como el autoconocimiento y la autoestima. Este proyecto artístico de educación no formal tiene una gran potencialidad para mejorar la implicación y el desempeño de este colectivo en el ámbito escolar y social, aunque requiera de un esfuerzo de coordinación por parte de todas las partes implicadas, así como apoyo institucional.

Bibliografía

A queelar! <http://www.extremusdanza.es/a-queelar-cabanyal/>

Fernández-Lasarte, O., Ramos, E., Goñi, E., Rodríguez-Fernández, A. (2019). Estudio comparativo entre educación superior y media: efecto del apoyo social percibido, el autoconcepto y la inteligencia emocional en el rendimiento académico. *Educación XX1: Revista de la Facultad de Educación*, 22(2), 165-185. 10.5944/educxx1.22526

Martínez-Sancho, M., Alfageme, A. (2004). Integración socioeducativa del alumno gitano en la escuela española. *Revista española de educación comparada*, (10), 299-324. <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7397>

EXPERIENCIA PARA EL APRENDIZAJE DEL CONTEO EN EDUCACIÓN INFANTIL: ESTRATEGIAS EMPLEADAS POR EL ALUMNADO

Learning experience of counting in Early Childhood Education: strategies used by students

Andrea Izquierdo Guillermo

Universidad de Alicante

aig18@alu.ua.es

Resumen

Muchos autores que estudian el aprendizaje de las matemáticas en edades tempranas se han interesado en la manera de contar de los más pequeños, pues se considera que el conteo es una actividad esencial para adquirir el número. En Educación Infantil resulta fundamental proponer al alumnado situaciones de aprendizaje que les permitan construir con sentido las funciones del número y de la enumeración, con la finalidad de medir, producir y ordenar colecciones. En este trabajo planteamos a alumnado de cuatro años problemas de contar con el objetivo de identificar las estrategias que emplean en su resolución. El estudio se ha llevado a cabo en un aula de línea valenciana de segundo curso del segundo ciclo de Educación Infantil de una escuela pública de Elche (Alicante). Los participantes fueron 8 alumnos (5 niñas y 3 niños), cuyas edades estaban comprendidas entre 4 años y 4 meses, y 5 años y 1 mes; con una edad media de 4 años y 5 meses. Los instrumentos para la recogida de los datos de este trabajo han sido un total de tres problemas. En el análisis de los datos, por un lado, se han tenido en cuenta las estrategias que emplean en la resolución de los problemas: (a) correspondencia término a término, (b) correspondencia subconjunto a subconjunto, (c) estimación visual, (d) reconocimiento inmediato de la cantidad o subitizing, y (e) conteo directo de los elementos de las colecciones; y, por otro lado, si lo han resuelto de manera correcta. Los resultados indican variedad en la utilización de técnicas para resolver los problemas, así como un progreso en ellos, ya que prácticamente todos los participantes llegan al último problema obteniendo un mayor éxito en su resolución.

Palabras clave

Educación Infantil; matemáticas; conteo; resolución de problemas.

Abstract

Many authors who study early math learning have been interested in the way young children count, since counting is considered an essential activity for acquiring numbers. In Early Childhood Education it is fundamental to propose to the students learning situations that allow them to construct with sense the functions of the number and the enumeration, with the purpose of measuring, producing and ordering collections. In this work we propose to four-year-old students' problems of counting the objective of identifying the strategies they use in their resolution. The study was carried out in a classroom of the second year of the second cycle of Early Childhood Education in a public school in Elche (Alicante). The

Edita: EDUCA | ISBN 978-84-948288-8-1 | Depósito Legal C27-2021 | www.mundoeduca.org

participants were 8 students (5 girls and 3 boys), whose ages were between 4 years and 4 months, and 5 years and 1 month; with an average age of 4 years and 5 months. The instruments for the collection of the data of this work have been a total of three problems. In the analysis of the data, on the one hand, the strategies they use to solve the problems have been taken into account: (a) term to term correspondence, (b) subset to subset correspondence, (c) visual estimation, (d) immediate recognition of quantity or subitization, and (e) direct counting of items in the collections; and, on the other hand, whether they have solved them correctly. The results indicate variety in the use of techniques to solve the problems, as well as progress in them, since practically all participants reach the last problem obtaining greater success in its resolution.

Keywords

Early childhood education; mathematics; counting; problem solving.

Introducción

Muchos autores que estudian el aprendizaje de las matemáticas en edades tempranas se han interesado en la manera de contar de los más pequeños/as (Blas, Gutiérrez y Bartolomé, 2005; Chamorro, Belmonte, Ruiz y Vecino, 2006; Oyarzun, 2005), puesto que esto se presenta como uno de los aspectos clave en la adquisición de los conocimientos matemáticos y, en consecuencia, en la obtención de un mayor éxito educativo en el futuro.

No obstante, antes de llegar al conteo es necesario dominar unos procedimientos, como es la acción de enumerar, que consiste en pasar por todos los elementos de una colección sin repetir ninguno (Hernández, 2013). Para llevar a cabo de manera correcta la actividad de enumerar, el alumnado debe: ser capaz de distinguir los elementos de una colección, elegir un primer elemento de la colección, determinar el sucesor en el conjunto de elementos no elegidos anteriormente, elegir un último elemento y pasar cuando ya haya completado el recorrido por todos los elementos de la colección (Espinoza, González, Silva, Stuardo y Mitrovich, 2007).

Por otro lado, la estrategia que puede ponerse en práctica para que resulte exitosa esta acción es indicar los objetos que ya se han enumerado, para no volver a pasar por ellos. Para diferenciar los elementos contados de los no contados, se pueden marcar los objetos por los que ya se haya pasado, separarlos espacialmente o alinearlos, entre otros (Chamorro et al., 2006; Sierra y Rodríguez, 2012).

Cuando un/a niño/a realiza estas acciones de manera correcta estará preparado para contar los elementos de una colección. Para hacer frente a esta tarea, atendiendo a los principios de Gelman y Gallistel (1978) y Gelman y Meck (1983), el/la niño/a debe poseer las siguientes competencias:

- El principio de correspondencia término a término, que hace referencia a contar una sucesión de objetos, asignándole a cada objeto una palabra-término sin dejar ninguno de los objetos sin contar.
- El principio de orden estable, referido a repetir siempre la cantinela en el mismo orden (1, 2, 3, 4, 5...).
- El principio de abstracción, que va referido a la capacidad del alumnado para saber que el resultado obtenido es independiente de las características físicas (tamaño, peso, etc.) de los objetos contados.
- El principio de no pertinencia del orden, que hace referencia a que no importa el orden en el que se cuenta, puesto que el resultado siempre será el mismo.

- Por último, el principio de cardinalidad o cardinalización, que va referido a identificar el número enunciado en último lugar como el total de la colección, es decir, el total de objetos contados.

En definitiva, es conveniente plantear diferentes problemas en los que se utilice el conteo y generar situaciones de aprendizaje con cierto número de variables didácticas, de tal manera que se construya una situación fundamental para la cardinalización de una colección mediante la actividad de contar. Un ejemplo de situación fundamental puede ser mostrar una cantidad de objetos, como botes de pintura, y pedir a un alumno que vaya a otra zona, desde la que no ve los objetos anteriores, a buscar otros elementos, como pinceles, y que en un único viaje coja los pinceles que necesita para poner uno en cada bote de pintura, sin que sobren ni falten (Chamorro, 2005).

A continuación, se señalan los procedimientos que puede emplear el alumnado en la resolución de los problemas de contar:

- Correspondencia término a término. Permite comparar dos colecciones mediante la formación de pares sin tener que contar los elementos que las constituyen. Si coinciden los elementos, sin que sobren ni falten, se dice que tienen el mismo número de elementos; en cambio, si queda algún elemento sin asignar, significa que en una colección hay más y en otra menos.
- Correspondencia subconjunto a subconjunto. A diferencia de la técnica anterior, en este caso se cogen varios elementos a la vez de una colección para compararlos con la otra. Esta estrategia es utilizada cuando el tamaño de las colecciones aumenta.
- Estimación puramente visual. Consiste en comparar una colección con otra, presente o no, utilizando su disposición espacial. También suele utilizarse cuando las colecciones a comparar son de diferente tamaño. Esta técnica es muy poco fiable.
- Conteo súbito o subitizing. Hace referencia a la identificación del número total de objetos de una colección sin necesidad de un conteo explícito.
- Conteo. También se pueden contar directamente los elementos de las colecciones propuestas.

Como adelantábamos, cuando se plantean problemas también es conveniente tener en cuenta las variables didácticas que pueden ser modificadas con la finalidad de que el alumnado encuentre la estrategia óptima. El profesorado, o la persona encargada de proponer los problemas, no debe preocuparse por el aprendizaje del alumnado, sino ser responsable de crear las condiciones adecuadas para el aprendizaje. Como variables didácticas podemos señalar: el tamaño de la colección, la disposición de los elementos, los tipos de comunicación (autocomunicación, comunicación oral, comunicación escrita), el número de viajes que se permite realizar para ir de una colección a otra, la accesibilidad simultánea a las colecciones y el hecho de que los objetos de las colecciones se puedan mover o no.

No podemos olvidarnos tampoco de la importancia de que el docente proponga situaciones de enseñanza-aprendizaje cercanas a la realidad del alumnado, puesto que la motivación para resolverlas sería mayor. Los aprendizajes resultan más significativos cuando las situaciones planteadas coinciden con sus intereses o tienen relación con su vida cotidiana (Alsina, Aymerich y Barba, 2008). Así, estaríamos teniendo en cuenta un modelo de aprendizaje constructivista por adaptación al medio (Brousseau, 1998).

En general, el alumnado, al trabajar las matemáticas, estaría construyendo su conocimiento al mismo tiempo que lo hace su inteligencia y personalidad. Alsina (2010) propone que el alumnado de Educación Infantil vivencie contenidos matemáticos a través de la manipulación, la experimentación y el juego, con el fin de facilitar el aprendizaje de las matemáticas y permitir que establezcan conexiones entre conceptos.

Teniendo en cuenta lo expuesto, en el presente estudio se proponen a alumnado de cuatro años unos problemas matemáticos, de resolución manipulativa, que siguen como principio metodológico el de

aprender haciendo. Asimismo, con ellos, pretendemos que el objetivo principal de nuestro trabajo sea identificar las estrategias que emplean niños y niñas del nivel de cuatro años en la resolución de problemas de contar.

Material y método

Participantes

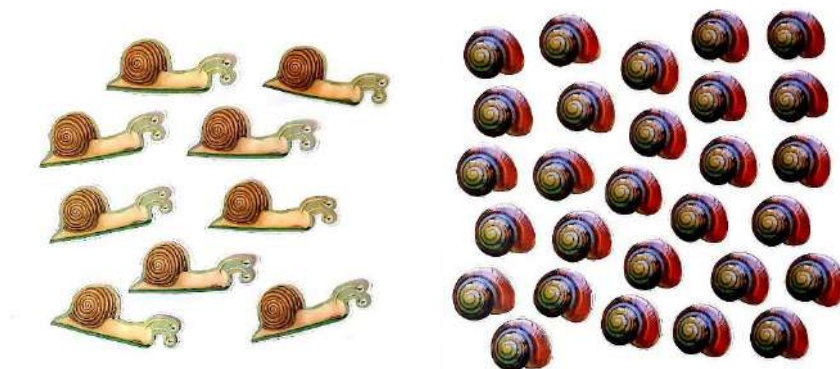
El estudio se ha llevado a cabo en un aula de línea valenciana de segundo curso de Educación Infantil de una escuela pública de Elche (Alicante). Los participantes fueron 8 alumnos (5 niñas y 3 niños), cuyas edades estaban comprendidas entre 4 años y 4 meses, y 5 años y 1 mes; con una edad media de 4 años y 5 meses.

Instrumentos

Los instrumentos para la recogida de los datos de este trabajo han sido un total de tres problemas. Los dos primeros, adaptados de Rada (2013), son los siguientes.

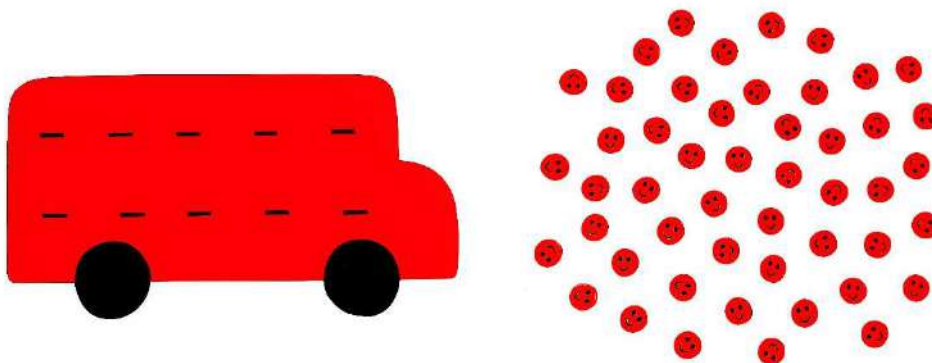
El primer problema, “el caracol y su concha”, consiste en presentar al alumnado una colección de 9 caracoles y una gran colección de conchas (véase Figura 1). Las colecciones han de quedar situadas en mesas diferentes y separadas para que no puedan ver ambas colecciones a la vez. El alumnado debe coger las conchas necesarias, sin que sobren ni falten, para que cada caracol tenga la suya. En la primera fase no se les restringe el número de viajes; en cambio, en la segunda se les explica que solo pueden realizar un viaje para seleccionar las conchas que necesitan.

Figura 6. Colección de caracoles y conchas



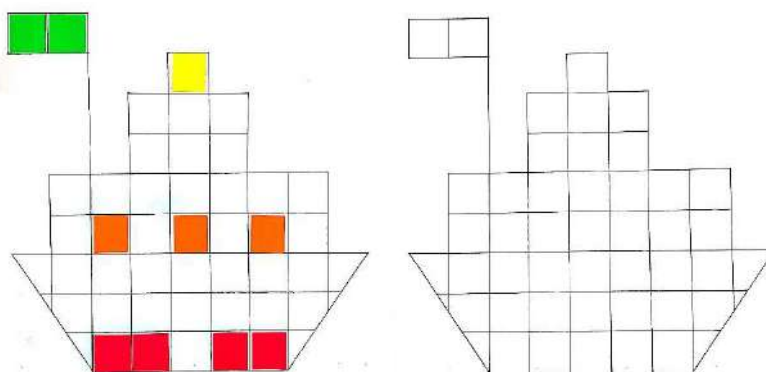
En el segundo problema, “el autobús”, se le presenta al alumnado un autobús con 10 líneas dibujadas que simulan los asientos de los pasajeros. Además, en otra mesa diferente se coloca una gran colección de pasajeros (círculos con caras dibujadas), de manera que no puedan ver ambas colecciones al mismo tiempo (Figura 2). En este caso, el alumnado debe coger los pasajeros necesarios teniendo en cuenta el número de asientos libres del autobús presentado, de tal manera que no sobren ni falten pasajeros. Al igual que en el problema anterior, en la primera fase de este no se les restringe el número de viajes, mientras que en la segunda fase la consigna que se les da es que deben seleccionar los pasajeros necesarios en una sola vez.

Figura 7. Autobús y colección de pasajeros



El tercer y último problema, “el barquito”, recopilado de Chamorro (2008), consiste en presentar una plantilla con el dibujo de un barco decorado con gomets de colores (Figura 3). Por otro lado, disponen de otra plantilla con el mismo dibujo, pero sin pegatinas, (Figura 3) para que sea el alumnado quien la decore y consiga dejarla tal y como el modelo. Los gomets que necesitan se encuentran agrupados por colores en una mesa separada de ellos, desde la que no pueden ver la plantilla original. Este problema se desarrolla en tres fases: en primer lugar, deben seleccionar los gomets que necesitan para completar su barquito al igual que el modelo, sin que sobre ni falte ninguna pegatina; en segundo lugar, se les da la misma consigna que en la fase anterior, pero con la condición de que solo pueden realizar un único viaje para seleccionar los gomets; y en tercer lugar, se les propone que pidan por escrito los gomets que necesitan de cada color para que el adulto que les acompaña en la sesión se los proporcione.

Figura 8. Plantilla modelo a seguir y plantilla vacía



Análisis de los datos

Para conseguir un análisis efectivo de los datos, los problemas se han planteado al alumnado de manera individual, y en diferentes días para que en cada uno de los problemas pudieran dedicar la atención y tiempo que necesitan en su resolución. Por esta misma razón, las sesiones se han llevado a cabo en las primeras horas de la mañana.

Como herramienta de investigación, además de tomar anotaciones, se ha realizado una grabación en vídeo de las sesiones. Con este registro tenemos la posibilidad de acceder a la información tantas veces como

queramos para valorar detenidamente las estrategias que emplea el alumnado en la resolución de los problemas planteados.

En el análisis de los datos, por un lado, hemos tenido en cuenta las posibles estrategias que pueden emplear los niños y las niñas en los problemas, que son: (a) correspondencia término a término, (b) correspondencia subconjunto a subconjunto, (c) estimación visual, (d) reconocimiento inmediato de la cantidad o subitizing, y (e) conteo directo de los elementos de las colecciones. Por otro lado, con el problema “el barquito” también se detalla si el número de pegatinas que piden por escrito coincide con las que necesitan para decorar su barco.

Además, en cada una de las fases de los problemas se especifica el resultado que ha obtenido cada niño/a, es decir, si lo han resuelto de manera correcta o si les ha sobrado o faltado algún elemento de las colecciones.

Resultados

Atendiendo a los procedimientos que ha seguido cada niño/a, se sintetiza a continuación por sesiones las estrategias que han empleado en la resolución de cada problema.

Sesión 1: “El caracol y su concha”

Primera fase

Tabla 17

Estrategias de la primera fase de “el caracol y su concha”

Alumnos/as	Correspondencia término a término	Estrategias		Resultado
		Correspondencia subconjunto a subconjunto	Estimación visual	
Alumno1	X			Correcto
Alumno2	X			Correcto
Alumno3	X			Correcto
Alumno4	X			Correcto
Alumno5			X	Sobran 8 conchas
Alumno6	X			Correcto
Alumno7	X			Correcto
Alumno8		X		Correcto

En esta primera fase, en la que no se limita el número de viajes para coger los caracoles, tal y como muestra la Tabla 1, la mayoría de los participantes han utilizado la correspondencia término a término, esto es, que los/as niños/as han ido haciendo un viaje por cada concha y caracol.

Únicamente ha habido dos niños que no han utilizado esta técnica. Alumno5 y Alumno8 han empleado como estrategia la estimación visual y la correspondencia subconjunto a subconjunto, respectivamente. En el caso de Alumno5, desde el primer momento él se decide por coger un grupo grande de conchas en un solo viaje, y repartirlas a los caracoles. En concreto, se trata de una estimación por exceso, ya que le han sobrado 8 conchas. Alumno8 va seleccionando grupos de conchas (1, 2, 1, 3 y 2) y las va asignando a cada caracol. Realiza la correspondencia subconjunto a subconjunto correctamente.

Segunda fase

Tabla 18

Estrategias de la segunda fase de “el caracol y su concha”

Estrategias

Alumnos/as	Estimación visual	Conteo	Resultado
Alumno1	X		Sobran 9 conchas
Alumno2		X	Sobra 1 concha
Alumno3	X		Sobran 11 conchas
Alumno4	X		Sobran 5 conchas
Alumno5	-	-	-
Alumno6	X		Sobra 1 concha
Alumno7	X		Sobran 3 concha
Alumno8	X		Sobran 13 concha

Como se observa en la Tabla 2, en la segunda fase del primer problema la estrategia más utilizada es la estimación visual. Concretamente, se trataría de una estimación por exceso lo que todos hacen, ya que a todos los participantes que emplean esta estrategia le sobran conchas.

Alumno2 es quien, cuando se le plantea esta segunda fase, comienza directamente a contar los caracoles. Pero, hay uno que lo cuenta dos veces, por lo que coge 10 conchas. Finalmente, le sobra 1 concha.

Sesión 2: “El autobús”

Primera fase

Tabla 19

Estrategias de la primera fase de "el autobús"

Alumnos/as	Correspondencia término a término	Estrategias Correspondencia subconjunto a subconjunto	Estimación visual	Resultado
Alumno1			X	Sobran 5 pasajeros
Alumno2	X			Correcto
Alumno3		X		Correcto
Alumno4	X			Correcto
Alumno5			X	Sobran 3 pasajeros
Alumno6	X			Correcto
Alumno7		X		Correcto
Alumno8		X		Correcto

En la primera fase del problema “el autobús”, las estrategias que emplea el alumnado son más variadas en relación con el primer problema que se les plantea. La Tabla 3 nos muestra que cuatro niños/as, en comparación con las estrategias empleadas en la primera fase del problema “el caracol y su concha”, han cambiado de técnica. El mismo porcentaje de alumnos, un 38%, utiliza la correspondencia término a término y la correspondencia subconjunto a subconjunto. En esta última destacamos a Alumno7, quien, tras explicarle el ejercicio, coge grupos de 4, 3 y 3 pasajeros para completarlo, de tal manera que realiza tres viajes a la mesa donde están los pasajeros. Con la estrategia subconjunto a subconjunto consigue resolverlo correctamente. En menor medida, un 25% de los participantes, emplea la estimación visual, resultando ser los únicos a los que le sobran pasajeros.

Segunda fase

Tabla 20
Estrategias de la segunda fase de "el autobús"

Alumnos/as	Estrategias		Resultado
	Estimación visual	Conteo	
Alumno1	-	-	-
Alumno2		X	Correcto
Alumno3		X	Correcto
Alumno4	X		Sobran 4 pasajeros
Alumno5	-	-	-
Alumno6		X	Sobra 6 pasajeros
Alumno7		X	Correcto
Alumno8		X	Correcto

Como se observa en la Tabla 4, en la segunda fase del segundo problema, la estrategia más utilizada es el conteo, a excepción de Alumno4, quien, aunque comienza por contar los asientos del autobús y lo hace correctamente (cuenta 10), a la hora de coger los pasajeros empieza la cantinela varias veces sin éxito, y finalmente se decide por coger un grupo de pasajeros sin contarlos, utilizando la estimación por exceso. Por ello, cuando coloca las caritas le sobran cuatro.

Por consiguiente, la manera de Alumno6 de resolver esta fase del problema merece cierta atención, puesto que va directamente a coger los pasajeros, pero cuando se le remarca que solo podrá hacerlo en un viaje se queda pensando y finalmente se inclina, en primer lugar, por contar los asientos del autobús. Cuenta 10, y esta es la cantidad que coge, pero no cae en la cuenta de que antes de comenzar a contar los pasajeros que va cogiendo ya tenía algunos en su mano, por lo que son seis los que le sobran.

Sesión 3: "El barquito"

Primera fase

Tabla 21
Estrategias de la primera fase de "el barquito"

Alumnos/as	Estrategias		Resultado
	Correspondencia término a término	Correspondencia subconjunto a subconjunto	
Alumno1		X	Correcto
Alumno2		X	Correcto
Alumno3		X	Correcto
Alumno4		X	Correcto
Alumno5		X	Correcto
Alumno6	X		Correcto
Alumno7		X	Correcto
Alumno8		X	Correcto

Tal y como se observa en la Tabla 5, la estrategia más empleada para la resolución de esta primera fase del problema "el barquito" es la correspondencia subconjunto a subconjunto, de forma que el alumnado ha

realizado un viaje por cada grupo de color de gomets (rosa, naranja, verde y amarillo), haciendo un total de 4 viajes. Por otro lado, aunque Alumno3, Alumno4 y Alumno7 han seguido esta estrategia ellos han hecho un total de 5 viajes, viendo los cuatro gomets rosas en dos grupos de 2 y 2. Por otro lado, Alumno8, ha resuelto el problema haciendo 3 viajes: en el primer viaje ha cogido 3 naranjas y 2 verdes, en el segundo 4 rosas y en el último 1 gomet amarillo.

La técnica de correspondencia término a término ha sido únicamente empleada por Alumno6, quien ha realizado un total de 10 viajes, uno por cada gomet. A diferencia del resto del alumnado, que solo seleccionaba los gomets que necesitaban, Alumno6 conforme cogía las pegatinas, de una en una, las iba colocando en su barquito.

No obstante, todos/as los/as alumnos/as han conseguido resolver esta fase correctamente.

Segunda fase

Tabla 22

Estrategias de la segunda fase de "el barquito"

Alumnos/as	Estrategias		Resultado
	Estimación visual	Subitizing	
Alumno1		X	Faltan 3 gomets naranjas
Alumno2		X	Correcto
Alumno3		X	Correcto
Alumno4		X	Falta 1 gomet verde
Alumno5		X	Correcto
Alumno6	X		Sobran muchos gomets
Alumno7		X	Correcto
Alumno8		X	Correcto

Cuando se les propone la segunda fase del último problema, a excepción de Alumno6, como se muestra en la Tabla 6, todos y todas se van directamente a coger los gomets que necesitan, haciendo uso de su memoria visual (subitizing). De ellos/as, únicamente a Alumno1 y Alumno4 les faltan algunas pegatinas por coger. Alumno6 es quien en esta fase utiliza la estimación visual por exceso al seleccionar: 5 gomets rosas, 4 verdes, 1 amarillo y 18 gomets naranjas, por lo que le sobra una gran cantidad de pegatinas en relación con las que necesitaba.

Tercera fase

Tabla 23

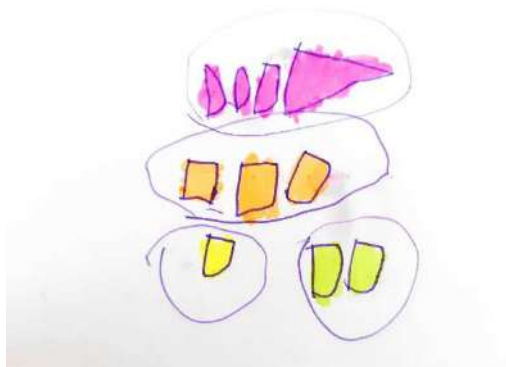
Número de gomets que piden por escrito

Alumnos/as	Número gomets				Resultado
	Rosa	Naranja	Verde	Amarillo	
Alumno1	4	3	2	1	Correcto
Alumno2	4	3	2	1	Correcto
Alumno3	4	3	2	1	Correcto
Alumno4	4	3	2	1	Correcto
Alumno5	4	3	2	1	Correcto
Alumno6	11	4	2	10	Incorrecto
Alumno7	4	3	2	1	Correcto
Alumno8	4	3	2	1	Correcto

Como se puede comprobar en la Tabla 7, todos los niños y las niñas participantes, a excepción de Alumno6, piden por escrito el número de pegatinas correctamente. Alumno6 únicamente consigue dibujar de manera correcta los gomets verdes, puesto que dibuja dos. Del resto, dibuja: 11 gomets rosas, 10 amarillos y 4 naranjas.

Por otro lado, Alumno2 resuelve el ejercicio sin ninguna dificultad y, en su caso, a diferencia del resto de sus compañeros, cada vez que dibuja los gomets de cada color hace un círculo y ella misma justifica que es para que no se haga “un lío” (Figura 4).

Figura 9. Resultado de Alumno2



En el caso de Alumno8, se observa que a mayor cantidad de gomets, ha dibujado más grandes los cuadrados (Figura 5).

Figura 10. Resultado de Alumno8



Discusión y conclusiones

Con este trabajo pretendíamos conocer las estrategias que emplea alumnado de Educación Infantil, concretamente del segundo nivel del segundo ciclo, en la resolución de problemas de contar.

En general, podemos observar que todas las estrategias han sido empleadas un número muy similar de veces. Por un lado, tendríamos la correspondencia término a término, la correspondencia subconjunto a subconjunto y la estimación visual por exceso, puesto que siempre que los participantes emplean esta última le sobran elementos de la colección. Por otro lado, prácticamente en la misma medida, han empleado el conteo y su memoria (subitizing); concretamente, 6 y 7 veces, respectivamente.

En la segunda fase del primer problema, podemos ver que únicamente Alumno2 emplea el conteo para resolver el problema. Esta estrategia es la adecuada para obtener un resultado correcto de una forma rápida.

No obstante, en su caso se observa que es el procedimiento de enumeración el que no tiene del todo adquirido, puesto que un caracol lo cuenta dos veces, y esto hace que no llegue a la solución correcta.

Algo parecido ocurre en la segunda fase del segundo problema, aunque en este caso, a excepción de un participante, la estrategia más utilizada es el conteo. Alumno4 comienza contando los asientos del autobús y lo hace correctamente (cuenta 10); sin embargo, a la hora de coger los pasajeros que necesita duda en recitar la cantinela en varias ocasiones y finalmente se decide por coger un grupo de pasajeros sin contarlos, utilizando la estimación por exceso. Por ello, cuando coloca las caritas le sobran cuatro. En su caso, se podría decir que no realiza correctamente el conteo porque, posiblemente, no tiene las estrategias adecuadas para enumerar las colecciones y seleccionar los elementos que necesita.

En estos casos podrían haber obtenido un mayor éxito en los problemas si su destreza en las tareas de enumeración es mayor, ya que, como apunta Hernández (2013), muchas dificultades que tiene el alumnado de Educación Infantil en el conteo de colecciones radican en que no tienen estrategias adecuadas para enumerar elementos correctamente. Como vemos, es primordial, y en muchas ocasiones no se contempla en las escuelas, preparar propuestas cuya finalidad sea adquirir la enumeración (Ruiz, 2005).

En el tercer problema, destaca la utilización de la correspondencia subconjunto a subconjunto en la primera fase, y en la segunda, a excepción de Alumno6, destaca el empleo de subitizing.

A este último problema le añadimos una tercera fase. En ella, debían construir un mensaje por escrito para pedir los gomets que necesitaban de cada color. Todos los participantes han utilizado signos gráficos (cuadrados del color de los gomets) para representar el número de páginas que necesitan para completar su barquito.

Por otro lado, cabe señalar que a todos los y las participantes se les han presentado los problemas en el mismo orden, tal y como han sido expuestos a lo largo del trabajo. Además, podemos destacar que en cada uno de los y las alumnos/as ha habido un progreso, puesto que, aunque no todos resuelven bien la primera fase del problema “el caracol y su concha” y “el autobús”, sí que consiguen el resultado correcto en la mayoría de las fases de “el barquito”. La única excepción en este caso podría ser Alumno6, quien parece que es la que mejor resultados está obteniendo, junto con Alumno2, y es la que finalmente en el problema de “el barquito” menos aciertos obtiene, resolviendo únicamente la primera fase de este último problema correctamente.

Hemos de tener en cuenta también que en caso de volver a realizar una propuesta de este tipo se daría una segunda oportunidad en casos como el de Alumno5 y Alumno1, quienes en la primera fase de los problemas “el caracol y su concha” y “el autobús” los han resuelto mediante estimación por exceso utilizando únicamente un solo viaje, condición que se les podía en la segunda fase. En estos casos hubiera sido interesante presentarles de todos modos la segunda fase del problema, remarcándoles y poniéndoles más condiciones para su resolución.

Por último, destacamos lo importante que ha sido que los problemas les resultaran interesantes para resolverlos. Nos apoyamos así en la idea de Alonso, López y de la Cruz (2013), para quienes en las etapas de Educación Infantil se necesitan actividades atractivas y motivadoras, partiendo de la idea de que en estas edades su aprendizaje se basa en lo manipulativo y en el juego. Por ello, en cada uno de los problemas se hace una explicación previa para introducirlos en la problemática a resolver.

A modo de conclusión, sería importante destacar que, para llevar a cabo una propuesta de este tipo, es conveniente asegurarnos del nivel y contenidos que se exigen en los problemas que se les presentan. Así, antes de ponerlos en práctica se podría trabajar con el alumnado tareas relacionadas y necesarias para la

resolución de dichos problemas, como podría haber sido beneficioso en este caso haber practicado un mayor número de ejercicios de enumeración.

Referencias bibliográficas

- Alonso, C., López, P. y de la Cruz, O. (2013). Creer tocando. *Tendencias pedagógicas*, 21, 249-262.
- Alsina, A. (2010). La «pirámide de la educación matemática». Una herramienta para ayudar a desarrollar la competencia matemática. *Aula de innovación educativa*, 189, 12-16. Recuperado de <https://cutt.ly/NgE7yBT>
- Alsina, A., Aymerich, C., y Barba, C. (2008). Una visión actualizada de la didáctica de la matemática en educación infantil. Uno. *Revista de Didáctica de las matemáticas*, 47, 10-19. Recuperado de <https://cutt.ly/BgE7okC>
- Blas, A., Gutiérrez, D. y Bartolomé, R. (2005). *Educación Infantil*. Mc Graw Hill: Madrid.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des Situations Didactiques*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Chamorro, M. (2005). La construcción del número natural. En M. C. Chamorro (Coord.), *Didáctica de las Matemáticas para Educación Infantil* (pp. 141-180). Madrid: Pearson Educación.
- Chamorro, M. (2008). *Didáctica de las Matemáticas*. Madrid: Pearson.
- Chamorro, M., Belmonte, J., Ruiz, M. y Vecino, J. (2006). *Didáctica de las matemáticas para educación infantil*. Prentice Hall: Madrid.
- Espinoza, L., González, E., Silva, M. P., Stuardo, P. y Mitrovich, D. (2007). *Enumerar y contar con números hasta 12: Matemática. 2º Nivel Transición. Educación parvularia. Módulo I*. Santiago de Chile: División de Educación General, Ministerio de Educación.
- Gelman, R. y Gallistel, C. R. (1978). *The child's understanding of number*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gelman, R. y Meck, E. (1983). Preschooler's counting principles before skill. *Cognition*, 13, 343-360.
- Hernández, E. (2013). Situaciones para el aprendizaje de la enumeración en el aula de tres años. *Edma 0-6: Educación Matemática en la Infancia*, 2(2), 39-55.
- Oyarzun, C. (2005). La habilidad de contar: el fundamento cognitivo del concepto de número y la resolución de problemas verbales aritméticos. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 4(8), 139-152.
- Rada, M. (2013). Experimentación de una propuesta didáctica para la enseñanza funcional del número natural en Educación Infantil. *Edma 0-6: Educación Matemática en la infancia*, 2(1), 57-81.
- Ruiz, L. (2005). Aprendizaje y matemáticas. La construcción del conocimiento matemático en la Escuela Infantil. En M. C. Chamorro (Coord.), *Didáctica de las Matemáticas para Educación Infantil* (pp.1-38). Madrid: Pearson Educación.
- Sierra, T. y Rodríguez, E. (2012). Una propuesta para la enseñanza del número en la Educación Infantil. *Números*, 80, 25-52.

APRENDER HACIENDO. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA CREATIVIDAD.

Learning by doing. A proposal of didactic intervention for the strengthening of creativity.

Adrián García Folgado; Donatella Donato; Manuel J. Tejedor Ayala

Universitat de València

E-mail de contacto: Donatella.Donato@uv.es

Resumen

En esta comunicación se presenta una intervención didáctica en un centro de Educación Infantil de la ciudad de Valencia, reivindicando la importancia de las artes manuales como herramientas para la adquisición de un conocimiento integral a través del hacer, la manipulación y el juego. La reflexión sobre las artes manuales toma aún más importancia en unos tiempos de masiva difusión de las tecnologías, también en educación infantil. Proponiendo un diálogo entre lo analógico y lo digital, la construcción de contextos participativos y relacionales, que permitan ampliar el pensamiento y las formas del senti-pensar. En definitiva, se puede hacer arte con todas las personas explorando también a través de la tecnología el componente lúdico y programático.

Palabras clave

Desarrollo de las habilidades; Educación Infantil; Educación artística; Talleres.

Abstract

This communication presents a didactic intervention in a pre-primary school in the city of Valencia, claiming the importance of manual arts as tools for the acquisition of a comprehensive knowledge through doing, manipulation and play. The reflection on manual arts takes even more importance in times of massive diffusion of technologies, also in children's education. Proposing a dialogue between the analogical and the digital, the construction of participative and relational contexts, that allow to extend the thought and the forms of the feeling-thinking. In short, it is possible to make art with everyone by also exploring the recreational and programmatic component through technology.

Keywords

Art education; Preschool education; Skills development; Workshops.

Introducción. La manualidad es la expresión de un proceso que se origina con las ideas, a través de acciones externas. Es el acto final del ciclo de ideas, su cierre, lo que genera un producto. El arte, a través de la manualidad, puede tener diferentes formas que involucran; escritura, signos, sonidos, que pertenecen a un proceso que comienza desde el interior y luego se desarrolla en el exterior.

Una buena habilidad manual se logra, no porque se sepa usar bien las manos, sino porque se ha desarrollado la relación entre la acción interna y el cuerpo. El artista es ante todo un pensador. Nos interesa la manualidad, centrándonos en la relación íntima entre las ideas y su expresión externa en el arte, una relación consecuente pero también instantánea. En este sentido ya en la primera infancia, paralelamente al desarrollo de las facultades sensoriales y motrices, los/as niños/as construyen el conocimiento sobre el mundo físico y social que los/as rodea. En esta descubierta se conocen y experimentan aquellos símbolos que representan una conexión con el exterior, expresando o aludiendo a algunos de los aspectos del mundo (Gardner, 1987) generando un continuum entre dimensión interna y externa. Esta interacción entre contextos, ambientes y mundo interno del niño/a era un aspecto fundamental ya en la pedagogía de Montessori, que ponía especial interés en la creación de ambientes de aprendizaje donde los/as niños/as tengan libre acceso al material para poder expresarse, constituyendo los elementos mediadores del proceso educativo, definiendo el desarrollo de habilidades intelectuales, motrices y sensoriales, y el aprendizaje mediante la acción y movimiento en relación con el ambiente y los demás (Foschi, 2020; Montessori y Bofill, 1986).

La persona ya en la primera infancia consta de una infinidad de capacidades para construir su conocimiento, interactuar con los demás, transformar su entorno natural y cultural dentro de un sistema dinámico. Siendo actor educativo con voz propia para expresar y establecer encuentros dialógicos que configuran identidades y alteridades (Dávila, 2015). Teniendo esto en cuenta, ponemos especial énfasis en la función de las artes manuales, siendo determinantes como medio de expresión y creación individual y colectiva, desde las escuelas infantiles pensadas como espacios de vida y belleza, lejos de ser espacios funcionales para crear y descubrir una cultura de lo estético (Abad, 2006). El desarrollo de las habilidades manuales incluye el componente cognitivo y cultural, basado en la integración de la capacidad de mirar, hacer e interactuar. Es fundamental subrayar la relación entre la manualidad y las artes plásticas. Estas últimas implican el uso de aquellos materiales que pueden ser moldeados, así como el papel en el origami, un antiguo arte oriental nacido en Japón que implica la creación de modelos y objetos a partir del plegado. Las implicaciones didácticas y pedagógicas relacionadas son muy relevantes siendo activa la manualidad fina, elemento esencial para el crecimiento de los/as niños/as que entrenan sus dedos con precisión, implementando la coordinación mano-ojo.

Se puede hacer y pensar el arte con todos los objetos que nos rodean, y desde la primera infancia, impulsando al descubrimiento y la apropiación de nuevas formas de expresión. En este proceso, es importante ser participativos/as y propositivos/as, con la conciencia de que se pueden cambiar los puntos de vista desde los que normalmente miramos el mundo. Ir más allá de la visión diaria de la mirada sobre las cosas. En este sentido la tecnología puede abrir nuevas puertas para explorar espacios desconocidos, sin ocupar aquellos dedicados a la manualidad, a la creatividad, a la curiosidad (Restelli, 2002). Aún hoy es fundamental pensar con las manos y cuando el arte se une a la tecnología no suprime las habilidades manuales. En cambio, puede apoyar las potencialidades del alumnado su facilidad para investigar, jugar, imaginar y crear. el encabezado de página, ni tampoco añadidas pie de página ni paginado.

Metodología. La teoría ecológica del desarrollo humano enfatiza la dimensión sistémica del proceso evolutivo y el papel activo y conectivo que desempeña el/la niño/a en el contexto en el que se inserta. Una persona aprende en un ambiente social que es tal, no sólo porque tiene lugar en una determinada situación histórica y cultural, sino también porque se aprende con los/as demás, con los adultos y con los/as compañeros/as, en relación con el territorio y el contexto de la vida. Tal concepción del desarrollo implica la estructuración de un entorno ecológico (Bronfenbrenner, 1994) estimulando una multiplicidad de formas de aprendizaje (Gardner, 2011) que deben traducirse en espacios organizados, diferenciados y flexibles. La didáctica laboratorial permite concretar rincones, centros de interés, espacios que apoyan los diferentes procesos de aprendizaje (Cortés y Yanguatín, 2016).

El taller es una situación de aprendizaje en la que se integra efectivamente conocimientos y habilidades, aspectos cognitivos y sociales, emocionales, afectivos, de planificación y operación. La enseñanza laboratorial estructurada en talleres promueve la motivación y la inclusión, alienta a la autonomía, supera la organización del grupo de clase y crea un entorno de aprendizaje que responda a las necesidades de cada alumno/a mejorando e impulsando la cooperación (Zecca, 2016). La didáctica por talleres define pasar de la información a la formación, alienta una actitud activa, es una forma de interactuar con la realidad para comprenderla, y/o para cambiarla.

La propuesta que en esta comunicación se presenta, describe la experiencia de un taller textil, considerando el arte manual como una oportunidad para recuperar el uso de las manos, de la motricidad fina y la creatividad de cada persona. El taller textil como lugar de encuentro, de conocimientos técnicos, de creatividad y de cultura se estructura directamente con el alumnado y el profesorado poniendo a disposición las herramientas necesarias para el desarrollo de un proyecto artístico tanto individual como colectivo. La artesanía textil representa una extraordinaria herencia de la historia cultural y socioeconómica de cada pueblo. No son sólo las telas las que se hilan en los telares. Se cuentan las narrativas de la sabiduría textil y se construye la historia del territorio en el que se vive. En las fibras y en los mosaicos de los colores, cada niño/a puede buscar y saborear la singularidad de su propio resultado y el tejido puede convertirse en un juego creativo.

La intervención propuesta comienza con una sesión introductoria en la que, con la ayuda de imágenes y vídeos, se destaca cómo los diferentes productos textiles han evolucionado profundamente a lo largo del tiempo en relación con los grandes cambios sociales, las nuevas tecnologías y los nuevos mercados. A continuación, se realizan dos talleres a través del telar y la serigrafía sobre tela. Los artefactos hechos serán entonces exhibidos en una exposición en una plataforma digital que recogerá fotos, video y dibujos de la experiencia vivida.

En el primer taller cada niño/a con sus propias manos ha sido capaz de probar las técnicas de procesamiento textil, llegando a producir un pequeño artefacto con el uso de un telar que habían creado con un marco de cartón. El tejido es un arte fascinante que gracias al mecanismo repetitivo aumenta la coordinación visual-manual.

El segundo taller consta del estampado sobre unas bolsas mediante la técnica del estarcido, como introducción a la serigrafía, para facilitar la comprensión de esta técnica algo más compleja y milenaria, que requiere de más medios y organización. La serigrafía ha sido presentada al alumnado a través de un videotutorial, contando todo el proceso que culmina con la estampación de unas camisetas para los/as niños/as. Lo primero que se necesita a la hora de afrontar un trabajo mediante serigrafía es pensar en el funcionamiento de la técnica, planear el orden en el que se va a imprimir y sus posibilidades y como comentamos en la introducción, vincular las ideas con las manos y la expresión. Una vez tenemos el diseño,

que se materializa en la creación de un fotolito, se deberá emulsionar una pantalla serigráfica, que se insolará con el fotolito posteriormente. Tras este paso se revelará la pantalla, ya que se trata de un proceso fotográfico, y podremos pasar al estampado/serigrafiado de las camisetas. Es importante recalcar algunos de las características que aporta la serigrafía, como la puesta en valor de las diferencias e imperfecciones, debido a que mediante esta técnica nunca hay dos piezas iguales, siempre queda alguna ligera diferencia entre una estampación y otra, ya que se trata de un proceso manual y artesanal, que, aunque genere piezas en serie, cada una resulta ser única y original.

Resultados. Las clases en Educación Infantil están pensadas como un lugar de encuentro donde los/as niños/as se conocen, inventan, descubren, juegan, escuchan, se comunican, sueñan, comparten ideas y experiencias, aprendiendo el placer de estar juntos/as. El profesorado es una guía que dirige a descubrir lo que sucede alrededor, estructurando proyectos educativos e iniciativas especiales que ponen el bienestar y el desarrollo de los/as niños/as en el centro de la acción (Bocci y Franceschelli, 2014). Por lo tanto, hay una constante atención a los ritmos, a los tiempos, a la dinámica lúdica y estimulante de intervenciones educativas que apoyan el crecimiento personal y global, en un proceso de interacción continua con los/as compañeros/as, los adultos, la cultura y el entorno que les rodea (Demo, 2016).

El laboratorio de arte textil se llevó a cabo en las clases de 3, 4 y 5 años, una hora por semana durante un trimestre. Las varias actividades en las que el alumnado participó fueron llevadas a cabo en pequeños grupos de 5 niños/as. La metodología utilizada fue el de Aprendizaje Cooperativo, de esta manera se proponía activar la cooperación entre pares incluidos/as los/as niños/as con necesidades especiales, maximizando tanto el proceso de aprendizaje como la mejora de las habilidades sociales, creando un entorno educativo no competitivo. Al final del laboratorio, el profesorado y las investigadoras han propuesto un debate en las diferentes clases, modulando las preguntas según la edad del alumnado, para evaluar el grado de satisfacción hacia las actividades realizadas. Se proponen preguntas como: ¿Os gustó este laboratorio? ¿Os pareció interesante trabajar en equipo y por qué? ¿Crees que has aprendido cosas nuevas? ¿Lo harías de nuevo el año que viene?

El debate estructurado ha permitido trabajar sobre algunas dimensiones del estar bien juntos; escuchar a los demás, intervenir a tiempo y por turnos, intervenir teniendo en cuenta lo que se ha dicho. El trabajo en grupo, las actividades propuestas, los materiales utilizados han representado, sin duda, una importante fortaleza de todo el proceso.

El profesorado expresó su plena satisfacción con el proyecto, ya que puso al alumnado en contacto directo con las materias primas y los procedimientos manuales del arte textil y de la serigrafía, una oportunidad concreta y significativa de enriquecimiento educativo para todas las personas. Haber traído a casa un producto nacido de sus manos ha llevado al máximo el entusiasmo de los/as niños/as. La experiencia de hacer un trozo de tela fue divertida, instructiva y dio la oportunidad de aplicar lo que habían aprendido sobre la génesis de un tejido (fibra, hilo, tela), las características del tejido y el funcionamiento de un telar directamente en el campo. "Yo hice esto." Esto es lo más genuino que los/as pequeños/as alabaron cuando vieron el trozo de tela y se lo llevaron a casa, mostrándolo con orgullo a sus familias a la salida de la escuela. Y ese "lo hice yo" significa mucho, desde la lentitud en el ritmo del telar, al hacer algo que les guste, crear a partir de un hilo, objetos únicos y auténticos propios. Los/as niños/as han observado, experimentado con tejidos y tramas, recuperando antiguos gestos que generaciones de personas en todo el mundo han transmitido.

En este laboratorio las TIC han apoyado el trabajo educativo integrando mundo digital y experiencia directa, manualidad y documentación de las prácticas. A través de la Pizarra Multimedia Interactiva ha sido posible organizar todo el recorrido, desde la narración, el análisis de los problemas de partida, la planificación didáctica, la articulación de las actividades realizadas, la reflexión sobre los resultados, la difusión. Se han utilizado herramientas de grabación de audio y vídeo para documentar la experiencia de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, la documentación no sólo es un recurso para el profesorado y las familias, sino que es una parte integral del trabajo con el alumnado que, a través de la escucha de la voz grabada o de la visualización de un vídeo sobre ellos/as, aprenden a recordar y a reflexionar sobre las actividades, construyendo nuevos relatos. Las tecnologías en este sentido se han pensado como soportes para "trabajar" la narración con los/as niños/as: desde la sesión de introducción hacia la preparación de la exposición final, apoyando en la organización de las diferentes situaciones del proceso de enseñanza- aprendizaje.

Conclusiones. Como investigadoras nos interesa la práctica educativa como acción que se lleva a cabo para promover el desarrollo de las personas. Consideramos los contextos, la vida en la clase, las relaciones, las actividades llevadas a cabo, como elementos que pueden facilitar u obstaculizar el aprendizaje, y el diálogo, el intercambio entre práctica educativa e investigación científica como una oportunidad para la mejora de las dos dimensiones. El marco cultural y epistémico en el que se inscribe el análisis de las prácticas educativas mira a considerar el conocimiento práctico del profesorado como algo que nace y se desarrolla "en el campo", durante la acción, no es lineal ni totalmente formalizable, no puede adquirirse sólo a través de la formación teórica. Entendiendo la enseñanza como un sistema complejo, observar, narrar y analizar la práctica significa partir de una situación educativa real para derivar y tratar de formalizar los conocimientos inherentes al proceso de enseñanza-aprendizaje. Considerado como un proceso interactivo situado que incluye múltiples dimensiones y todos ellos factores que, al interactuar entre sí, permiten al profesorado adaptarse a la situación y gestionar el aprendizaje y la dinámica de interacción inherente al aula. Finalmente, la práctica no es la aplicación de una mera racionalidad, resultado de una planificación preestablecida; se construye en una situación a partir de micro decisiones, aproximaciones y ajustes de bricolaje es un conocimiento en acción, combinación entre maestría, reflexividad y técnica (Altet, 2002, 2006).

La Escuela infantil se propone como un contexto de relación, cuidado y aprendizaje: la dimensión de la relación se cultiva en la capacidad del profesorado de escuchar y prestar atención a cada niño/a. El cuidado se traduce en la atención al entorno, los gestos y las cosas para que cada persona se sienta reconocida, apoyada y valorada. El aprendizaje se realiza a través de la experiencia, la exploración, la relación con la naturaleza, los objetos, el arte, el territorio (Staccioli, 2018). El lenguaje del tejido, tan antiguo como la civilización, tiene un poderoso poder comunicativo hecho de materiales, signos, colores y una extraordinaria riqueza de símbolos y alegorías que pasan por el momento concreto de hacer, producir y construir. Transmitir este tipo de lenguaje a las generaciones más jóvenes, despertar en ellas el interés por la habilidad manual en la unión con la imaginación y la creatividad es una operación cultural que se puede empezar ya en las clases de educación infantil.

Referencias Bibliográficas

- Abad, J. (2006). La escuela como ámbito estético según la pedagogía reggiana. *Revista Aula de Infantil*, 10-16.
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 85-93.
- Altet, M. (2006). Le ricerche sulle pratiche insegnanti in Francia. *La ricerca pedagogica in Europa. Modelli e temi a confronto*, 135-145.
- Bocci, F., & Franceschelli, F. (2014). Raccontarsi nella Scuola dell'Infanzia. Per una pedagogia della narrazione fra testimonianza di sé e sviluppo dell'identità. *ITALIAN JOURNAL OF SPECIAL EDUCATION FOR INCLUSION*, 2(1), 145-163.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *Readings on the development of children*, 2(1), 37-43.
- Cortés, M. F. I., & Yanguatín, M. D. R. P. (2016). Centros de interés: una propuesta diferente para una enseñanza diferente. *Revista Criterios*, 23(1), 31-46.
- Dávila, P. V. (2015). Recorrido metodológico en educación inicial. *Sophia*, (19), 153-170.
- Demo, H. (2016). *Didattica aperta e inclusione: Principi, metodologie e strumenti per insegnanti della scuola primaria e secondaria*. Edizioni Centro Studi Erickson.
- Foschi, R. (2020). *Maria Montessori*. Ediciones Octaedro.
- Gardner, H. E. (1987). *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Paidós.
- Gardner, H. E. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Hachette Uk.
- Montessori, M., & Bofill, M. (1986). *La mente absorbente del niño*. México: Diana.
- Restelli, B. (2002). *Giocare con tatto: per una educazione plurisensoriale secondo il metodo Bruno Munari*. FrancoAngeli.
- Staccioli, G. (2018). Le routine: da consuetudini sterili ad azioni fertili. *Revista Linhas*, 19(40), 74-93.
- Zecca, L. (2016). *Didattica laboratoriale e formazione. Bambini e insegnanti in ricerca*. Franco Angeli.

IMPLEMENTACIÓN DE LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES DE HOWARD GARDNER EN UNA ESCUELA PÚBLICA

Implementation of Howard Gardner's Multiple Intelligences Theory in a public school

Andrea Izquierdo Guillermo
Universidad de Alicante
aig18@alu.ua.es

Resumen

Nos encontramos en una sociedad cambiante, lo que implica disponer de un sistema educativo que se ajuste y evolucione de la misma forma que lo hace nuestro entorno. Necesitamos una escuela que tenga en cuenta las características individuales del alumnado y les ayude a adaptarse a la sociedad actual. Por ello, se ha tenido en cuenta un centro que trata de desarrollar al máximo las capacidades y habilidades del alumnado basándose en la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner, concretamente en la etapa de Educación Infantil. Se trata de una escuela pública de Elche (Alicante). La finalidad es descubrir de qué forma práctica se implementa esta teoría en las aulas, conociendo la distribución de la jornada escolar del centro, analizando sus innovaciones pedagógicas en contraposición a una escuela tradicional, así como conociendo el papel del adulto. La metodología seguida para la recogida y análisis de los datos ha sido el estudio de caso. Se ha podido visitar el centro, mediante una observación externa, y recopilar todos los datos con las notas de campo. Asimismo, se han tenido charlas espontáneas con el profesorado y algunas familias de la escuela. Los resultados han permitido conocer de forma detallada de qué manera se organiza la jornada escolar en un centro que implementa la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner. Se ha comprobado que se trata de una escuela que, con la ayuda de una transformación del espacio, permite priorizar el protagonismo y autonomía del alumnado frente al papel tradicional del profesorado como transmisor de conocimiento. Cada zona que encontramos en la clase implica el trabajo de una inteligencia diferente, cuyos materiales son también específicos y contribuyen al desarrollo de cada una de ellas. A ello también contribuye el papel del adulto, basado en: presencia, escucha, validación y conexión emocional.

Palabras clave

Educación Infantil; Inteligencias Múltiples; habilidades; aprendizaje; alumnado

Abstract

We are in a changing society, which implies having an educational system that adjusts and evolves in the same way that our environment does. We need a school that considers the individual characteristics of the students and helps them adapt to today's society. For this reason, we have considered a school that tries to develop to the maximum the capacities and abilities of the students based on the Theory of Multiple

Intelligences of Howard Gardner, specifically in the Infant Education stage. It is a public school in Elche (Alicante). The aim is to discover in what practical way this theory is implemented in the classrooms, knowing the distribution of the school day of the center, analyzing its pedagogical innovations as opposed to a traditional school, as well as knowing the role of the adult. The methodology followed for the collection and analysis of the data has been the case study. It has been possible to visit the center, through an external observation, and collect all the data with the field notes. Also, we have had spontaneous talks with the teachers and some families of the school. The results have allowed us to know in detail how the school day is organized in a center that implements Gardner's Multiple Intelligences Theory. It has been proven that this is a school that, with the help of a transformation of the space, allows to prioritize the protagonism and autonomy of the students as opposed to the traditional role of the teaching staff as transmitter of knowledge. Each area that we find in the class involves the work of a different intelligence, whose materials are also specific and contribute to the development of each of them. The role of the adult also contributes to this, based on: presence, listening, validation and emotional connection.

Keywords

Early childhood education; Multiple intelligences; skills; learning; students

Introducción

Nos encontramos en una sociedad cambiante, lo que implica disponer de un sistema educativo que se ajuste y evolucione de la misma forma que lo hace nuestro entorno. Necesitamos educarnos en un mundo que nos ayude a adaptarnos a la realidad actual. Siguiendo a Bonàs (2012), hemos de saber que las nuevas necesidades de la sociedad, y en especial de la infancia, la cultura y el lugar en el que se encuentra un centro educativo, exigen cambios en la educación con el fin de que todas las necesidades queden cubiertas.

En general, existe cierto malestar y preocupación en las prácticas educativas actuales, pues, tal y como afirma García (2017), nuestro entorno ha cambiado en los últimos años a una velocidad vertiginosa, mientras que las políticas educativas han tendido a ser muy conservadoras.

El problema que tenemos en España en relación con la educación es que contamos con un sistema desfasado, creado entre los siglos XVIII y XIX en tiempos de la revolución industrial, basado en la creación de peones funcionales que reúnan los conocimientos necesarios para poder llevar a cabo su trabajo en fábricas (Díaz, 2019). En consecuencia, esto sigue dejando huella en nuestro sistema educativo porque seguimos educando y transmitiendo los conocimientos a todo el alumnado por igual, sin tener en cuenta, en muchas ocasiones, la idiosincrasia de cada estudiante.

No obstante, surgen teorías en beneficio del alumnado y en apuesta por una educación de calidad. Tal es el caso de Howard Gardner (1983), defensor de que no todas las personas tenemos los mismos intereses y, en consecuencia, no aprendemos de la misma forma. Partiendo de la base de que no existe una única inteligencia, creó la Teoría de las Inteligencias Múltiples, reconociendo un total de ocho: inteligencia lingüística, inteligencia musical, inteligencia lógico-matemática, inteligencia espacial, inteligencia corporal-cinestésica, inteligencia interpersonal, inteligencia intrapersonal e inteligencia naturalista. El

desarrollo de cada una de las inteligencias depende de factores biológicos, psicológicos y culturales. Asimismo, Gardner apuesta, por un lado, porque la escuela debe impulsar el desarrollo de todas ellas, sin primar unas sobre otras; y, por otro lado, que la inteligencia humana es el resultado de comprender al individuo, de tal manera que resulta necesario comprender los antecedentes, fortalezas, debilidades, intereses, etc. de cada estudiante, con la finalidad de educarlos en base a estos perfiles (Seo, 2018).

Resalta la aplicabilidad que tiene la Teoría de las Inteligencias Múltiples en el campo educativo, ya que esta cuestiona las visiones tradicionales de la inteligencia que se centran primordialmente en los aspectos cognoscitivos, descuidando el papel de otros que también son muy importantes, como lo son la personalidad, las emociones y el entorno cultural en que se desarrollan los procesos mentales (Suárez, Maiz y Meza, 2010).

En esta línea, encontramos escuelas basadas en pedagogías alterativas, entendidas estas como un conjunto de estrategias innovadoras en tendencias educativas que aspiran a ser renovadoras del hecho educativo (Alirio, Africano, Febres-Cordero y Carrillo, 2016). Podemos identificarlas porque presentan objetivos comunes, como: priorizar la cooperación antes que la competencia, convertir la disciplina en autodisciplina, conseguir una educación integral del individuo, valorar el pensamiento crítico y concebir la educación como una forma de crear un mundo mejor, entre otros (García, 2017). En definitiva, se pretende conseguir que el alumnado sea el protagonista de su aprendizaje, respetando siempre sus intereses, motivaciones y ritmos, destacando el carácter didáctico del juego y fomentando por encima de todo la cooperación.

En consecuencia, hemos querido adentrarnos en una escuela que persiga como fundamentación de su práctica educativa todos los objetivos recientemente expuestos. Por ello, los objetivos del presente trabajo son:

- Identificar cómo implementa una escuela pública la teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner en la etapa de Educación Infantil.
- Profundizar en la práctica educativa del CEIP Princesa de Asturias.
- Detallar la jornada escolar del centro.
- Analizar las innovaciones pedagógicas en contraposición a una escuela tradicional.
- Conocer el papel del adulto en una metodología que se basa en las capacidades y habilidades de cada alumno y alumna de la escuela.

Material y método

Participantes

En este estudio nos hemos centrado en una escuela que trata de desarrollar al máximo las capacidades y habilidades del alumnado basándose en la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner. Se trata del CEIP Princesa de Asturias de Elche (Alicante). En concreto, nos hemos centrado en la etapa de infantil.

Instrumentos

Para recabar los datos del presente trabajo se han llevado a cabo diferentes acciones. En primer lugar, se han tenido en cuenta los documentos del centro con el fin de conocer de forma detallada y teórica los principios por los que se rige, así como su organización y funcionamiento. Por otro lado, se ha tenido la oportunidad de visitar el centro en horario escolar y realizar una observación externa y con mínima intervención para no modificar el curso rutinario del aula. Durante la observación, se han empleado las notas de campo para recopilar tanto el desarrollo real de la clase como hechos, reacciones y reflexiones

interesantes. Asimismo, se han tenido charlas espontáneas con el profesorado y algunas familias de la escuela.

Análisis de los datos

El método elegido para analizar los datos de nuestro trabajo ha sido el estudio de caso, perteneciente a la investigación cualitativa. Este nos permite explicar un fenómeno, dentro de un contexto real, desde múltiples perspectivas (Ortiz, 2005). Hemos podido profundizar, cumpliendo con el objetivo de nuestro trabajo, en cómo es la puesta en práctica de la Teoría de las Inteligencias Múltiples en un aula de Educación Infantil. Asimismo, nos hemos centrado en desarrollar cómo ha de ser el papel del adulto dentro del tipo de metodología que sigue el centro.

Resultados

Descripción del centro

El CEIP Princesa de Asturias se encuentra situado en Elche (Alicante). Fue creado administrativamente en el curso 2009/2010. Las instalaciones actuales del centro fueron inauguradas en febrero de 2015, momento en el que convergen armónicamente las instalaciones de la escuela con su filosofía.

Organización y funcionamiento del centro

La escuela que definimos en este trabajo trata de desarrollar al máximo las capacidades y habilidades de cada estudiante basándose en la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner. De forma detallada, las inteligencias a las que se hace referencia en esta teoría son:

- Inteligencia lingüística. Capacidad de dominar el lenguaje, tanto de forma oral como escrita.
- Inteligencia lógico-matemática. Capacidad para el razonamiento lógico y la resolución de problemas matemáticos.
- Inteligencia espacial. Habilidad para observar el mundo y los objetos desde diferentes perspectivas.
- Inteligencia musical. Habilidad para interpretar y componer música.
- Inteligencia corporal-cinestésica. Habilidad para coordinar movimientos y expresar sentimientos con el cuerpo.
- Inteligencia intrapersonal. Habilidad para comprender y controlar las emociones de uno mismo.
- Inteligencia interpersonal. Habilidad para empatizar con las personas y entender sus circunstancias y problemas.
- Inteligencia naturalista. Sensibilidad hacia el entorno (especies animales y vegetales, fenómenos relacionados con el clima, la geografía o los fenómenos de la naturaleza).

Teniendo en cuenta esto, podemos entender la necesidad de desarrollar una educación individual que apueste por estimular al máximo las potencialidades de cada alumno y alumna. La escuela que definimos trata de ofrecer al alumnado la oportunidad de aprender y desarrollarse según los diferentes estilos de aprendizaje y la diversidad de inteligencias que encontramos en el aula.

En consecuencia, se ha conseguido una escuela que en la etapa de infantil se trabaja por ambientes, propuestas y talleres. Cada una de las aulas del CEIP Princesa de Asturias está especializada en potenciar un tipo de inteligencia con variedad de material específico.

No obstante, a ello también contribuyen en el centro otras figuras representativas como es el caso de María Montessori (1968), Loris Malaguzzi (2011) en las escuelas italianas de Reggio Emilia y Waldorf, una pedagogía recogida en Carlgren (2018).

Las características de las aulas de esta escuela permiten al alumnado desarrollarse sin la asistencia y supervisión de un adulto. El diseño de los ambientes/aulas se basa en los principios de simplicidad, belleza,

orden y seguridad. En general, cada ambiente está organizado en zonas abiertas para trabajar en el suelo. Estas zonas se corresponden con las diferentes inteligencias de acuerdo con la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner. Asimismo, disponen de algunas mesas y sillas en las que el alumnado, no todos al mismo tiempo, se reúne espontáneamente para realizar algún tipo de propuesta que lo requiera. No existe la tradicional distribución por equipos del aula de infantil, así como tampoco la mesa y la silla de la tutora.

A continuación, para conocer cómo es el día a día de una escuela de estas características, se detalla el horario de la jornada escolar en una clase de tres años. En general, las modificaciones de un día a otro son los tipos de talleres y propuestas que realizan, así como el cambio de horario de la maestra de apoyo.

- De 09:00h a 09:20h se produce la entrada amable. Es el momento en el que las familias entran en el aula acompañando a sus hijos en la iniciación a las propuestas que ya están preparadas por el profesorado previamente. Las familias, cuando consideran conveniente para sus hijos/as, se despiden y dejan que continúen ellos y ellas con las propuestas.
- De 09:20h a 10:30h el alumnado circula libremente por las propuestas que hay en las diferentes zonas del ambiente. Cada niño/a elige la propuesta que quiere hacer según sus necesidades e intereses del momento. En esta franja no es común que el alumnado circule por otros ambientes; pero, si lo necesitan y piden permiso a la tutora, podrán hacerlo.
- De 10:30h a 11:00h es un momento de relajación en el que todo el grupo se pone alrededor de la alfombra. El/la tutor/a dedica este tiempo para comentar algún conflicto, repasar las normas, explicar qué van a hacer durante el día, si van a recibir alguna visita, etc. Además, pregunta al alumnado si quieren hablar sobre algún tema. A continuación, todo el alumnado se limpian las manos (hábitos de higiene), se reparten los almuerzos y, sentados en la alfombra, se lo comen antes de salir al espacio exterior.
- De 11:00h a 11:30h disfrutan por el espacio exterior jugando.
- De 11:30h a 12:30h se produce la libre circulación de todo el ciclo (tres, cuatro y cinco años) por el espacio exterior. El alumnado puede estar en el ambiente exterior (también en el arenero) o en un aula que se queda abierta por si algún niño o niña prefiere estar en un espacio más reducido. Además, esta clase también atiende las necesidades del alumnado, como ir al baño o beber agua.
- De 12:30h a 12:45h se hace un descanso para hacer un segundo almuerzo, concretamente de una pieza de fruta. Es un momento integrado con motivo de la incorporación de la jornada continua en la escuela.
- De 12:45h a 13:45h. tienen la libre circulación por ambientes del mismo nivel. El alumnado puede circular libremente según sus necesidades por cualquiera de las tres aulas que hay de tres años.
- 13:45h a 14:00h. Recogida de los materiales y despedida.

Otros momentos integrados en la jornada escolar una vez a la semana son: la psicomotricidad y la religión. Para hacer psicomotricidad, la clase tiene que estar acompañada por la maestra de apoyo, porque el grupo se divide en dos: una mitad irá con el/la tutor/a a psicomotricidad y la otra mitad se quedará con el/la maestro/a de apoyo en el taller de luz. Dependiendo de la semana, harán psicomotricidad una o dos veces, según los días que tienen apoyo. Esta franja siempre será de 11.30h a 12.30h.

Rol del adulto en el centro

En la escuela que presentamos es fundamental el papel del adulto. Esto incluye a todo el personal que forma parte de la comunidad educativa.

En todo momento, el adulto debe tener y mostrar la capacidad y madurez emocional suficiente para observar las necesidades del alumnado y satisfacerlas. Cada niño y niña tiene unas características diferentes, y de la misma forma también lo son sus necesidades y la manera de manifestarlas. Por ello, para satisfacerlas de una forma adecuada y favorecer el óptimo desarrollo físico, intelectual y emocional del alumnado, es fundamental tener en cuenta los siguientes pilares:

- Presencia. Estar presentes supone mostrar disponibilidad ante el alumnado, de tal forma que sepan que el adulto está ahí para lo que necesiten. Asimismo, implica que se sientan seguros y seguras de mostrarse tal y como son, sin miedo a ser juzgados por lo que están sintiendo o necesitando. Deben saber que son comprendidos y aceptos, y que se respetan sus ritmos.
- Escucha. Es necesario ofrecer una escucha activa, lo que implicaría una mayor intimidad emocional ante algo que nos están contando, así como una mayor atención ante la expresión de sus necesidades, aunque no utilicen la palabra.
- Validación. Es importante, aunque no siempre se pueda satisfacer aquello que están necesitando, poner palabras a lo que sienten. De esta forma, son escuchados, entendidos y aceptados. Así, se valida y acompaña aquello que necesita un niño, lo que lleva al niño o niña a sentirse mucho más relajado/a, aunque no pueda obtener lo que desea.
- Conexión emocional. Se trata de crear con el alumnado una comunicación emocional, asertiva y empática, y esto se consigue siendo en todo momento sinceros con el alumnado. Debe prevalecer siempre el respeto entre ambas partes.

Discusión y conclusiones

Este trabajo nos ha permitido conocer de manera detallada de qué forma se organiza la jornada escolar en un centro que implementa la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner.

Hemos podido comprobar que se trata de una escuela con unas instalaciones muy bien estudiadas para el tipo de metodología que llevan a cabo, así como los materiales y recursos que utilizan día a día en el aula. Cada una de las zonas que encontramos en la clase implica el trabajo de una inteligencia diferente, cuyos materiales son también específicos y contribuyen al desarrollo de cada una de ellas.

Además, lo que caracteriza a esta escuela es el respeto hacia los intereses y necesidades del alumnado en todo momento, así como su ritmo en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Entienden que anticipar etapas es un error, pudiendo conllevar efectos negativos en su desarrollo.

En definitiva, la escuela pretende ofrecer una gran variedad de materiales, recursos, propuestas, juegos, etc. con el fin de atraer la atención del alumnado. De esta forma, los niños y las niñas tienen la oportunidad de elegir aquella actividad que más se adapta a sus necesidades e intereses del momento.

En relación con futuras líneas de investigación sobre esta temática, tal y como apuntan Sancho y Grau (2012), sería interesante plantear una recopilación de actividades que tengan como fin el desarrollo de cada una de las Inteligencias Múltiples en la etapa de Educación Infantil. No obstante, hemos de saber que la existencia de cierta conexión entre las inteligencias implica que al tiempo que se fomenta una inteligencia también se están desarrollando las demás. De esta manera, es más probable conseguir un desarrollo integral de la persona.

Referencias bibliográficas

Alirio, Á., Africano, B. B, Febres-Cordero, M. A, y Carillo, T. E. (2016). Una aproximación a las pedagogías alternativas. *Educere*, XX (66), 237-247.

- Bonàs, M. (2012). Los posibles de la escuela pública. *Cuadernos de pedagogía*, 428, 55- 59.
- Carlgren, F. (2018). *Pedagogía Waldorf. Una educación hacia la libertad*. Madrid: Rudolf Steiner.
- Díaz, M.P. (2019). Panorama actual de las Pedagogías Alternativas en España. *Papeles Salmantinos de Educación*, 23, 241-287.
- García, A. (2017). *Otra educación ya es posible*. Albuixech (Valencia): Litera libros.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Malaguzzi, L. (2011). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro.
- Montessori, M. (1968). *El niño: el secreto de la infancia*. Barcelona: Araluce.
- Ortiz, A. (2005). El programa AQUAD Five como herramienta en el estudio de caso. *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales*, 2(5), 1-15.
- Sancho, C. y Grau, R. (2012). Las Inteligencias Múltiples en el aula de Educación Infantil. *I Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa*. (pp.357-365). Sevilla: AFOE.
- Seo, J. (2018). A Study on the Possibility of Development of Multiple Intelligence Theory Through Physical Education. Based on the Multi Intelligence Theory of Howard Gardner. *The Korean Journal of Elementary Physical Education*, 23(4), 33-50.
- Suárez, J., Maiz, F. y Meza, M. (2010). Inteligencias múltiples: Una innovación pedagógica para potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Investigación y Postgrado*, 25(1), 81-94.

METODOLOGÍA MONTESSORI COMO MÉTODO PARA EL DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA EN EL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL

Montessori Methodology As A Method For The Development Of Autonomy In The First Cycle Of Childhood Education

Laura Sanz González
Escuela Infantil Municipal Virgen de Castilviejo
sanzigon@hotmail.com

Resumen

La Pedagogía Montessori progresivamente está ganando más importancia en las aulas de Educación Infantil. En el presente trabajo se presenta una investigación consistente en un programa de actividades basado en la metodología Montessori en una Escuela de Educación Infantil de Primer ciclo.

Se siguió un diseño de investigación en el que se aplicó un pre-test extraído de la Guía Portage de Educación Infantil, utilizado también como post-test para poder comparar los resultados en cada ítem y llegar a así a la valoración de resultados, conclusiones, posibilidades de mejora y futuras líneas de investigación

Palabras clave

Metodología Montessori; Investigación; Autonomía; Educación Infantil; Ambiente preparado.

Abstract

Montessori Pedagogy is gradually gaining importance at pre-school education stage. The presented work shows a research presented which consisted on a program with activities based on the Montessori Pedagogy was applied at a Pre-school.

A design research was used in which an evaluation tool extracted from the Portage Guide of Pre-School was applied both as a pre-test and as a post-test in order to be able to compare the results of each item that will lead to the assessment of the results, conclusions, possible improvements and future lines of research.

Keywords

Montesory Methodology; Research; Autonomy; Pre-School; Prepared Environment.

Introducción.

Para el trabajo docente es de vital importancia la elección de la metodología que se vaya a utilizar en el día a día en el aula. Ésta es la base para el cambio educativo, encontrar un sistema educativo que, además de conseguir resultados académicos, atienda la individualidad del alumnado y respete sus ritmos diferentes de aprendizaje. Con este trabajo se pretende hacer una valoración del Método Montessori como método de intervención en el Primer ciclo de Educación Infantil, un método basado en el respeto hacia el niño, ofreciéndole la oportunidad de aprender a hacer las cosas por sí mismo atendiendo sus diferentes ritmos de aprendizaje.

Tras más de 15 años de trabajo en el Primer Ciclo de Educación Infantil, se conocen en primera persona las dificultades respecto al desarrollo de la labor docente en dicha etapa educativa. Son múltiples los intereses que han llevado a seleccionar dicha temática para la investigación:

- Intereses personales. La búsqueda de la mejora profesional a través de propuestas de investigación que conlleven resultados producentes para la labor docente. Incorporar distintas pedagogías dentro del planteamiento educativo que aporten mejoras en el ambiente del aula y en la práctica educativa con respecto a los alumnos.
- Intereses institucionales. El gran intrusismo en el sector; la facilidad con la que se puede crear un centro y funcionar bajo la denominación de Escuela Infantil.
- Intereses socioeducativos. La escasa relevancia que se le proporciona a nivel social e incluso familiar a la Educación Infantil de 0 a 3 años.

Objetivos e hipótesis.

Como objetivo general de este trabajo se propone valorar la aplicación de la metodología Montessori en el Primer ciclo de Educación Infantil tras realizar una revisión bibliográfica previa de las teorías existentes.

El objetivo de la investigación fue examinar la incidencia que tiene la implementación de un programa basado en la metodología Montessori en el nivel de autonomía respecto a las tareas cotidianas relacionadas con el área de desarrollo de autoayuda en un grupo de alumnos de 2º curso de Primer ciclo de Educación Infantil (12-24 meses).

Los objetivos específicos que se pretenden son los siguientes:

- Proponer una línea de investigación dentro del aula en el Primer Ciclo de Educación Infantil que pueda conllevar una mejora en la práctica educativa.
- Apoyar el trabajo educativo en el Primer Ciclo de Educación Infantil con propuestas pedagógicas fundamentadas teóricamente.
- Resaltar la importancia del Primer Ciclo de Educación Infantil como una etapa educativa regida por un proyecto educativo respaldado por profesionales de la educación.
- Implementar una propuesta basada en la Metodología Montessori para niños entre 17 y 20 meses y comprobar su repercusión en el ámbito de la autonomía personal.

La hipótesis que se plantea para el estudio es la siguiente: “La aplicación de la Metodología Montessori

con niños entre 17 y 20 meses mejora el nivel de autonomía respecto a las tareas cotidianas relacionadas con el área de desarrollo de autoayuda”.

Fundamentación teórica.

Según F. Meadows (2018), la Dra. Montessori defendía su método simplemente como el seguimiento del niño, no siendo el método un invento de ella sino un estudio de los niños en el que tomó lo que los niños le dieron y lo expresó a través del llamado método Montessori.

De la misma manera y siguiendo a Llerandi, debe destacarse que la estructura del método Montessori es simple en su base: seguimiento del niño, preparación del ambiente e ir avanzando de lo simple a lo complejo y de lo concreto a lo abstracto.

Por su parte, Standing (1973), tras años de seguimiento a la Dra. Montessori, plasmó los que según él eran los doce puntos fundamentales del método:

1. El método se fundamenta en años de observación por parte de la Dra. Montessori.
2. El éxito de su aplicación es independiente al origen y situación personal, social y familiar de los niños.
3. Los niños asumen el trabajo con agrado y desde una libre elección.
4. En función de la etapa de desarrollo en la que se encuentre el niño desarrolla ciertas facultades.
5. Los logros académicos son iguales o incluso superiores que bajo la metodología de los sistemas tradicionales.
6. No se contemplan los premios ni los castigos, se busca la disciplina interna del niño.
7. La libertad ofrecida al niño es la base para su independencia como persona, teniendo el respeto hacia el desarrollo de su personalidad como pilar fundamental de la metodología.
8. El adulto debe seguir a cada niño de forma individual, guiándolo en base a sus necesidades concretas.
9. Se respeta el ritmo de cada niño; construyen firmemente un conocimiento antes de pasar al siguiente.
10. No hay cabida a la competencia ni a la búsqueda del mejor resultado.
11. Los niños trabajan sin estrés y sin presión.
12. El desarrollo del niño dentro del método es global.

La Dra. Montessori manifestó la importancia de la diferencia de aprendizaje entre un adulto y un niño. Mientras que en un adulto entra en juego la conciencia, en los niños su mente se considera absorbente, absorbe información del ambiente inconscientemente, rápidamente y de una forma sencilla.

Debe destacarse que además la Dra. Montessori identificó 6 períodos sensibles al aprendizaje (Britton & Paterna Molina, 2017):

- Sensibilidad al orden.
- Sensibilidad al lenguaje.
- Sensibilidad a caminar.
- Sensibilidad a los aspectos sociales de la vida.
- Sensibilidad a los pequeños objetos.
- Sensibilidad a aprender a través de los sentidos.

Cuando los niños están vivenciando estos períodos, buscan experiencias relativas a cada uno que les ayude a satisfacer una necesidad concreta. De esta manera, si se encuentran en el período sensible de

caminar se puede observar cómo los niños practican continuamente los movimientos sin descanso. Seguirán realizando esto hasta que esta habilidad esté dominada.

Zafra (2012) señala la estructuración del método de la Dra. Montessori en tres grandes secciones o apartados: educación motriz, educación sensorial y lenguaje.

- Desarrollo del ejercicio muscular.
- Desarrollo del intelecto a través de los sentidos.
- Desarrollo del lenguaje.

Estas tres áreas coinciden actualmente con los tres ambientes que se pueden observar dentro de una sala Montessori: vida práctica, educación sensorial y lenguaje. Además de estas tres hay un ambiente dedicado específicamente al área de matemáticas.

El ambiente preparado, la Guía y el niño son los tres pilares centrales en los que está basado el método Montessori; son tres elementos que interactúan entre sí y que no pueden existir por separado para que el método sea efectivo.

Aplicación del método Montessori de 0 a 3 años.

Aunque en el principio de su obra María Montessori presenta la aplicación del método para niños y niñas a partir de dos años y medio de edad, posteriormente la amplía para niños desde su nacimiento. Esto sucede en 1939 durante su estancia en la India, donde permaneció varios años con motivo de la Segunda Guerra Mundial. Los centros con metodología Montessori destinados a niños entre 0 y 3 años recibieron el nombre de Comunidad Infantil (Complejo educativo de desarrollo integral-COEDI, 2012).

Fundamentando la aplicación del método desde el nacimiento del niño, la Dra. Montessori en la Carta Nacional del Nido Montessori de la Opera Nazionale Montessori (2003) expone:

“En el caso del ser humano no es una cuestión de desarrollo, sino de creación, que comienza desde cero. El maravilloso paso dado por el niño es el que lo lleva de la nada a algo, y es difícil para nuestra mente captar esta maravilla” (p. 3).

La Dra. Montessori revisó su método y elaboró nuevos materiales destinados a estas edades más tempranas basándose en los períodos sensibles de aprendizaje e hizo una nueva propuesta de organización de la sala Montessori manteniendo su eje central: la Guía, el ambiente preparado y el niño como elementos claves en su metodología.

En su libro *El niño, el secreto de la infancia*, la Dra. Montessori (1936) teorizó sobre el concepto del embrión espiritual, refiriéndose a la existencia de una vida psíquica en el recién nacido, hecho que manifiesta la necesidad de una educación ya desde el nacimiento. La Dra. Montessori emplea la palabra educación concretando su significado: “(...) no se emplea en sentido de enseñanza, sino de ayuda al desarrollo psíquico del niño” (Montessori, 1936, p.31).

A pesar de que en su momento la Dra. Montessori no adquirió un reconocimiento al nivel de otros de la época como Jean Piaget, sus ideas sobre la educación en la primera infancia han trascendido desde

entonces hasta la actualidad a nivel general. En el cuadro 1 se sintetizan sus legados al mundo de la educación inicial:

Tabla 1: Aportaciones del método Montessori a la Educación Infantil.

- 1) Currículo holista, molar y vinculante, en lugar de fragmentario.
- 2) Su sentido de admiración ante las capacidades de la niñez, la cual van construyendo, con su esfuerzo y en interacción con el entorno cultural, un ser humano adulto.
- 3) El desarrollo de la mente—y el cerebro—con apoyo del esfuerzo y el aprendizaje.
- 4) La tendencia del desarrollo hacia una participación cultural plena, en forma afín a las propuestas desde la antropología contextual (Rambusch, 1988/1995; Rogoff & Lave, 1984).
- 5) La función de la actividad autónoma en ambientes existenciales preparados, como apoyo a la consolidación de la atención, la concentración, la autorregulación y el flujo en la formación de las interconexiones y de la personalidad total.
- 6) Los períodos sensibles constituyen etapas cualitativamente diferentes en el desarrollo, anticipadas y sostenidas por eventos y cosmovisiones culturales. De esta manera, se requieren sistemas de pensamiento, de vivencia y actuación radicalmente diferentes, en direcciones que tanto Jean Piaget como Erik Erikson, aprendices suyos, posteriormente resaltan y desarrollan. Vygotski (1932/1996; 1933/1996) las conceptualizaría mejor como zonas de desarrollo próximo.
- 7) Las maneras específicas en que se aprende en la primera infancia.
- 8) El respeto por la auto-regulación y el desarrollo de la atención y la concentración.
- 9) La personalización del currículo; los ritmos personales y el apoyo a la diversidad de potencialidades.
- 10) El aprendizaje activo, donde el interés forma parte indispensable de un mismo proceso; relación entre aspectos emocionales e intelectuales del aprendizaje. No se intenta motivar al niño sino descubrir y explorar qué le motiva, en el amplio rango de la vida, del “traer el mundo a la niñez,” a diferencia de la escuela tradicional. Formas de aprender pragmáticas y no necesariamente verbales, cuya importancia resalta el enfoque histórico-cultural (del Río y Álvarez, 1992).
- 11) La preparación de un entorno relacional y cultural orientado a las “zonas de desarrollo próximo” (Vygotski, 1932/1996; 1933/1996); diseño cultural y pleno de ideas materializadas.
- 12) La ayuda a la memoria al convocarse una multiplicidad de sistemas sensoriales, de lenguaje y de movimiento.
- 13) El aprendizaje subconsciente.
- 14) El aprendizaje en colaboración y comunidad de aprendices.
- 15) La ventaja de grupos heterogéneos (...).
- 16) Las pautas para el desarrollo y el aprendizaje del lenguaje, desde una aproximación al lenguaje integral (Chomsky, 1992; Goodman & Goodman, 1993).
- 17) Dificultades del mundo adulto para comprender los intereses (...) de la niñez, etiquetándose como problemas de conducta o genéticos, cuando muchas veces son compensaciones a circunstancias difíciles.

Fuente: Chavarría González, 2012

Estudio metodológico.

Participantes y contexto.

La Escuela Infantil Caballito Blanco, perteneciente a la red de Escuelas Municipales del Ayuntamiento de Valladolid, desarrolla las funciones correspondientes al Primer ciclo de Educación Infantil (0-3 años). Los sujetos participantes en la investigación son 13 alumnos de dicho centro, de ellos 4 niñas y 9 niños con edades comprendidas entre 17 y 20 meses. Situándose la media de edad en 18 meses y medio. Hay un rango de variación entre las edades de 3 meses.

Se realizó un estudio cualitativo en el cual la literatura sirvió de marco de referencia durante todo el proceso (Hernández Sampieri, 2014). La muestra se constituyó con la totalidad de los niños y niñas del aula de 1-2 años de la Escuela Infantil Caballito Blanco. La intervención se realizó con la totalidad de la muestra, 13 niños, de ellos 4 eran niñas y 9 eran niños.

La investigación está basada en la metodología observacional, realizando el registro a través de un diario de aula y tablas con varios ítems para hacer el registro del pre-test y el post-test.

El instrumento que se utilizó para el pre-test y post-test fue la Guía Portage de Educación Preescolar (Bluma Shearer, Forman y Hilliard, 1996). Esta guía provee de una serie de ítems con conductas esperadas para cada rango de edad. Las áreas de desarrollo que incluye la guía son: desarrollo motor, cognición, autoayuda, lenguaje y socialización.

Para esta investigación se utilizó el diseño de un único grupo aplicando un pre-test inicial y un postest posterior a la intervención.

El diseño adoptó la siguiente forma:

G1 O1 X1 O2

Donde:

G1= grupo experimental

O1= resultado de la aplicación del pre-test al grupo experimental

X1= aplicación de la intervención Montessori

O2= resultado de la aplicación postest al grupo experimental

Hipótesis y objetivos.

La hipótesis que se planteó en el estudio fue la siguiente: “La aplicación de la Metodología Montessori con niños entre 17 y 20 meses mejora el nivel de autonomía respecto a las tareas cotidianas relacionadas con el área de desarrollo de autoayuda”.

El objetivo del estudio fue validar o refutar dicha hipótesis en base a los resultados que se obtuvieran tras la intervención.

Variables e instrumentos.

En lo que se refiere a las variables cabe decir que la variable independiente será la intervención que se presentará en las siguientes páginas y la variable dependiente el nivel de autonomía de niños entre 17 y 20 meses.

Por último, las variables extrañas fueron los distintos modelos de educación familiar, la falta de asistencia de los niños a la Escuela de forma recurrente, el estado de salud y confortabilidad de los niños y las situaciones familiares inestables.

Se realizó la recogida de datos en el aula. El instrumento de la recogida inicial y final de información fue la tabla extraída de la Guía Portage correspondiente a la sección de autoayuda, a través de la observación directa por la educadora del aula. Según se expone en dicha Guía Portage “(...) esta área se ocupa de aquellos objetivos que le permiten al niño hacer por sí mismo las tareas de alimentarse, vestirse, lavarse...” (p.2)

Intervención.

Fase1. Permisos.

Se realizó una petición de permiso de investigación en el aula tanto a la dirección de la Escuela como a la empresa que gestiona el servicio, obteniendo una respuesta favorable. Así mismo, se solicitó la aceptación de un documento de consentimiento informado a las familias de manera individual sobre la realización del estudio.

Fase 2. Muestra.

Se seleccionaron la totalidad de los niños del aula de 1-2 años de la Escuela Infantil Municipal Caballito Blanco. Es una población finita de 13 niños (9 niños y 4 niñas) conocida previamente. Las edades están comprendidas entre 17 y 20 meses. Está basada en un muestreo accidental no probabilístico en el que se utilizaron los casos de mayor accesibilidad para mi estudio.

Se recolectaron datos de todos los componentes de la muestra: edad, situación familiar y otros datos que pudieran ser relevantes para el estudio. En cuanto al proceso de recogida de información: se comienza con un test inicial (pre-test) y se termina con un test final (post-test).

Fase 3. Ítems de evaluación.

Se seleccionaron los indicadores de evaluación de la Guía Portage oportunos para el estudio, más concretamente los indicadores referidos al desarrollo de autoayuda para el nivel de edad sobre el que versa el estudio (edades comprendidas entre 12 y 24 meses). Los ítems de evaluación de Autoayuda

corresponden a los siguientes:

1. Come sólo con una cuchara.
2. Bebe en taza sosteniéndola con una mano.
3. Mete las manos en el agua y se da palmaditas en la cara (con las manos mojadas) imitando al adulto.
4. Se sienta en un orinal infantil durante 5 minutos.
5. Se pone un sombrero y se lo quita.
6. Se quita los calcetines.
7. Mete los brazos por las mangas y los pies por las piernas de los pantalones.
8. Se quita los zapatos cuando los cordones están sueltos.
9. Se quita el abrigo cuando está desabrochado.
10. Se quita los pantalones cuando están desabrochados.
11. Sube y baja una cremallera grande sin enganchar el pie.

Fase 4. Evaluación inicial: Pre-test

En el aula se plantearon las actividades programadas y se observó la actuación de los niños frente a cada una. Se aplicó el pre-test a través de la observación, evaluando cada ítem con una escala tipo Likert de 5 niveles de graduación.

Fase 5. Implementación del método Montessori.

Se diseñó un programa de intervención basado en la Metodología Montessori con una duración de 6 semanas. Se realizó una tabla por cada participante en la cual quedó registrada la presentación de la tarea, si lo había practicado de forma autónoma y el grado de dominio de la actividad.

Las presentaciones de las actividades se realizaron de manera individual con cada niño siguiendo estrictamente la Metodología Montessori: movimientos lentos y continuados, aislamiento de las dificultades, contacto visual con el niño, uso escaso del lenguaje, aspecto de la Guía discreto y ambiente preparado en el aula.

Actividad 1. Lavarse las manos y la cara en el lavabo.

Esta actividad se presentó en el cuarto de baño. Se necesitó una preparación previa antes de realizar la presentación: el agua no debe salir demasiado caliente ni a demasiada potencia, por lo cual se colocó un tope en la llave del agua. Se contaba con una toalla por cada niño con una goma de unos 15 cm cosida a cada extremo, para que estos pudieran colocársela a modo de babero. Las toallas estaban colgadas en percheros individuales, cada uno con su foto, para que pudieran identificarlas. Todo en el cuarto de baño estaba colocado a su altura, incluido un espejo en el que reflejarse mientras utilizaban el lavabo.

Se invitó al niño a trabajar verbalizando el siguiente mandato: “(nombre del niño), acompáñame al cuarto de baño, vamos a trabajar”. Se trasladan al cuarto de baño y una vez allí se le dijo: “Vamos a lavarnos las manos y la cara en el lavabo, y éste es su lugar”. A continuación, la maestra realizó los siguientes movimientos:

- 1) Se acerca a los percheros y mira las fotografías. Coge la toalla que corresponde a su imagen. Coge la toalla por la goma y se la coloca introduciéndosela la cabeza.
- 2) Abre el grifo. Introduce una mano en el agua, después la otra. Con la mano derecha frota a la izquierda: el dorso, la palma, dedo por dedo y viceversa.
- 3) Observa en el espejo el reflejo de su cara. Une las dos palmas de la mano formando con ellas un espacio cóncavo en el que acumular un poco de agua. Se inclina hacia delante y se moja la cara con el agua de las manos. Repite este procedimiento una vez más.
- 4) Cierra el grifo. Da un paso hacia atrás y, tomando la toalla con ambas manos desde la parte inferior, se seca la cara.
- 5) Se quita la toalla. Con la mano derecha seca a la izquierda: el dorso, la palma, dedo por dedo y viceversa. Cuelga la toalla en su lugar.
- 6) Comprueba si se ha derramado agua en el suelo. Coge el secador en forma de guante que está colocado en un recipiente, introduce su mano y procede a secar el suelo haciendo círculos en el sentido inverso a las agujas del reloj. Coloca el secador en su lugar.
- 7) Se baja con la mano derecha la manga del brazo izquierdo, con la mano izquierda la manga del brazo derecho.

Todo el proceso se realizó en silencio excepto cuando algún alumno señaló algún elemento del ambiente, en ese caso se le dio el nombre de lo señalado.

Se mira al niño y se descansa un par de segundos. Seguidamente se invita al niño a realizar la actividad diciendo: “*Ahora te toca a ti*”. La maestra permanece acompañando al niño mientras éste realiza la actividad, pero sin intervenir ni hablar. Cuando termina la actividad la maestra y el niño se retiran.



Imagen 1: Cuarto de baño.

Actividad 2. “Cucharear”.

El material de esta actividad está colocado en una bandeja que contiene dos cuencos, una cuchara y pompones. Al igual que en el resto de actividades, se invitó al niño a trabajar y se indicó el lugar donde se encuentra la bandeja.

La maestra cogió la bandeja con el material y la trasladó a la mesa de trabajo. Colocada a la derecha del niño, el niño a su izquierda y el material delante, la maestra realizó los siguientes movimientos:

- 1) Se coge la cuchara mostrando al niño cómo sujetarla. Se introduce la cuchara en el cuenco y se recoge con ésta varios pompones para depositarlos en el otro cuenco, bajando la cuchara hasta el fondo del cuenco e inclinándola. Cuando un pompón se cae de la cuchara, se apoya ésta en la bandeja y se devuelve al cuenco utilizando los dedos corazón, índice y pulgar haciendo pinza mientras que los otros dos permanecen extendidos. En los últimos pompones se ladea un poco el cuenco para poder cogerlos.
- 2) Se vuelve a realizar el mismo procedimiento para pasar los pompones del cuenco de la izquierda al cuenco situado en la derecha de la bandeja.
- 3) Al finalizar, se deposita la cuchara entre los dos cuencos y la maestra permanece quieta durante un par de segundos. Después, se mira al niño invitándole a realizar la actividad diciendo: “*Ahora te toca a ti*”.

La maestra permanece acompañando al niño mientras éste realiza la actividad, pero sin intervenir ni hablar. Cuando termina la actividad la maestra y el niño se retiran.



Imagen 2: Material para la actividad de “cucharear”

Una vez presentadas todas las actividades a los niños, estos tuvieron libre acceso a la repetición de las mismas durante las seis semanas siguientes. Todos los materiales estuvieron visibles en el aula, completos, ordenados y siempre ocupando el mismo lugar. La intervención por parte del adulto mientras los niños trabajaban las presentaciones fue mínima, solamente en aquellos casos en los que hubo riesgo para algún niño, el material presentado no se utilizó para el fin para el cual se presentó o si varios niños quisieron utilizarlo de modo simultáneo.

Fase 6. Evaluación final: Post test.

Transcurridas las seis semanas en las que se presentaron individualmente las 13 actividades, se volvieron a plantear las actividades de la evaluación inicial. Se observó el desempeño de

los niños frente a cada actividad, evaluando cada ítem con la escala Likert de 5 niveles.

Fase 7. Elaboración y análisis de los resultados.

Para su representación se realizó un gráfico por cada objetivo previsto comparando la puntuación inicial de pre-test con la puntuación final del post-test en cada sujeto.

En los Gráficos 1 y 2 se muestra la media de variación en las pruebas pre-test y post-test de los sujetos. A la hora de interpretar dichos gráficos se debe tener en cuenta que las puntuaciones de 1 a 5 corresponden con la escala Likert, en la que el 1 significa tarea no realizada y 5 desempeño correcto de la tarea. Los ítems numerados del 1 al 11 corresponden a los objetivos planteados respecto a la Autoayuda. Los sujetos sobre los que se extraen los resultados son los 13 de los que se compone la muestra. De esta manera, por ejemplo, se puede observar (en el Gráfico nº 1, reservado a los resultados del pre-test) como en el caso concreto del ítem nº 1: come solo con una cuchara, 9 de los niños tuvieron la puntuación más baja, el 1, y los cuatro restantes el 2, mostrando ya así un mayor desarrollo (si bien leve) de la competencia a evaluar.

Seguidamente se pasa a valorar las puntuaciones alcanzadas antes de la intervención (pre-test). Éstas quedaron agrupadas en los niveles más bajos en la mayor parte de los ítems, exceptuando en los ítems 5, 8 y 10 en los que varios sujetos alcanzaron la puntuación máxima logrando la ejecución perfecta de la tarea en los siguientes ítems ponerse y quitarse un sombrero, quitarse los zapatos desatados y quitarse los pantalones desabrochados (Gráfico 1)

	Ít e m 1	Ít e m 2	Ít e m 3	Ít e m 4	Ít e m 5	Ít e m 6	Ít e m 7	Ít e m 8	Ít e m 9	Ít e m 10	Ít e m 11
Puntuación 1	9	7	6	7		5	3	4	6	6	7
Puntuación 2	4	6	7	3	1	5	5	5	7	3	1
Puntuación 3		1		3	3	2	5	1		2	3
Puntuación 4					6	1					2
Puntuación 5					3			3		2	

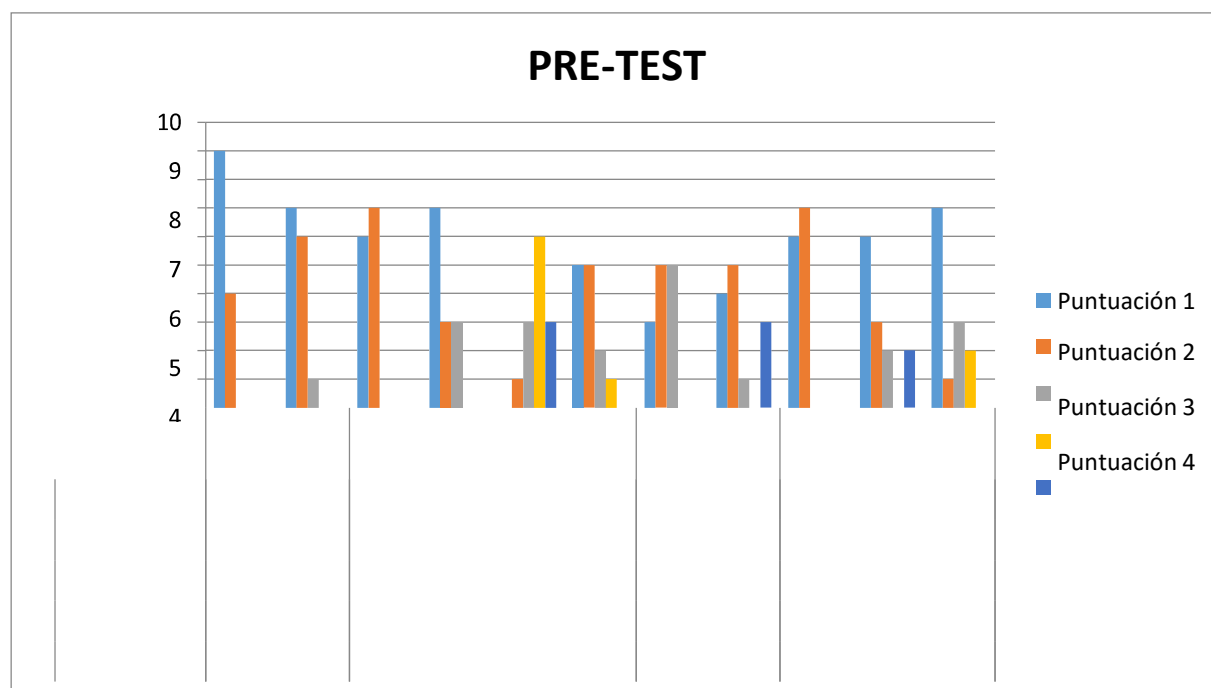


Gráfico 1: Pre-test

Fuente: Elaboración propia

Tras la implementación de la batería de actividades propuestas basada en la Metodología Montessori y de acuerdo con los resultados obtenidos, se encontraron diferencias significativas en el desempeño de las tareas. En términos generales las puntuaciones obtenidas se sitúan entre 3 y 5 puntos. Únicamente en cuatro ocasiones se ha mantenido la puntuación 1 en tres objetivos: sentarse en un orinal, quitarse los zapatos desatados y quitarse los pantalones desabrochados (Gráfico 2).

	Ítem	Ítem	Ítem	Ítem	Ítem	Ítem	Ítem	Ítem	Ítem	Ítem	Ítem	Ítem
	1		3	4	5	6	7	8	9	10	11	■
Puntuación 1		2		2					1		1	
Puntuación 2				1		2			2			
Puntuación 3	6	5	3	3	3	3	4	4	3	3	5	
Puntuación 4	6	5	4	2		4	7	4	4	5	5	
Puntuación 5	1	3	6	5	1 2	4	2	5	3	5	2	

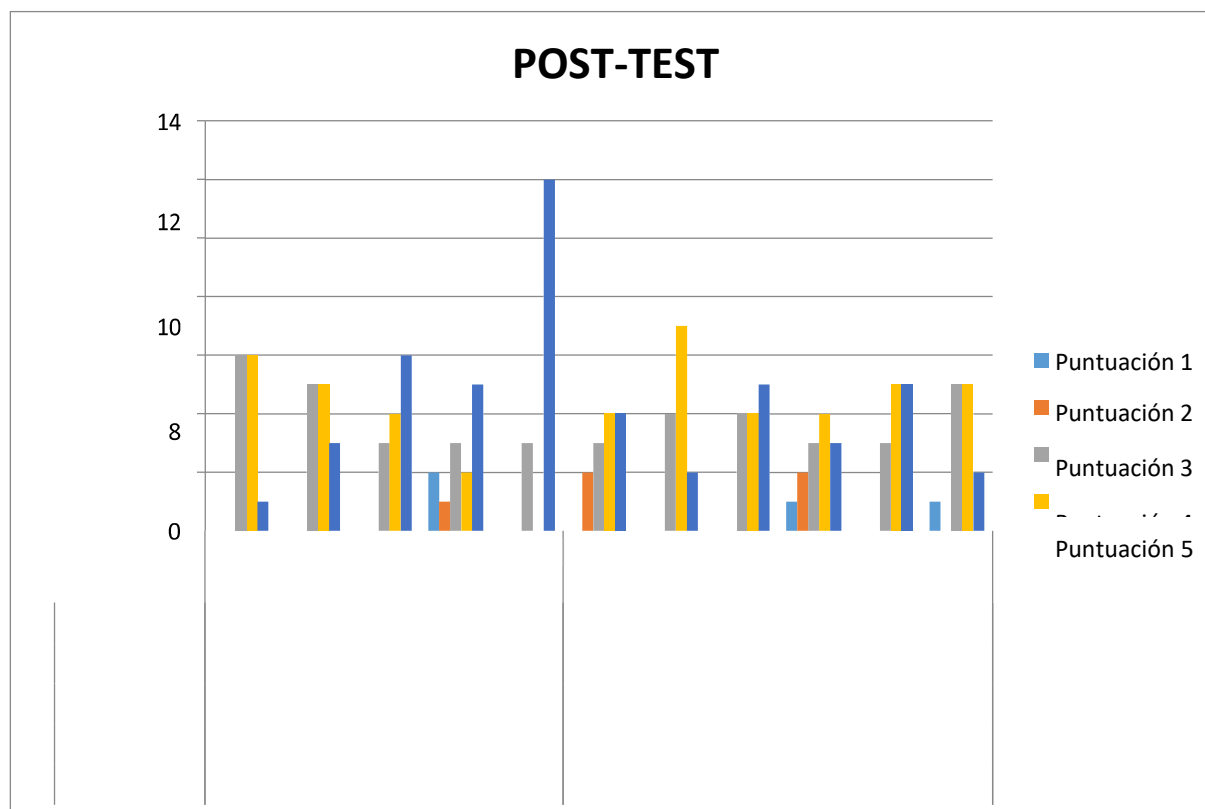


Gráfico 2: Post-test
Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con los resultados obtenidos, se observa el mayor aumento de los valores obtenidos en el ítem número 3: meter las manos en el agua y darse palmaditas en la cara imitando al adulto. Aunque se tiene en cuenta la implementación de las actividades Montessori como factor favorecedor de esta mejoría, el hecho de que sea una actividad que se repite diariamente podría haber repercutido en la mejoría de su realización por parte de los alumnos. Lo mismo ocurriría con los ítems número 1 y 2 que corresponden a aspectos diarios dentro de las actividades de alimentación de los alumnos. Por lo tanto, la repetición de algunas de las actividades evaluadas en esta intervención fuera del contexto de la misma también puede considerarse como un factor de importancia a la hora de valorar el grado de mejora en las mismas.

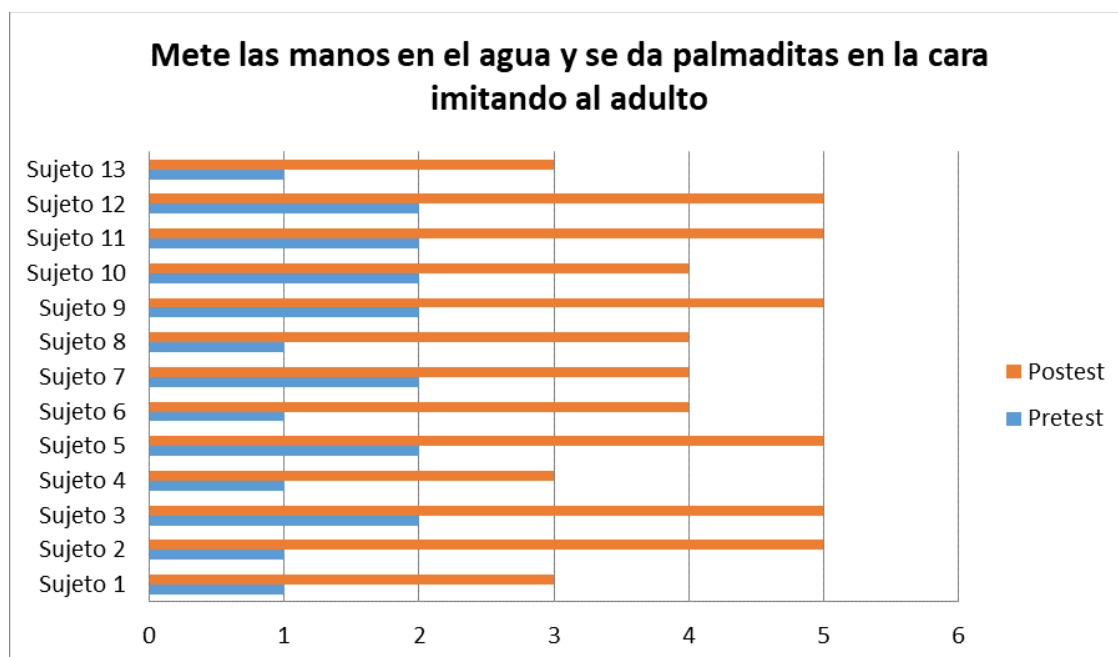


Gráfico 3: Ítem nº 3-Comparativa pre-test/post-test
Fuente: Elaboración propia

La menor diferencia hallada en los resultados fue en el objetivo número 5: ponerse un sombrero y quitárselo. En todos los objetivos ha mejorado su ejecución, poniendo de manifiesto que la mejoría en la ejecución de las tareas también se englobaría dentro de un desarrollo natural de los niños (Gráfico 4).



Gráfico 4: Variación de medias de mejoría ante las tareas.
Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la invariabilidad de los resultados en el objetivo 4 con puntuación de 1 punto: sentarse en un orinal durante 5 minutos, los sujetos 8 y 9 no mostraron ningún avance debido al rechazo expreso que manifestaron estos alumnos respecto a las actividades relacionadas con el control de esfínteres (Gráfico 5).

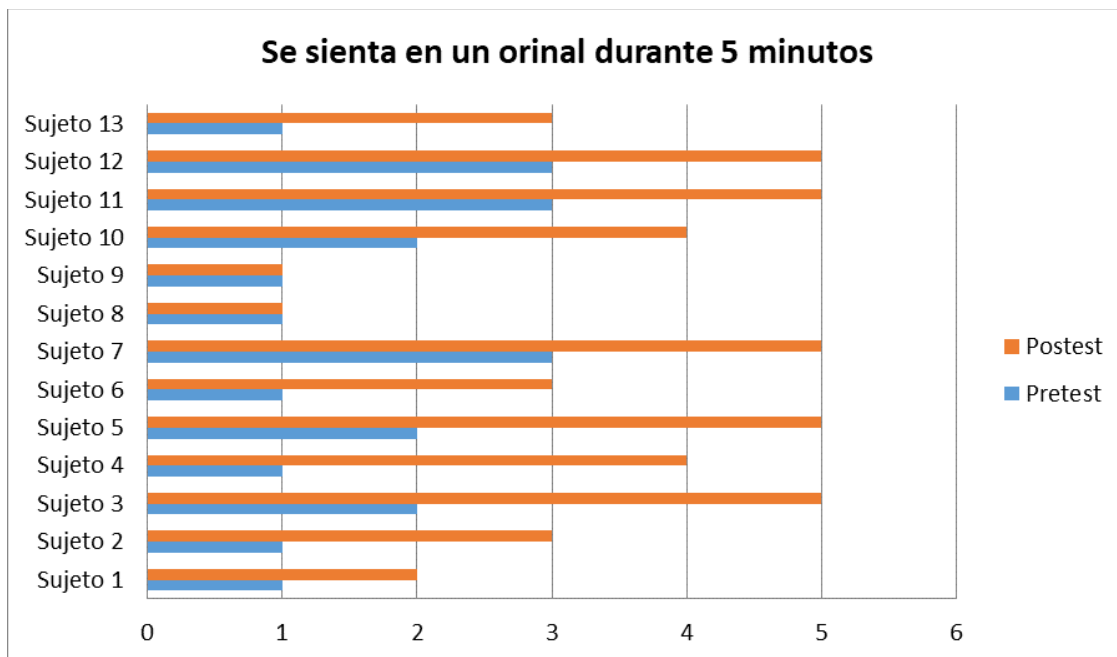


Gráfico 5: Ítem nº 4-Comparativa pre-test/post-test
Fuente: Elaboración propia

Discusión y conclusiones.

En general, los resultados alcanzados apoyan lo hallado en el marco teórico, en el cual la propia Dra. Montessori afirmaba que un beneficio de su método era el desarrollo de la autonomía, por medio de la cual se puede llegar a alcanzar el desarrollo de otros elementos también significantes como puede ser la motricidad.

El análisis comparativo del posible cambio tras la implementación del programa evidencia un aumento general significativo en puntuación ante la ejecución de las tareas en el ámbito de la autonomía personal. Por ello, la hipótesis formulada en este aspecto se puede considerar como aceptada. Este resultado parece indicar que, haciendo uso de la metodología Montessori en el aula de Primer Ciclo de Educación Infantil, se mejora el nivel de autonomía de los alumnos. Habría que tener en cuenta que dicha mejoría también quedaría enmarcada dentro de un desarrollo natural de los niños, tal vez estimulado por la implementación del mismo método. Asimismo, la repetición de las tareas sería un factor favorecedor del aumento de la autonomía respecto a las tareas, como se ha demostrado en los resultados de la investigación.

Por otra parte, existen otras variables fuera del control de la investigación que influyen en este proceso como sería el tipo de visión de la familia hacia el niño. La sobreprotección, el control familiar excesivo y el uso de un lenguaje que indica falta de confianza hacia el niño resultan también perjudiciales para el desarrollo de la autonomía en los niños. El seguimiento de una misma línea educativa en la familia y en la Escuela en la que se da oportunidad al niño a aprender por sí mismo proporcionándole el ambiente y la actitud adecuada también sería un factor favorecedor del desarrollo de la autonomía.

Hay que destacar que la investigación en este ámbito es escasa y está muy limitada. Asimismo, la fidelidad a la implementación del método varía y esto podría afectar a los resultados de las investigaciones realizadas.

Finalmente, se puede afirmar que se han alcanzado los objetivos específicos marcados en el inicio de la investigación.

Para finalizar, se quiere poner de manifiesto que una propuesta pedagógica basada en la metodología Montessori debe ser abordada desde la complejidad del sistema educativo donde se va a aplicar, una perspectiva integral donde se dé solución a las limitaciones que van a encontrarse en el aula en cuanto a organización del alumnado, distribución de recursos y formación del profesorado en dicha metodología.

De igual modo, sería beneficioso para el método y para el sistema educativo en general contar con un control más exhaustivo de los centros educativos que imparten enseñanzas de Primer ciclo de Educación Infantil para garantizar una educación de calidad y un servicio que ofrezca de forma real lo que anuncia. El uso de la metodología Montessori debería alejarse de la visión comercial, situándose en el lugar que le corresponde de acuerdo a la importancia del legado que la Dra. Montessori brindó a través del método a la Educación inicial; que sea un método ofrecido desde los estamentos públicos para lograr llegar a la mayor parte de la infancia, que los adultos entendamos la visión de la Dra. Montessori y logremos unirnos a su causa. Como puede leerse en su epitafio:

“Ruego a los queridos niños que todo lo pueden,

se unan a mí para la construcción de la paz
entre los hombres y en el mundo”.

Limitaciones y propuesta de mejora.

➤ Limitaciones de orden ambiental

Una de las paredes que conforma el aula donde se realizó el estudio es acristalada. Esto pudo llevar a distracciones o imitaciones por parte de los miembros de la muestra.

➤ Limitaciones de orden técnico

Las manifestaciones externas de los alumnos se recogieron a través de un registro, basándose únicamente en la observación.

➤ Limitaciones derivadas del objeto de estudio

La naturaleza de la educación en sí misma hace difícil su exploración. Intervienen muchas variables fuera del control del investigador.

Así mismo, debido al tamaño de la muestra, los resultados no son extrapolables ni representativos de la población. No se pueden generalizar a otros sujetos u otras situaciones.

Respecto a la bibliografía, la escasez de investigaciones sobre la práctica de metodología Montessori en el Primer ciclo ha dificultado la recopilación de información.

➤ Limitaciones de orden ético-moral

Debido a que se está investigando con sujetos, se establecen límites morales para evitar posibles repercusiones negativas sobre los sujetos.

Se propone una serie de propuestas de mejora para el estudio:

- Aislar el aula del resto del centro cubriendo la pared acristalada para evitar distracciones.
- Incluir grabaciones para poder ser visualizadas posteriormente.
- Contar con personal de apoyo en el aula.
- Realizar la investigación con dos grupos: un grupo de control y un grupo experimental que posibilite la comparación de resultados entre ambos tras la implementación en uno de ellos de la metodología Montessori.
- Mejorar la muestra para que los resultados puedan ser extrapolados a la población.

Como línea nueva de investigación se propone un estudio simultáneo en tres aulas de tres centros educativos: un aula con metodología Montessori clásica, un aula con aplicación de metodología Montessori complementada con otras metodologías y un aula con educación tradicional en el periodo de 0 a 3 años.

Bibliografía.

Chavarría, M. (2012). Actualidades investigativas en educación. *No todo lo que se dice Montessori lo es: Decodificación de elementos esenciales en un mundo globalizado*, (mayo-agosto). Recuperado el 8 de diciembre de 2018, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44723437002>

Chavarría, M. (2012). ¿Está Montessori obsoleta hoy?: a la búsqueda del Montessori posible. *Rev Rupturas 2 (1)*, 58-117. Recuperado el 19 de diciembre de 2018, de <https://investiga.uned.ac.cr/revistas/index.php/rupturas/article/view/174>

COEDI (2012). *El manual personal de la Dra. Montessori: traducción de Dr. Montessori's own handbook*. Montessori, M (1914). Ciudad de México, México: Createspace.

Colmenar, M. (1991). Las escuelas de párvulos en España durante el siglo XIX: Su desarrollo en la época de la Restauración. *Historia de la educación (10)*, 90-105. Recuperado el 11 de Octubre de 2018, de <http://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/6914/6895>

Cruz, A. (2014). Importancia de la investigación educativa. Ponencia presentada en el Primer Congreso Internacional de Transformación Educativa. Recuperado el 28 de diciembre de 2018, de <https://www.transformacion-educativa.com/index.php/articulos-sobre-educacion/54-importancia-de-la-investigacion-educativa>

DECRETO 12/2008, de 14 de febrero, por el que se determinan los contenidos educativos del primer ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León y se establecen los requisitos que deben reunir los centros que impartan dicho ciclo.

Flores, R. (2009). Efectos de un programa de estimulación temprana en el desarrollo integral de niños de 1 a 12 meses. *Revista Mexicana de investigación en cultura física y deporte, 1 (1)*, 176-187. Recuperado el 11 de Octubre de 2018, de <http://revista.ened.edu.mx/index.php/revistaconade/article/view/17>

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014) *Metodología de la investigación*. (6ª ed.). México D.F.: Ed. Mc Graw Hill.

Kamii, C. (2010). *La autonomía como finalidad de la educación*. Illinois, Estados Unidos: Universidad de Illinois.

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Llerandi, T. (2018). Lecturas Montessori - Formación Pedagógica Montessoriana. *Pasión por nuestro hacer*. Recuperado el 15 de noviembre de 2018, de

<http://pedagogia.montessoridecancun.com/index.php/lecturas-montessori>

Llerandi, T. (2018). Lecturas Montessori – Formación Pedagógica Montessoriana. *¿Conoces a María Montessori? (Biografía)*. Recuperado el 15 de noviembre de 2018, de <http://comunidad.montessoridecancun.com/component/content/article/268>

Meadows, F. (2018). Twelve Guiding Principles of Montessori Education. Recuperado el 23 de octubre de 2018, de <http://montessori-pams.org/about/principles/>

Meadows, F. (2016). *Lo esencial es invisible para los ojos, enfoque Montessori*. . F. L. M. (Especialista Montessori de la Pan American Montessori Society) Facultad de Educación y Trabajo Social, Universidad de Valladolid, Valladolid, España. Recuperado el 23 de octubre de 2018, de <https://youtu.be/F5vX61jrbJs>

Obregón, N. (2006). Quién fue María Montessori. *Contribuciones desde Coatepec [en línea] (enero- junio)*. Recuperado el 18 de Noviembre de 2018, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28101007ORDEN%20EDU/904/2011>, de 13 de julio, por la que se desarrolla el Decreto 12/2008, de 14 de febrero, por el que se determinan los contenidos educativos del primer ciclo de Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León y se establecen los requisitos que deben reunir los centros que impartan dicho ciclo.

Pérez, P. (2004). Revisión de las teorías del aprendizaje más sobresalientes del siglo XX. *Tiempo de Educar [en línea] 5 (julio-diciembre)*. Recuperado el 18 de noviembre de 2018, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31101003> ISSN 1665-0824

Standing, E. M. (1973). *La revolución Montessori en la educación*. (23ª ed.). Nueva York, Estados Unidos: Siglo veintiuno editores.

Agradecimientos.

No quiero dejar pasar la oportunidad de agradecer a mi maestra Paloma No Gutiérrez el apoyo recibido y la seriedad con la que escuchó mi propuesta en el inicio de este proyecto. A mis Guías Sibley Meadows, Gabriela Vargas y Amparo Viñas, sin quienes no sería la maestra que actualmente soy; gracias a ellas logré despertar. También, agradecer a mi centro de trabajo, el cual ha hecho posible que pudiera desarrollar esta tarea investigadora que con tanto anhelo he abordado. Y por último, quiero agradecer a mis padres, mi hermana, mi marido y mis hijos todo su apoyo incondicional y sin reservas a pesar de todos los altibajos por los que he atravesado durante este enriquecedor camino. Sin todos vosotros este sueño no hubiera sido posible. GRACIAS.

PEDAGOGIA Y MODERNIDAD: LA ESCOLARIZACION DE LA INFANCIA

Pedagogy And Modernity: Childhood Schooling

Profesora Maria Agustina Gonzalez
Universidad Nacional de Villa Mercedes – San Luis Argentina
gonzalez.maagustina@gmail.com

Resumen

El siguiente trabajo de investigación forma parte del proyecto de tesis: “La articulación entre el nivel inicial y el nivel primario: Un problema epistemológico y filosófico de la educación”. En el mismo se propone un análisis histórico, filosófico y epistemológico de la Modernidad, a partir de los estudios sobre la infancia de Philippe Ariés (1973) y el surgimiento de la escuela. La Modernidad, significó un cambio revolucionario de ideas y perspectivas sobre el hombre, la cultura, la economía, la política, la educación y la infancia. La modernidad nos simboliza, entre otras cosas, la imagen del niño escolarizado. Epistemológicamente hablar de niño y de alumno parecieran ser objetos de estudio muy distintos, pero, hacerlo desde una mirada histórica es imposible separarlos. Es por esto que desde este trabajo nos proponemos analizar las tensiones que se construyen en torno a la escuela teniendo en cuenta la historia de la infancia.

Las infancias no terminan nunca de configurarse, sino que son el resultado de una dinámica histórica y cultural que avanza y se modifica en el tiempo. Realizar un análisis que contemple esta dinámica tanto a nivel mundial como en Argentina nos permite entender las sociedades del presente, los niños y niñas de hoy y los sentimientos que surgen a partir del contexto actual en torno a la infancia.

Palabras clave

Infancias, historia, epistemología, filosofía, pedagogía, modernidad

Abstract The following work is part of the thesis project: “The articulation between the initial level and the primary level: An epistemological and philosophical problem of education”. In it, a historical, philosophical and epistemological analysis of Modernity is proposed, based on the studies on the childhood of Philippe Aries (1973) and the emergence of the school. Modernity, meant a revolutionary change of ideas and perspectives on man, culture, economy, politics, education and childhood. Modernity symbolizes us, among other things, the image of the school child. Epistemologically speaking of the child and the student seem to be very different objects of study, but doing it from a historical perspective is impossible to separate them. This is why from this work we propose to analyze the tensions that are built around the school taking into account the history of childhood.

Childhoods never finish being configured, but are the result of a historical and cultural dynamic that advances and changes over time. Carrying out an analysis that contemplates this dynamic both worldwide and in Argentina allows us to understand the societies of the present, the boys and girls of today and the feelings that arise from the current context around childhood.

Keywords

childhoods, history, epistemology, philosophy, pedagogy, modernity.

Introducción:

A lo largo del tiempo y en diferentes épocas, la infancia ha tenido diversas consideraciones. En el presente trabajo nos proponemos problematizar el recorrido que ha realizado el concepto de infancia. Su reconocimiento ha sufrido un proceso importante de cambios y transformaciones, esto es posible observarlo en diferentes momentos donde encontraremos concepciones divergentes que se expresaron desde el ámbito político, social, cultural, histórico y filosófico.

La infancia es producto de la modernidad, es una construcción histórica y social que en este período comienza a tener relevancia. Tomando de referencia los estudios de Philippe Ariés sostenemos que en las sociedades europeas durante la edad media no había sentimiento de infancia. Luego de un largo proceso, a partir del Siglo XVII hay un cambio trascendental, ya que los niños comienzan a ser centro de atención. Pero la Modernidad nos deja mucho más que eso, implica rupturas, cambios de paradigmas y revoluciones que configuraron y no dejan de atravesar las infancias y la escuela de hoy.

Metodología de trabajo

El Método es una forma específica de proceder. Es una estrategia que se sustenta en determinados supuestos epistemológicos y metodológicos. Coincidimos con Edgar Morín cuando sostiene que “El método es un discurso, un ensayo prolongado de un camino que se piensa. Es un viaje, un desafío, una travesía, una estrategia que se ensaya para llegar a un final pensado, imaginado y al mismo tiempo insólito, imprevisto y errante. No es el discurrir de un pensamiento seguro de sí mismo, es una búsqueda que se inventa y se reconstruye permanentemente”. (Morín: 2003: 17)

En coherencia con el planteo del problema, el marco teórico y los objetivos propuestos, la metodología será la propia de un “trabajo teórico” en el nivel de análisis filosófico, epistemológico y pedagógico. Se trata de un trabajo de investigación realizado desde la perspectiva cualitativa hermenéutica, el proceso de recolección, análisis e interpretación de información es dialéctico y se retroalimentan permanentemente.

Algunas consideraciones históricas y culturales de la infancia

Comenzando con este análisis, primeramente, nos situaremos en la Europa de la edad media, donde podemos encontrar que las sociedades no tenían sentimiento ni conciencia de la infancia, ya que este periodo era visto como una época de transición que pasaba rápidamente y de la que se perdía enseguida el recuerdo.

Como punto de partida tomaremos los estudios de Philippe Ariés⁸ respecto de la infancia en la edad media desde su obra “El niño y la vida familiar en el antiguo régimen”⁹.

Teniendo en cuenta el arte y las expresiones culturales de estas épocas, en el siglo XIII aparecen varios tipos de niños caracterizados desde un sentimiento más moderno; ya no eran adultos en tamaño reducido, sino que tenían la apariencia de un hombre o adolescente más joven, este es el caso del Ángel que se podían visualizar en las pinturas. El niño Jesús o la Virgen Niña será el modelo y el

⁸ Philippe Ariés (1914-1984) historiador e investigador francés.

⁹ “El niño y la vida familiar en el antiguo régimen” se publicó en 1960 y es la obra más importante de Ariés.

precursor de todos los niños pequeños de la historia del arte, ya que la infancia tendrá una mirada vinculada al misterio de la maternidad y al culto mariano.¹⁰

El niño desnudo, es otra representación típica de ese momento, aparecía como esculturas en las tumbas para significar la desnudez del alma. Durante los siglos XV y XVI de esta iconografía religiosa de la infancia, se desprenderá una iconografía laica, en donde las representaciones de costumbres y anécdotas abundan y el niño se convierte en uno de los personajes más frecuentes de estas expresiones que revelan un sentimiento de infancia graciosa y el gusto por lo pintoresco anecdótico. A todos les agradaba notar la presencia del niño entre la multitud.

Esto nos sugiere dos ideas: en primer lugar, los niños estaban junto con los adultos en la vida cotidiana y en cualquier agrupación de trabajo, de diversión o de juego reunía simultáneamente a niños y adultos; por otro lado, la gente se interesaba particularmente en la representación de la infancia por su aspecto gracioso o pintoresco. (Ariés, 1973, p 63)

El niño, nunca estuvo ausente en la Edad Media, por lo menos a partir del siglo XIII, pero su supervivencia implicaba para la sociedad, un problema. *La infancia no era más que un pasaje sin importancia, que no era necesario grabar en la memoria (...) Si el niño moría, nadie pensaba que esta cosita que desaparecía tan pronto fuera digna de recordar. (Ariés, 1972, p 64)*

Este sentimiento persistió y estuvo muy arraigado en los europeos durante mucho tiempo. El descuido y la indiferencia hacia los niños, el infanticidio y los altos índices de mortalidad infantil fueron características concretas de la edad media y de sus siglos posteriores.

La palabra Infancia no tenía el mismo significado que le atribuimos en la actualidad. Este periodo era relativamente corto, frágil y prontamente se convertía en la adultez. Tampoco existía en esta época la adolescencia o la juventud: los pequeños pasaban directamente de bebés a hombres (o mujeres) jóvenes¹¹.

Ariés, en la segunda parte de su tesis habla de un cambio considerable haciendo referencia al siglo XVII, donde el niño comienza a ocupar un lugar privilegiado en la familia. La familia gradualmente va organizándose alrededor del niño, a darle una importancia desconocida hasta entonces: ya no se los puede perder y reemplazar sin gran dolor, ya no se los puede tener tan seguido, hay que limitar su número para atenderlos mejor¹².

Sucesos importantes a nivel mundial y contextos diversos se enlazaron y conformaron nuevas concepciones y sentimientos en torno a la infancia. El siglo XX, considerado siglo de la niñez, se caracteriza por la declaración de los derechos universales de los niños en 1959.

Como ya lo anticipábamos, hacia el 1900 Argentina atravesó el conocido Régimen Oligárquico que dio origen a un rápido crecimiento económico y poblacional, así como una profunda transformación

¹⁰ Cfr. Ariés, P. “El niño y la vida familiar en el antiguo régimen” Ed. Taurus, París, 1973. Cap.2 “El descubrimiento de la infancia.” Pág.60

¹¹ Kohan, W. “Infancia entre educación y filosofía” Laertes S.A de ediciones. Barcelona, 2004. Cap. 2 “La infancia escolarizada de los modernos”, P76

¹² Kohan, W. “Infancia entre educación y filosofía” Laertes S.A de ediciones. Barcelona, 2004. Cap. 2 “La infancia escolarizada de los modernos”, P78

cultural. Las infancias de ese entonces fueron el reflejo de las concepciones sociales que se forjaban junto con los pilares de un nuevo modelo de país. Ese tiempo de infancia estuvo caracterizado por notables diferencias entre el campo y la ciudad, entre las clases sociales, entre el mundo cercano del siglo XIX y los nuevos fenómenos del incipiente siglo XX. Las élites de entonces que procedían o miraban a Europa hacia la búsqueda de ser ciudadanos del mundo recurrieron a una educación personalizada y familiar para los niños y jóvenes del entorno. Este tipo de formación estaba a cargo de las institutrices¹³ y se basaba en la enseñanza de historia, geografía, religión, teatro, literatura e idiomas.

Sin embargo, esta situación no era para todos los niños por igual. Si bien el nuevo siglo llegaba con una nueva visión de la niñez manifestando su reconocimiento en una actitud de cuidado y de valoración a nivel social presentaba dos fases: por un lado, el sentimiento y la ternura y por el otro la severidad y la educación, situación que se instaló especialmente en las clases acomodadas. En los pueblos y zonas rurales, por el contrario, las condiciones de vida de los niños eran muy diferentes, ya que los pequeños eran testigo de las privaciones, la explotación y la violencia.

Así se forjaba el inicio de un nuevo siglo, con la conformación de un Estado que pretendía “poner en orden” aquellos problemas de la sociedad. Uno de ellos eran los niños huérfanos y pobres. Los centros urbanos, sobre todo la Ciudad de Buenos Aires, se caracterizaban por tener una superpoblación. Familias provenientes de Europa y de las zonas rurales llegaban en búsqueda de oportunidades laborales. Los hijos de estas familias, aquellos pequeños comúnmente llamados “salvajes” que pertenecían a las clases populares se vieron discriminados y abandonados en los asilos y hogares que el Estado creó en conjunto con asociaciones de beneficencia integradas por mujeres de la alta sociedad.

Podemos decir entonces que en este periodo encontramos diferentes y opuestos sentimientos hacia la infancia. En este periodo de la historia, las infancias se vieron fuertemente atravesadas por la delincuencia y el trabajo infantil, la pobreza y la clara división de clases sociales que no solo se basaba en los recursos económicos, sino también en la formación. Al respecto la investigadora Sandra Carli¹⁴ en su libro “La memoria de la infancia” recupera testimonios que grandes escritores argentinos hacen de su niñez. Citando a Arturo Jauretche¹⁵ comparte lo siguiente

“Teníamos debilidad por la compañía de paisanitos y avidez por aprender de la sabiduría de los ignorantes. (...) el conocimiento de los lugares y las épocas de puesta, del empolle de los pichones y de cuando están emplumados (..) y las particularidades geográficas locales que no figuraban para nada en la enseñanza. (...) Esos paisanos niños trabajadores que se dormían en los pupitres eran objeto de admiración y de consideración, con un registro de la distancia social existente. Estaba

¹³ Mujeres provenientes de Europa o argentinas que se formaban en el exterior, dedicadas a instruir a los niños en sus domicilios. Cfr. Exposición “Las mujeres en la educación argentina” - Biblioteca Nacional de Maestros: <http://www.bnm.me.gov.ar>

¹⁴ Sandra Carli es doctora en educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA), investigadora independiente del Conicet y profesora titular regular de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA.

¹⁵ Arturo Jauretche fue un intelectual criollo, uno de los más destacados panegiristas de la cultura nacional. Se volcó a la causa de los paisanos y del pueblo trabajador. Jauretche nació en la localidad bonaerense de Lincoln en 1901 y falleció en Buenos Aires en 1974.

fascinado con los saberes que esos niños poseían, una sabiduría silenciosa, una cultura descalificada por la escuela” (Carli, 2011 p.43)

En estas líneas, la autora no solo pone en evidencia que el trabajo infantil era muy común, si no también que la escuela se encargó de transmitir una historia extranjera, falsificada, despreciando y ocultando los saberes culturales propios de nuestra región.

Transcurrieron los años ‘40 y camino a la segunda mitad del siglo nuevos sucesos incidieron en las infancias de ese entonces. La Segunda Guerra Mundial, los golpes de estado en Argentina y el paso de Perón en el poder dieron origen a nuevos contextos sociales de los que los niños fueron partícipes y testigos.

Retomando el trabajo de Carli, quien realiza un análisis sobre las expresiones culturales en torno a la infancia en nuestro país, podemos observar que los pequeños compartían todo tipo de escenarios con los adultos. Basándose en las obras del personaje “Juanito Laguna” y en un importante registro de fotografías de Antonio Berni¹⁶, la investigadora advierte encontrar a niños participando en manifestaciones y huelgas pidiendo pan y trabajo.

En contraste con estas escenas colectivas que comunican una demanda o una situación de crisis social, los retratos individuales se multiplicaban en la misma época. Eran muy comunes los retratos de madre e hija de familias acomodadas. Cierta estatización de las figuras infantiles, de niñas en particular, distingue a estas figuras de las representaciones de niños pobres que serían aún más comunes en décadas posteriores¹⁷.

Como lo hemos señalado anteriormente, los niños compartían escenarios con los adultos. Se pueden encontrar abundantes fotografías de niños en reuniones familiares y niñas colaborando en los quehaceres y trabajos domésticos junto con las madres y abuelas. Pero, a pesar de que el trabajo y la vida adulta formaba parte de los pequeños, el juego se expresa en las pinturas como situaciones cotidianas. Los barriletes, la gallinita ciega, los carnavales, los clubes barriales, los partidos de fútbol y las fiestas populares han quedado como registro de juegos grupales que tenían como escenario predilecto la calle y las veredas.

Durante los años sesenta en Argentina, la infancia tuvo una nueva mirada y se construyó desde una verdad que aportaba legitimidad científica y vanguardia. El niño fue dotado de nuevos significados a partir de prácticas discursivas y dispositivos institucionales, de la producción de un tipo de saberes ligado con el desarrollo de distintas disciplinas y de la emergencia de especialistas y perfiles técnico-profesionales, en un contexto caracterizado por fenómenos como la declaración de los derechos del niño a nivel internacional, los cambios en las configuraciones familiares y la emergencia de nuevos movimientos sociales y políticos¹⁸. Surgen así, los libros y revistas para padres, las publicaciones sobre psicoanálisis, psicología y nuevas teorías pedagógicas emergentes.

Los setenta y los ochenta fueron décadas muy particulares en nuestro país. Pensando en estos años pronunciamos palabras como dictadura, democracia, Malvinas... un continuado de sucesos que sin duda marcaron las infancias y juventudes de aquel entonces. Durante estos años se pudo observar el

¹⁶ Antonio Berni fue un artista comprometido, político y controversial, es considerado uno de los muralistas argentinos más importantes del siglo XX. Cfr.: Dossier de Antonio Berni realizado por el Centro Virtual de Arte Argentino del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires - http://www.buenosaires.gov.ar/areas/cultura/arteargentino/inicio.php?menu_id=329

¹⁷ Carli, Sandra (2011) La memoria de la infancia. Estudios sobre historia, cultura y sociedad. Buenos Aires. Paidós.

¹⁸ Carli, Sandra (2011) La memoria de la infancia. Estudios sobre historia, cultura y sociedad. Buenos Aires. Paidós.

surgimiento de un escenario de modernización social y cultural de las clases medias y una notable presencia de la mujer en el mundo laboral. Esto provocó demandas de atención de los niños por parte de distintos sectores sociales y de desarrollo de nuevos conocimientos sobre los primeros años de vida. La educación de la primera infancia asume una relevancia inédita y una expansión que se liga con tendencias internacionales¹⁹.

Durante este periodo el nivel inicial comienza a identificarse institucional y pedagógicamente. Aunque hablaremos de este tema páginas más adelante, no podemos pasar por alto lo importante que fueron estos años en cuanto a sanción de leyes, declaración de derechos y cambios estructurales que evidencian nuevas miradas y sentimientos en torno a la infancia por parte de los gobiernos y las sociedades.

A continuación, pondremos la mirada en un pasado reciente y nos centraremos en el Siglo XXI que inicia con una profunda crisis en Argentina. Fotografías del 2001 expresan realidades de un país inmerso en desigualdades sociales y económicas que caracterizaron y configuraron las infancias modernas.

Un mundo que consume desenfrenadamente, invadido por los grandes impactos científicos y tecnológicos que transversalizan las infancias del presente. Es inminente hablar de globalización de la infancia haciendo referencia a aquellos procesos de identificación que buscan sortear la desigualdad de las situaciones sociales y generar una experiencia de disfrute universal, nucleando en una experiencia común a los niños de distintos extractos sociales y territorios.²⁰

Mirar este pasado reciente evoca preocupaciones y nos abre la puerta hacia la búsqueda de respuestas y nuevas propuestas que nos ayuden a repensar nuestras prácticas. Las crisis por las que atraviesa la humanidad en el incipiente siglo XXI nos interpelan como educadores a volver a pensar el sujeto y las nuevas subjetividades a la luz de los acontecimientos que día a día nos sorprenden y conmueven. La filosofía se constituye de esta manera para nosotros en una fecunda “caja de herramientas” a la que recurrimos para pensar con sólidos argumentos estos nuevos desafíos²¹.

Pedagogía y Modernidad: La escolarización de la Infancia

En el apartado anterior nos referíamos a la infancia como una construcción social, histórica, pedagógica y filosófica que se ha configurado a lo largo del tiempo. A partir de los estudios de Philippe Ariés y haciendo un recorrido histórico, hemos podido identificar sucesos, tradiciones heredadas y concepciones en torno a la Infancia en el mundo y en nuestro país.

Nos interesa continuar en estas páginas posicionándonos en la Modernidad, ya que significó un cambio revolucionario de ideas y perspectivas sobre el hombre, la cultura, la economía, la política, la educación y la infancia. La modernidad se concibe como un periodo caracterizado por la ruptura de paradigmas y un conjunto significativo de fenómenos históricos, sociales y culturales que influenciaron e incidieron en el desarrollo de grandes revoluciones que se dieron posteriormente. El

¹⁹ Carli, Sandra (2011) La memoria de la infancia. Estudios sobre historia, cultura y sociedad. Buenos Aires. Paidós.

²⁰ Cfr. Carli, Sandra (2011) La memoria de la infancia. Estudios sobre historia, cultura y sociedad. Buenos Aires. Paidós.

²¹ Fiezzi, Nora (2019) Educación y cuidado de sí. Una reflexión a partir de Estoicos y Epicúreos. Revista Digital Tinkuy de hermenéutica, subjetividad y prácticas de conocimiento. FCH - UNSL. Año II - Volumen 3.

Renacimiento hacia los siglos XV y XVI, la Reforma Protestante impulsada por Martin Lutero en el año 1517 y la quiebra del orden político medieval que se dio junto con la aparición y el desarrollo del Estado fueron sucesos relevantes y claves en la transformación de las concepciones del hombre sobre el mundo. Fue así, cómo la Modernidad se fue gestando con el surgimiento del capitalismo y la consecuente aparición de la burguesía, sumando aportes de una importante revolución científica que coloca al ser humano como eje central del pensamiento y el accionar²².

¿Por qué la Modernidad? Porque la infancia es producto de la modernidad, es una construcción histórica y social que en este período comienza a tener relevancia. Tomando de referencia los estudios de Philippe Ariés sostenemos que en las sociedades europeas durante la edad media no había sentimiento de infancia. Luego de un largo proceso, a partir del Siglo XVII hay un cambio trascendental, ya que los niños comienzan a ser centro de atención.

Podemos decir que a partir de la Modernidad la infancia se transforma en prioridad, como así también todos los temas relacionados al bienestar, la salud, y la educación de los niños. Este descubrimiento del que nos habla Ariés despertó nuevos interrogantes y pensamientos, posicionando a la infancia en un lugar privilegiado. Aquel niño del siglo XIII que era caracterizado en los retratos como un adulto de tamaño reducido, en la Modernidad deja de tener esa apreciación para tomar protagonismo y ser valiosamente reconocido como tal, tanto dentro como fuera del círculo familiar.

Narodowski (1994) afirma que la *escolarización de la infancia implicó la infantilización de una importante fracción de la sociedad europea a partir del siglo XVII y esta tendencia significó la sustitución del adulto pequeño por un nuevo sujeto de la práctica institucional y del pensamiento pedagógico: el escolar*.²³

La Modernidad, nos presenta un contexto histórico y cultural de muchos cambios que no solamente implica la valoración y el descubrimiento de la infancia por parte de las familias, sino también la intervención del Estado que demostró curiosidad por los temas relacionados a los más pequeños. Los niños dejarían de ser vistos como adultos en miniatura para convertirse en el tema central de discusiones políticas. Este dato nos pareció muy interesante de resaltar porque será la infancia y la escuela que surgen paralelamente marcando la aparición de nuevas ideas y teorías sobre el aprendizaje, la escolaridad y la infancia.

Durante estos tiempos y a partir de las nuevas concepciones que fueron saliendo a la luz, se desarrolla una sensibilidad moderna hacia la infancia. Una sensibilidad que acentuó la necesidad de cuidado y atención de los niños y que puso de relieve su fragilidad y la necesidad de protección y preservación. Se trataba de un sujeto inmaduro, incompleto que requiere la acción adulta en el cuidado y orientación. Por lo tanto, se comienzan a desarrollar tecnologías, dispositivos y saberes para su conocimiento, cuidado y formación²⁴

Es importante resaltar, el papel que juega la pedagogía en la Modernidad porque a partir del surgimiento de la infancia y de la escuela, encuentra sus fundamentos y toma un rumbo diferente.

²² Cfr. Bonetto, S. y otros (1989) Manual de Historia de las Ideas Políticas. Vol. I Capítulo 3: Nacimiento y desarrollo del Estado Moderno". Editorial Norte. Córdoba, Argentina.

²³ Narodowski, M (1994) Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna, Buenos Aires. Aique Grupo Editor.

²⁴ Southwell, M (2018) El niño en la historia. La construcción de una mirada entre los impulsos modernizadores, la exclusión y el cuidado. Material de estudio Diploma Superior Infancia, educación y pedagogía - Cohorte 10. FLACSO.

Según Narodowski (2007) la pedagogía obtiene en la niñez su excusa irrefutable de intervención para educar y reeducar en la escuela, para participar en la formación de los seres humanos y de los grupos sociales²⁵.

El padre de la pedagogía, Joan Amos Comenio (1592-1670), desde su trabajo hizo grandes aportes. En su obra *Didáctica Magna* (1630) mostraba interés por la educación de los niños menores de seis años y años después, Rousseau (1712 - 1778), en sus trabajos coincide en muchos aspectos con Comenio, entre ellos, que la educación del hombre empezaba al nacer. Pero fue a partir de figuras más contemporáneas, como Pestalozzi²⁶ y Froebel²⁷, que, tomando estos antecedentes fundantes de la pedagogía y los aportes de otras disciplinas, dieron origen a una importante revolución del conocimiento y de la enseñanza.

Froebel, quien tomó los aportes de Pestalozzi, Rousseau y Comenio, propuso una filosofía innovadora, pionera en la educación temprana que se puso en práctica en los primeros jardines de infancia o conocidos también como *kindergarten*. Años anteriores se habían puesto en marcha instituciones que tenían como propósito el cuidado de los más pequeños, sin embargo, el surgimiento del *kindergarten* no solo significó la imagen de la escolarización de la primera infancia, sino también las primeras formaciones específicas destinada a aquellas personas que deseaban ejercer en este nivel educativo.

Las teorías de Froebel y Pestalozzi nos transportan a las primeras instituciones pensadas para la educación de los más pequeños: a los orígenes del Jardín de Infantes, pensado como un espacio de juego y experiencias con el entorno. Lejos de plantear una enseñanza basada en la lectura y la escritura, esta educación apostó a la creatividad y la autonomía del niño. Sin apuros ni aceleraciones y respetando las edades, la curiosidad y el deseo de aprender jugando, la pedagogía de Froebel y Pestalozzi comienzan a escribir las primeras páginas de la educación inicial como un nivel diferente y separado de la escuela de los más grandes y lejos de la adultez. Consideramos importante rescatar estas ideas a la hora de reflexionar sobre lo que está pasando actualmente en el nivel inicial ¿Realmente es un espacio de juego libre y espontáneo? ¿Se respetan los tiempos de los chicos? ¿Se está apostando a las experiencias en contacto con el entorno para propiciar aprendizajes significativos? ¿O será que nos estamos olvidando de Froebel y de aquellos sentimientos de la infancia que se despertaron en la modernidad, donde el niño se separa del mundo adulto?

Para encontrar respuesta a estos interrogantes, nos parece interesante bucear sobre algunos aspectos de la Modernidad que quizás quedaron latentes y que nos invitan a ser analizados desde la historia y la filosofía. Claro está que la Modernidad significó mucho más que el surgimiento del sentimiento de la infancia y el nacimiento de la escuela. Todas estas nuevas concepciones e ideas que salieron a la luz nos marcaron un quiebre, un cambio radical y significativo en donde el hombre y su razón tomaron protagonismo, pero también nos impuso rupturas que modificaron el modo de vivir, estudiar y trabajar y es aquí en donde nos detendremos a profundizar nuestro análisis.

A partir de la Revolución Industrial (Siglos XVII - XVIII) se hace visible una aceleración del tiempo. Al siglo XVIII hay que considerarlo como el período en el que se les impuso a los hombres la

²⁵ Narodowski, M (1994) *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*, Buenos Aires. Aique Grupo Editor.

²⁶ Johann H. Pestalozzi, pedagogo suizo. Nació en 1746 y falleció en 1827. Su pedagogía revolucionaria tuvo como objetivo incluir nuevos aportes a la educación infantil.

²⁷ Friedrich Froebel, pedagogo alemán (1782 - 1852) creador del concepto de jardín de infancia y de educación preescolar

disciplina del tiempo como jamás se había dado en la historia de la humanidad²⁸ y de esta manera el hombre se formó bajo este imperativo económico, financiero y político. De esta manera, las metas y los objetivos de las sociedades se centraron en la productividad y el dinero y bajo estas concepciones se fue fundando la escuela.

Etimológicamente, la palabra escuela viene del latín *schola*, y ésta del griego *σχολή* (*scholé*) que significa ocio, tiempo libre. Este concepto nos lleva a repensar y a reflexionar acerca de lo que realmente es y significa. Este tiempo libre que nos ofrece la escuela (entendida como *scholé*) y al que hacen referencia Jan Masschelein y Marteen Simmons en el libro “Defensa de la escuela. Una cuestión pública” (2014)²⁹, tiene sus orígenes y explicaciones en la Antigua Grecia. Es un tiempo liberado de todas las ocupaciones, de las historias y experiencias personales de cada sujeto. Es un tiempo suspendido en el tiempo que nos coloca en un mismo lugar de igualdad y transformación colectiva.

¿Y por qué es cuestionado el tiempo de la escuela? Justamente porque sus juicios se basan en un pensamiento mercantilista. La escuela se encuentra bajo los cánones de cantidad y productividad y desde ese punto de vista, se ha perdido la esencia del tiempo dedicado a la contemplación y la pregunta.

En la escuela, el tiempo es el encargado de administrar el hacer de cada jornada. Esta división de trabajo y tiempos que responden a un discurso utilitarista han convencionado y creado las bases de distribución del currículum. El tiempo cronológico, cuantitativo, mensurable del que venimos dando cuenta se manifiesta abiertamente en la educación porque en un mundo ocupado sólo de utilidades, el pensamiento es obliterado y el totalitarismo de las pulsiones se extiende como una mancha de aceite que avanza a la par del ostracismo del pensar.³⁰

El Nivel Inicial, no es ajeno a esta dinámica. El *aiôn*³¹, del que hablaba Platón en la Antigua Grecia para referirse a ese tiempo abstracto e ilimitado dedicado a la reflexión y la contemplación previo al trabajo no es visible, porque el tiempo cronometrado ha fragmentado las jornadas de los jardines, en donde esta dinámica se invierte y se disuelve, dándole mayor importancia a la cantidad y productividad del trabajo. Lejos de los aprendizajes reflexivos y enriquecedores, la infancia es esclava de esta vorágine en la que vivimos. Tiempos apresurados, que no alcanzan y que se pierden en el intento de cumplir y producir.

Resultados

El siguiente trabajo forma parte del proyecto de tesis “La articulación entre el Nivel Inicial y el Nivel Primario: un problema epistemológico y filosófico de la educación” bajo la dirección de la Dra. Nora Alicia Fiezzi, Docente responsable de las asignaturas Filosofía de la Educación para la Licenciatura y Profesorado en Educación Inicial; Epistemología para la Licenciatura en Educación Inicial y Filosofía de la Educación para la Licenciatura y el Profesorado en Ciencias de la Educación en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina. Actualmente esta investigación se encuentra

²⁸ Cfr. Guevara, G. (2019) Tiempo y modernidad. Los desajustes entre técnica y existencia desde una lectura pedagógica. revista Digital Tinkuy de hermenéutica, subjetividad y prácticas de conocimiento. FCH - UNSL - Año 2 - Vol. 3 - ISSN 2683-7498

²⁹ Masschelein, J. y M. Simons (2014) “Defensa de la escuela. Una cuestión pública”. Editorial Miño y Dávila. Buenos Aires.

³⁰ Guevara, G (2019) Tiempo y modernidad. Los desajustes entre técnica y existencia desde una lectura pedagógica. revista Digital Tinkuy de hermenéutica, subjetividad y prácticas de conocimiento. FCH - UNSL - Año 2 - Vol. 3 - ISSN 2683-7498

³¹ Cfr. Guevara, G (2019) Tiempo y modernidad. Los desajustes entre técnica y existencia desde una lectura pedagógica. revista Digital Tinkuy de hermenéutica, subjetividad y prácticas de conocimiento. FCH - UNSL - Año 2 - Vol. 3 - ISSN 2683-7498

en proceso. Tal como lo anticipábamos en la metodología de trabajo elegida, el proceso de recolección, análisis e interpretación de información es dialéctico y se retroalimentan permanentemente.

Conclusión

Explorar los complejos y contradictorios fenómenos que atravesaron la vida de los niños en el mundo a lo largo de la historia constituye un desafío para todos los educadores, ya que dicha exploración se vincula con la importancia de analizar los procesos de hibridación³² de las identidades de los niños y de comprender las interacciones creativas y plurales que se modulan en la cultura infantil.

Estos aspectos culturales, sociales e históricos que hemos analizado nos problematizan y nos hacen cómplices de esta dinámica acelerada y apresurada que vivimos a diario. Como docentes nos preocupa que esta realidad no sea ajena en las escuelas y en las prácticas cotidianas y es aquí en donde tiene lugar un llamado de atención y de alerta que invita a nuestros colegas a recuperar el sentido del Nivel Inicial. El “*Jardín*” debe dejar de ser un lugar apartado de esta carrera apresurada que el tiempo nos apura a correr. Debe y necesita recuperar el *aiôn* para plantear verdaderos espacios liberadores de juego y aprendizajes. El “*jardín*” tiene y debe ser un refugio, suspendido en el tiempo que abrace a todos por igual y que coloque a los niños a la luz del mundo y del conocimiento.

Bibliografía

- Ariés, P (1973) El niño y la vida familiar en el antiguo régimen. Capítulo 2: El descubrimiento de la Infancia pp 57 a 77. Editorial Taurus, París.
- Bonetto, S. y otros (1989) Manual de Historia de las Ideas Políticas. Vol. I Capítulo 3: Nacimiento y desarrollo del Estado Moderno”. Editorial Norte. Córdoba, Argentina.
- Carli, Sandra (2011) La memoria de la infancia. Estudios sobre historia, cultura y sociedad. Buenos Aires. Paidós.
- Fiezzi, Nora (2019) Educación y cuidado de sí. Una reflexión a partir de Estoicos y Epicúreos. Revista Digital Tinkuy de hermenéutica, subjetividad y prácticas de conocimiento. FCH - UNSL. Año II - Volumen 3.
- Guevara, G. (2019) Tiempo y modernidad. Los desajustes entre técnica y existencia desde una lectura pedagógica. revista Digital Tinkuy de hermenéutica, subjetividad y prácticas de conocimiento. FCH - UNSL - Año 2 - Vol. 3 - ISSN 2683-7498
- Kohan, W. “Infancia entre educación y filosofía” Laertes S.A de ediciones. Barcelona, 2004. Cap. 2 “La infancia escolarizada de los modernos”, P76
- Masschelein, J. y M. Simons (2014)” Defensa de la escuela. Una cuestión pública”. Editorial Miño y Dávila. Buenos Aires.

³² Se utiliza el término de Hibridación para definir los procesos de mestizaje cultural. Este concepto es desarrollado por el antropólogo y filósofo argentino Néstor García Canclini.

- Morín, E. (2003) Educar en la era planetaria. Editorial Gedisa. Barcelona, 2003
- Narodowski, M (1994) Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna, Buenos Aires. Aique Grupo Editor.
- Southwell, M (2018) El niño en la historia. La construcción de una mirada entre los impulsos modernizadores, la exclusión y el cuidado. Material de estudio Diploma Superior Infancia, educación y pedagogía - Cohorte 10. FLACSO.

MÉTODO GABLA

Gabla Method

Noelia Martín Durán

Poner aquí el Centro de trabajo de los autores. Borrar luego este texto
metodogabla@gmail.com

Resumen

Gabla es un método de Comunicación Temprana Gestual (CTG) con el cual los adultos y los pequeños consiguen comunicarse a través de Gestos que acompañan al lenguaje oral de manera innata, sencilla e intuitiva. Así, ambas partes se pueden comprender antes de poder hablar.

El propósito de este método es que el adulto aprenda gestos que introducirá de manera natural junto al lenguaje hablado en la vida diaria de un bebé, por repetición, por imitación y de forma innata, hará una relación cognitivo-motora y podrá comunicarse de forma fácil, real y efectiva.

El método comienza a aplicarse alrededor de los 9 meses.

Se trata de un método globalizador, aplicable y compatible con otras metodologías activas, métodos pedagógicos y modelos de enseñanza.

Palabras clave

Comunicación Temprana Gestual; bebés; crianza respetuosa

Abstract

Gabla is a method of Early Gestural Communication with which adults and kids get to communicate through Gestures. These gestures accompany the oral guide in an innate, simple and intuitive way. So, both sides can understand each other before they can speak. The purpose of this method is for the adult to learn gestures that will naturally introduce spoken language into a baby's daily life. It will be by repetition, by imitation and innately, will make a cognitive-motor relationship and will be able to communicate easily, real and effectively. The method begins to be applied around 9 months. It is a globalizing method, applicable and compatible with other active methodologies, pedagogical methods and teaching models.

Keywords

Gestural Early Communication; babies; respectful parenting

Introducción

Historia

- En el **1800**, William Dwight Whitney descubre que los niños en familias sordas superan a sus compañeros oyentes.
- Casi dos siglos más tarde, en el **1980**, fue el Dr. Joseph García el que redescubre los BSL y comienza a enseñar a signar a familias oyentes.
- A penas diez años después, en el año **1990**, la investigación de Acredolo y Goodwyn muestra que los BSL funcionan y que existen enormes beneficios.
- Ya entrado el nuevo milenio, **2000**, los BSL está ganando aceptación generalizada a medida que aumenta la evidencia.

Historia de método Gabla

- En el año 2012, nace el primogénito de Noelia Martín Durán, fundadora de Método Gabla. Su nacimiento fue el inicio del proyecto del método, cuyo lanzamiento fue en el año 2015.
- En el año 2017, la fundadora da vida al concepto de “*Comunicación Temprana Gestual*” (CTG). Es la base ideológica y pedagógica del método. Resalta la suma importancia de poder comunicarse desde edades tempranas a través de gestos, previa a la adquisición y utilización del lenguaje oral.
- Estos gestos se vieron reflejados en un material pedagógico exclusivo creado en 2018. En él se ve reflejado el gesto en tres formatos diferentes: pictograma, letra e imagen de la fundadora realizándolo. Este material ha sido denominado por la creadora del método como “*CarTaGs*”, enlazando así el término al de CTG nombrado anteriormente.
- A finales de la década anterior, concretamente en 2019, nace *Método Gabla* propiamente dicho y como es conocido en la actualidad.

Método Gabla proviene de los famosos Baby Sing de los EEUU. Por lo tanto, es un método caracterizado por la Comunicación Temprana Gestual (CTG) que enseña a las familias a entender a los bebés mediante gestos que les ayudan a conocer sus necesidades o intereses. Estos gestos fueron descubiertos en EEUU alrededor del año 1800, formando parte de un código innato que los bebés son capaces de desarrollar antes de poder hablar.

El propósito de este método es que el adulto aprenda gestos que introducirá de manera natural junto al lenguaje hablado en la vida diaria de un bebé, por repetición, por imitación y de forma innata, hará una relación cognitivo-motora y podrá comunicarse de forma fácil, real y efectiva. El método comienza a aplicarse alrededor de los 9 meses.

Se trata de un método globalizador, aplicable y compatible con otras metodologías activas, métodos pedagógicos y modelos de enseñanza.

Se trata de un tándem perfecto con ideas fundamentales como Inteligencias Múltiples, metodología Montessori, Disciplina Positiva, Baby Led Weaning (BLW), Pikler, Reggio Emilia o Waldorf entre otras. Todas ellas son metodologías activas, en las que el bebé es el motor principal y basadas en sus intereses y necesidades. Método Gabla se enlaza con ellas puesto que el enfoque dado es el hecho de poder comunicar sus deseos y poder poner en marcha el resto de actividades.

Gabla se basa en el concepto neurocientífico de que la única manera de poder comunicar las necesidades es pudiendo hacerlo; la comunicación es la única manera de tener seguras y completas todos los escalones de la pirámide de las necesidades de Maslow.

Método y Material

Método Gabla resalta la importancia de una educación consciente, cuestionando el antiguo paradigma educativo; pretende potenciar las capacidades globales de los bebés en sus primeros años de vida y empoderarlos.

El empoderamiento de bebés es una de sus líneas educativas. El método defiende la libertad de los bebés para expresar sus necesidades mediante gestos intuitivos, y aportar así la tranquilidad a las familias de poder entender a sus hijos e hijas a través de ellos incluso antes de que adquieran su lenguaje verbal como todos lo entendemos. En definitiva, su fin principal es ayudar a los bebés a comenzar a ver el mundo de manera ilimitada, haciéndolos conscientes del medio que les rodea, pudiendo comunicar sus necesidades e intereses a sus progenitores, comprendiendo y disfrutando ambas partes del crecimiento y de la educación conjunta.

Otra de las ideas clave del citado método, es que los bebés son semillas desde el momento en el que se conciben, y como tal, se les debe dejar florecer de manera natural. Se parte de la concepción de que cada uno es diferente, especial, único, en definitiva, y por ello, se les debe adaptar el entorno, el lenguaje, facilitarles la potenciación de una inteligencia y creatividad irrepetibles. Es por ello, que el proceso de aprendizaje debe ser personalizado, adaptado a las necesidades y motivaciones de cada uno. Gabla aporta gestos muy intuitivos y sencillos, de los cuales, cada familia escoge y enseña los que considere oportunos y necesarios para hacer, tanto la vida del bebé como la suya, más sencilla y tranquila para ambos.

Gabla promueve revolución educativa dentro de la etapa educativa a la que representa, impulsando una nueva forma de comunicación temprana gestual con los bebés, formando a familias, profesionales y centros educativos, siendo varios centros Gabla ya en España y profesionales alrededor del mundo. Recoge que el proceso educativo debe ser completamente personalizado, empatizando con los intereses, las necesidades, las capacidades y las motivaciones de cada niño y niña. Método Gabla hace consciente a bebés, familias, profesionales y centros educativos de la necesidad de adaptación en todo momento a las necesidades y las motivaciones particulares de cada niño durante su propio proceso evolutivo.

Con el este método, la educación y la comunicación son dinámicas, adaptándose continuamente a sus necesidades, entendiendo que ellos son los protagonistas de su propio aprendizaje, haciéndolos conscientes de sí mismos y de lo que les rodea.

Desde Gabla basan todo el desarrollo del método en la existencia de un planeta (simulando en él la metodología como tal) en el que familias y bebés no hablan, “Gablan”, es decir, se comunican a través de gestos ya que los bebés aún no han adquirido el lenguaje verbal propiamente dicho. De ese planeta es del que parte todo el universo que se ha creado alrededor de la comunidad Gabla.

Método Gabla ha creado, durante el año 2020, una guía didáctica con el nombre de “Universo Gabla” con la que se puede trabajar en las casas y en las aulas, debido a que contiene actividades, cuentos, rimas.

Todo ello está desarrollado bajo la premisa del respeto hacia el niño/niña y la comunicación positiva. Todas las metodologías nombradas con anterioridad que complementan a ésta, son positivas y dejan libertad plena al desarrollo del bebé, en el que el adulto es solamente una guía en ese proceso de aprendizaje.

Algunas de las ideas que dan soporte a este método son:

- **Crianza respetuosa**
 - Gabla le da mucha importancia a este concepto, forma parte de su estilo de vida. Basa todo el proceso en el amor, la empatía, el respeto, la coherencia y un continuo aprendizaje.
- **Comunicación Positiva Gestual (CPG)**
 - Dado el hecho de que Método Gabla es un método basado en la comunicación gestual, la estrecha relación con el concepto de CPG es la forma de transmitir cada mensaje. Afirma que se deben transmitir los mensajes de manera positiva, haciendo que los bebés y los niños/as se cuestionen, pero nunca enviarles mensajes con un matiz

negativo o enfadado, puesto que no sería beneficioso para un buen desarrollo de sus habilidades.

- **Empoderamiento de bebés**

- Como se ha hablado a lo largo del artículo, Gabla empodera bebés con su metodología. Se parte de la premisa de que el bebé tiene que poder de comunicarse, solamente hay que entenderlo y, son los adultos, los que deben llevarlo a cabo. Las familias son las encargadas de enseñarles cómo hacerlo a través del método.

En el método Gabla, desde los primeros meses de vida se utiliza el lenguaje no verbal para manifestar necesidades, expresar sensaciones y sentimientos. Estos gestos permiten a niños en edades tempranas, comunicarse con su entorno más cercano hasta que adquieren el lenguaje verbal propiamente dicho. Gestos y lenguaje se van desarrollando de manera paralela, aunque los niños y niñas no utilicen el lenguaje verbal hasta más adelante. La importancia de la comunicación temprana radica ahí, y con Gabla, mediante gestos, se les da la oportunidad a ellos de poder expresar sentimientos y necesidades, y a los adultos que estén a su cargo, la gran capacidad de entender lo que les ocurre en cada momento y poder actuar de manera rápida y eficaz. Esta pronta relación y entendimiento entre los bebés y las familias fomenta un adecuado desarrollo de un lazo afectivo fuerte que será su pilar a lo largo de toda la vida, generando una salud afectiva óptima.

Resultados

Ciertamente, Gabla dispone de centros educativos a nivel nacional e internacional, en varios países de América del Sur, que tienen integrado el método en su proyecto educativo, formando parte del día a día de su alumnado.

También cuenta con embajadoras encargadas de dar a conocer el método, también a nivel nacional e internacional, y de formar a familias que estén interesadas en el mismo.

A nivel familiar, lo más destacable son los testimonios de los padres y madres que ya han llevado a cabo el método en sus casas; los cuales afirman cosas como estas:

- *“Ha sido maravilloso, mucho más de lo que podría haber esperado. Millones de gracias por hacernos emprender este viaje mágico”.*
- *“Qué alegría poder aprender tanto de grandes profesionales como ella con tanta pasión y ganas por transmitir su experiencia y trabajo”.*
- *“La verdad, es un remolino de amor, diversión, curiosidad, creatividad, conectar con tu peque, positividad, fuera, empatía, responsabilidad y muchas cosas más. Imagina tener a tu bebé y que te diga con gestos qué le sucede, qué le gusta, qué quiere ¿qué sentirías?”.*
- *¿Cómo no va a funcionar comunicarte con tu hij@? Ya sea abrazando, mirando, gablando, hablando, mimando...”*
- *A mí también hubo quien me dijo que retrasaba el habla. Por suerte, no le hice ni caso. Mi pequeña empezó a hablar muy pronto, demasiado de hecho, y por lo tanto dejó de gablar también muy pronto, aunque no del todo... Hay algunos gestos que, a día de hoy, ella con 6 años, seguimos usando si tenemos la boca llena o no queremos que alguien se entere de algo. Yo tengo lo mejor que puedo ofreceros, mi experiencia. Y os aseguro que fue genial y no dudaría volver a usarlo.*

Discusión

El método Gabla ha sido juzgado por diferentes cuestiones, entre las que destacan cuestiones como conocer si retrasa el desarrollo del habla o si son utilizados los mismos gestos que los usados en la Lengua de Signos Americana.

El proceso de hablar es un mecanismo que conlleva tiempo, por eso a los niños hay que darle el tiempo necesario para asimilarlo. Hasta ese momento es cuando se debe utilizar Método Gabla. Gabla es una comunicación bidireccional. Es un puente comunicativo con el bebé. Los gestos que se utilizan apoyan los momentos de interacción con los bebés que todavía no han adquirido el lenguaje verbal. No existen estudios que constaten que la utilización de gestos en estas situaciones retrase la aparición del habla; al contrario, se estimula. Gabla es una estimulación lingüística.

En cuanto a la segunda cuestión, Gabla se basa en la Lengua de Signos Americana puesto que el método del que parte son los famosos Baby Sign de EEUU. Es más, una Lengua de Signos no es bimodal, y con Gabla sí que la realizas. Cuando se utiliza Método Gabla, se habla al mismo tiempo que se hacen los Gestos correspondientes a lo que se esté diciendo verbalmente.

Conclusiones

Método Gabla es el método perfecto para poder comunicarse entre padres, profesionales y niños. Ofrece la oportunidad de ofrecer una educación más tranquila, coherente y segura por parte de los adultos para así ofrecer una comunicación de confianza, sólida y por supuesto, también segura, para el niño o niña que todavía no haya aprendido a hablar, pero sea consciente perfectamente de lo que quiere decir.

A nivel de aula en concreto, funciona a la perfección con cualquier tipo de metodología que ya se esté llevando a cabo. Los Gestos Gabla apoyan constantemente la expresión, comprensión y proceso de aprendizaje en actividades tan sencillas y rutinarias en la etapa de infantil como pueden ser los cuentos, las canciones o los juegos.

Referencias bibliográficas

1. ["Baby sign language: A guide for the science-minded parent". www.parentingscience.com](http://www.parentingscience.com) . Retrieved 14 February 2016.
2. Fitzpatrick, E. M; Thibert, J; Grandpierre, V; Johnston, J. C (2014). "How handy are baby signs? A systematic review of the impact of gestural communication on typically developing, hearing infants under the age of 36 months". *First Language*. **34** (6): 486–509. [doi:10.1177/0142723714562864](https://doi.org/10.1177/0142723714562864).
3. Iverson, J. M.; Goldin-Meadow, S. (2005). "Gesture paves the way for language development". *Gesture and Language Development*. **16** (5): 367–371. [doi:10.1111/j.0956-7976.2005.01542.x](https://doi.org/10.1111/j.0956-7976.2005.01542.x). [PMID 15869695](https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/15869695/).
4. Capone, N. C.; McGregor, K.K. (2004). "[Gesture development: A review for clinical and research practices](#)". *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. **47** (1): 173–186. [doi:10.1044/1092-4388\(2004/015\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004/015)). [PMID 15072537](https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/15072537/).
5. Mueller Sepulveda, V.; Sepulveda, A. (2013). "Parental perception of a baby sign workshop on stress and parent- child interaction". *Early Child Development and Care*. **184** (3): 450–468. [doi:10.1080/03004430.2013.797899](https://doi.org/10.1080/03004430.2013.797899).
6. Howlett, N.; Kirk, E.; Pine, K.J. (2011). "[Does wanting the best create more stress? The link between baby sign classes and maternal anxiety](#)". *Infant and Child Development*. **20** (4): 437–445. [doi:10.1002/icd.705](https://doi.org/10.1002/icd.705). [hdl:2299/6402](https://hdl.handle.net/2299/6402).
7. Kirk, K. E.; Howlett, N.; Pine, K. J.; Fletcher, B. C. (2013). "[To sign or not to sign? The impact of encouraging infants to gesture on infant language and maternal mind-mindedness](#)". *Child Development*. **84** (2): 574–590. [doi:10.1111/j.1467-8624.2012.01874.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01874.x). [PMID 23033858](https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23033858/).
8. Nelson, L. H.; White, K. R.; Grewe, J. (2012). "Evidence for website claims about the benefits of teaching sign language to infants and toddlers with normal hearing". *Infant and Child Development*. **21** (5): 474–502. [doi:10.1002/icd.1748](https://doi.org/10.1002/icd.1748).

9. Pizer, G.; Walters, K.; Meier, R. (2007). "Bringing up a baby with baby sign: Language ideologies and socialization in hearing families". *Sign Language Studies*. **7** (4): 387–430. [doi:10.1353/sls.2007.0026](https://doi.org/10.1353/sls.2007.0026). [S2CID 145358173](https://doi.org/10.1353/sls.2007.0026)
10. Volterra, V.; Iverson, J M.; Castrataro, M. (2006). Schick, B.; Marschark, M.; Spencer, P. E. (eds.). *The development of gesture in hearing and deaf children. Advances in the Sign Language Development of Deaf Children*. New York: New York: Oxford University Press. pp. Chapter 3.
11. Johnston, J. C.; Durieux-Smith, A.; Bloom, K. (2005). "Teaching gestural signs to infants to advance child development: A review of evidence". *First Language*. **25** (2): 235–251. [doi:10.1177/0142723705050340](https://doi.org/10.1177/0142723705050340).
12. Doherty-Sneddon, G. (2008). "The great baby signing debate". *The Psychologist*. **21** (4): 300–303.
13. Porpora, T (2011). *The Complete Guide to Baby Sign Language*. Ocala:Florida: Atlantic Publishing Group Inc. [ISBN 978-1-60138-393-8](https://www.amazon.com/dp/9781601383938).
14. "[Teaching Your Baby Sign Language Can Benefit Both of You | Psych Central](#)". *Psych Central*. 17 May 2016. Retrieved 27 April 2017.
15. "[Baby Signing](#)". September 2014. Retrieved 2 March 2016.
16. Seal, B. C.; DePaolis, R. A. (2014). "Manual activity and onset of first words in babies exposed and not exposed to baby signing". *Sign Language Studies*. **14** (4): 444–465. [doi:10.1353/sls.2014.0015](https://doi.org/10.1353/sls.2014.0015). [S2CID 144534523](https://doi.org/10.1353/sls.2014.0015).
17. Daniels, M. (1994). "The effect of sign language on hearing children's language development". *Communication Education*. **43** (4): 291–298. [doi:10.1080/03634529409378987](https://doi.org/10.1080/03634529409378987).
18. Clibbens, J.; Powell, G. G.; Atkinson, E. (2002). "Strategies for achieving joint attention when signing to children with Down's syndrome". *International Journal of Language & Communication Disorders*. **37** (3): 309–323. [doi:10.1080/13682820210136287](https://doi.org/10.1080/13682820210136287). [PMID 12201980](https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/12201980/).
19. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
20. Goodwyn, S; Acredolo, L; Brown, C. A. (2000). "Impact of symbolic gesturing on early language development". *Journal of Nonverbal Behavior*. **24** (2): 81–103. [doi:10.1023/A:1006653828895](https://doi.org/10.1023/A:1006653828895). [S2CID 11823057](https://doi.org/10.1023/A:1006653828895).
21. Mueller, V.; Sepulveda, A.; Rodriguez, S. (2014). "The effects of baby sign training on development". *Early Child Development and Care*. **184** (8). [doi:10.1080/03004430.2013.854780](https://doi.org/10.1080/03004430.2013.854780).
22. Johnston, J. C.; Durieux-Smith, A.; Bloom, K. (2005). "teaching gestural signs to infants to advance child development: A review of the evidence". *First Language*. **25** (2): 235–251. [doi:10.1177/0142723705050340](https://doi.org/10.1177/0142723705050340).
23. Clibbens, J.; Powell, G. G.; Atkinson, E. (2002). "Strategies for achieving joint attention when signing to children with Down's syndrome". *International Journal of Language & Communication Disorders*. **37** (3): 309–323. [doi:10.1080/13682820210136287](https://doi.org/10.1080/13682820210136287). [PMID 12201980](https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/12201980/).
24. Balter, L; Tamis-LeMonda, C (1999). *Child psychology*. New York: Psychology Press. pp. 116–139.
25. Pettito, Laura A. (1988). Frank S. Kessel (ed.). "Language" in the pre-linguistic child. *The development of language and language researchers*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. pp. 187–221.
26. Puccini, D.; Liszkowski, U. (2012). "[15-month-old infants fast map words but not representational gestures of multimodal labels](#)". *Frontiers in Psychology*. **3**: 101. [doi:10.3389/fpsyg.2012.00101](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00101). [PMC 3318184](https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22493588/). [PMID 22493588](https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22493588/).
27. Cesafsky, M. J. (2009). "[Baby sign language: Hindering or enhancing communication in infants and toddlers?](#)" (PDF). Retrieved 14 February 2016

28. Gongora, X; Chamarrita, F (2009). "Infant sign language program effects on synchronic mother-infant interactions". *Infant Behavior and Development*. **32** (2): 216–225. [doi:10.1016/j.infbeh.2008.12.011](https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2008.12.011). [PMID 19233477](https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19233477/)
29. Bonvillian, J. D.; Siedlecki, T. (2000). "[Young children's acquisition of the formational aspects of American Sign Language: Parental report findings](#)". *Sign Language Studies*. **1** (1): 45–64. [doi:10.1353/sls.2000.0002](https://doi.org/10.1353/sls.2000.0002).
30. Grabmeier, Jeff (25 January 1999). "[Infants Use Sign Language to Communicate At Ohio State School](#)". [The Ohio State University](#). Archived from [the original](#) on 14 June 2010. Retrieved 2 March 2016.

Agradecimientos

Por parte de Noelia Martín Durán, creadora de Método Gabla:

“Quiero dar las gracias a Adrián porque sin él nada de esto sería posible. Quiero darle las gracias a los centros infantiles que han confiado en nosotros. En especial, al Centro Infantil Travesura por ser el primer centro en confiar en el método, por hacernos sentir como en casa con el aula Gabla, conservatorio Gabla y el coworking, y subirse siempre a nuestros sueños; dar las gracias también a todas y cada una de las familias que han querido entender a sus hijos; a todas y cada una de las personas que nos están ayudando a sembrar la magia por todo el mundo, porque ya estamos a nivel internacional gracias a ellas. También agradecer a quiénes no han creído en Método Gabla nunca, motivándonos a mejorar y a seguir para adelante. Dar las gracias al Equipo Gabla porque sin cada una de las personas que lo componen sería imposible.

Agradecerme a mí misma por seguir soñando despierta, por seguir viendo Gabla como un proyecto muy grande y porque, a pesar de todas las dificultades que hay por el camino, siga ilusionada, creyendo en esto y confiando.

“LINGORETA Y LINGORETO ANTE LA RESPIRACIÓN BUCAL INFANTIL. UNA NECESARIA INCURSIÓN CLÍNICA EN EL CAMPO EDUCATIVO”

“Lingoreta and Lingoreto and Children's Mouth Breathing. A necessary clinical foray into the educational field”

Sandra Fernández Prado

Centro Lingoreta SL

pedagogiavigo@lingoreta.com

Resumen

Se presenta un estudio retrospectivo y observacional sociosanitario en el ámbito educativo para la determinación de prevalencia y detección temprana de Respiración Bucal en población infantil.

Se trata de un proyecto sanitario, educativo y capacitante. Se considera sanitario porque trata de detectar de forma temprana en los contextos de educación infantil casos de Respiración Bucal, con intención preventiva e intervención temprana futura.

Se indica que es educativo porque comparte con la comunidad educativa la manera en la que se pueden empezar a detectar los primeros síntomas de alarma de respiración bucal, así como su repercusión en quienes lo padecen. Partimos de la base de que a mayor sensibilización y conocimiento de este síndrome entre los profesionales socioeducativos que atienden a la población infantil, mejor comprensión de las consecuencias que trae el no conocerlo, detectarlos y atenderlo en etapas tempranas.

Se manifiesta su virtud capacitante porque dota de conocimientos básicos y sencillos al personal educativo, familias e incluso menores para la observancia y posterior identificación de casos de Respiración Bucal.

El Proyecto incluye:

- Elaboración y difusión de Cuento Didáctico Sanitario
- Desarrollo de sesiones de cuentacuentos en escuelas infantiles
- Elaboración y aplicación de material de cribaje para profesionales educativos y familias
- Recogida y análisis de datos (programa SPSS).
- Presentación de resultados y creación de alianzas socioeducativas con autoridades correspondientes de Educación y Sanidad (ODS nº3, nº4 y nº 17, Agenda 2030) para generar colaboración institucional en la intervención y estudio longitudinal posterior.

Con este proyecto se pretende determinar la prevalencia del síndrome de Respiración bucal en la población infantil, con la firme convicción de ser de ayuda en la correspondiente y tan necesaria atención de casos infantiles con respiración bucal, cuya afectación sanitaria y repercusión en el ámbito escolar y desarrollo integral es tan significativa.

Palabras clave

Logopedia; Respiración Bucal; Educación Infantil; Atención Sociosanitaria Temprana; Prevención.

Abstract

A retrospective and observational socio-sanitary study is presented in the educational field to determine the prevalence and early detection of Mouth Breathing in children.

It is a health, educational and training project. It is considered sanitary because it tries to detect early in the contexts of early childhood education of cases of Oral Breathing, with preventive intention and future early intervention.

It is indicated that it is educational because it shares with the educational community the way in which the first symptoms of mouth breathing alarm can begin to be detected, as well as its impact on those who suffer from it. We start from the basis that the greater awareness and knowledge of this syndrome among socio-educational professionals who serve the child population, the better understanding of the consequences of not knowing it, detecting it and treating it in early stages.

Its enabling virtue is manifested because it provides basic and simple knowledge to educational personnel, families and even minors for the observance and subsequent identification of cases of Oral Breathing.

The project includes:

- Preparation and dissemination of a Sanitary Didactic Story
- Development of storytelling sessions in nursery schools
- Preparation and application of screening material for educational professionals and families
- Data collection and analysis (SPSS program).
- Presentation of results and creation of socio-educational alliances with corresponding authorities of Education and Health (ODS 3, 4 and 17, Agenda 2030) to generate institutional collaboration in the intervention and subsequent longitudinal study.

The aim of this project is to determine the prevalence of Mouth Breathing syndrome in the child population, with the firm conviction of being helpful in the corresponding and much-needed care of children's cases with mouth breathing, whose health impact and repercussion in the school environment and Comprehensive development is so significant.

Keywords

Speech therapy; Mouth breathing; Early Childhood Education; Early Social Health Care; Prevention.

Secciones

Introducción.

El presente trabajo adopta el formato de un proyecto de investigación retrospectivo y observacional con clara intención de conocer la realidad de la Respiración Bucal entre la población infantil en una zona concreta de la geografía gallega. Esta situación que se presenta, sobrevenida por la necesidad e incursión sanitaria en el ámbito educativo, contribuye a aunar lazos entre la detección sanitaria básica y la concienciación del entorno socioeducativo, muchas veces aisladas en una realidad común: el niño. Esta manifiesta intencionalidad viene derivada de la reflexión hecha acerca de la tan necesaria actividad de identificación de forma lo más inmediata posible de los casos de Respiración Bucal existentes en la población infantil de nuestro contexto, sobre todo en el educativo y/o familia como primer mecanismo de cribaje.

El Síndrome de Respiración bucal, también denominado facies adenoidea, consiste en el hábito de respirar por la boca, el mismo que produce alteraciones fisiológicas que pueden afectar progresivamente el desarrollo físico, psicológico y psíquico de una persona y que es prevalente en la población infantil, aun así, desconocido para la comunidad educativa, poco detectado conocido por la sociedad en general y, por tanto, poco derivado a las consultas de pediatría.

El ejercicio de la profesión logopédica a lo largo de más de 10 años desde Centro Lingoreta ha permitido, junto con su perfil interdisciplinar, nutrido de Psicólogos, Pedagogos y Terapeutas Ocupacionales, darnos cuenta de que la atención temprana que requiere el Síndrome de Respiración Bucal entre la población infantil requiere de un impulso desde áreas sanitarias hacia contextos educativos. Autores como Belmont, F.; Godina, G. y Ceballos, H. (2008) mencionan la tan importante necesidad de atender este síndrome por la multitud de afectaciones sanitarias, psicológicas y socioeducativas que arrastran los menores que lo presentan y no son atendidos en etapas tempranas.

Casos de desatención en actividades guiadas en las escuelas infantiles y en cursos posteriores, falta de energía, incapacidad para procesar información básica en las etapas educativas tempranas, mala adaptación a las exigencias del ritmo cotidiano para población infantil, rabiets, malestares asociados a dolores de cabeza, disconformidad, múltiples afectaciones en el desarrollo fisiológico directamente relacionadas con las estructuras respiratorias, infecciones nasales recurrentes, descanso de muy baja calidad. Todas son posibles incidencias en que se pueden ver inmersos menores de nuestra comunidad educativa sin detectar, sin atender y sin comprender.

Siendo conocedoras de la muy necesaria y casi inexistente detección e intervención temprana en casos de Respiración Bucal, tras años de preocupación, hemos decidido diseñar y poner en marcha un proyecto que nos permita hacer una incursión sociosanitaria completa y transversal en el ámbito de la Educación infantil. Como bien se indica en Treviño-Salazar, MB. et al (2009) pocos son los trabajos y artículos que determinan con claridad la prevalencia de respiración oral en la población infantil. Si en algún estudio aparece mencionada esa prevalencia, podemos llegar a encontrarnos con unos datos que presentan un desfase de 5 a 75% de detección, que no ayudan a esclarecer la incidencia real de

este síndrome y su posterior atención. Determinar este dato de forma certera resulta para la comunidad científica imprescindible para determinar el grado de incidencia real entre la población infantil, que es la que más nos interesa y actuar en consecuencia.

Es en las escuelas infantiles donde vamos a introducirnos ya que es donde se encuentra nuestra población de interés y es desde allí donde podemos llevar a cabo una verdadera labor que contribuya a la mejora de las condiciones de la población infantil tanto desde el punto de vista sanitario y personal como socioeducativo. Dada la dificultad que esta situación acarrea, es momento de que el ámbito educativo juegue un papel más activo en estos casos.

Con este proyecto se pretende dar una respuesta desde el ámbito sociosanitario, como es el que abarca Centro Lingoreta con la firme convicción de ser de ayuda en la correspondiente y tan necesaria atención preventiva de casos infantiles con afectación sanitaria y repercusión directa en el ámbito escolar y de desarrollo integral de los menores.

Material y Método.

Para llevar a cabo este trabajo con un enfoque retrospectivo y desarrollar un proyecto de investigación observacional, de corte sociosanitario transversal a la realidad educativa en infantil se ha incluido como material de trabajo:

- Elaboración de Cuento Didáctico Sanitario con sus complementos (marionetas, juegos visuales y manipulativos y registro) y acceso a su adquisición a las personas que interese: fase conocimiento a toda la comunidad educativa.
- Desarrollo de sesiones de cuentacuentos en escuelas infantiles, facultades de educación, psicología y afine: fase conocimiento y sensibilización a los profesionales de educación infantil en activo y futuros profesionales.
- Elaboración, explicación y aplicación de material de cribaje para profesionales educativos y familias
- Recogida y análisis de datos (programa SPSS) para proceder a la elaboración de conclusiones de prevalencia de casos de Respiración Bucal.
- Presentación de resultados y creación de alianzas socioeducativas con autoridades correspondientes de Educación y Sanidad (ODS nº3, nº4 y nº 17, Agenda 2030) para proceder a la colaboración institucional para la correspondiente intervención y estudio longitudinal posterior.

Los apartados directamente relacionados con cribaje y observación de esta experiencia vienen nutridos por la recogida de datos que se procederá a hacer a través de los profesionales socioeducativos de los centros de educación infantil que se incluyen en el estudio, así como de las familias de los menores. Se pondrá a disposición de estos colectivos los materiales y explicación de su aplicación sobre la población infantil a su alcance. Se abarcan para la elaboración de este estudio las escuelas infantiles de la provincia de Pontevedra junto con la Escuela Infantil de la Universidad de Santiago de Compostela.

Esta recogida de datos se lleva a cabo con una escala elaborada específicamente para este estudio y cumpliendo las especificaciones de dos de los protocolos de uso normalizado en el campo de la logopedia y especialidades afines:

- “Protocolo de exploración interdisciplinar orofacial para niños y adolescentes” de Bottini, E. et al (2010)
- “Protocolo de evaluación fonoaudiológica de la respiración con puntuación” de Susanibar, F. (2019)

Tras la aplicación de la escala, se recogerán los datos que serán debidamente tratados mediante el programa SPSS para conocer en detalle el comportamiento de la Respiración Bucal en la población de estudio.

También se solicita a las familias y a las escuelas el acceso a los indicadores de rendimiento y comportamiento de los menores a lo largo de la experiencia para ser objeto de contraste entre esta etapa temprana y posteriores, si se consigue consolidar este proyecto de investigación en los términos que se pretende.

La metodología que se ha elegido para el abordaje de este trabajo es de carácter retrospectivo y observacional como se ha dicho, de corte sociosanitario transversal a la realidad educativa para determinar qué cantidad de población infantil responde a los criterios de Respiración Bucal y, tras ello, elaborar el mapa de prevalencia de este síndrome en una población concreta.

Posteriormente se pretende iniciar la intervención temprana, validando la hipótesis que determina que una detección e intervención tempranas en el ámbito de la Respiración Bucal son previsoras de una mejor evolución en todas las parcelas de desarrollo de la población infantil afectada, frente a la situación actual de un porcentaje de población infantil sin valorar. También se pretende valorar la repercusión que tendría en el rendimiento académico general de la población en los posteriores cursos de la etapa de infantil y más a medio-largo plazo (educación primaria) de darse esta detección temprana e intervención posterior correspondiente (comparación pre-post).

Se incluyen dentro de este estudio la población infantil de 1 a 3 años que acude a escuela infantil en la provincia de Pontevedra y la concreta de la Universidad de Santiago de Compostela, siendo criterios de exclusión: no haber sido diagnosticado de respiración bucal previamente debido a patologías como asma, rinitis, bronquitis y no presentar en el momento de estudio síntomas compatibles con resfriado, infección por virus de la gripe estacional, trastornos de sueño por causas diferentes a la respiración.

Este estudio se diseña con intención de conseguir un abordaje a medio-largo plazo que nos permita hacer un seguimiento e intervención en la población infantil diana en un futuro, pudiendo estudiar la repercusión de la intervención en la etapa de 3-6 años e incluso de 6 años en adelante.

Resultados.

Tras la puesta en marcha de la actividad de concienciación, sensibilización y acercamiento de la Respiración Bucal a la comunidad educativa en etapa infantil se cree que se podrán alcanzar los siguientes hitos:

- Clarificar el porcentaje de prevalencia de casos de respiradores bucales existentes en la población infantil inscrita en escuelas infantiles de la provincia de Pontevedra y la correspondiente a la USC.
- Aumentar el conocimiento, grado de comprensión y sensibilización en etapas tempranas hacia los menores con síndrome de respiración bucal, tanto en el área sanitaria, como educativa y social. Este resultado será posible testarlo en función de la evolución de derivaciones de

casos de respiración bucal que hayamos conseguido acoger tras la incursión con este estudio en la población infantil.

- Tras la retrospectiva llevada a cabo y con la observancia temprana, esperamos poder planificar las debidas atenciones tempranas, que nos arrojen datos de mejoría en los indicadores de rendimiento académico, aspectos de calidad de vida (sueño, atención, memoria...), así como una retroalimentación de datos de mejora manifiesta y significativa en varios aspectos relacionados con el entorno de la familia y el entorno escolar.

Discusión.

El estudio de prevalencia en la población infantil a través de un estudio de estas características se asemeja en cuanto al interés manifestado en los trabajos llevados a cabo por autores como Díaz, J. et al (2003) y Parra, Y. (2004), que han llegado a declarar, a la vez que García, G. (2011), la importancia de observar y registrar las incidencias relacionadas con la respiración oral en la población infantil por las importantes repercusiones que tienen a medio-largo plazo para esta población. A través de sus estudios han puesto a disposición de los profesionales revisiones bibliográficas y orientaciones de cómo proceder en la correcta discriminación de casos de respiración bucal entre la población infantil.

También desde la especialidad médica pediátrica se ha abordado la necesidad de diagnosticar de forma temprana los casos de respiración bucal como manifiesta Belmont, F.; Godina, G. y Ceballos, H (2008), que recalca el crucial papel que juegan los profesionales de la Pediatría en esta labor.

Sin embargo, poco o nada se ha dicho de los profesionales de la Educación Infantil en nuestro contexto cuando son estos, junto con las familias, el colectivo que más horas puede ejercer la observación de los menores, al ser estas las personas que más horas al día pasan con los niños y niñas de nuestra población.

No corresponde ni se pretende, por supuesto, trasladar a los profesionales de la educación las funciones de diagnóstico de este síndrome. No obstante, sí que a través de su activa colaboración en este estudio se busca ampliar el conocimiento y la capacidad de observación de los primeros síntomas y/o indicios de estar ante un caso de respiración bucal, que permita el posterior cribado de confirmación de casos de respiración bucal por parte de los especialistas correspondientes. Hacemos además partícipes a unos profesionales que no se contemplan habitualmente como necesarios, aunque sí lo son, en el abordaje multidisciplinar de los casos de respiración bucal como bien apuntan Fernández, R. et al (2018).

Es de esperar que nos encontremos con datos que nos permitan delimitar claramente y concretar el porcentaje de prevalencia que ofrece la población infantil en cuanto a casos de respiración bucal que acude a escuelas de educación infantil en la provincia de Pontevedra, junto con la concreta de la Universidad de Santiago de Compostela, pudiendo finalmente compartir con la comunidad científica la verdadera y contextualizada necesidad de actuación por parte de los profesionales sociosanitarios de la Logopedia junto con otras disciplinas implicadas (otorrinolaringología, ortodoncistas, etc.).

Conclusiones.

Tras los datos recogidos de prevalencia y con la novedad de hacer partícipes a profesorado de educación infantil y familias en esta tarea de conocimiento e identificación de rasgos de sospecha de respiración bucal, alcanzaremos los primeros datos que nos permitan hacer el correspondiente cribado de prevalencia.

Una vez hecho ese abordaje, podremos determinar las pautas que requieren en cuanto a intervenciones terapéuticas según necesidades concretas para la población infantil señalada y proceder a su correcta atención, que repercutirá (se establecerán aspectos de mejora significativa en estudio posterior longitudinal) de forma significativa en aspectos de calidad de vida, desarrollo fisiológico, rendimiento académico y aspecto psicológico de este grupo de población.

Referencias Bibliográficas.

Belmont, F.; Godina, G. y Ceballos, H. El papel del pediatra ante el síndrome de respiración bucal. *Acta Pediátrica de México*. 2008. 29(1):3-8.

Bottini, E. et al. Protocolo de exploración interdisciplinar orofacial para niños y adolescentes. 2010. Colegio de Logopedas de Cataluña.

Cuadra, M.; Gómez, F. y Delgado, C. Síndrome del respirador bucal. Artículo de revisión. 2004. 28 (2) *Sociedad Peruana de Otorrinolaringología y Cirugía Facial*.

Díaz, J. et al. Prevalencia de la respiración bucal en pacientes con Ortodoncia. 2003. 7 (3).

Fernández, R. et al. Respiración Bucal en Niños: Consecuencias a Propósito de un Caso. *Psychologia Latina*. 2018. Vol. Especial. 137-139.

García, G. Etiología y Diagnóstico de pacientes Respiradores Bucales en edades tempranas. *Revista Latinoamericana de Ortodoncia y Odontopediatría*. Edición electrónica. 2011.

Herrera, MR.; Rosas, MA. y Canseco, J. Frecuencia de respiración oral en niños con maloclusión. *Revista Odontológica Mexicana*. 2009. 13 (2): 91-98.

Parra, Y. El paciente respirador bucal una propuesta para el estado. Nueva Esparta 1996-2001. *Acta Odontológica Venezolana*. 2004. 42 (2).

Pérez, JA. et al. Respiración bucal en niños de 3-5 años. *Revista Médica Electrónica*. 2010. 32(5).

Pizarro, C.; Honorato, R. Alteraciones neuromusculares bucofaciales. *Revista Chilena De Pediatría*. 1981. 52(4): 299-303.

Rutz, MA. y Cerecedo, A. Síndrome del respirador bucal. Aproximación teórica y observación experimenta. *Cuadernos de Audición y Lenguaje*. 2002. 3 (A): 13:56.

Susanibar, F. Protocolo de evaluación fonoaudiológica de la respiración con puntuación. EOS. 2019.

Treviño-Salazar, M.B. et al. Prevalencia de respiración oral y su efecto en el desempeño escolar en niños con alergia respiratoria. *Medicina Universitaria*. 2009. 11(42):17-21.

LA BIBLIOTECA ESCOLAR, UNA HERRAMIENTA INCLUSIVA.

The school library, an inclusive tool.

M^a del Rosario Ramos Pardo

CPEIP Juan Bautista Irurzun

mramosp@educacion.navarra.es

Resumen

Hoy en día, y más desde que hemos tenido que adaptarnos a vivir confinados y confinadas en casa, necesitamos más la comunicación y la información rápida y precisa que se genera a través de las plataformas tecnológicas. En cambio, la comprensión lectora y la expresión escrita están viendo disminuida su influencia, por lo que es fundamental para nosotras crear un espacio accesible para todos y todas, un lugar donde fomentar la lectura y la escritura proponiendo actividades motivadoras para el alumnado.

Pensamos que la sociedad actual necesita ciudadanos con espíritu crítico y capaces de analizar la realidad que les rodea. También percibimos la necesidad que poseen las familias de hacerse partícipes del centro y de su vida cotidiana. Por eso, pensamos que sería muy interesante mejorar la biblioteca escolar y dirigirla hacia un espacio inclusivo, donde trabajar toda la comunidad educativa unida desde la igualdad, la inclusión y el respeto; donde todo el alumnado tenga protagonismo, sea cual sea su competencia lectora, en donde la organización sea muy visual y accesible y cuente con propuestas de actividades dinámicas para trabajar en grupos heterogéneos con alumnado diverso.

Una biblioteca inclusiva que se utilice como herramienta de inclusión social y espacio para realizar actividades comunitarias en las que el alumnado sea protagonista de su propio aprendizaje.

Palabras clave

Biblioteca; inclusión; diversidad; reflexión; aprendizaje dialógico.

Abstract

Nowadays, and even more since people have had to adapt themselves to live enclosed at home, we further need faster and more precise communication and information from technological platforms. Nevertheless, reading comprehension and writing are having a lower influence, so it is essential for

us to create an accessible space for everyone, this is a place where to encourage reading and writing suggesting motivating activities for the students.

We think that the current society requires citizens with a critical spirit and that are able to analyze the reality that surrounds them. Furthermore, we notice that families have the necessity of participating within the school.

Because of that, we believe that it would be really important to improve the school library and drive it towards an inclusive space, where all the school community can work together from equality, inclusion and respect; where every student can have the prominence, whatever their reading comprehension may be, having a visual and accessible organization including dynamic proposals of activities to work in heterogeneous groups of diverse pupils.

Ultimately, we support an inclusive school library that is used as a social inclusion tool and as a space to develop community activities in which students are promoters of their own learning.

Keywords

school library; inclusion; diversity; reflection; dialogic learning.

Introducción

La responsable de la biblioteca inició hace tres cursos escolares una renovación de la biblioteca escolar; las acciones que se llevan a cabo son:

- potenciar actividades de animación a la lectura
- implicar a las familias en el proceso lector de sus hijos e hijas
- programar actividades interdisciplinarias
- incluir al Centro en el programa de la biblioteca virtual ODISEA
- programar lecturas dialógicas entre familias e hijos
- reorganizar el espacio
- aumentar el fondo bibliográfico con mirada coeducadora

Además, el centro cuenta con un proyecto de periódico digital instaurado desde hace dos cursos y con sede en la biblioteca. En el periódico se trabaja, en grupos internivelares y rotativos, la competencia lingüística y la comunicación a través de una web gestionada por el propio alumnado. Este proyecto tiene gran aceptación en el centro, pero no se amplía más allá del trabajo en la redacción y en cada aula.

Creímos que era fundamental renovar la biblioteca hacia un espacio más dinámico e integrador, un espacio inclusivo, donde todo el alumnado tenga protagonismo, sea cual sea su competencia lectora, en donde la organización sea muy visual y accesible y cuente con propuestas de actividades dinámicas para trabajar en grupos heterogéneos con alumnado diverso.

Una biblioteca inclusiva que se utilice como herramienta de integración social y espacio para realizar actividades comunitarias en las que el alumnado sea protagonista de su propio aprendizaje.

Objetivos

- ★ Utilizar el espacio y los servicios bibliotecarios como herramientas de inclusión social.
- ★ Fomentar el grado de autonomía personal entre el alumnado.
- ★ Normalizar la visibilidad de todas nuestras diferencias en un espacio comunitario.
- ★ Ofrecer al alumnado actividades lúdicas diferentes a la rutina diaria.
- ★ Disfrutar con la lectura y de la lectura.
- ★ Potenciar la memoria de trabajo.
- ★ Aprender habilidades sociales y utilizarlas para trabajar en equipo.
- ★ Aumentar la autoestima de todo el alumnado, sea cual sea su nivel competencial.
- ★ Enriquecer la cultura de toda la comunidad educativa.
- ★ Convertir la lectura en un hábito placentero.
- ★ Participar en actividades culturales propuestas por el centro o por otros agentes y establecimientos de la localidad.
- ★ Colaborar activamente con la biblioteca pública.
- ★ Despertar la imaginación y la emoción a través de propuestas activas y creativas.
- ★ Fomentar el trabajo en equipo y las relaciones entre iguales.
- ★ Adquirir competencias básicas, como escuchar y colaborar.
- ★ Mejorar la calidad de vida de los participantes y, por extensión, mejorar la vida escolar y la convivencia.

Competencias clave desarrolladas.

Evidentemente, dentro de la biblioteca inclusiva, la adquisición de habilidades está supeditada a la adquisición de las Competencias clave, con el fin de facilitar el desarrollo integral del alumnado.

COMPETENCIA COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Usar socialmente la lengua en diferentes contextos comunicativos. ❖ Aplicar los aprendizajes en el conocimiento de las lenguas para utilizarlos en diferentes contextos. ❖ Desarrollar habilidades comunicativas. ❖ Utilizar las cuatro lenguas del centro en un mismo contexto comunicativo.
---	--

COMPETENCIA MATEMÁTICA Y COMPETENCIAS BÁSICAS EN CIENCIA Y TECNOLOGÍA	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Incorporar lo esencial del lenguaje matemático a la expresión habitual y a la organización del espacio en la biblioteca. ❖ Describir verbalmente los razonamientos y los procesos: facilitar la expresión y propiciar la escucha de las explicaciones de los demás, desarrollando la propia comprensión y el espíritu crítico.
COMPETENCIA DIGITAL	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Proporcionar conocimientos y destrezas para la búsqueda, selección y tratamiento de la información y comunicación. ❖ Comprender la información, su estructura y organización textual, para utilizarla en la producción oral y escrita. ❖ Usar soportes electrónicos en las actividades ❖ Utilizar social y colaborativamente la escritura.
COMPETENCIA APRENDER A APRENDER	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Acceder al saber y a la construcción del conocimiento. ❖ Utilizar el lenguaje como instrumento de presentación del mundo y de base del pensamiento y del conocimiento. ❖ Favorecer la comunicación, analizar problemas, elaborar planes y emprender procesos de decisión.
COMPETENCIAS SOCIALES Y CÍVICAS	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Habilidades y destrezas para la convivencia, el respeto y el entendimiento entre personas. ❖ Aprender a comunicarse con los otros, a comprender lo que transmiten, y a tomar contacto con distintas realidades. ❖ Asumir la propia expresión como modalidad de apertura a los demás.
SENTIDO DE INICIATIVA Y ESPÍRITU EMPRENDEDOR	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Utilizar el lenguaje como instrumento de representación del mundo y de base del pensamiento y del conocimiento. ❖ Regular y orientar nuestra propia actividad con progresiva autonomía. ❖ Organizar la biblioteca, coordinándonos con los agentes de toda la comunidad educativa.
CONCIENCIA Y EXPRESIONES CULTURALES	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Conocer nuevas formas de comunicación social. ❖ Leer, comprender y valorar textos de todo tipo. ❖ Utilizar producciones lingüísticas con componente cultural. ❖ Utilizar las TICs como vía de intercambio cultural.

Material y Método

La metodología utilizada parte de los siguientes principios metodológicos, expuestos en el Proyecto Educativo de Centro:

- ❑ Se parte del nivel de desarrollo del alumnado, en sus distintos aspectos, para construir, a partir de ahí, otros aprendizajes que favorezcan y mejoren dicho nivel de desarrollo.

- ❑ Se subraya la necesidad de estimular el desarrollo de capacidades generales y de competencias básicas y específicas por medio del trabajo de las áreas.
- ❑ Se da prioridad a la comprensión de los contenidos que se trabajan frente a su aprendizaje memorístico.
- ❑ Se propician oportunidades para poner en práctica los nuevos conocimientos, de modo que el alumnado pueda comprobar el interés y la utilidad de lo aprendido.
- ❑ Se fomenta la reflexión personal sobre lo realizado y la elaboración de conclusiones con respecto a lo que se ha aprendido, de modo que el alumnado pueda analizar su progreso respecto a sus conocimientos.
- ❑ Se utiliza una metodología activa para integrar a los alumnos en la dinámica general del aula y en el diseño y desarrollo del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Estrategias metodológicas

- Generar un ambiente propicio en la biblioteca.
- Facilitar el aprendizaje cooperativo.
- Motivar hacia el objeto de aprendizaje.
- Favorecer la autonomía del aprendizaje.
- Favorecer el uso integrado y significativo de las TIC.
- Favorecer el uso de fuentes de información diversas.
- Favorecer la comunicación oral o escrita de lo aprendido.
- Impulsar la evaluación formativa.
- Impulsar la funcionalidad de lo aprendido fuera del ámbito escolar.
- Favorecer la utilización de organizaciones diferentes del espacio y el tiempo.

Pretendemos que nuestra metodología tenga una visión constructiva, es decir:

- ❖ Que tenga en cuenta la integridad del alumnado, sus aspectos afectivos, cognitivos y sociales.
- ❖ Que dé importancia a la interacción entre alumnado y profesorado, así como entre los iguales.
- ❖ Que atienda a la cooperación entre iguales, sea cual sea su edad.
- ❖ Que impulse la interacción a través de una gestión compartida del aula.
- ❖ Que estimule el aprendizaje constructivo de forma autónoma y compartida (aprendiendo a aprender).
- ❖ Que fomente una actividad mental perseverante e intensa.

Líneas Innovación educativa en Navarra	Adecuación Biblioteca Inclusiva
Implementación de metodologías que propicien el aprendizaje activo y colaborativo del	La biblioteca estará abierta a propuestas, lo que implica ser receptivos con los nuevos

<p>alumnado, y que atiendan a la diversidad de ritmos, estilos y necesidades educativas, desde un enfoque competencial e inclusivo.</p>	<p>proyectos, priorizando las ideas propuestas por el alumnado, compartiendo las experiencias y utilizando la auto-evaluación como instrumento de análisis.</p> <p>Se atenderá a la diversidad fomentando las capacidades individuales, garantizando la igualdad de oportunidades y la organización en grupos heterogéneos con actividades inclusivas.</p>
<p>Integración de las tecnologías educativas en el proceso de aprendizaje-enseñanza.</p>	<p>Se potenciará con el uso de las nuevas tecnologías y se incorporarán metodologías cooperativas e innovadoras a las dinámicas de clases, fomentando una enseñanza activa, dinámica y motivadora.</p>
<p>Revisión de los espacios y de los tiempos en el proceso de aprendizaje-enseñanza.</p>	<p>Evidentemente, este proyecto parte de la revisión de la biblioteca escolar, tanto en su perspectiva de espacio físico como en su propuesta educativa.</p>
<p>Compromiso con la coeducación y el desarrollo de la conciencia crítica: igualdad de género, convivencia y buen trato, responsabilidad y justicia social, ciudadanía global, sostenibilidad y medio ambiente.</p>	<p>Se potenciará las habilidades relativas a lectura, la expresión y comprensión oral y escrita, al razonamiento práctico y al pensamiento crítico. Propondremos tanto materiales como actividades coeducativas, autónomas, justas e inclusivas en las que todo el alumnado tenga la opción de participar sin partir de su nivel curricular.</p>
<p>Impulso del plurilingüismo partiendo de las lenguas propias de Navarra y atendiendo al tratamiento integrado de las lenguas.</p>	<p>Se potenciará el uso de las lenguas del centro (castellano, euskera, inglés y francés) desde los ámbitos de trabajo.</p>

En reuniones de coordinación semanal, establecemos la línea de trabajo del equipo, las necesidades de la biblioteca y las actividades a realizar.

Se establecen actividades mensuales, a propuesta de todos los integrantes del grupo y decididas por consenso, siguiendo este esquema temático:

Meses:	Actividades:
Octubre	Ambientación de otoño, castañera, cuentos...
Noviembre	Ambientación con motivos del día de Halloween, disfraces...
Diciembre	Ambientación de invierno y Navidad, manualidades...
Enero	Ambientación referida al día de La Paz, tertulias...
Febrero	Ambientación de Carnaval, emociones...
Marzo	Ambientación de la primavera, decoración...
Abril	Ambientación tema Día del Libro, cuentacuentos...
Mayo	Ambientación referida al medio ambiente, concienciación...

Como hemos nombrado en los objetivos y actividades, en cada trimestre trabajará un valor de los propuestos en la comisión de convivencia a nivel de centro. La distribución de los mismos será la siguiente:

Primer trimestre	Esfuerzo y constancia
Segundo trimestre	Paz
Tercer trimestre	Solidaridad

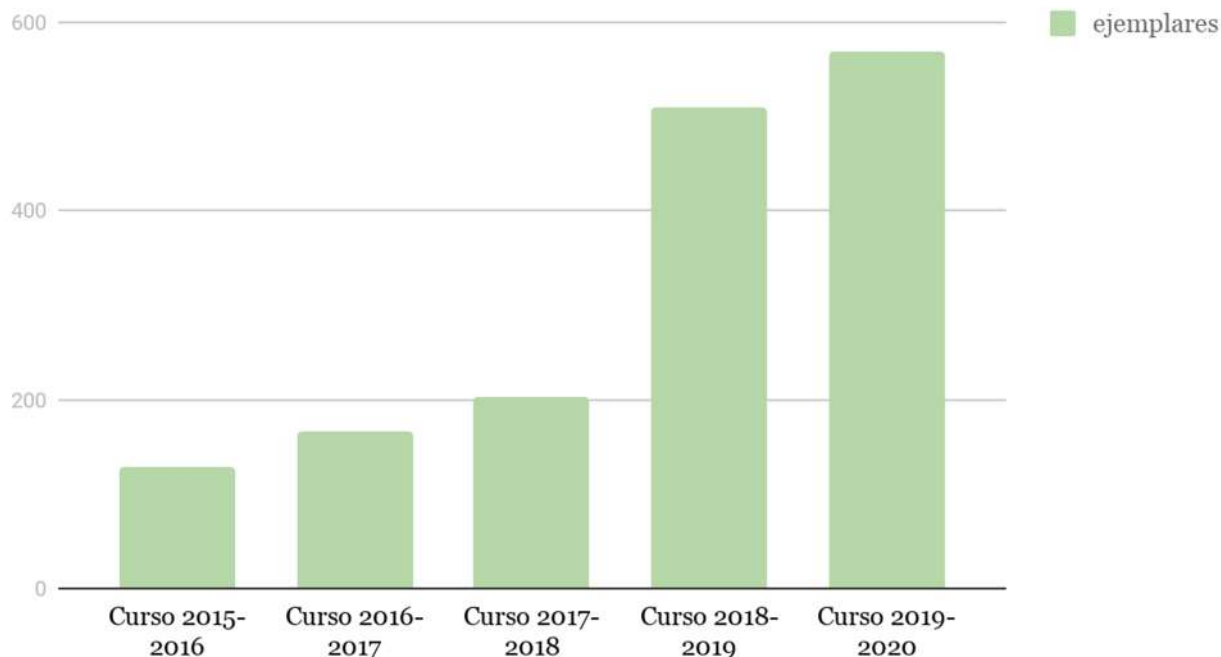
Participación de otros agentes de la comunidad educativa

1. Equipo directivo del centro. El equipo directivo está muy comprometido con este proyecto, dota de recursos y sesiones para llevarlo a cabo y participa de las actividades propuestas ayudando de forma activa a su puesta en marcha.
2. Secretaría del colegio. Colabora en los procesos administrativos derivados de las gestiones de la biblioteca.
3. Ayuntamiento de Peralta, Consejera de Educación y Cultura. Colabora activamente en las actividades complementarias, dando difusión del proyecto y de las actividades y solicitando ayudas para el fondo de la biblioteca.
4. Apyma del centro. Las familias participan como uno de los agentes fundamentales dentro de la biblioteca. La Apyma colabora en todas aquellas actividades en las que se solicita su colaboración y difunde la información entre todas las familias para hacer viable una coordinación entre un número tan elevado de personas.
5. Biblioteca Municipal. La biblioteca rockoteca de Peralta permanece en coordinación y se ofrece a participar activamente en actividades puntuales con la escuela, ofreciendo tanto su espacio como sus propias propuestas culturales.

Resultados

Desde que comenzó a renovarse la biblioteca escolar hacia un espacio inclusivo, los préstamos escolares han aumentado en un 345%, según los registros del programa de gestión de la biblioteca “Abies 3.5”, como puede observarse en el siguiente gráfico.

Préstamos Abies



La motivación del alumnado hacia la lectura es muy evidente y se siguen muy de cerca todas las publicaciones en la web y en las redes sociales.

Todo el alumnado participa con mucha ilusión en las actividades propuestas y se sienten más cercanos a diferentes autores y obras.

Discusión

Es cierto que existen artículos sobre bibliotecas inclusivas, sobre todo de bibliotecas públicas de Galicia y Cataluña. Pero no hemos encontrado durante estos años ningún trabajo en nuestra Comunidad Foral de Navarra un trabajo similar en una biblioteca escolar.

Hemos participado de forma activa en cursos de formación y en proyectos inclusivos como el de la biblioteca virtual ODISEA, del que somos centro piloto. Gracias a la discusión o debate generado en dichos cursos y con el responsable de biblioteca del Servicio lingüístico del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra, hemos ido adaptando y mejorando nuestra propuesta, que esperamos que siga creciendo año tras año.

Creamos un grupo de trabajo, en el que están reflejados todos los niveles y especialidades del claustro para dar una visión más global de la biblioteca y así poder mejorar las propuestas debatiendo, reflexionando y creando propuestas inclusivas desde un trabajo igualitario. El grupo de trabajo se reúne los jueves en la hora de exclusiva para trabajar colaborativamente.

Primero, creamos un análisis DAFO de la biblioteca escolar y nuestras inquietudes respecto al proyecto y, a partir de dicho análisis, comenzamos a trabajar.

A nivel organizativo, hemos reestructurado los espacios, dando más amplitud a la sala de trabajo y dejando un rincón de lectura más adaptado a las necesidades del alumnado. Hemos cambiado la cartelería, incluyendo pictogramas para ser más fácilmente comprensible para toda la comunidad. También hemos reestructurado la organización de algunas estanterías, dejando los libros de valores y la colección de lectura fácil en las baldas inferiores para facilitar el acceso al catálogo.

A nivel educativo, trabajamos semanalmente para crear propuestas abiertas e inclusivas en relación con las temáticas mensuales. Hemos creado un rincón temático a la entrada de la biblioteca con las diferentes propuestas para el alumnado. Propuestas diversas, tales como juegos de atención y lógica, lecturas seleccionadas, juegos de palabras en varios idiomas o actividades colaborativas y cooperativas. Debido a la pandemia, hemos debido adaptar el horario de uso y disfrute de la biblioteca. Para que la participación siguiera siendo dinámica y constante, hemos creado una biblioteca virtual con Google slides, en la que vinculamos las propuestas de la biblioteca para que puedan ser trabajadas desde las aulas en la pizarra digital o con los chromebooks.

A nivel colaborativo, seguimos trabajando junto a la Asociación de Padres y Madres del centro, haciendo propuestas para las familias, como una gymkana literaria para realizar en familia a través de videollamada desde casa. Seguimos colaborando desde las redes sociales con la Biblioteca Municipal, hasta que la situación epidemiológica nos permita reestablecer un calendario presencial de actividades. También estamos realizando encuentros virtuales con autores, el último con el escritor Nando López, esperando poder realizar encuentros presenciales esta primavera.

Conclusiones

Nuestra valoración es muy positiva. Es realmente gratificante como docente ver cómo el alumnado pide acudir a la biblioteca y prestar libros o consultarlos. El alumnado ha adquirido completamente la importancia de trabajar en grupos cooperativos. Todos y todas vienen a la biblioteca con el ánimo de trabajar y proponer ideas. Escuchan propuestas y llegan a acuerdos entre diferentes edades, clases, grupos, razas, religiones y situaciones sociales. Al ser de diferentes niveles se parte del nivel de competencia de cada individuo en el grupo sin la presión de sentirse valorados o comparados, cada uno aporta lo que se necesita y se reafirma o descubre nuevas fortalezas.

El alumnado, a través de formularios de evaluación y autoevaluación valoran por encima de 8 en una escala del 1 al 10 tanto su participación en el proyecto como las actividades realizadas. Como propuestas de mejora, algunos sugieren contar con más medios digitales, lo que intentaremos conseguir gracias a la solicitud de ayudas al departamento de educación.

En cuanto al profesorado implicado, a través de encuestas realizadas con google forms, ha puntuado la experiencia por encima de 8 en una escala de 1 a 10. El profesorado propone ampliar aún más el fondo de la biblioteca a petición del profesorado bajo criterios didácticos.

Las familias que han participado tanto en las actividades como en la encuesta de satisfacción se muestran entusiasmadas con la iniciativa y muy satisfechas con los resultados.

Referencias Bibliográficas y agradecimientos

Peix, S. (2019, 19 junio) Biblioteca inclusiva... ¿Por dónde empiezo? Biblogtecarios.

<https://www.biblogtecarios.es/susanapeix/biblioteca-inclusiva-por-donde-empiezo-accesibilidad/>

Hernández et al. (2018) Biblioteca Inclusiva.

https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2018/09/INELI_Modelo-BIBLIOTECA-INCLUSIVA.pdf

Organización de bibliotecas públicas de Cataluña. (2018). Bibliotecas inclusivas.

<https://biblioteques.gencat.cat/es/professionals/biblioteques-inclusives/>

Organización de bibliotecas escolares de Galicia. (s.f.). Biblioteca inclusiva.

<https://www.edu.xunta.gal/biblioteca/blog/?q=node/1101>

Organización Plena inclusión. (2019, 1 de octubre). Una biblioteca inclusiva.

<http://plenainclusioncv.org/bibliotecas/>

Agradezco a mis compañeras y compañeros por compartir la ilusión del proyecto y colaborar codo con codo en el mismo. Al equipo directivo, por creer siempre en los nuevos proyectos y apostar por ellos. Y sobre todo, agradezco a todas las niñas y los niños del colegio. A los que aportan ideas, a

los que ojean cuentos, a los que se ilusionan con las propuestas, a los que cuentan historias y a los que pintan portadas. Sin ellas, sin ellos, la biblioteca no tendría sentido.

PRESENCIA DEL ESTEREOTIPO DE GÉNERO EN ESTUDIANTES MUJERES DE CARRERAS DE INGENIERÍA

Presence of the gender stereotype in female engineering students

Nivia Tomasa Álvarez Aguilar,
Lizbeth Habib-Mireles,
Jaime Arturo Castillo Elizondo,
Arnulfo Treviño Cubero
Lizbeth.habibmrl@uanl.edu.mx

Resumen

La eliminación de múltiples desigualdades de género que persisten desde siglos atrás es uno de los objetivos que impacta el desarrollo humano en la actualidad. El *objetivo* de este estudio consiste en analizar la prevalencia de estereotipos de género que afectan a las estudiantes mujeres de carreras de ingeniería en un determinado contexto. A través de un estudio descriptivo no experimental y de tipo transversal, se aplicó un cuestionario que contenía preguntas esenciales tipo Likert relacionadas con el objetivo, distribuidas en dos categorías; 1) Satisfacción por la carrera y durante sus estudios, 2) Percepciones sobre el futuro profesional. Los principales resultados pusieron de manifiesto coincidencias con estudios similares en cuanto a prejuicios en cuanto a este tipo de carreras, desigualdad en el trato en el tiempo de estudios, así como percepciones de estudiantes mujeres acerca de los aspectos donde se notan diferencias entre mujeres y hombres que trabajan en los diferentes campos de actuación, relacionados con la Ingeniería.

Palabras clave

Mujeres ingenieras; estereotipos de género; equidad de género, estudiantes de Ingeniería.

Abstract

The elimination of multiple gender inequalities that persist for centuries is one of the objectives that impacts human development today. The objective of this study is to analyze the prevalence of gender stereotypes that affect female engineering students in a given context. Through a descriptive, non-experimental and cross-sectional study, a questionnaire containing essential Likert-type questions related to the objective was applied, distributed in two categories; 1) Satisfaction with the career and during their studies, 2) Perceptions about the professional future. The main results showed coincidences with similar studies in terms of prejudices regarding this type of careers, unequal treatment in the time of studies as well as perceptions of female students about the aspects where differences are noted between women and men who work in the different fields of action, related to Engineering.

Keywords

Women engineers; gender stereotypes; gender equality, Engineering student.

Introducción

Es conocido que desde el surgimiento de las carreras de Ingeniería han gozado de una importancia capital en el desarrollo socioeconómico de la sociedad. Este hecho se convierte frecuentemente en una fuerte motivación para elegir este tipo de carrera. Según Nava (2018), los estudiantes participantes en su estudio sintetizaban el prestigio de la Ingeniería en frases tales como: “si estudias ingenierías, estás a la cabeza de los avances tecnológicos” (p. 96).

Hoy día, la Ingeniería cobra importancia debido al acelerado crecimiento científico-tecnológico que, a su vez, ha traído como consecuencia la necesidad de crear nuevas carreras que respondan a estas exigencias. De este modo, las demandas de formación del ingeniero actual cada día son mayores.

Numerosos estudios develan las creencias acerca de que las carreras de Ingeniería son típicamente masculinas y, aunque estas concepciones han ido cambiando con el tiempo, muchos estudios demuestran que persisten estereotipos provocados por factores de diversa índole. Estas representaciones influyen tanto en hombres como en mujeres y constituyen una razón para que las féminas aun cuando han tenido una trayectoria destacada en las materias de Ciencia y Tecnología no siempre se decidan a elegir una de dichas carreras. A pesar de los avances logrados en la incorporación de las mujeres a carreras de STEM, por sus siglas en Inglés ciencia (Science), tecnología (Technology), Ingeniería (Engineering) y matemáticas (Mathematics), como se señala en el Informe del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD,2019), sobre “El desarrollo Humano”, la falta de equidad de género se encuentra entre los objetivos pendientes ya que las disparidades de género figuran entre las formas de desigualdad más enraizadas a nivel mundial. En este sentido dicho informe destaca “que estas desventajas afectan a la mitad de la población mundial, la desigualdad de género es uno de los mayores obstáculos a los que se enfrenta el desarrollo humano” (p. 14).

En la literatura sobre este tema aparecen términos con similares significados, tales como grupos de género y diferencias de género, lo que permite entender que el género se encuentra influenciado por números factores. “Los estereotipos de género son creencias sociales generalizadas respecto de los atributos que se consideran típicos de varones y mujeres” (García, 2015). Este concepto se relaciona esencialmente con otros dos conceptos tales como sexo, que se identifica con las características biológicas, y el género, que es un constructo eminente social ya que la característica para cada sexo depende en gran medida de una sociedad específica (Mosteiro, 2017).

Aunque existen cuestiones universales que constituyen indicadores de diferencias de género, pero como cultura, tal y como apunta (Aragón, 2019), alude a un constructo social y emblemático que se ha formado en cuanto a mujeres y hombres que trasciende el aspecto biológico de los diferentes sexos.

Por las razones expuestas el tema sobre la equidad de género requiere de un seguimiento e investigación sistemática que sirvan de base para aplicar estrategias concretas para su solución. Es por lo que el **objetivo** del presente trabajo consiste en analizar la prevalencia de estereotipos de género que afectan a las estudiantes mujeres de carreras de ingeniería en un determinado contexto.

Materiales y métodos

El presente estudio fue de tipo no experimental, descriptivo de corte transversal. Este tipo de investigación según Denzin y Lincoln (2012) posee como característica la recolección de datos a través de cuestionarios u otras técnicas empíricas que guardan una relación estrecha con el tema objeto de estudio, para luego realizar diferentes tipos de análisis que deriven en conclusiones.

Se aplicó un cuestionario con preguntas tipo Likert las que se agruparon en tres categorías relacionadas con el objetivo: 1) *Factores influyentes en la elección y nivel de satisfacción de los padres hacia la carrera* 2) satisfacción por la carrera y durante sus estudios, 3) percepciones sobre el futuro profesional. Estas tres categorías constituyen el hilo conductor para el análisis de los resultados

e incluyen diferentes preguntas. Fueron identificadas a partir de la revisión de las diferentes fuentes sobre el tema. El cuestionario se desarrolló a través de la aplicación google forms, tomando en consideración las estudiantes que de manera voluntaria estuvieron dispuestas a contestarlo, lo que permitió el proceso de recogida de datos y análisis fuera de manera digital.

Vale destacar que el citado cuestionario se compone, de uno ya validado y utilizado con anterioridad, por los autores Álvarez Aguilar, González Duñez y Castillo Elizondo (2019), y el utilizado por las autoras Habib-Mireles y Álvarez Aguilar (2018).

Es oportuno apuntar que las estudiantes participantes fueron informadas del propósito del cuestionario. De igual modo, se realizó un compromiso de privacidad para el respeto al anonimato para lograr respuestas honestas. De igual forma, se respeta el anonimato de la universidad.

Se tomaron en cuenta 10 carreras de Ingeniería de una universidad del norte de México. La *población* correspondiente al presente año (2020) se compone de 19816 estudiantes de ambos géneros; de éstos 16146 hombres y 3670 mujeres, lo que equivale al 81% y 19%, respectivamente. Nótese la gran diferencia en cantidades porcentuales entre hombres y mujeres.

La fórmula utilizada para el cálculo de la muestra fue ($N > 200$), utilizando un nivel de confianza de 95%, margen de error de 5% y heterogeneidad del 50%.

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

Donde los valores son:

n =Número de elemento de la muestra

N =Número de la población (3670 mujeres)

p y q = 50 por considerar que se requiere el máximo tamaño de muestra

Z =valor de confianza elegido para la investigación de 95% el valor es de 1.96

E =margen de error permitido 5%

$$n = \frac{1.96^2 * 3,670 * 0.5 * 0.5}{0.05^2(3,670 - 1) + 1.96^2 * 0.5 * 0.5} = \frac{3,524.668}{10.1329} = 347.84 \approx 348$$

Resultados

A continuación, se realiza el análisis de los principales resultados obtenidos en cada una de las categorías determinadas.

1. Factores influyentes en la elección y nivel de satisfacción de los padres hacia la carrera

Con relación a los factores que tuvieron una mayor influencia en las estudiantes al hora de elegir una carrera de ingeniería, se observa que según opinaron fue la familia, el factor decisivo (56%). (Fig.1)

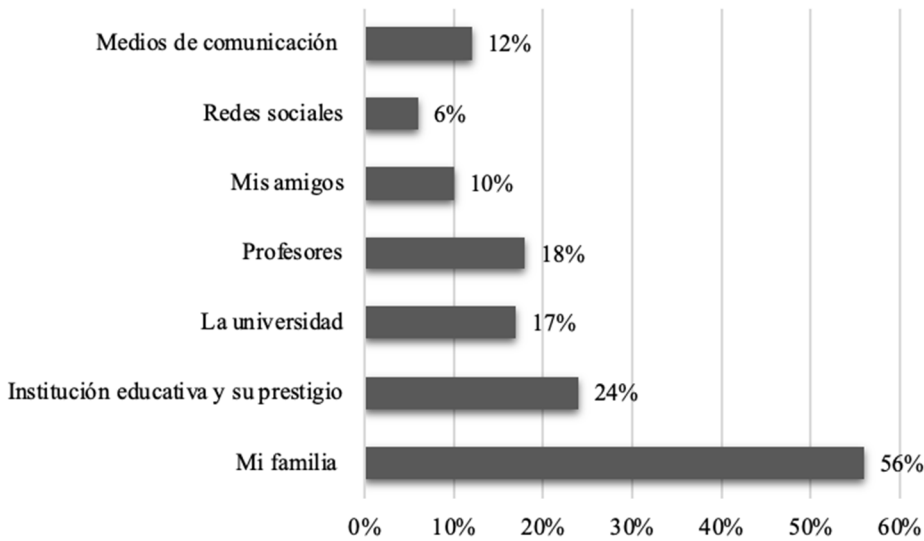


Figura 1. Factores influyentes en la elección de la carrera por parte de las estudiantes
De acuerdo con el resultado que muestra la figura anterior fue de interés conocer sus opiniones al respecto (Fig.2). Aunque la mayoría (86%) expresó que estaban satisfechos, un 14% expresó dudas. En los últimos tiempos, se ha notado una mejor aceptación de los padres por la elección de carreras de sus hijas en área STEM, al mostrar el apoyo a un alto porcentaje a las estudiantes que participaron en el estudio desarrollado por Oliveros, et al (2016).

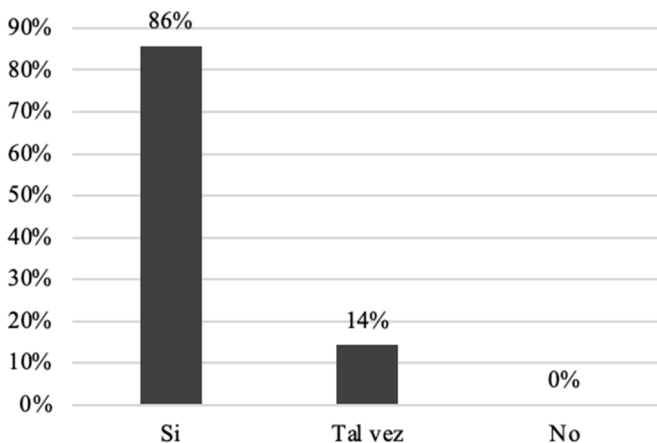


Figura 2. Nivel de satisfacción de los padres por la carrera elegida. Datos de encuesta.

2. Satisfacción por la carrera y durante sus estudios

Al indagar acerca del nivel de satisfacción de las estudiantes, se observa que el total se encuentran en las categorías “Muy satisfecha” y “medianamente satisfecha”. Estos resultados concuerdan con otros estudios como el realizado por (Jiménez, 2019) donde las estudiantes de Ingeniería en sus narraciones sobre la carrera elegida refieren los demás acerca de que es una carrera difícil y típicamente masculina. (Fig.3)

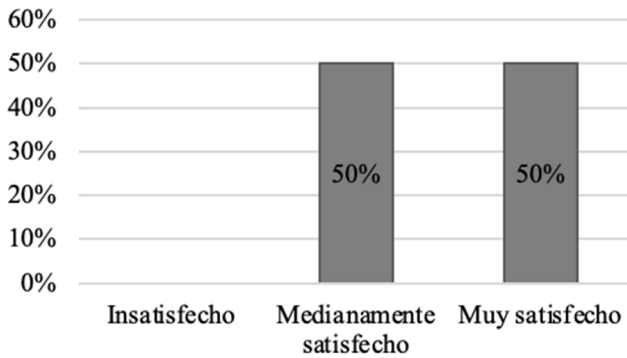


Figura 3. Satisfacción de las estudiantes acerca de la carrera elegida. Datos de encuesta.

Con respecto a las diferencias en el trato, vivenciadas por las estudiantes, el mayor porcentaje de las encuestadas señala que han percibido diferencias en el trato por parte de sus profesores (55%), un 30% indicó que por parte de sus compañeros y, paradójicamente, un 29% indicó que por parte de las profesoras (Fig.4).

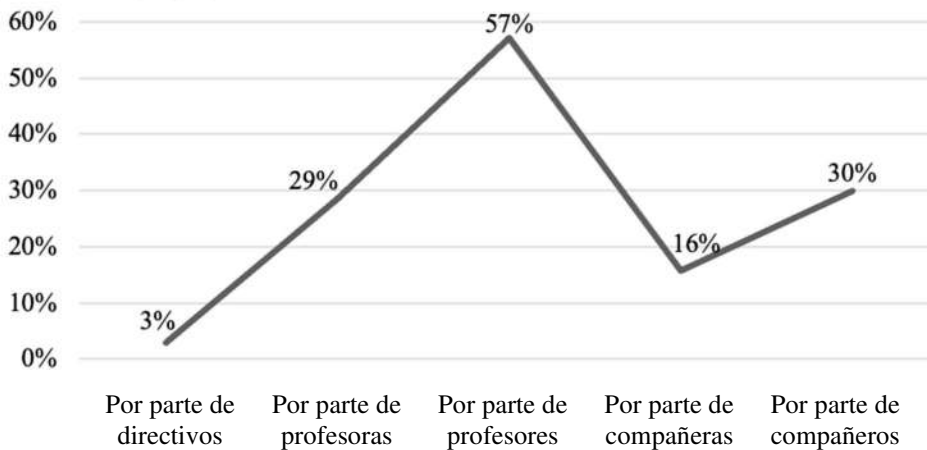


Figura 4. Percepciones acerca de sensación de rechazo. Con datos de encuesta.

Según se observa en la Fig. 5, las estudiantes identifican la sociedad como el factor que más influye en el estereotipo de género (67%), en segundo lugar, los roles diferentes en la familia (43%) y, en tercer lugar (29%), la cultura.

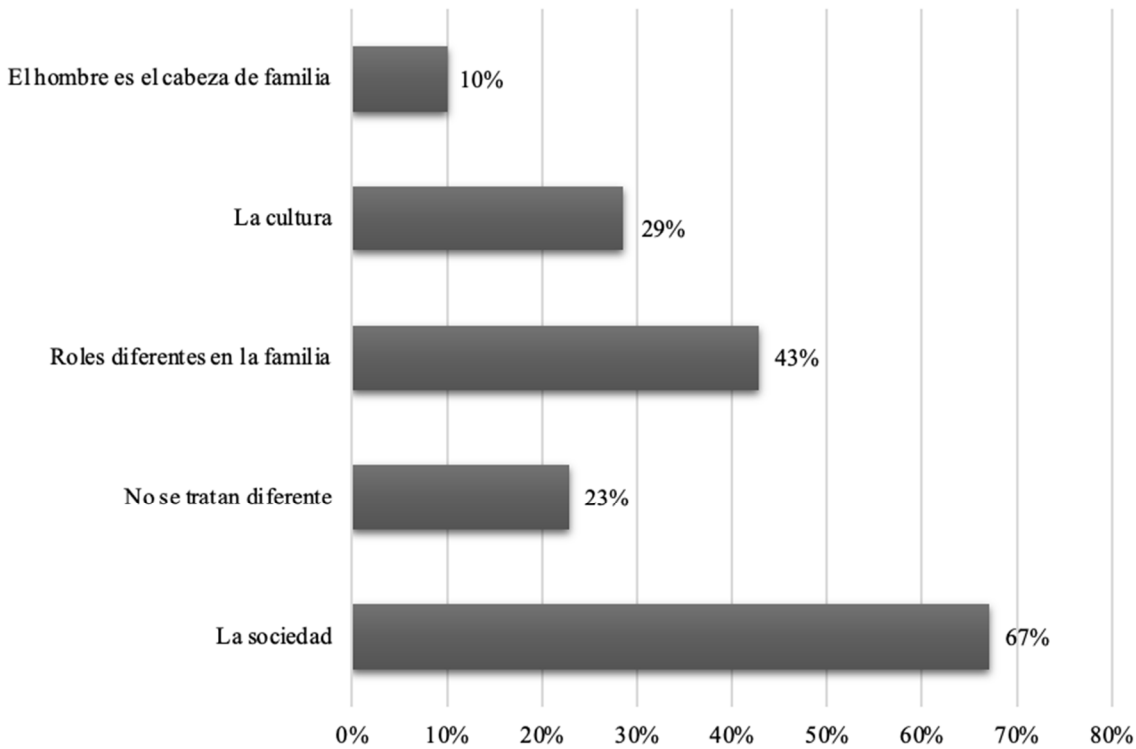


Figura 5. Criterios sobre la influencia del estereotipo de género por diversos factores. Datos de encuesta.

3. Percepciones sobre el futuro profesional

Son muchos los estereotipos que influyen en la vida profesional de las ingenieras. A continuación, se analizan algunos de ellos.

La Figura 6 muestra que el 80% de las estudiantes indica que existe acoso sexual en el contexto laboral, el 71% de ellas coincide en que las mujeres perciben un menor salario que los hombres, y el 69% considera que la maternidad afecta en la vida laboral de las mujeres.

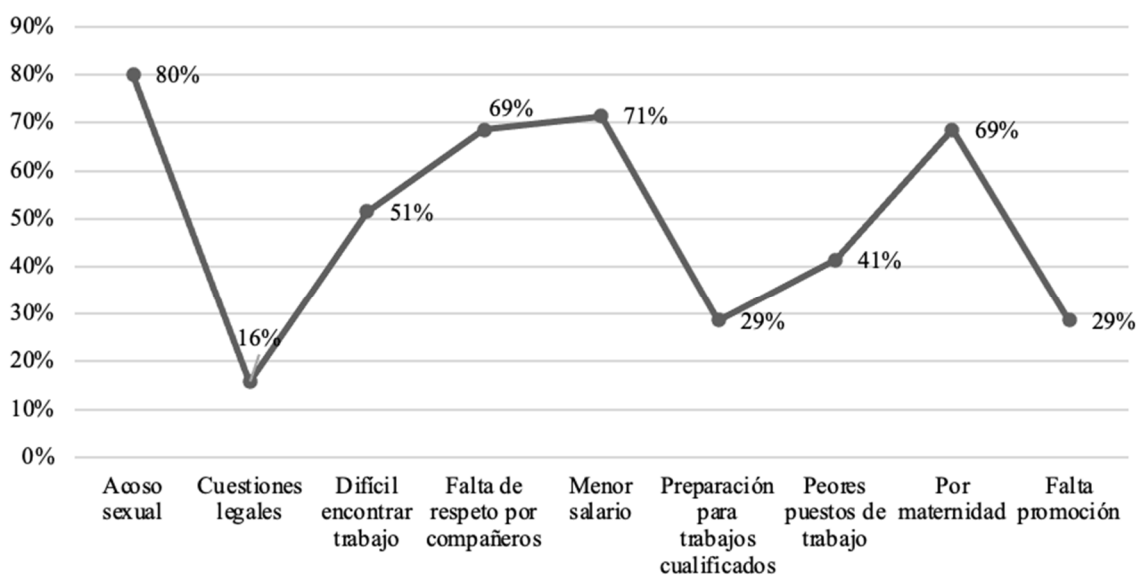


Figura 6. Influencia del estereotipo de género en la vida profesional de las ingenieras.

Al indagar sobre las recomendaciones que se podrían realizar para evitar el estereotipo de género, el 81% hizo referencia a eliminar la inequidad de género y un 15% mencionó la necesidad de ofrecer más posibilidades para desempeñar puestos directivos (Fig. 7).

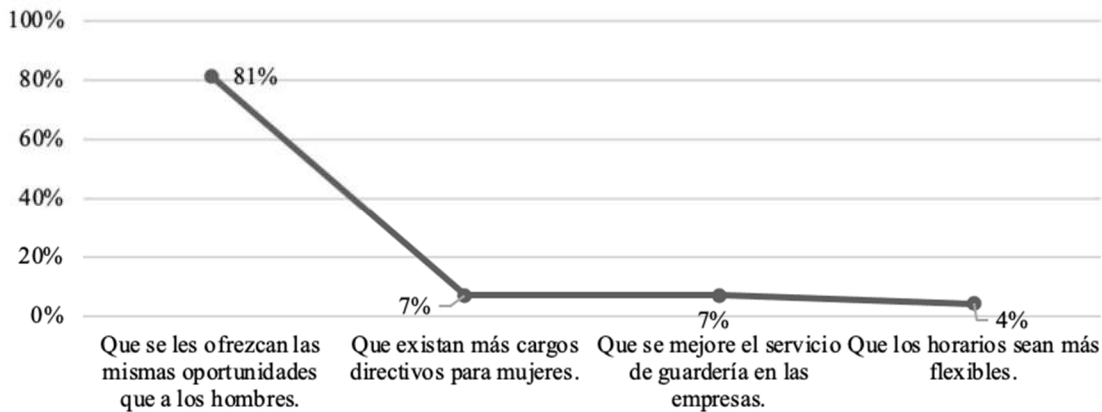


Figura 7. Recomendaciones para la eliminación de la equidad de género.

De acuerdo con las opiniones de las encuestadas con relación a los factores que afectan al crecimiento profesional de las Ingenieras (Fig.8), los valores más altos correspondieron a la discriminación (89%), la maternidad (31%) y la formación de una familia (29%).

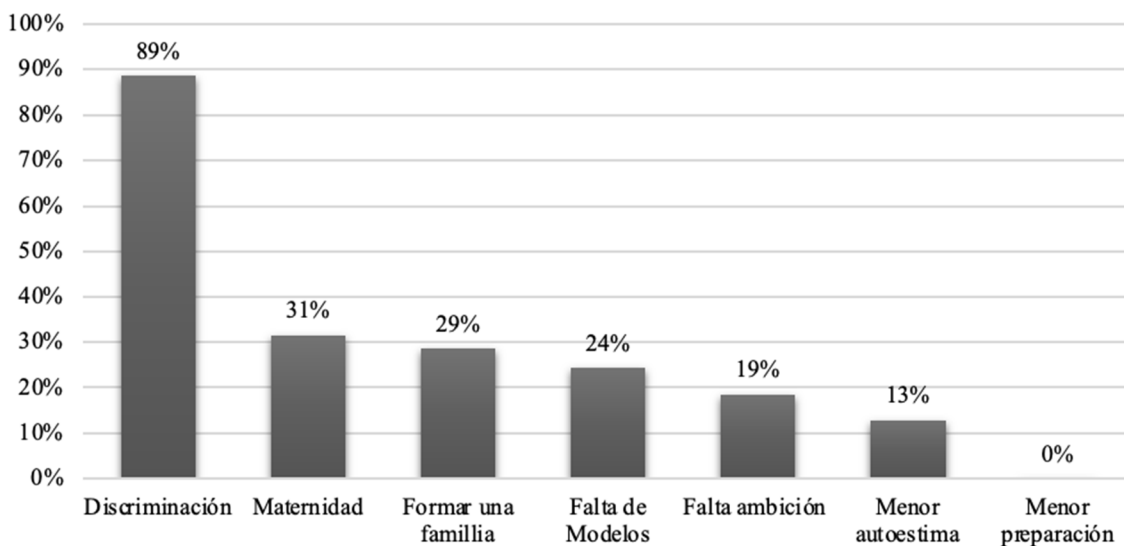


Fig. 8. Factores que afectan el crecimiento profesional de las mujeres ingenieras. Con datos de encuesta.

Discusión y Conclusiones

Los estereotipos de género como problemática social e indicador esencial del desarrollo humano requieren ser abordados por las diferentes instituciones y organizaciones, pero, en particular, por las instituciones educativas. Aún en las universidades persisten estereotipos inapropiados que no se corresponden con el más alto nivel educativo. Esta realidad ha sido documentada en la investigación de Rodríguez (2008) el cual afirma que las diferencias de género se observan en diferentes segmentos de la sociedad desde el ámbito familiar hasta el educativo.

Investigaciones desarrolladas en diferentes contextos, como lo menciona Zamudio Sánchez (2014), seguirá vigente en tanto no se logre la equidad, el presente estudio han comprobado que, a pesar de que se observa un avance en el logro de la equidad de género, subsisten estereotipos que están enraizados en la conciencia tanto de hombres como de mujeres desde hace muchos años.

Los resultados obtenidos en esta investigación arrojaron que, en general, las estudiantes participantes están satisfechas por haber elegido una carrera de ingeniería, situación que indica que al menos ellas han superado los prejuicios relacionados con la participación de la mujer en este tipo de carrera. Sin embargo, es preocupante que según (Cubillas, et al, 2016) los estudiantes de últimos semestres de Ingeniería mantienen los mismos estereotipos de género que cuando ingresaron a la carrera, en particular los relacionados con el tema del rol predominante del hombre, situación que puede guardar una relación con la violencia de género como en cuanto a la valoración justa de maternidad y su influencia en la obtención de puestos directivos por parte de las mujeres, esto concuerda con Gaete-Quezada (2018), quien en su investigación, identifica que las mujeres presentan dificultades para acceder a cargos directivos, denominados como “techo de cristal”.

Los datos obtenidos de la presente investigación mencionan que los padres apoyaron a un alto porcentaje de las estudiantes participantes en el estudio, a la hora de elegir una carrera de Ingeniería, en este sentido la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2015) manifiesta que el 34% de los padres esperan que sus hijos estudien carreras STEM, en contraste con el 13% de las mujeres.

Como un aspecto a superar en el contexto donde se desarrolló el estudio, afloran las diferencias en el trato de las estudiantes mujeres, tanto por parte de sus profesores como de sus compañeros hombres y profesoras, Ortmann (2017), presenta una investigación donde se analiza las situaciones donde las estudiantes fueron ridiculizadas particularmente por sus profesores varones.

Se observaron coincidencias con otros estudios realizados con respecto a la persistencia de estereotipos en cuanto a la elección de este tipo de carrera, así como en el tiempo de estudios, como lo señala Duarte Cruz (2016), al hacer énfasis de las razones históricas, culturales y sociales, aunados a los patrones de educación que en conjunto con los modelos sociales, ejercen una gran influencia que determina capacidades, gustos y aspiraciones de ambos géneros lo que afecta la toma de decisiones en la elección profesional.

De igual forma, las estudiantes manifiestan las mismas inquietudes que han sido señaladas por diferentes fuentes acerca de las desventajas en la situación profesional de las mujeres ingenieras, lo que concuerda con Horbath (2014), quien analiza el índice de discriminación salarial a lo largo del territorio de México. En particular, se señalan situaciones de acoso, desigualdad en los salarios, discriminación por maternidad, entre otros.

Por todo lo mencionado, puede concluirse que es pertinente promover la equidad desde diferentes ámbitos, a temprana edad para fomentar vocaciones en carreras STEM, dentro de las aulas en todos los niveles educativos, tanto con los profesores, como con estudiantes de ambos géneros, seguir impulsando la equidad desde la perspectiva legal que permita disminuir la brecha salarial, pero principalmente provoque un cambio cultural.

Referencias

- Álvarez-Aguilar, N. T.; Gonzalez-Dueñez, V. P. y Castillo-Elizondo, J. A. Mujeres y Carreras de Ingeniería en la Universidad Autónoma de Nuevo León, en México: una Mirada desde las Vivencias de las Estudiantes. *Form. Univ.* [online]. 2019, vol.12, n.4, pp.85-94. ISSN 0718-5006. Disponible en: <https://doi.org/10.1344/oxi.2018.i13.22441>
- Aragón Macías, L., Arras Vota, A. M. G., y Mendoza Meraz, G. (2019). Análisis psicosocial de la cultura de género en estudiantes universitarios. *La ventana. Revista de estudios de género*, 6(49), 248-282. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-94362019000100248&lng=es&tlng=es.
- Cubillas Rodríguez, M. J., Valdez, E. A., Domínguez Ibáñez, S. E., Román Pérez, R., Hernández Montaña, A., y Zapata Salazar, J. (2016). Creencias sobre estereotipos de género de jóvenes universitarios del norte de México. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 12 (2), 217-230. ISSN: 1794-9998. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=679/67946836004>

- Denzin, N. K. y Lincoln, Y.S. (2012). Manual de investigación cualitativa. El campo de la investigación cualitativa. Vol. 1. Barcelona: Gedisa.
- Duarte Cruz, J. M. y García-Horta, J. B. (2016). Igualdad, Equidad de Género y Feminismo, una mirada histórica a la conquista de los derechos de las mujeres. *Revista CS*, no. 18, pp. 107-158. Cali, Colombia: Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Universidad Icesi. DOI: <http://dx.doi.org/10.18046/recs.i18.1960>
- Gaete-Quezada, R. (2018). Acceso de las mujeres a los cargos directivos: universidades con techo de cristal. *CS*, (24), 67-90. <https://dx.doi.org/10.18046/recs.i24.2431>.
- García Beaudoux, V. I. (2015). Estereotipos de género, comunicación política y liderazgo femenino. ¿Para qué sirve la táctica de reencuadre? *Revista: Mas Poder Local*. Editorial: Fundación Ortega y Marañón 7-8
- Habib-Mireles, L., y Álvarez-Aguilar, N. T. (2018). Del discurso a las percepciones de estudiantes de ingeniería en la cuestión de género. *OXÍMORA Revista Internacional de Ética y Política*, (13), 202-218.
- Horbath, Jorge E., & Gracia, Amalia. (2014). Discriminación laboral y vulnerabilidad de las mujeres frente a la crisis mundial en México. *Economía, sociedad y territorio*, 14(45), 465-495. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-84212014000200006&lng=es&tlng=es
- Jiménez Hidalgo, G. (2019). Mujeres del Desierto rompiendo estereotipos en Ingeniería. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 4(2), 1281-1290.
- Mosteiro García, M. J., y Porto Castro, A. M. (2017). Análisis de los estereotipos de género en alumnado de formación profesional: diferencias según sexo, edad y grado. *Revista De Investigación Educativa*, 35(1), 151-165. <https://doi.org/10.6018/rie.35.1.257191>
- Nava Preciado, J. M. (2018). Estudiar ingenierías: implicaciones desde las narrativas de un grupo de estudiantes. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, (26), 87-113. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-53082018000100087&lng=es&tlng=es.
- OECD (2015), *The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264229945-en>.
- Oliveros Ruiz, M. A., Cabrera Córdoba, E., Valdez Salas, B. y Schorr Wiener, M. (2016). La motivación de las mujeres por las carreras de ingeniería y tecnología. *Entreciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, 4 (9), 89-96. ISSN: Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4576/457645340007>
- Ortmann, C. (2017). Exclusión y violencia simbólica en la experiencia educativa de las estudiantes de ingeniería. *Revista interdisciplinaria de estudios de género de El Colegio de México*, 3(5), 187-209. <https://doi.org/10.24201/eg.v3i5.122>
- PNUD (2019). Informe sobre Desarrollo Humano 2019 Más allá del ingreso, más allá de los promedios, más allá del presente: Desigualdades del desarrollo humano en el siglo XXI, http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2019_overview_-_spanish.pdf
- Rodríguez Navia, A. (2008). Aquí hay que hacerse respetar. Mujeres, entre tuercas y metales Una mirada desde las estudiantes de las facultades de Ingeniería de la Pontificia Universidad Católica del Perú. 2008. A Rodríguez Navia - 2008 - repositorio.grade.org.pe

ORIENTACIONES PARA LA CALIDAD DE VIDA FAMILIAR DE LA INFANCIA CON TEA

Guidelines for the familiar quality of life of children with ASD

Manoel Baña Castro, Luisa Losada-Puente y María José Fiuza Asorey.

Universidade de Santiago de Compostela, Universidade da Coruña

Manoel.bana@usc.es, luisa.losada@udc.es, maria.fiuza@usc.es

Resumen

La familia es uno de los principales elementos socializadores que permite los primeros aprendizajes sociales y actúa como educadora de valores, actitudes y normas sociales. La aportación educativa de las familias con miembros del Trastorno del Espectro del Autismo es imprescindible, pues facilita los apoyos y oportunidades para el desarrollo de las personas más allá de las alteraciones y dificultades que presenten. Puede que estas requieran apoyos y ayudas de profesionales dentro y fuera de la escuela, para llevar a cabo su labor. El presente trabajo analiza el grado de importancia y satisfacción de 25 familias de niños/as con TEA con los apoyos y ayudas recibidos para formar y educar a sus hijos/as. Se emplea la adaptación al español de la Escala de Calidad de Vida Familiar (Verdugo et al., 2009). Los resultados evidencian un nivel adecuado de satisfacción e importancia con la mayoría de los recursos y servicios de apoyo, si bien existe cierto desequilibrio en las valoraciones a favor de la importancia frente a la satisfacción. Las mayores demandas de apoyo se refieren a la disposición de más tiempo, ayudas externas y apoyo para aliviar su estrés. Es esencial la labor de los profesionales, sobre todo, en el contexto escolar, para apoyar a las familias en su función como principal y permanente apoyo del individuo. La Escala de Calidad de Vida Familiar se sitúa como una herramienta de gran utilidad para profesionales educativos (docentes, orientadores, psicopedagogos...) en la evaluación de las necesidades y demandas familiares y la dotación de apoyos adaptados a las mismas.

Palabras clave

Calidad de vida familiar; personas con Trastorno del Espectro Autista; familias; apoyos y ayudas

Abstract

The family is one of the main socializing elements, involved in early social learning and in the education of values, attitudes and social norms. The educational contribution of families with members of the Autism Spectrum Disorder is essential, as it facilitates the supports and opportunities for the development of people beyond the alterations and difficulties they present. They may require support and assistance from professionals inside and outside the school, to carry out their work. This paper analyzes the degree of importance and satisfaction of 25 families of children with ASD with the supports and aid received to train and educate their children. The Spanish adaptation of the Family Quality of Life Scale (Verdugo et al., 2009) is used. The results show an adequate level of satisfaction and importance with the majority of resources and support services, although there is a certain imbalance in the evaluations in favor of importance versus satisfaction. The greatest demands for support refer to the availability of more time, external aids, and support to relieve your stress. The work of professionals is essential, especially in the school context, to support families in their role as the main and permanent support of the individual. The Family Quality of Life Scale is a very useful

tool for educational professionals (teachers, counselors, psychopedagogues ...) in the assessment of family needs and demands and the provision of support adapted to them.

Keywords

Family Quality of Life; people with Autism Spectrum Disorder; family; supports and aids.

Introducción.

Educación a las personas con Trastorno del Espectro del Autismo (en adelante, TEA) implica tener en consideración la atención educativa que se les ofrece a largo de su vida familiar, escolar y social-comunitaria. Dicha atención es fundamental para su desarrollo y un elemento enriquecedor donde se reconoce el valor de la diversidad como un bien en sí mismo (Arnaiz & Guirao, 2015; Baña & Losada-Puente, 2019). La escuela debe enseñar a la persona con TEA a vivir con los demás en situaciones normalizadas y a que los demás aprendan a aceptar la diferencia para facilitar el progreso de la sociedad, la riqueza y la contribución del diferente (Baña, 2015; Madrid et al., 2011).

Por su parte, las familias suelen necesitar ayuda y apoyo para enfrentarse a las nuevas necesidades y demandas en su educación de la persona con TEA. Los estudios evidencian que la presencia de una persona con TEA en la familia puede provocar cambios en la estructura familiar, en los planes de los progenitores hacia sus descendientes, en sus expectativas y percepciones sobre su vida futura (Corcoran et al., 2015). Además, los miembros de la unidad familiar pueden experimentar estrés emocional y sentimientos de insatisfacción (Duran et al., 2016; Garrido et al., 2015), y, sobre todo en el caso de los padres y madres, pueden sentir que su actividad social disminuye y que aumenta su aislamiento (Gorlin et al., 2016) y percibirse ineficaces en lo relativo a su función educativa y poco preparados y/o formados para dotar de apoyos y ayudas a su hijo (Desai et al., 2012; Gorlin et al., 2016). En consecuencia, la calidad de vida familiar podrá verse afectada.

Las familias necesitan recurrir a profesionales (docentes, orientadores...) que apoyen y faciliten la educación familiar, que les enseñen a vivir y convivir bajo una serie de valores, actitudes y normas sociales, y que las apoyen a la hora de educar a sus familiares con TEA, en coordinación con los demás sistemas (escuela, comunidad y sociedad en general). Esta forma de trabajo se logra desde el modelo de calidad de vida familiar, que apuesta por ofrecer “un sentido dinámico de bienestar de la familia, definido e informado colectiva y subjetivamente por sus miembros, en el que interactúan las necesidades individuales y familiares” (Zuna et al., 2020, p. 262). Así supera el enfoque tradicional del déficit, que situaba a las familias como un obstáculo al desarrollo y estimulación de la persona con TEA y daba prioridad absoluta al trabajo profesional centrado en áreas deficitarias y específicas, al margen de su función y realidad (Arellano & Peralta, 2015). Se da valor y protagonismo al papel de las familias, transformando la relación de poder profesional-familia hacia una función de convivencia y coordinación, donde el profesional ofrece un apoyo indirecto y mediador de la relación entre la familia y las demás instituciones y sistemas educativos (Turnbull, 2003).

La familia debe participar en la dotación de recursos y medidas que favorezcan la inclusión de sus hijos/as, detectando las posibles barreras para la inclusión (Turnbull, 2003). Su importancia central como unidad de apoyo y como grupo primario, y la relevancia de sus funciones educativas para la vida en sociedad de forma adaptada y de calidad para las personas con TEA, la sitúa como objetivo prioritario en la investigación acerca la calidad de vida en personas con alteraciones del neurodesarrollo (Arellano & Peralta, 2015) y, de forma específica, de las personas con TEA (Baña, 2015; Durán et al., 2016; Gómez et al., 2013; Gorlin et al., 2016; etc.).

De forma más específica, el *Beach Center on Disability* ha propuesto una Escala de Calidad de Vida familiar que traslada los conocimientos teóricos sobre calidad de vida familiar al ámbito de la práctica educativa dentro y fuera del entorno escolar (Zuna et al., 2009). Esta escala recoge información sobre los apoyos requeridos por la familia y la persona con discapacidad, así como sobre la importancia y

la satisfacción con cinco dimensiones de la Calidad de Vida Familiar: interacción familiar, papel de padres, bienestar emocional, bienestar físico y material y apoyos para la persona con discapacidad (Verdugo et al, 2009).

El objetivo del presente trabajo fue indagar acerca de la calidad de vida familiar en entornos en los que existía un miembro con TEA haciendo uso de esta herramienta a fin de ampliar y mejorar la comprensión de la realidad de un conjunto de familias, y con ello conocer si este instrumento resultase de utilidad para evaluar elementos clave de la vida familiar de las personas con TEA de cara a establecer orientaciones para la mejora de la calidad de vida familiar. De forma específica, se estudió el grado de importancia y satisfacción concedida a los apoyos y ayudas a las familias con TEA en función de variables como el sexo, la edad y la situación laboral de los progenitores, las posibilidades de conciliación familiar-laboral y los servicios recibidos por sus hijos/as con TEA.

Material y método

Se realizó un estudio cuantitativo, de tipo descriptivo, con el que se estudió la calidad de vida en una muestra de familias de personas con TEA a través de la adaptación al español de la Escala de Calidad de Vida Familiar del *Beach Center on Disability*, elaborada por Verdugo et al. (2009). Evalúa, mediante una escala Likert de 5 puntos, el grado de importancia y satisfacción con cinco dimensiones de la Calidad de Vida Familiar: interacción familiar, papel de padres, bienestar emocional, bienestar físico y material, y apoyos relacionados con la persona con discapacidad.

En el estudio participó una muestra de $n = 25$ familias de personas con TEA de 0-6 años. Los criterios de selección fueron: (a) ser familias con hijos/as con un diagnóstico de TEA, (b) que dichos hijos/as tuvieran edades comprendidas entre 0-6 años, y (c) que acudiesen a algún servicio de atención temprana. Se obtuvo un 72% de respuestas procedentes de madres, frente a un 28% de padres. En su mayoría, tuvieron edades comprendidas entre 25-35 años (44%); solo en el caso de los padres, hubo sujetos entre 36-45 años (36%) y de más de 45 años (20%). A nivel formativo y laboral, un 52% de los familiares presentaban estudios secundarios y un 48% superiores. Además, un 56% de los familiares trabajaban a jornada completa, un 16% a jornada parcial o desempleados, y un 12% estaban inactivos. La totalidad de las familias manifestaron tener solo un miembro con TEA, de edades comprendidas entre 5-6 años (56%), 4 años (28%) o 3 años (20%) y que acuden a servicios de atención temprana públicos (32%) o privados (68%).

La información se recogió en centros públicos y privados de atención a la infancia con TEA. Las familias fueron informadas de la finalidad del estudio y se garantizó el anonimato y confidencialidad de los datos. El análisis, apoyado con el Paquete Estadístico SPSS 25, fue descriptivo, pues el fin no era generalizar los resultados si no ampliar el conocimiento acerca de un conjunto de familias, como marco para identificar las potencialidades de este instrumento para evaluar la calidad de vida familiar y su repercusión en la persona con TEA.

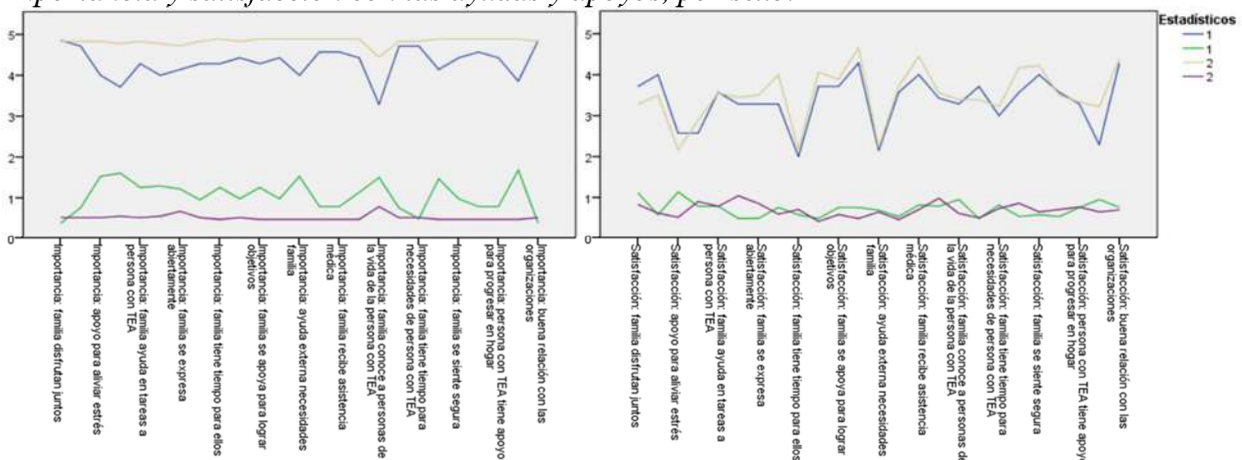
Resultados

Los resultados que se presentan a continuación hacen referencia a la importancia y satisfacción que ofrecen las familias a los Apoyos que reciben.

En cuanto a la importancia, en la figura 1 se muestra que tanto madres como padres ofrecieron mayor valor ($M = 4$, $DT = 0.5$) al tiempo que pasan juntos en familia, al afrontamiento a altibajos, al tiempo dedicado a las necesidades de la persona con TEA y a las relaciones con las familias que mantienen las organizaciones. También coincidieron en considerar menos importante que los adultos conozcan a otras personas que formen parte de la vida del miembro de la familia con TEA (padres $M = 3$, $DT = 1$; madres $M = 4$, $DT = 1$). Las madres consideraron la mayoría de servicios muy importantes mientras los padres variaron entre importante y bastante importante, considerando menos importante la existencia de amigos u otras personas que les brinden apoyo y los apoyos para hacer amigos para el miembro de la familia con TEA.

En relación con la satisfacción, hubo pocas diferencias entre padres y madres. Se manifestaron insatisfechos con el tiempo que disponen para ellos ($M = 3$, $DT = 0.5$) y con la ayuda externa para atender a las necesidades de todos los miembros ($M = 2$; $DT = 0.5$). Las madres mostraron mayor insatisfacción que los padres en cuanto al apoyo para aliviar el estrés, mientras que los padres con los apoyos para hacer amigos de los miembros con TEA. En ambos casos (madres y padres) hubo bastante satisfacción con el afecto y preocupación de los miembros de la familia ($M = 4$, $DT = 0.5$), la asistencia médica ($M = 4$, $DT = 0.8$), la seguridad en su hogar y el entorno ($M = 4$, $DT = 0.8$) y la relación con las organizaciones de servicios ($M = 4$, $DT = 0.9$). Las madres mostraron mayor satisfacción ($M = 4$, $DT = 0.7$) que los padres ($M = 3$, $DT = 0.8$) respecto a la enseñanza de los miembros de la familia a los niños/as con TEA para llevarse bien con los demás.

Figura 1.
Importancia y satisfacción con las ayudas y apoyos, por sexo.



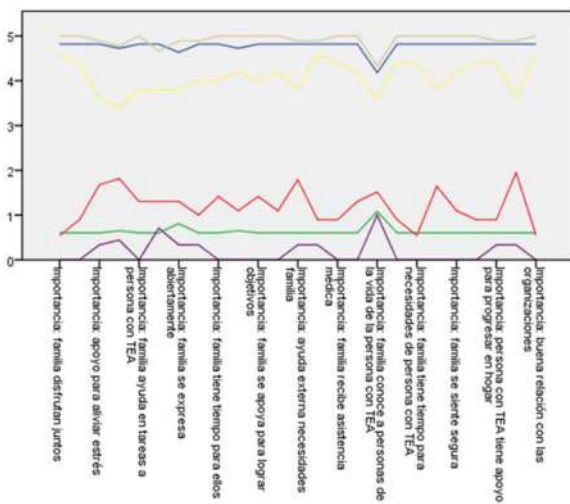
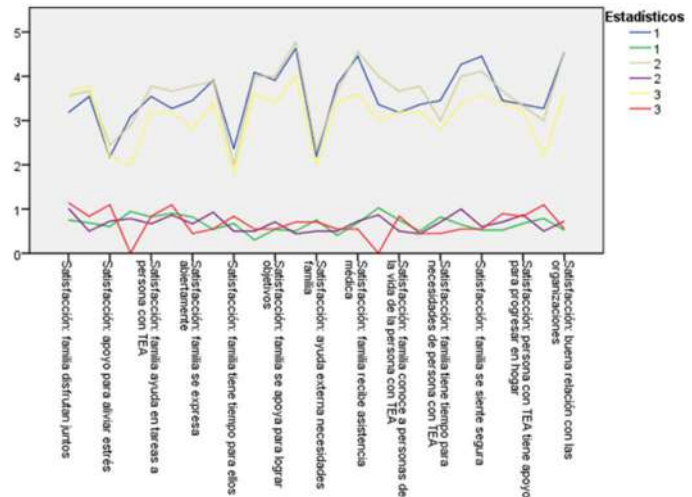
Nota: los valores de la leyenda estadísticos hacen referencia, por orden descendente, a la media y desviación típica de los padres (1) y las madres (2).

También destacaron algunas diferencias con respecto a la edad de los progenitores (ver figura 2). Los más jóvenes (25-35 y 36-45 años) tuvieron una percepción más positiva de la importancia de todos los elementos evaluados, frente a los mayores de 45 años (que variaron entre importante y bastante importante), excepto en el ítem “los adultos de la familia conocen a otras personas que forman parte de la vida de la persona con TEA” donde coincidieron los tres grupos de edad en considerarlo, aún dentro del nivel de importante, como el menos valorado.

En cuanto a la satisfacción, los mayores de 45 años mostraron menor satisfacción, si bien los tres grupos se posicionaron en puntos intermedios (entre insatisfechos y bastante satisfechos). Destacó la insatisfacción con el apoyo para aliviar el estrés y con la ayuda externa ($M = 2$, $DT < 1$) y, en el caso de los mayores de 45 años, también con el apoyo de otras personas ($M = 2$, $DT = 0.8$), con la comunicación abierta entre los miembros de la familia ($M = 2$, $DT = 0.5$) y con el apoyo para hacer amigos del miembro de la familia con TEA ($M = 2$, $DT = 1$).

Coincidieron los tres grupos en su satisfacción con el afecto y preocupación entre miembros de la familia ($M = 2$, $DT = 0.5$) y con la ayuda de los miembros de la familia a la persona con TEA para que sea independiente ($M = 3$, $DT = 0.5-0.9$). Respecto a la relación que las organizaciones que dan servicio al niño con TEA, fue mayor la satisfacción de las familias de 25-45 años ($M = 4$, $DT = 0.6$) frente a las de 45 años ($M = 3$, $DT = 0.6$).

Figura 2.
Importancia y satisfacción con las ayudas y apoyos, por grupo de edad.



Nota: los valores de la leyenda estadísticos hacen referencia, por orden descendente, a la media y desviación típica de los familiares de 25-35 años (1), familiares de 36-45 años (2) y familiares mayores de 45 años.

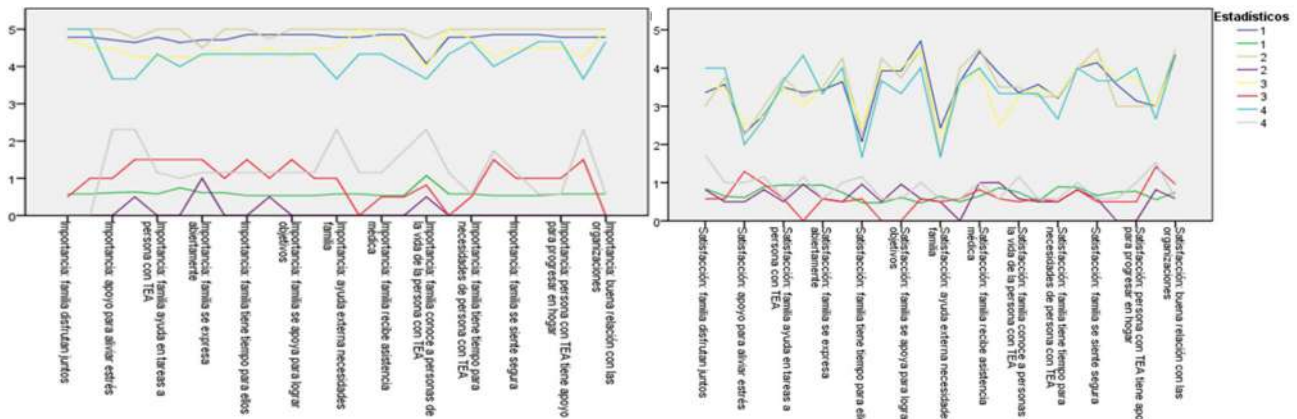
Con respecto a la situación laboral de las familias, a nivel general, se obtuvo una valoración de los apoyos y ayudas que varió entre importantes y muy importantes (ver figura 3), siendo uno de los aspectos más importantes el mantenimiento de buena relación con las familias por parte de las organizaciones que atienden al menor con TEA ($M = 5$, $DT = 0.5$ en familiares a tiempo parcial y desempleado; $M = 4$, $DT = 0.8$ a jornada completa e inactivos), y el menos importante el que los adultos de la familia conozcan a otras personas que forman parte de la vida de la persona con TEA ($M = 4$, $DT = 1$ para familiares con trabajo a jornada completa; $M = 4$, $DT = 1$ a tiempo parcial y desempleados; $M = 3$, $DT = 2$ inactivos). Los familiares con empleo a jornada completa o parcial dieron mayor importancia a todos los aspectos valorados, frente a desempleados o inactivos que, aun manteniendo valoraciones altas, dieron valoraciones inferiores. Los familiares inactivos valoraron como muy importante que la familia disfrute pasando el tiempo junta y que los miembros de la familia ayuden al niño o niña con TEA a ser independiente ($M = 5$, $DT = 0$).

Independientemente de la situación laboral, las familias se mostraron insatisfechas con el apoyo para aliviar el estrés ($M = 2$, $DT = 0.7$ en familiares a jornada completa y trabajo a tiempo parcial, y $DT = 1$ en desempleados e inactivos), con el tiempo que los miembros de la familia disponen para ellos ($M = 2$, $DT = 1$ en todos excepto inactivo, donde $M = 1$) y con la ayuda externa para atender las necesidades de sus miembros ($M = 2$, $DT = 0.6$ en todos excepto inactivo, donde $M = 1$). Frente a estas discrepancias, hubo coincidencias en la satisfacción con el afecto y preocupación mostrada entre los miembros de la familia ($M = 4$, $DT = 0.5$ en todos excepto inactivo, donde $DT = 1$), asistencia

médica (M = 4, DT = 0.7 en todos excepto tiempo parcial e inactivo, donde DT = 1) y la buena relación de las organizaciones (M = 4, DT = 0.8 en todos excepto desempleado, donde DT = 1).

Figura 3.

Importancia y satisfacción con las ayudas y apoyos, por situación laboral del familiar.

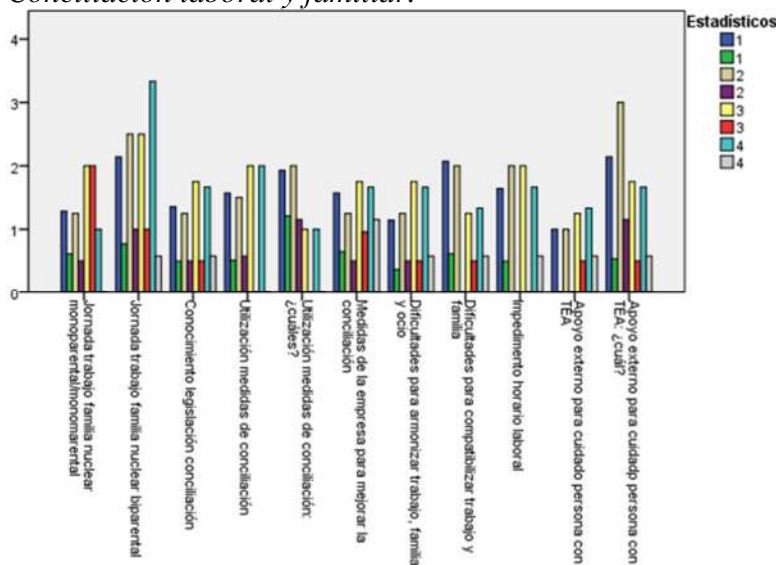


Nota: los valores de la leyenda estadísticos hacen referencia, por orden descendente, a la media y desviación típica de familiares que trabajan a jornada completa (1), familiares que trabajan a jornada parcial (2), familiares que se encuentran desempleados (3) y familiares inactivos.

Con respecto a la conciliación laboral y familiar, como se observa en la figura 4, la mayoría de las familias que trabajan a jornada completa indicaron que la medida de “tener jornadas reducidas o intensivas” sería la mejor medida aplicable en su empresa y les ayudaría a mejorar sus problemas de conciliación (algo que también valoraron así desempleados e inactivos), mientras que los trabajadores a tiempo parcial señalaron “horario flexible” y “opción de salida por emergencias familiares”. Los que trabajan a jornada completa señalaron dificultades para armonizar su trabajo, el cuidado de su familia y disfrutar de su ocio (algo compartido con los que trabajan a tiempo parcial) y para acompañar a sus hijos y/o hijas con TEA a los servicios a los que acuden. El principal apoyo externo recibido por las familias para el cuidado de su hijo o hija con TEA, cuando éste no puede realizar su rutina normal, fue el apoyo familiar seguido por el apoyo de amigos o vecinos.

Figura 4.

Conciliación laboral y familiar.

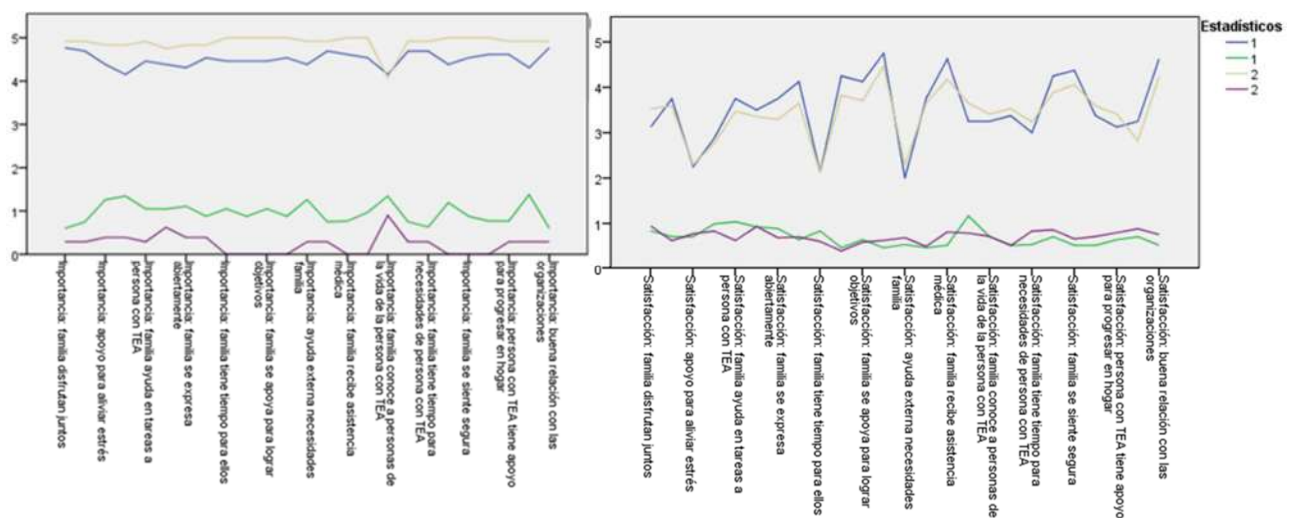


Nota: los valores de la leyenda *estadísticos* hacen referencia, por orden descendente, a la media y desviación típica de familiares que trabajan a jornada completa (1), familiares que trabajan a jornada parcial (2), familiares que se encuentran desempleados (3) y familiares inactivos.

Por último, con relación a los servicios recibidos (ver figura 5), tanto públicos como privados, las familias manifestaron sentirse muy satisfechas del afecto y preocupación de los miembros de sus familias, de la asistencia médica y las relaciones con las organizaciones. Su insatisfacción se refirió a la ayuda externa, los apoyos para aliviar el estrés y el tiempo del que disponen para ellos. Todas las familias valoraron como menos importante que los adultos de la familia conozcan a personas que forman parte de la vida de la persona con TEA ($M = 4$; $DT = 1$ en servicio público y $DT = 0.9$ en servicio privado). Entre las diferencias encontradas en función del servicio, destacó que las familias que reciben servicios públicos dieron menor valor a la importancia del apoyo de amigos u otras personas ($M = 4$, $DT = 1$) y al apoyo con el que cuenta el niño con TEA para hacer amigos ($M = 4$, $DT = 1$), frente a la $M = 5$ ($DT = 0.5$) en familias receptoras de servicios privados. En ambos casos hubo mayor satisfacción con la demostración de preocupación y afecto de los miembros de la familia, la asistencia médica y las buenas relaciones con las organizaciones, aunque la media de familias que reciben servicios públicos fue ligeramente más alta ($M = 4.5$, $DT = 0.5-0.6$), que las que reciben servicios privados ($M = 4$, $DT = 0.5-0.7$); por su parte, estas últimas se mostraron más satisfechas en disfrutar de la familia junta ($M = 3$, $DT = 1$), conocer amigos y compañeros de la persona con TEA ($M = 3$, $DT = 0.8$), afrontar altibajos de la vida por parte de la familia ($M = 3$, $DT = 0.6$), y el apoyo para el progreso en el hogar de la persona con TEA ($M = 3$, $DT = 0.8$).

Figura 5.

Importancia y satisfacción con las ayudas y apoyos, en función de los servicios recibidos.



Nota: los valores de la leyenda *estadísticos* hacen referencia, por orden descendente, a la media y desviación típica de familiares que reciben servicios públicos (1) y de familiares que reciben servicios privados (2).

Discusión y conclusiones

Tener un hijo con TEA supone, para muchas familias, una nueva planificación, un viaje improvisado o enfrentarse a un nuevo reto que provoca desconcierto (Brun, 2013; Durán et al., 2016; Gorlin et al., 2016). Muchas veces, las familias se quejan de que no disponen de recursos adecuados para responder a sus necesidades (Desai et al., 2012). Por tanto, parece adecuado proporcionarles un apoyo que debe ir parejo a la educación y a la crianza de su hijo; de este modo, la ecuación se equilibra y el escenario resulta más estable.

Los resultados de este estudio han demostrado que, si bien existe satisfacción con algunos de los apoyos que reciben en su proceso de educar a su hijo con TEA, estos resultan insuficientes si se tiene en cuenta la importancia que ofrecen a los mismos. Son muchas las demandas de atención que las familias precisan; de ahí, el auge de los programas de educación para padres y madres, mediante los que pueden obtener información actualizada sobre sus problemas y, en especial, en el marco de la educación familiar (Corcoran et al., 2015). El instrumento empleado en este estudio ha permitido conocer las áreas de mayor y menor importancia y satisfacción de las familias con respecto a los apoyos. Si bien se observaron ligeras diferencias con respecto al sexo, la edad, la situación laboral y el tipo de servicio recibido, a nivel general, las 25 familias participantes coincidieron en destacar que pasar tiempo juntos, afrontar altibajos juntos, dedicar tiempo a las necesidades del familiar con TEA y tener relación con las organizaciones de servicios son los aspectos más importantes. Este último fue, además, un aspecto con el que se sienten generalmente satisfechas, de modo que es un buen punto de partida para poder trabajar, desde el apoyo institucional y profesional, por la mejora de la satisfacción de aquellos aspectos valorados de forma negativa, como fueron la disposición de tiempo, de ayudas y de apoyos para aliviar el estrés.

La mejora de los apoyos para el alivio del estrés tiene una enorme importancia, sobre todo en el caso de las madres, pues estas son las que experimentan un mayor deterioro de su calidad de vida al afrontar una mayor cantidad de estrés por una mayor asunción de responsabilidad en el cuidado del hijo con TEA (Durán et al., 2016). Así mismo, muchas familias reconocen que su función es básica y esencial, reivindicando el conocimiento para la formación y educación de sus hijos/as con TEA (Benites, 2010). Nuestro estudio viene a reforzar la idea de la importancia del rol del profesional en todo el sistema familiar, siendo necesaria la existencia de una relación de confianza y vínculo familia-profesional (Troncoso et al., 2019).

La familia ha de ser el entorno cálido y de vida para la persona con TEA. Para ello, puede que los padres y madres requieran la aportación, orientación y apoyo de profesionales, no para transformar la espontaneidad de sus apoyos ni su contribución en la formación de sus hijos/as, si no para procurar su optimización y satisfacción. El profesorado tiene un papel clave en la creación de oportunidades donde entrenar y estimular las relaciones sociales del niño con TEA con el resto de los compañeros, permitiendo su inclusión integral con el grupo-clase. Estar en el aula con sus iguales y tener más apoyos de ellos/as facilita la labor docente y genera nuevas perspectivas de aprendizaje conjunto, y de los que debe participar su familia y las demás familias.

Cualquiera de estas acciones requiere que el docente analice y determine de forma rigurosa las demandas de la familia y para ello, la Escala de Calidad de Vida Familiar ha demostrado ser un recurso de gran potencial en los centros educativos para trabajar conjuntamente con las familias en la educación de la persona con TEA.

Transferencia hacia la educación.

Atender a las personas con TEA implica tener en consideración la atención educativa que se les ofrece a lo largo de su vida familiar, escolar y social-comunitaria. Esta atención educativa es fundamental no solo para el desarrollo de la persona si no que debe ser valorada como un elemento enriquecedor ya que con ella se reconoce el valor de la diversidad como un bien en sí mismo. En la escuela se aprende y vive con los demás en situaciones normalizadas y los demás aprenden a aceptar la diferencia como un elemento que facilita el progreso de la sociedad, la riqueza y contribución del diferente. Tradicionalmente, se consideraba que son los profesionales quienes deben tratar a las personas con TEA, pero en la actualidad eso parece conducir al fracaso dado que son las personas más cercanas (padres, familiares, amigos...) la clave del desarrollo personal y, por tanto, los mejores apoyos en la consecución de mayores cuotas de autodeterminación (Turnbull, 2003). Son estas personas las que cuentan con los recursos y medios para apoyarlos y tan importante cómo esto es que la persona se sienta apoyada. Para que este apoyo pueda producirse es necesario escucharlas, siendo

conscientes de las dificultades que pueden presentar en el uso de su lenguaje, el desconocimiento generalizado, el desinterés, temor...

Referencias bibliográficas

- Arellano, A., & Peralta, F. (2015). El enfoque centrado en la familia, en el campo de la discapacidad intelectual ¿cómo perciben los padres su relación con los profesionales? *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 119-132. <http://doi.org/10.6018/rie.33.1.198561>
- Arnaiz, P., & 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. <http://doi.org/10.6018/reifop.18.1.214341>
- Baña, M. (2015). El rol de la familia en la calidad de vida y la autodeterminación de las personas con trastorno del espectro del autismo. *Ciencias Psicológicas*, 9(2), 323-336. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212015000300009
- Baña, M., & Losada-Puente, L. (2019). *El desarrollo y los apoyos en la atención a las personas con alteraciones del neurodesarrollo*. Madrid: Europa Ediciones.
- Benites, L. (2010). Autismo, familia y calidad de vida. *Cultura: Revista de la Asociación de Docentes de la USMP*, 24, 1-20. <http://www.revistacultura.com.pe/publicaciones/>
- Brun, J. M. (2013). Comprensión del entorno familiar de los niños con autismo. *Revista de Psicopatología y Salud Mental del niño y del adolescente*, 22, 43-49. <https://www.fundacioorienta.com/es/comprencion-del-entorno-familiar-de-los-ninos-con-autismo/>
- Corcoran, J., Berry, A., & Hill, S. (2015). The lived experience of US parents of children with autism spectrum disorders: a systematic review and meta-synthesis. *Journal of Intellectual Disabilities*, 19(4), 356-366.
- Desai, M. U., Divan, G., Wertz, F. J., & Patel, V. (2012). The discovery of autism: Indian parents' experiences of caring for their child with an autism spectrum disorder. *Transcultural psychiatry*, 49(3-4), 613-637.
- Durán, M., García-Fernández, M., Fernández, J., & Sanjurjo, B. (2016). Afrontamiento, estrés parental y calidad de vida de los cuidadores principales de personas con TEA. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 3(1), 60-68.
- Garrido, D., Carballo, G., Franco, V., & García-Retamero, R. (2015). Dificultades de comprensión del lenguaje en niños no verbales con trastornos del espectro autista y sus implicaciones en la calidad de vida familiar. *Revista de Neurología*, 60(5), 207-214. <https://www.neurologia.com/articulo/2014226>
- Gómez, J. L. C., Rubio, C. G., & Hawrylak, M. F. (2013). Calidad de vida: evaluación y trastornos del espectro del autismo. *Revista Iberoamericana de educación*, 63(1), 161-179. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie63a11.pdf>
- Gorlin, J. B., McAlpine, C. P., Garwick, A., & Wieling, E. (2016). Severe childhood autism: The family lived experience. *Journal of pediatric nursing*, 31(6), 580-597. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2016.09.002>
- Madrid, D., Sánchez, P., García, D. y García, M. (2011). De la exclusión a la inclusión: Una forma de entender y atender a la diversidad funcional en las instituciones escolares. *Educación y Diversidad*, 5(1), 23-31. [http://www.grupo-edi.com/anuario_list.php?ano=2011\(2\)](http://www.grupo-edi.com/anuario_list.php?ano=2011(2))
- Troncoso, E.M.M., Fernández, A.J., Saavedra, C.I., Oróstica, C.L., Valenzuela, C.A., & Villegas, C.F. (2019). Una aproximación a la experiencia de vivir con un menor con trastorno del espectro autista desde la narrativa familiar de los adultos significativos. *Salud & Sociedad*, 20(3), 210-225. <http://doi.org/10.22199/issn.0718-7475-2019-03-013>

- Turnbull, A. (2003). La calidad de vida de la familia como resultado de los servicios: el nuevo paradigma. *Siglo Cero*, 34(3), 59-73. <http://riberdis.cedd.net/handle/11181/3072>
- Verdugo, M. A., Rodríguez, A., & Sainz, F. (2009). *Escala de calidad de vida familiar*. Salamanca: INICO.
- Zuna, N. I., Summers, J. A., Turnbull, A. P., Hu, X. y Xu, S. (2009). Theorizing about family quality of life. En R. Kober (Eds.). *Enhancing the quality of life of people with intellectual disability: From theory to practice* (pp. 241-276). Nueva York: Springer.

JUGANDO CON LAS PALABRAS: UNA EXPERIENCIA DE APS ENTRE LA UNIVERSIDAD Y EL CEIP ILLA VERDE DE LUGO

Playing with words: A Service-Learning experience between university and the elementary school “Illa Verde de Lugo”

María José Fiuza Asorey, Manoel Baña Castro y Luisa Losada-Puente
Universidade de Santiago de Compostela y Universidade da Coruña
maria.fiuza@usc.es, Manoel.bana@usc.es y luisa.losada@udc.es,

Resumen

Las universidades han de tener, entre otras responsabilidades, un compromiso por ampliar sus miras más allá de la enseñanza y el aprendizaje tradicionales para abrir sus puertas a nuevas formas de *aprender haciendo*, mediante acciones que permitan una mayor justicia social y den respuesta a necesidades reales de la sociedad. En esta línea de trabajo se realiza un proyecto de Aprendizaje-Servicio desde el curso académico 2016-2017 al 2019-2020, en la Facultad de Formación del Profesorado de Lugo (Universidad de Santiago de Compostela) en las asignaturas *Detección y evaluación de los problemas de lenguaje en la infancia* y *Tratamiento e intervención psicoeducativa en los problemas de lenguaje*. Ambas asignaturas se imparten en 3º y 4º curso del título de Graduado/a en Maestro de Educación Primaria y forman parte de las cuatro que constituyen la Mención en Audición y Lenguaje. El proyecto de colaboración se realizó con el *CEIP Illa Verde* de la ciudad de Lugo, un centro público situado cerca de la facultad, lo que permite una mayor agilidad en todo el proceso. Los resultados ponen de manifiesto que es necesario abrir puertas al intercambio de saberes entre la universidad y el resto de los profesionales de la educación. Desde el currículum formativo y la práctica docente es preciso generar formas de diálogo y colaboración entre escuela, ciudadanía y universidad en el desarrollo de una educación inclusiva, en la que la investigación participativa y emancipadora enriquezca los contextos hasta convertirlos en procesos de aprendizaje y desarrollo.

Palabras clave

Aprendizaje-servicio; práctica pedagógica; universidad; escuela

Abstract

Universities must have, among other responsibilities, a commitment to broaden their vision beyond traditional teaching and learning. They must open their doors to new ways of learning by doing, through actions that form greater social justice and respond to real needs of society. In this line of work, a Service-Learning project is carried out from the academic year 2016-2017 to 2019-2020, in the Faculty of Teacher Training of Lugo (University of Santiago de Compostela) in the subjects *Detection and evaluation of problems of language in childhood* and *Treatment and psychoeducational intervention in language problems*. Both subjects are taught in the 3rd and 4th year of the Graduate Degree in Primary Education Teacher and are part of the four that constitute the Mention in Hearing and Language. The collaboration project was carried out with the *CEIP Illa Verde* in the city of Lugo, a public center located near the faculty, which allows greater agility throughout the process. The results show that it is necessary to open doors to the exchange of knowledge between

the university and the rest of the education professionals. From the training curriculum and teaching practice, it is necessary to generate forms of dialogue and collaboration between school, citizenship and university in the development of an inclusive education, in which participatory and emancipatory research enriches the contexts until turning them into learning and development processes.

Keywords

Service learning; pedagogical practice; university; school

Introducción.

En el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se plantea la necesidad de potenciar alternativas que pongan en alza el valor de la experiencia y del aprendizaje colectivo, crítico y reflexivo (Rizvi, 2010). Se trata de fomentar competencias sociales y compromiso ético en el alumnado universitario pues, además del *saber* también son esenciales el *saber hacer* y el *saber ser*. La formación inicial debe dotar a los futuros maestros de las destrezas, conocimientos y habilidades necesarios para desarrollar su futura labor docente con éxito ante cualquier situación que se pueda presentar (Cantón et al., 2013).

Si la meta es lograr un aprendizaje satisfactorio en todo el alumnado, es preciso definir las políticas y estructuras educacionales, examinar los currículos, formación pedagógica e instrucción, prestando especial atención al apoyo al aprendizaje, bienestar y evaluación de los estudiantes (Halinen & Jarvinen, 2008). Transformar las pedagogías de la escuela actual hasta dar respuesta a las necesidades que la diversidad impone a las instituciones educativas (Parages & López, 2012) pasa por simplificar el entramado de la educación inclusiva, en el que la formación y la colaboración han de constituir los motores de acción (Moriña & Parrilla, 2006). Esa formación y colaboración no son posibles si la universidad no abre sus puertas al diálogo, apoyo e investigación conjunta con los otros niveles educativos. Este es el marco en el que se desarrolla el proyecto de Aprendizaje-Servicio (ApS) que se describe a continuación, porque la formación inicial de los futuros maestros debe centrarse en el alumnado e incluir, además, el manejo de metodologías activas (Tejada, 2013). No cabe duda de que “el éxito del sistema educativo de un país está directamente relacionado con la formación del profesorado” (García & Martín, 2011, p.71).

¿Qué es el Aprendizaje-Servicio?

El ApS se define como una metodología en el marco de una asignatura, un movimiento pedagógico centrado en la solidaridad y una intervención que potencia determinadas habilidades en el estudiantado. Por tanto, los proyectos de ApS representan una acción solidaria protagonizada por el alumnado a fin de prestar un servicio lo más eficaz posible a la comunidad mediante una propuesta de trabajo fundamentada en contenidos de aprendizaje previamente definidos (Briedge & Mora, 2016) que dan respuesta, simultáneamente, a la comunidad y a la calidad educativa (Sartor-Harada et al., 2020).

Los ApS suelen estar radicados en cursos formales, por lo que la actividad de servicio se basa en los contenidos del currículum que se enseñan. Pero trabajar en la mejora de las necesidades reales del entorno para mejorarlo no es solo una estrategia didáctica, sino una de las mejores opciones para fomentar en el alumnado universitario la conciencia cívica (Zapata & Rondán, 2016). En este marco, que no es otro que el de la escuela inclusiva y por ende de la sociedad inclusiva pues la inclusión es un fenómeno social (Parrilla, 2002), el profesorado debe desempeñar un papel esencial en los procesos inclusivos pues sus creencias, actitudes y acciones son fundamentales para propiciar o crear barreras a la inclusión (López, 2011).

Las palancas de cambio constituyen el contrapunto a las barreras a la inclusión; son “acciones que pueden ser emprendidas y que hacen evolucionar la práctica mediante la reforma del comportamiento

de la organización y de los miembros de la misma” (Ainscow, 2003, p. 32). Los proyectos de ApS son verdaderas palancas de cambio, al lograr que la actuación directa sobre las necesidades sociales detectadas alcance intencionalidad pedagógica y solidaria, y se fundan configurando un proyecto educativo de utilidad social (Mendía, 2012).

Esta metodología ayuda a reducir la brecha existente en las aulas universitarias entre lo que se dice y lo que se hace. El alumnado universitario toma contacto con esa parte de la sociedad que se beneficiará del servicio, mientras que el profesorado universitario motiva a su alumnado y le muestra para qué sirve su asignatura. Finalmente, la universidad tiene la oportunidad de devolver a la sociedad la inversión que en ella está haciendo. Además, una universidad inclusiva trabaja en pro de la participación ciudadana activa, del contacto y el conocimiento de la realidad circundante (Martínez et al., 2013).

Al requerir una actuación directa sobre las necesidades detectadas, el ApS va mucho más allá del análisis y reflexión del entorno porque supone, necesariamente, participar e implicarse, evidenciando que el rigor científico y el compromiso social pueden ir de la mano, al igual que la excelencia académica y la equidad. En palabras de Mendía (2012, p. 79), los proyectos de ApS constituyen “un modelo educativo en clave de solidaridad”.

Son muchas las experiencias de APs que se realizan en universidades de todo el mundo. Por citar algunos ejemplos, la Universidad Estado Libre de Sudáfrica (UFS) lleva realizando este tipo de experiencias desde inicios de los años 90 (Monge-Hernández et al., 2020); en Estados Unidos, la mayoría de las universidades, como la de Maryland, Colorado, Indiana, San Francisco o Duke, entre otras, cuentan con departamentos de aprendizaje-servicio (Rodríguez, 2014); y en América Latina, especialmente en Argentina, Costa Rica, México, Colombia, Venezuela y Chile, muchas universidades tienen prácticas de ApS incluidas en sus planes docentes (Alcón, 2014).

En España, el primer artículo sobre ApS fue publicado por la revista Comunicar en el año 2003. Desde entonces, se ha incrementado el número de publicaciones, especialmente en los últimos cuatro años, siendo la Universidad de Barcelona y Almería las que presentan un mayor volumen (Redondo-Corcobado & Fuentes, 2020). No cabe duda de que la creación, en 2010, de la Red Universitaria Española de Aprendizaje-Servicio ApS (U) que, entre otros objetivos, presenta el de apoyar los procesos de institucionalización del ApS (Aramburuzabala, Opazo & García-Gutierrez, 2015), tiene mucho que ver en la consolidación del ApS en nuestro país. La universidad de Santiago de Compostela no se ha quedado atrás y son múltiples los proyectos de ApS realizados tanto en el Campus de Santiago como en el de Lugo, desde muy diferentes áreas de conocimiento, como la educación musical (Gillanders et al., 2018) o el lenguaje y la inclusión educativa (Fiuza & Sierra, 2017, 2018).

El objetivo del presente documento es presentar los resultados de una experiencia de ApS llevada a cabo en colaboración entre la Universidad de Santiago de Compostela, en su campus de Lugo, y el CEIP Illa Verde, situado en la ciudad de Lugo. El marco que justificó la pertinencia de este proyecto fue detectar que, en la formación universitaria del alumnado del Grado en Educación Primaria, existía un gran déficit en la formación sobre la diversidad desde la inclusión. Salvo que profesorado concienciado en esta temática y formado suficientemente en la misma decidiese abordarlo en sus asignaturas, el alumnado finalizaría sus estudios sin recibir la información necesaria para que su mirada girase en torno al concepto y el sentir de la escuela inclusiva. Abordar esta realidad de las aulas se convirtió, por tanto, en una prioridad dentro de este proyecto de ApS.

Contextualización del proyecto y participantes

La experiencia de colaboración con el CEIP Illa Verde de Lugo comenzó en el curso 2016-2017 y se extendió hasta el curso 2019-2020 (el servicio había finalizado de forma anterior a la adopción en España de las medidas derivadas de la pandemia por el Covid-19). Al inicio, esta experiencia se diseñó como un proyecto común de participación entre el profesorado del CEIP (bajo aprobación de la dirección y el claustro del centro) y la Facultad de Formación del Profesorado de Lugo (mediante

acuerdo verbal). En marzo de 2019 pasó a adquirir carácter institucional, al firmarse un acuerdo de colaboración entre la dirección del centro educativo y la Universidad de Santiago de Compostela.

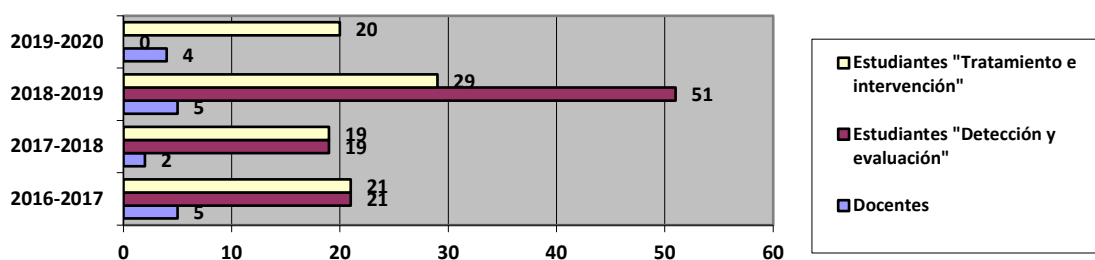
El proyecto abarcó dos asignaturas de la Mención en Audición y Lenguaje de 4,5 créditos ECTS cada una: *Detección y evaluación de problemas del lenguaje en la infancia* y *Tratamiento e Intervención Psicoeducativa en los problemas de lenguaje*, impartidas inicialmente en 4º curso y desde el año académico 2018-2019 en 3º y 4º, respectivamente. Dado su enclave en el plan de estudios, su continuidad y complementariedad, y el hecho de ser impartidas por una misma docente, se consideró la conveniencia de que ambas formasen parte de un único proyecto.

El servicio prestado a la entidad colaboradora (CEIP Illa Verde) consistió en dar respuesta a las propuestas de los docentes que se implicaron en el proyecto. El profesorado no siempre podía elaborar los materiales que su alumnado requería, sobre todo cuando este alumnado presentaba necesidades específicas de apoyo educativo. Con 25 alumnos/as por aula, resultaba difícil (incluso imposible) que el profesorado no se encontrase desbordado para diseñar tareas y actividades que diesen respuesta a las necesidades existentes en sus aulas, teniendo en cuenta la diversidad y los estilos de aprendizaje de su alumnado. En ese contexto tomó forma la experiencia de ApS: el profesorado recibía las tareas solicitadas en forma de actividades lúdicas especialmente diseñadas desde la visión de la escuela inclusiva y que permitían agilizar los aprendizajes de su alumnado, sean cuales fueren las características personales y de aprendizaje de este. Ello resulta de especial relevancia cuando en el aula se tiene en cuenta la amplia diversidad a la que es necesario atender.

El proyecto contó con la colaboración de un número variable de profesorado (en función de sus necesidades) y de alumnado (según matrícula en cada curso académico) (ver figura 1).

Figura 1.

Número de participantes (docentes y estudiantes) por curso académico



Así, en el curso 2016-2017 participaron cinco docentes y 42 estudiantes en total; en el 2017-2018 únicamente una docente en cada semestre en colaboración con la orientadora del centro, ya que sus necesidades desbordaban las posibilidades del alumnado universitario (19 alumnos presenciales en cada asignatura, pues si bien las asignaturas de la Mención presentan un mayor número de matrículas estas corresponden también a alumnado con exención de docencia por motivos laborales y que, por tanto, no puede participar en el proyecto dada la presencialidad requerida). En el curso 2018-2019 colaboraron en el proyecto cinco docentes y 80 estudiantes y en el curso 2019-2020 fueron cinco docentes los que recibieron el servicio de un total de 20 alumnos/as. Se puede decir, por tanto, que más de 100 alumnos/as universitarios obtuvieron esta formación específica a lo largo de los cuatro cursos académicos que duró el proyecto y, a partir del curso 2018-2019 la Universidad les entregó un documento que acreditaba el número de horas dedicadas al mismo.

Objetivos del proyecto

Los objetivos del proyecto han sido tres:

- Implicar al alumnado universitario en un proyecto de ApS para trazar un puente entre lo académico y lo social que fortalezca su responsabilidad cívica y social.

- Estimular el compromiso del alumnado universitario con la diversidad, en pro de una comprensión amplia de la educación inclusiva en la que se eliminan las barreras a la plena inclusión diluyendo así la diferenciación de *para el aula en general* o *para las necesidades específicas de apoyo educativo*.
- Generar un clima de *puertas abiertas* entre la universidad y la educación obligatoria, sobre la base de creer firmemente en que se puede y debe investigar conjuntamente.

Material y método

Se ha empleado una investigación-acción, por ser una de las modalidades más utilizadas por el profesorado para alcanzar la meta de transformar las prácticas docentes (Zapata & Rondán, 2016). Los proyectos de ApS son una de las mejores opciones de investigación-acción dado que permite involucrar a todas las personas que forman parte de la investigación y que tienen una posición privilegiada a la hora de transformar su realidad, desde un contexto no jerarquizado y que parte de la comunicación y del diálogo democrático (Mayor, 2019).

El material empleado para registrar la información de esta experiencia y valorar los aprendizajes del alumnado ha variado a lo largo de sus cuatro cursos de duración. En el proyecto inicial (cursos 2016-2017 y 2017-2018), cada alumno/a realizaba un portafolio en el que era preciso hacer una descripción y reflexión de todo el proceso, al menos una vez por semana. Además, se realizaba una reunión al final del proceso de reflexión tanto con el alumnado como con el profesorado del CEIP. En el curso 2018-2019 se realizaron modificaciones gracias al asesoramiento del grupo ESCULCA y al seguimiento de la *Guía para la institucionalización del aprendizaje-servicio en la Universidad*, de Santos y Lorenzo (2018). Estos fueron:

- Realización de un portafolio: se mantuvo como en los cursos anteriores.
- Estudio pre-post experiencia: el alumnado universitario debía responder a un cuestionario sobre competencias cívico-sociales y autoeficacia (CUCOCSA) al inicio del proyecto y al finalizar.
- Evaluación de las actividades desarrolladas: a través de varias herramientas de carácter cualitativo y cuantitativo:
 - Valoración cualitativa de las actividades desarrolladas por el estudiante: curso en el que se hacía actividad, título, descripción de la misma, aspectos que trabajaba, duración, grado de dificultad, aspectos positivos y mejoras posibles.
 - Valoración cuantitativa de las competencias adquiridas: mediante un cuestionario con preguntas de respuesta cerrada tipo Likert relacionado con las competencias generales, específicas, básicas y transversales que aparecían en el programa de la materia.
 - Valoración cualitativa de la experiencia en relación con la materia: 10 preguntas abiertas sobre las aportaciones de la experiencia a los aprendizajes de la materia.
- Realización de una sesión de reflexión final: en la que participó el profesorado del Illa Verde.

Por lo que respecta al profesorado de la entidad colaboradora, además de participar en la jornada de reflexión en la universidad, respondió a una batería de nueve preguntas abiertas (aspectos positivos y negativos del servicio, posibles mejoras...) y, asimismo, aplica un pequeño cuestionario de 4 preguntas a los niños y niñas participantes para que expresen, por ejemplo, si consideran que fue diferente aprender en las actividades realizadas y porqué.

Procedimiento: fases del proyecto

El desarrollo del proyecto siguió un diseño secuencial en cuatro fases, las cuales fueron abordadas de la misma forma las cuatro veces que se ejecutó:

Fase 1. Preparación de la experiencia de Aps: tuvo lugar antes de iniciarse la docencia universitaria de cada asignatura. Esta fase se compuso de dos subfases o acciones en relación con las dos partes implicadas en la experiencia:

- Propuesta al centro educativo: se produjo una primera toma de contacto con el profesorado de Educación Primaria del centro, se les explicó el proyecto y se inició el proceso de colaboración con el profesorado interesado.
- Propuesta al alumnado universitario: en la primera sesión presencial con el alumnado universitario, la docente de la materia les expuso en qué consistía el servicio y les anticipó que, además del temario de la asignatura, sería necesario ahondar en los aspectos que el profesorado del CEIP requiera como servicio.

Fase 2. Primer contacto Escuela-Universidad: una vez que el profesorado indicó su necesidad de materiales a elaborar por los estudiantes para facilitar la adquisición de determinados conceptos en los que su aula mostraba mayores dificultades, acudió a la Facultad en el horario de clase para presentarlos y explicarlos. De este modo, se crearon puentes entre las dos instituciones educativas. Por una parte, el profesorado del CEIP conoció la realidad de las aulas universitarias, la formación que reciben actualmente quiénes serán en un futuro cercano sus compañeras/as de trabajo. A la vez, adquirieron un papel relevante al encargarse de supervisar el servicio a lo largo de todo el proceso (mientras se realizaba, cuando se ejecutaba en su aula y llegado el momento de la valoración final). Por otra parte, el alumnado universitario tuvo una oportunidad poco habitual de profundizar en el conocimiento de lo solicitado en el servicio que iba a prestar, creando materiales que diesen respuesta a esa solicitud y acudiendo a las aulas para ver cómo funcionaban y en qué grado se lograban los objetivos propuestos.

Fase 3. Aprendizaje y diseño previo a la experiencia: la docente en la Universidad explicó aquellos contenidos de carácter conceptual que el alumnado requería manejar con soltura para poder diseñar materiales que facilitasen ese aprendizaje. Evidentemente, esos contenidos se modificaban cada semestre, en consonancia con las variaciones en las peticiones de servicio. En base a ese aprendizaje, el alumnado, organizado en grupos de trabajo, comenzó a crear y diseñar actividades en respuesta a la petición realizada, siendo supervisada esa elaboración de forma habitual por la docente universitaria y, al menos en una ocasión, por el profesorado del Isla Verde participante.

Fase 4. Ejecución del servicio: se trató de varias sesiones (generalmente, cuatro) en las que el alumnado universitario se acercó a las aulas del CEIP, en horario lectivo, para ejecutar las actividades diseñadas, ver cómo funcionaban, conocer de primera mano la respuesta del alumnado, las dificultades que podían surgir en su ejecución y, en definitiva, generar nuevas ideas y posibilidades de mejora (ver tabla 1).

Tabla 1.

Estructura de sesiones y actividades de ApS realizadas por curso académico, asignatura, semestre y profesorado implicado.

Curso	Asignatura	Semestre	Profesorado	Días en el centro	Tipo actividades
	Detección	1º	2º A y 2º B	2 mañanas de 09.00 a 13:30	Lectura comprensiva (confusión g/j, confusión c/z, uso de las comas, etc.) y preescritura (agilización de la muñeca)
16-17	Tratamiento	2º	1º A, 1ª B y 3º A	5 mañanas	1º curso: iniciación a la lectura 3º curso: Entrega materiales sensoriales y pictogramas, entre otros, para alumnado con TEA
17-18	Detección	1º	4º A y la orientadora	3 mañanas	Lectura comprensiva (detectar absurdos en un texto, comprensión lectora...) Materiales sensoriales para TEA y para educación infantil

	Tratamiento	2º	5º C y la orientadora	3 mañanas	Tareas de mejora del uso de las descripciones, resúmenes de textos, producción de textos y uso de los signos de puntuación... Materiales sensoriales para TEA y para educación infantil
18-19	Detección (1ª edición)	1º	2º A, 2º B, 3º A, 5º A y la orientadora	4 mañanas	2º curso: comprensión escrita y oral, signos de puntuación en enumeraciones, en narraciones cortas uso de los conectores... 3º curso: comprensión lectora y escrita, conectores en los textos... 5º curso: materiales para TEA: juguetes sensoriales para trabajar texturas, la silueta del cuerpo humano para trabajar cara, brazos, tronco y extremidades cuentos de animales manipulativo, sin texto y con texturas...
	Detección (2ª edición)	2º	2º A, 2º B, 3º A, 5º A y la orientadora	2 mañanas	Actividades similares al semestre anterior
	Tratamiento (1ª edición)	2º	2º A, 2º B, 3º A, 5º A y la orientadora	3 mañanas	Actividades similares al semestre anterior
19-20	Tratamiento (2ª edición)	1º	2º A, 2º C, profesora de 5º de Educación Infantil	2 mañanas	Aplicación de la prueba ESCALA (Junta de Andalucía) Materiales sensoriales, desarrollo psicomotricidad fina, paneles luminosos, de texturas, etc.
	Detección (2ª edición)		2º A, 2º C, orientadora 2 docentes de 4º de Educación Infantil		Se aplicó en Educación Infantil la prueba <i>Detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura</i> de Fernando Cueto. No se pudo seguir con el proyecto debido a la crisis del COVID-19.

Todas ellas fueron sesiones que para el alumnado de primaria tuvieron un marcado carácter lúdico, ya que es así como se vivencia aprender, por ejemplo, el uso de los conectores, en una clase de 2º, o el trabajo con palabras homófonas en 3º (ver tabla 2):

Tabla 2.
Ejemplo de actividades desarrolladas en 2º y 3º curso

Curso	Título de actividad	Aprendizajes a desarrollar	Descripción de la actividad
2º	Las cuerdas cuentan cuentos	Uso de los Conectores Expresión oral Expresión escrita	El mago Merlín ha perdido todas las páginas de su libro de historias. ¿Qué os parece si le ayudamos a llenar de nuevo su libro con historias nuevas? Para ello, los alumnos tendrán que escoger por turnos una caja: objeto, lugar o personaje. Según la imagen que les toque, deberán completar entre todos un cuento utilizando conectores que se colocarán sobre la mesa y que mejor encajen. Cada vez que cada alumno haga un fragmento del cuento tendrá que colocarse un sombrero de mago y escribirlo en un papel de pergamino.
3º	¿Cómo se parecen!	Trabajar las palabras homófonas	Después de explicar el alumnado qué son las palabras homófonas y que ejemplos existen en la Lengua Española, colocaremos en la mesa, boca abajo, diferentes palabras. Deberán coger las palabras y unir las con su definición, las cuales estarán a disposición del alumnado. Posteriormente

los alumnos deben hacer un dibujo con cada pareja de palabras homófonas. Por ejemplo: una vaca subida en una baca.

Resultados

Una de las formas más directas de conocer los resultados de esta experiencia es a través de las respuestas del alumnado en las sesiones reflexión y en el portafolio del proyecto, así como a través de las opiniones y valoraciones del profesorado del CEIP y de los estudiantes de primaria.

Con respecto al alumnado, la satisfacción con la propuesta fue máxima, llegando a indicar que “significó un antes y un después en el aprendizaje de los contenidos y en el desarrollo de las competencias que nos propone la asignatura, pudiendo aplicar todo y no solamente limitándonos a conocimientos teóricos” (G1, *Detección y evaluación de los problemas de lenguaje en la infancia*, curso 2017-2018). Trabajar con esta metodología les permitió obtener un aprendizaje más contextualizado y significativo pues, como señalaron: “tuvimos la oportunidad de contextualizar los conocimientos teóricos a la realidad de un aula, siendo este el contexto en el que nos vamos a encontrar en el futuro” (G5, *Tratamiento e intervención psicoeducativa en los problemas de lenguaje*, curso 2018-2019).

Pese a la importancia que el alumnado ofreció a esta forma de aprender, una queja destacada fue su falta de uso en el contexto universitario, más aún en relación a un tema de tanta relevancia como es la inclusión [“es la primera vez que a lo largo de la carrera universitaria hemos tenido la oportunidad de aplicar los conocimientos teóricos y reflexionar sobre ellos, y destacaríamos especialmente todo lo relacionado con la inclusión del alumno con necesidades educativas especiales”] (G1, *Detección y evaluación de los problemas de lenguaje en la infancia*, curso 2018-2019).

Se puede concluir, a través de las aportaciones del alumnado, que con esta experiencia adquirieron un aprendizaje pleno, no solo de los contenidos específicos de la materia, sino también de todos aquellos que son transversales a su formación como estudiantes, tales como “trabajar de forma colaborativa, pudiendo desenvolver habilidades sociales mediante el desarrollo de actitudes abiertas, comunicativas, empáticas... y favoreciendo valores como la tolerancia y el respeto entre nosotros” (G3, *Tratamiento e intervención psicoeducativa en los problemas de lenguaje*, curso 2018-2019)].

En cuanto al profesorado del CEIP se mostró muy satisfecho por volver a la facultad donde años atrás la mayoría de ellos se formaron como maestros. Igualmente, expresaron su satisfacción al sentir que “se le estaba dando valor a lo que es su tarea diaria, tan poco reconocida”. También reconocieron el confort que les ha supuesto contar con actividades lúdicas que les han permitido “un respiro” y que han sido tan útiles para su alumnado.

Las preguntas del alumnado de primaria se plasmaron en frases que manifestaron que, efectivamente, esas jornadas fueron muy divertidas y que “les ha gustado mucho aprender jugando”, a la vez que preguntan “cuándo volverán los profes de magisterio”, nombre con el que se sigue definiendo a la antigua Escuela Normal de Lugo, hoy Facultad de Formación del Profesorado.

Conclusiones

A través de esta experiencia ha sido posible demostrar cómo los proyectos de ApS constituye una metodología de aprendizaje, al tiempo que un recurso o servicio de gran valor, al facilitar que los contenidos teóricos se conviertan en realidades en las que el alumnado tiene un papel activo en la transformación del entorno desde la justicia social y la inclusión, trabajando en equipo y logrando que la cohesión y la motivación se vean fortalecidas al desaparecer barreras como, por ejemplo, la competitividad. Las oportunidades que ofrece el ApS no solo abarcan la realización del servicio, sino que la reflexión durante y después del mismo, junto con la evaluación posterior, dan sentido a la experiencia y priorizan el pensamiento crítico (Mayor, 2019).

En el contexto universitario, esta metodología promueve en el estudiantado una mayor reflexión ética, facilita la puesta en práctica de competencias incluidas en el currículum y ofrece la posibilidad de dar respuesta a necesidades socioeducativas concretas en pro de una sociedad más inclusiva, puesto que la atención a la diversidad del alumnado se plantea como una necesidad de justicia y eficacia del sistema educativo.

En definitiva, cuando los contenidos, las competencias y los valores se fusionan en un proyecto de ApS la reflexión sobre su participación en la sociedad multiplica los aprendizajes, dándoles un sentido personal y social (Páez y Puig, 2013). No cabe duda de que se generan sinergias que fortalecen la formación integral del alumnado en los aspectos académicos, pero también haciéndoles crecer como personas.

Referencias bibliográficas

- Alcón, M. (2014). El aprendizaje-servicio en los estudios superiores de las artes: el ejemplo de América Latina. *Observar*, 8, 71-85. <https://www.observar.eu/index.php/Observar/article/view/57>
- Ainscow, M. (octubre 2003). Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos [Ponencia]. *Actas del Congreso Guztientzako Eskola: La respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva*, Donostia-San Sebastián. https://sid.usal.es/idos/F8/FDO6565/mel_ainscow.pdf
- Aramburuzabala, P. Opazo, H. & García-Gutierrez, J. (Eds.) (2015). *La institucionalización del Aprendizaje-Servicio en la Universidad. De la iniciativa individual al apoyo institucional*. UNED.
- Briede, J. C., & Mora, M. L. (2016). Diseño y co-creación mediante aprendizaje y servicio en contexto vulnerable: análisis de percepción de la experiencia. *Formación universitaria*, 9(1), 57-70. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0718-50062016000100007&lng=es&nrm=iso
- Cantón, I., Cañón, R., & Arias, A. R. (2013). La formación universitaria de los maestros de Educación Primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(1), 45-63. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/4759/475960592008/html/index.html>
- Fiuza, M. J., & Sierra, S. (2017). Creando y adaptando materiales para compartir: una experiencia con futuros maestros. *Educatio Siglo XXI*, 35(3), 153-174. <https://revistas.um.es/educatio/issue/view/16111>
- Fiuza, M., & Sierra, S. (2018). Educación inclusiva y Aprendizaje-Servicio: tándem para la formación integral de futuras maestras y maestros. En D. Cobos-Sanchiz, A. Jaén Martínez, E. López-Meneses, A. H. Martín-Padilla & L. Molina-García (Eds.), *Experiencias pedagógicas e innovación educativa. Aportaciones desde la praxis docente e investigadora* (pp. 1976-1987). Octaedro.
- García, N., & Martín, M. A. (2011). Algunas notas en perspectiva comparada sobre formación de maestros: el caso de España y Finlandia. *Tejuelo*, 13, 70-87. <https://mascvux.unex.es/revistas/index.php/tejuelo/issue/view/151>
- Gillanders, C., Corres, A., & Tojeiro, L. (2018). Educación musical y Aprendizaje-Servicio: estudio de caso en la formación de los futuros docentes de Educación Primaria. *Revista Electrónica de LEEME*, 42, 16-30. <http://ojs.uv.es/index.php/LEEME/index>
- Halinen, I, Jarvinen, R. (2008). En pos de la educación inclusiva: el caso de Finlandia. *Perspectivas*, 28(1), 97-127. <https://sid-inico.usal.es/articulo/en-pos-de-la-educacion-inclusiva-el-caso-de-finlandia/>
- López, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, 21, 37-54. <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/6223>
- Mayor, D. (2019). El aprendizaje-servicio como práctica pedagógica para el desarrollo de competencias digitales y sociales del estudiantado universitario. *Revista Iberoamericana de Educación*, 80(2), 9-28. <https://doi.org/10.35362/rie8023331>

- Mendía, R. (2012). El Aprendizaje-Servicio como una estrategia inclusiva para superar las barreras al aprendizaje y a la participación. *Revista Educación Inclusiva*, 5(1), 71-82.
<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/222>
- Monge-Hernández, C., Boni-Aristizábal, A., & Wilson-Strydom, M. (2020). Análisis de las contribuciones del aprendizaje-servicio al estudiantado de una universidad sudafricana desde el enfoque de las capacidades. *Educare*, 24(3), 1-24.
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/10832/19852>
- Moriña, A., & Parrilla, A. (2006). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 339, 517-539.
<http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2006/re339.html>
- Parages, M. J., & López, M. (2012). Para poder trabajar por proyectos de investigación en el aula, primero debemos conocernos. *Revista Educación Inclusiva*, 5(1), 83-94.
<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/223>
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29. <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2002/re327.html>
- Rizvi, F. (2010). La educación a lo largo de la vida: más allá del imaginario neoliberal. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 185-210.
<http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7529>
- Redondo-Corcobado, P. & Fuentes, J. L. (2020). La investigación sobre el Aprendizaje-Servicio en la producción científica española: una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 31(1), 69-82. <https://doi.org/10.5209/rced.61836>
- Rodríguez, M. R. (2014). El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la Universidad. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 95-113.
https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.41157
- Sartor-Harada, A., Azevedo-Gomes, J., Pueyo-Villa, S. y Tejedor, S. (2020). Analysis of teaching competences in service-learning projects in higher education: Teachers' perceptions. *Formación universitaria*, 13(3), 31-42. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000300031>
- Tejada, J. (2013). Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 10(1), 170-184.
<https://rusc.uoc.edu/rusc/es/index.php/rusc/article/view/v10n1-tejada.html>
- Zapata, F. & Rondán, V. (2016). *La investigación-acción participativa. Guía conceptual y metodológica del Instituto de Montaña*. Instituto de Montaña.
<http://mountain.pe/recursos/attachments/article/168/Investigacion-Accion-Participativa-IAP-Zapata-y-Rondan.pdf>

PLANIFICACIÓN Y ORGANIZACIÓN DEL ESTUDIO EN ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA CON (O SIN) TDAH.

Planning and organization of the study in Primary Education students with (or without) ADHD.

Adrián Santos López
Colegio Montecastelo
adrian.santos.lopez@uvigo.es

Resumen

A lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, los alumnos se enfrentan a una serie de contenidos teóricos para los que la planificación y la organización son dos elementos fundamentales. Este trabajo pretende mejorar la planificación y la organización de las tareas escolares en alumnos de Educación Primaria diagnosticados con TDAH (Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad). Partiendo de una base teórica en la que se recoge información acerca de este trastorno (definición, rasgos, etiología...), se presenta una propuesta con la que se pretende ayudar a este tipo de alumnado, y cuyo principal ámbito de intervención es el educativo. Esta propuesta se centra tanto en la planificación/organización del estudio, como en las estrategias de procesamiento (técnicas de estudio), dedicando su último apartado a la formación del profesorado en lo concerniente a este trastorno (reflexión sobre su formación y conocimientos, cuestionarios para profesores, recopilación de estrategias y pautas de actuación...).

Palabras clave

Educación Primaria; TDAH; planificación y organización; técnicas de estudio; propuesta de intervención; formación del profesorado.

Abstract

Throughout the teaching-learning process, students have to face a number of theoretical contents, in order to approach them is needed some basic planning and organization. The aim of this research is to improve the planning and the organization of the daily tasks of the Primary School students which are diagnosed with ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder). Based on a theoretical basis which collects information about this disorder, (definition, traits, etiology...) a proposal is presented with the main objective of helping this kind of students and whose principal area of intervention is the educational. This proposal is focused firstly, on the planning/organization of the study and secondly, on processing strategies (study techniques), devoting its last section to teacher training in relation to this disorder (reflection on their training and knowledge, questionnaires for teachers, compilation of strategies and guidelines for action...).

Keywords

Primary Education; ADHD; planning and organization; study methods; intervention proposal; teacher training.

Introducción y marco teórico

La presente investigación está encaminada a mejorar la planificación y la organización de las tareas escolares en alumnos de la etapa de Educación Primaria (EP, en adelante) diagnosticados con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH en lo sucesivo).

A la hora de planificar el estudio, cualquier alumno (con o sin TDAH) necesita habilidades de organización, planificación, autocontrol y perseverancia; estas características suelen ser puntos débiles en los alumnos que presentan este trastorno, pero también lo pueden ser en otros alumnos que no están diagnosticados (Ripoll, 2014).

Actualmente, en las aulas de los centros españoles es muy común que existan alumnos con este trastorno. Tanto los maestros que llevan ejerciendo su profesión muchos años, como los que se han incorporado recientemente (y también los que se incorporarán en un futuro próximo) deben conocer esta problemática, así como el trato más adecuado hacia un alumno con estas características. Existe bastante desconocimiento (tanto teórico como práctico) por parte de los docentes y las familias, existiendo muchos casos en los que no se actúa por desconocimiento o por la falta de estrategias y materiales.

El conocimiento y la sensibilidad referidos al TDAH son muy variables de un país a otro. Consideramos que en el nuestro, aunque ha mejorado en los últimos años, el conocimiento es bajo o basado en tópicos, incluso en la clase médica; esto es especialmente cierto para el TDAH del adulto. Ha contribuido a ello el que hasta hace pocos años el TDAH no se enseñara en las facultades (Montañés Rada et al., 2010, p. 634).

El TDAH es un trastorno complejo, de difícil estudio y que hoy en día está siendo continuamente debatido e incluso puesto en duda. Existen numerosos estudios y publicaciones que dan su punto de vista sobre el TDAH, su etiología, características, etc. Como fruto de este intenso debate y del gran interés generado, resulta sencillo encontrar diferentes posturas y argumentos que en muchas ocasiones se contradicen, provocando una visión un tanto imprecisa sobre este trastorno.

Esto crea una falsa sensación de “conocimiento” y hace que todo el mundo, tenga o no especialización, se sienta investido de autoridad para hablar y opinar sobre ello. Esto hace que surjan detractores y mitos, como que se está sobrediagnosticando, o que es una moda propiciada por los intereses de las grandes industrias farmacéuticas. Otros opinan que su aumento es debido a una justificación de la falta de autoridad y exceso de permisividad de muchos padres en la actualidad. (Alcaraz et al., 2011, p. 5)

La realidad es que este concepto alarmante para la comunidad educativa, a pesar de existir desde hace mucho tiempo bajo diferentes denominaciones, en los últimos años ha cobrado especial relevancia como resultado de la preocupación social y profesional, representando entre el 20% y el 40% de las consultas en los servicios y gabinetes de psiquiatría infanto-juvenil (Alcaraz et al., 2011). Es responsabilidad de la comunidad educativa (profesores, orientadores, etc.) conocer el término y sus manifestaciones, para de este modo poder dar una respuesta adecuada a las necesidades que estos alumnos presentan. Es de vital importancia que los docentes tengan un conocimiento de este síndrome para poder detectarlo en el aula y poner en práctica un protocolo de actuación.

Existen numerosas definiciones de dicho trastorno; para la primera habría que remontarse al siglo XVIII –concretamente al año 1798–, en el cual un médico escocés llamado Alexander Crichton alertó de la existencia de un trastorno que afectaba únicamente a los niños, provocando una notable falta de atención, inquietud y movilidad constante, por lo que deberían recibir una educación especial.

Un aspecto importante que debe ser mencionado a la hora de situar el concepto en un marco teórico e histórico, es el surgimiento de las clasificaciones en psiquiatría y la evolución del mismo en

el DSM (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders); a esta evolución hacen referencia Higuera y Pella (2004, p. 38):

El DSM-I no incluía este trastorno dentro de la taxonomía psiquiátrica, en el DSM-II apareció como síndrome hiperkinético de la infancia. En el DSM-III se incluyó como trastorno de la atención con o sin hiperactividad. A partir del DSM-III y DSM-IV es llamado trastorno por déficit de atención y del comportamiento perturbador con los subtipos de predominio inatención, hiperactividad, mixto y el no especificado.

Atendiendo a esta clasificación, el TDAH puede definirse como un “patrón persistente de inatención y/o hiperactividad-impulsividad que interfiere con el funcionamiento o el desarrollo, que se caracteriza por inatención o hiperactividad e impulsividad” (APA, p. 33, 2014). En este manual se han ido produciendo modificaciones, entre las que destaca la ampliación del rango de aparición de síntomas del TDAH (de los 7 años del anterior, al límite de 12 propuestos en el actual) con el objetivo de poder observar los síntomas y diagnosticar el trastorno, puesto que existen una serie de síntomas relacionados con el aprendizaje que van apareciendo a medida que el niño crece.

Tras haber analizado diferentes definiciones correspondientes a diversos autores y etapas históricas, se puede afirmar que el TDAH es un trastorno caracterizado por tres síntomas principales: problema atencional, impulsividad e hiperactividad, los cuales pueden manifestarse en intensidades variables.

Angulo et al. (2007) publicaron lo siguiente: los niños que presentan la modalidad en la que predomina la inatención (más común en el género femenino), se caracterizan por presentar un proceso cognitivo más lento de lo esperado para su edad, pareciendo que están “en las nubes”; el subtipo con predominio impulsivo-hiperactivo se diagnostica más frecuentemente en varones; en el tercer y último tipo (presentación combinada) se encuentran alumnos cuyos resultados académicos son muy deficitarios y presentan una notable inestabilidad emocional (interacciones sociales marcadas por la falta de control). Estos alumnos, en general, pueden presentar dificultades en el rendimiento académico, en sus relaciones sociales, en el autocontrol emocional, en la autoestima y en el autoconcepto, además de presentar otras cualidades de carácter más positivo, como mucha energía, una elevada creatividad, un cociente intelectual normal o elevado y una alta capacidad para poder hacer más cosas que el resto de sus compañeros.

Además de existir diferentes clasificaciones de los tipos de TDAH, también existen diversas enumeraciones de las conductas y los rasgos más característicos de un alumno con este trastorno, como por ejemplo: dificultad para mantener la atención en tareas, distracciones constantes por estímulos irrelevantes y pérdida de objetos necesarios para las tareas (déficit de atención); movimiento constante de manos y pies, dificultades para realizar las actividades con tranquilidad y actuar como impulsados por un motor (hiperactividad); dificultades para guardar turno y esperar, interrupción constante a los demás y respuestas precipitadas a las preguntas que se les formulan, no permitiendo que se terminen de formular (impulsividad).

Estos rasgos, los cuales son observables más claramente a partir de los seis años de edad, deben estar presentes en los diferentes contextos en los que se mueva el sujeto (en el hogar, en la escuela, en los lugares de ocio...). Desde un primer momento, estas conductas van a repercutir de un modo negativo en el desarrollo del niño (tanto a nivel cognitivo, como a nivel personal o social).

Resulta muy importante tener en cuenta que estas características tienen un carácter meramente orientativo; Casajús (2009) alertó sobre esta cuestión afirmando que, el hecho de que cada niño con TDAH sea diferente, explica perfectamente el gran enigma creado y el reto educativo que esto supone.

En relación al origen del trastorno, este no está del todo claro, pues se han realizado multitud de especulaciones que atienden a posibles causas e influencias, pero sin llegar a precisarse con exactitud y claridad su origen. Analizando diversos estudios relacionados con la etiología de dicho trastorno, el factor genético es el más mencionado y destacado, tal y como afirma Orjales (2007): “hoy por hoy existe, sin embargo, cierto consenso entre la mayoría de los investigadores sobre el innegable origen biológico del trastorno asociado a una disfunción relacionada con el lóbulo frontal” (p.19).

El coeficiente de heredabilidad del TDAH es de 0,76%, lo que significa que si el niño tiene TDAH el 76% se explica por causa genética. A pesar de sus cifras, no existe una acción genética directa, por lo que un padre tenga TDAH no determina con exactitud que sus hijos vayan a desarrollarlo, tan solo que existe una probabilidad mayor, como ocurre con otras patologías psiquiátricas como la depresión o esquizofrenia (Soutullo y Díez, 2008, p. 451)

Otro aspecto de gran relevancia es el de la comorbilidad; según el DSM-V (2014), en ningún caso se debería diagnosticar un TDA-H si la persona se viese afectada por algún tipo de trastorno (ansiedad o esquizofrenia, por ejemplo), pues son muchas las posibilidades de que este explique esos problemas de atención presentes en el sujeto.

La gran variedad de trastornos comórbidos posibles (trastornos depresivos, Trastorno Negativista Desafiante, TEA, etc.) provoca que, como es lógico, la detección y diagnóstico del TDAH sea una tarea realmente complicada.

En relación a su diagnóstico, este trastorno considerado por la Organización Mundial de la Salud como un trastorno de conducta, a pesar de haber sido atribuido solamente a la etapa infantil, podría prolongarse durante toda la vida si no se diagnostica precozmente (aun así, los estudios de seguimiento a largo plazo han demostrado que entre el 60% y el 70% de los niños con TDAH continúa presentando los síntomas hasta la vida adulta). Es por ello por lo que es imprescindible realizar un correcto y acertado diagnóstico. Quizá la gran dificultad para el diagnóstico de este trastorno es que no existe una prueba objetiva para su medición. Moreno (2001) considera que las características del TDA-H son orientativas, pues no responden a un perfil clínico definido y con una etiología similar.

El primer paso (punto de partida) es la recogida de información y evaluación de los alumnos con los que se pretende realizar una intervención educativa. Este trabajo le corresponde al orientador del centro, el cual deberá seguir un determinado proceso (protocolo de actuación).

La evaluación psicopedagógica será desarrollada según se establezca en la normativa (solicitud de intervención, autorizaciones pertinentes, etc.) y deberá obtener información objetiva de los siguientes aspectos: grado de presencia de síntomas característicos del trastorno apreciados por la familia, grado de presencia de síntomas apreciados por el profesorado, presencia de síntomas que sugieran la existencia de otras condiciones comórbidas (“acompañantes”) al TDAH, desarrollo cognitivo del alumno y grado de competencia en las materias instrumentales. Posteriormente se elaborará el correspondiente informe psicopedagógico que será trasladado al profesorado, familia y servicios sanitarios (de ser necesario).

A partir de una serie de cuestionarios dirigidos a recoger información de los profesores en lo que respecta a la evaluación del TDAH, García, Grau y Garcés (2014) realizaron una selección de los instrumentos que evalúan el mayor número posible de síntomas:

- Cuestionarios de conducta de CONNERS: registro de comportamientos relacionados con el DSM.
- Escala cuantitativa SNAP-IV: cuestionario para valorar la presencia de conductas indicadoras de TDAH.

- EDAH: medición de los rasgos del TDAH y otros trastornos de conducta que pudieran ser comórbidos con él.
- MAGALLANES: escalas para la evaluación de la presencia de síntomas característicos del TDAH.

Es muy importante tener en cuenta que estos instrumentos tienen un mero carácter complementario y no sustituyen de ninguna manera la necesidad de entrevistar a las familias más detenidamente, ya que la comunicación con los padres del alumno en cuestión es imprescindible, pues son los que mejor pueden informar sobre los síntomas presentes en su hijo.

Por último, y en lo que respecta a la investigación sobre cómo enseñar a aprender a los alumnos con TDAH, este es casi un territorio virgen (Ripoll, 2014). Los estudios sobre el rendimiento escolar del alumnado con TDAH suelen ser descriptivos o correlacionales, es decir, “se nos informa de qué dificultades tienen en procesos básicos, si esas dificultades son similares o distintas de las que tienen los alumnos con otros problemas, pero se encuentra muy poco sobre los métodos para conseguir mejoras en el rendimiento” (Ripoll, 2014, p. 16). Este autor, tras haber realizado un análisis de las investigaciones que se han realizado sobre adolescentes con TDAH, concluye que estos alumnos tienden a utilizar una serie de estrategias de estudio muy superficiales, las cuales normalmente requieren menos esfuerzo mental y concentración.

Material y método

La presente propuesta de intervención está dirigida al alumnado de EP (sobre todo a alumnos pertenecientes al antes denominado “tercer ciclo”, es decir, 5º y 6º curso) diagnosticado (o no) con TDAH, y que tiene como objetivo principal mejorar la planificación y la organización de las tareas escolares. Se pretende, por tanto, elaborar una propuesta de intervención didáctica que se pueda poner en práctica en el aula con este tipo de alumnado, con el objetivo de facilitarles la organización y la planificación del tiempo de estudio.

Aunque la finalidad principal de la propuesta es la citada en el anterior párrafo, con la elaboración de este documento se pretenden alcanzar una serie de objetivos de carácter más específico:

- Profundizar en el conocimiento del trastorno a través de la lectura del marco teórico (en qué consiste, cómo se manifiesta, tipos, etc.).
- Concienciar de la existencia de este trastorno y servir de guía para las familias, profesores y cualquier miembro de la comunidad educativa, favoreciendo una mayor implicación de los mismos.
- Diseñar un documento manejable (tanto para padres, como para profesores u otros especialistas en materia educativa) que se pueda consultar de modo sencillo y que mejore sus conocimientos e intervenciones/actuaciones.
- Reflexionar sobre la formación de los docentes en lo que respecta al TDAH.

Es indispensable tener en cuenta que el tratamiento de un alumno diagnosticado con TDAH debe ser llevado a cabo por diferentes profesionales: en primer lugar, debe existir un tratamiento educativo o psicopedagógico (tratamiento que se llevará a cabo con la presente propuesta); en segundo lugar, deben intervenir también profesionales de la medicina (tratamiento médico-farmacológico); en tercer lugar, y no por ello menos importante, debe existir también una intervención psicológica concreta. Esta intervención, del mismo modo que la evaluación o el diagnóstico, debe llevarse a cabo desde una perspectiva multidisciplinar, teniendo cabida tanto el tratamiento

farmacológico y el psicoeducativo, como el tratamiento llevado a cabo en el contexto escolar/familiar (Lavigne y Romero, 2010).

En resumen:

- ❖ **Objetivo principal:** mejorar la planificación y la organización de las tareas escolares.
- ❖ **Destinatarios:** alumnado de EP (5º y 6º) diagnosticados con TDAH (predominio inatento).
- ❖ **Tipo de tratamiento:** tratamiento educativo/psicopedagógico (maestros, orientadores, especialistas educativos...).

Propuesta de intervención educativa

Aunque en este apartado se expone la propuesta educativa que se llevaría a cabo con estos alumnos, no debemos olvidar que, previamente, debe realizarse una evaluación/diagnóstico de los mismos. Para llevar a cabo dicho diagnóstico, el especialista podrá utilizar diversas herramientas y recursos (como los expuestos anteriormente).

De todos modos, es conveniente recordar que todas ellas (ya sean pruebas, cuestionarios o escalas) tienen un carácter meramente orientativo, siendo el orientador o el especialista el que debe escoger la más adecuada para cada caso. Para esta labor podrían utilizarse entrevistas familiares, escalas cognitivas, cuestionarios específicos, escalas de atención, pruebas que evalúen las funciones ejecutivas...

Esta propuesta parte, por tanto, de un diagnóstico previo, y se dirige especialmente a alumnos del 5º o 6º curso de EP, diagnosticados con TDA (Trastorno por Déficit de Atención con predominio de la inatención). Se ofrecerá el material recomendado para mejorar la planificación y la organización escolar de este tipo de alumnos, acompañándolo de consejos, instrucciones y metodologías para ponerlos en práctica (será el maestro, especialista o familiar, la persona encargada de seleccionar el más adecuado para su alumno/hijo).

En relación a la **PLANIFICACIÓN Y ORGANIZACIÓN DEL ESTUDIO**, se parte de que los alumnos con TDAH tienen más dificultades que sus compañeros sin TDAH para organizar su tiempo (Zentall, Harper y Stormont-Spurgin, 1993).

Los problemas de organización se manifiestan en comportamientos como desorden en sus pertenencias, no entregar trabajos que se han realizado, no saber qué trabajos se tienen que realizar, no encontrar el material escolar, pensar que alguien ha cambiado sus cosas de sitio, llegar tarde a actividades, o iniciar proyectos y no continuar con ellos. (Ripoll, 2014, p. 71)

Lo ideal a la hora de realizar una planificación eficaz es, en primer lugar, confeccionar un horario de utilización real del tiempo. En este horario presentado por Louzao y Prieto (1994), cada alumno podrá rellenar el cuadro atendiendo a las horas empleadas en actividades de ocio, clases del colegio, estudio en casa, aficiones, etc. Tras haberlo completado en clase, tendrán que contestar a una serie de preguntas que ayudarán a reflexionar sobre aspectos como la distribución general del tiempo, las actividades que ocupan excesivamente el tiempo, etc. Esto les permitirá volver a realizar otro horario realizando las modificaciones que sean oportunas y que puedan permitir aprovechar más el tiempo y, por tanto, obtener mejores resultados académicos.

Por otro lado, el calendario y la agenda son dos herramientas indispensables a la hora de organizar el tiempo de trabajo, sobre todo para alumnos con TDAH. Como afirma Ripoll (2014), cada una tiene sus peculiaridades y debe ser utilizada de un modo diferente:

- **Calendario:** se recomienda la utilización de una plantilla propia o un generador de calendarios como el ofrecido por Kevin McLeod (www.incompetech.com/beta/cal-monthly/). Mediante esta página web se podrá escoger tamaño, idioma (inglés, castellano, gallego...) y guardarlos en formato PDF para su posterior impresión. Este calendario podría ir acompañado por una serie de instrucciones sencillas sobre su utilización.
- **Agenda:** es de vital importancia utilizar esta herramienta de manera adecuada. Por suerte, ya son muchos los centros educativos que proporcionan una agenda a sus alumnos; si, además, los profesores de la etapa motivan y guían la utilización de la misma, los resultados podrán ser excepcionales. Lo ideal sería que tanto los profesores como las familias, controlaran diariamente este instrumento. Además de las anotaciones en la agenda, también es muy recomendable la utilización de una tabla de tareas que los alumnos deben completar todos los días (a última hora, por ejemplo) con fechas de exámenes, deberes para el día siguiente, tareas pendientes, etc. (esta tabla sintetizaría la información de la agenda).

También con el objetivo de mejorar la planificación y organización de las tareas escolares, Ripoll (2014) nos presenta el Sistema WATCH, un acrónimo que recuerda a los estudiantes el modo en el que tienen que gestionar sus trabajos escolares, sobre todo los que requieren varios días para su realización. Su significado es el siguiente:

- **W:** *Write down (apunta)*. Apuntar las tareas cuando sean encargadas con la fecha límite de entrega.
- **A:** *Ask (pregunta)*. Pedir aclaraciones o ayuda sobre la tarea si es necesario. Después de haber anotado la tarea, hay que preguntarse: ¿Entiendo lo que tengo que hacer? Y/O ¿Necesito ayuda?
- **T:** *Task Analyze (analiza la tarea)*. Dividir el trabajo en partes, comprobando los días disponibles para hacerlo y asignando el trabajo que se va a hacer cada día.
- **CH:** *Check (evalúa)*. Comprobar si el trabajo está completo, es correcto y está bien presentado.

El trabajo con estos acrónimos podría realizarse individualmente en una cartulina, siendo aconsejable que esta sea situada en un lugar que resulte visual para el alumno (escritorio, pared, agenda, etc.).

Para organizar las sesiones de estudio, también sería recomendable que se les proporcionase a los alumnos un modelo de organización de una sesión de estudio. Mediante este, los alumnos podrán organizar adecuadamente cada sesión planificando la hora de su comienzo, tareas y descansos, hora de finalización, etc.

En segundo lugar, en relación a las ESTRATEGIAS DE PROCESAMIENTO, se plantean una serie de técnicas de estudio (algunas más conocidas que otras) que podrían favorecer, mejorar y ayudar el estudio de estos alumnos.

Tanto para el estudiante que cree que estudiar es leer, como para el que cree que estudiar es mirar las cosas varias veces, la clave está en comprobar qué ha aprendido. Pero ni siquiera eso basta. Podría intentar repetir los contenidos del tema o alguien le podría hacer preguntas sobre ellos y darse cuenta de que en realidad no recuerda gran cosa, ¿y luego qué? Habrá que darle alguna alternativa, plantearle otras formas de estudiar más eficaces. (Ripoll, 2014, p. 105)

Las técnicas de estudio constituyen un factor imprescindible de cara a la preparación de los exámenes. A continuación se plantearán una serie de técnicas de estudio que han sido avaladas por diversas investigaciones. A pesar de que puedan parecer todas útiles, se debe recalcar que no es cuestión de utilizar todas, sino que el alumno debe escoger las más adecuadas atendiendo a sus características personales, preferencias, asignatura que se va a estudiar, etc. “Encontrarse con esta

cantidad de estrategias puede abrumar a la persona que quiera ayudar a estudiar mejor a un alumno con TDAH. Todas parecen buenas, pero es imposible hacer todo eso” (Ripoll, 2014, p. 105).

- ✓ Subrayado, esquema, resumen y mapa conceptual.
- ✓ Estudio grabado.
- ✓ Ayudas mnemotécnicas.

El primer paso de cualquier programa de intervención psicoeducativa en la escuela para niños con TDAH, debe ser la formación de los profesores que han de llevarlo a cabo. Es decir, se ha de instruir a todo el personal docente que deba trabajar con el alumno con TDAH, para que conozcan el problema y aprendan a comprenderlo y a tratarlo adecuadamente. (Lavigne y Romero, 2010, p. 180)

Para que se pueda trabajar adecuadamente todo lo anteriormente expuesto, resulta imprescindible que los profesores o especialistas que vayan a trabajar con el alumnado estén lo suficientemente formados. Por tanto, paralelamente a la propuesta de intervención educativa con el propio sujeto, debe existir un programa de formación/entrenamiento/asesoramiento para los profesores, mediante el cual reciban la información y los conocimientos necesarios para realizar las adaptaciones curriculares y metodológicas que sean oportunas.

Para solventar este problema formativo del profesorado, hay autores como Moreno (2008), que considera que los estudiantes con TDAH serán tratados debidamente siempre y cuando los profesores adquieran previamente la información necesaria sobre las características, consecuencias y métodos eficaces para enfrentarse a esta problemática. Por otro lado, autores como Ohan, Cormier, Hepp, Visser y Strain (2008), afirman que sería imprescindible una formación mucho más rigurosa en aspectos concretos del TDAH, como por ejemplo, su origen, sus causas y sus características, así como la enseñanza de una serie de pautas y estrategias que podrían favorecer el trabajo en el aula. Por último, Martínez, Herrera y López (2014), consideran que “(...) para ofrecer una atención educativa de calidad, personalizada e integral, los docentes deben tener una información y formación multidisciplinar clara, continuada (inicial y permanente) y práctica sobre el trastorno de hiperactividad, que les permita diseñar y aplicar estrategias positivas y efectivas con los alumnos que lo presentan” (p. 6).

Diversas investigaciones y estudios evidencian que existe un cierto grado de desconocimiento por parte de los docentes en lo que concierne al TDAH. Es por ello por lo que esta propuesta añade un cuestionario que se ha elaborado con el objetivo de recadar la máxima información en lo que respecta a los conocimientos que tiene el sobre dicho trastorno. Este cuestionario podría aplicarse, por ejemplo, al profesorado de un centro educativo (en general) –para posteriormente valorar posibles medios de formación que serían productivos-, o, y ya más concretamente, que fuese contestado por el profesorado que va a tener que poner en práctica la presente propuesta (por ejemplo, por todos los profesores que vayan a darle clase a un alumno de un curso concreto que está diagnosticado con TDAH). Este cuestionario está formado por 7 preguntas principales, las cuales atienden a aspectos relacionados con este trastorno, y cuyas respuestas pueden ser cerradas (de respuesta afirmativa o negativa – “sí” o “no”-) o abiertas (de pequeño desarrollo).

Cuestionario “Formación y conocimientos del profesorado sobre el TDAH”

-Sexo: _____

-Edad: _____

-Etapa educativa: _____

1.- ¿Sabe qué es el TDAH?

No conozco nada sobre este trastorno
Conozco el trastorno de modo superficial.
Conozco el trastorno en profundidad.

2.- ¿Recuerda cuándo escuchó hablar por primera vez de este trastorno?

Hace 0-5 años
Hace 5-10 años
Hace 10-15 años

3.- Dada toda la polémica que existe sobre este tema:

- a.- ¿Cree que este síndrome es “una moda pasajera”?
b.- ¿Qué piensa de la medicación para este tipo de trastorno? ¿Considera que se puede estar sobrediagnosticando al alumnado?

4.- ¿Alguna vez ha tenido un alumno con TDAH en sus clases?

Sí
No

- a.- En caso afirmativo ¿cuáles eran sus principales características? (psicológicas, sociales, comportamiento...)
b.- ¿Cómo afectaba al desarrollo de sus clases?

5.- ¿Ha recibido algún tipo de formación sobre el TDAH? ¿Cuál? (cursos, charlas, etc.)

- a.- En caso afirmativo, ¿recuerda cuál fue la institución encargada de impartir esa formación?

6.- ¿Cree necesario que el profesorado esté formado para tratar a los alumnos con TDAH? ¿Cuál sería el formato que usted propondría para esa formación? (cursos, charlas, folletos informativos, recursos bibliográficos, etc.).**7.- ¿Considera que el conocimiento de estrategias para el trabajo con el alumnado diagnosticado con TDAH es una tarea que le corresponde exclusivamente al departamento de orientación?**

Sí
No

Por favor ¿podría justificar su respuesta?

Además del cuestionario presentado anteriormente, también sería muy recomendable que en cada centro educativo se le facilitase a todo el profesorado una serie de pautas o guías de actuación que sintetizaran los puntos más esenciales que un profesor debe conocer en caso de tener en su aula algún alumno diagnosticado con TDAH.

Conclusiones

Partiendo, en primer lugar, de un marco teórico a través del cual se ha realizado una profunda revisión bibliográfica en lo que respecta al TDAH, y en segundo lugar, de la recopilación, síntesis y adaptación de distintas técnicas de estudio, planificación y organización, se ha elaborado una propuesta de intervención educativa destinada a trabajar de manera más eficiente la organización y la planificación escolar de los alumnos de EP (preferentemente de los pertenecientes a los dos últimos cursos de la etapa -5º y 6º-). De manera más específica, mediante esta propuesta se han presentado las diferentes técnicas y tareas que permitirían alcanzar dicho objetivo. Como se ha mencionado anteriormente, también se ha tenido en cuenta, como punto de partida, una base teórica sobre este

trastorno en la que se presentan las investigaciones más destacadas realizadas hasta la fecha, las definiciones existentes, los síntomas más frecuentes, sus tipos, etiología, comorbilidad, etc..

Considero importante destacar que esta propuesta, a pesar de estar dirigida a alumnos de 5º y 6º de EP, podría adaptarse perfectamente a otros cursos de Primaria (realizando las modificaciones necesarias atendiendo a las características personales y académicas del alumnado), e incluso de Educación Secundaria. Además, podría aplicarse también a alumnos que no padezcan este trastorno pero que tengan dificultades a la hora de organizar y planificar sus tareas (ya que es una característica común a una gran parte del alumnado, tenga o no TDAH). Lo más importante, independientemente de la etapa a la que pertenezca el alumnado, es atender en todo momento a las necesidades y características individuales de cada sujeto (aunque pertenezcan al mismo curso).

En lo referente a las propuestas de mejora, una de las modificaciones que se podría realizar en el futuro sería, por ejemplo, aplicar el cuestionario que obtiene información sobre los conocimientos y formación del profesorado para, a partir de ahí, reelaborar el apartado correspondiente partiendo de las carencias concretas que tenga el profesorado al que se dirige la propuesta. Otro aspecto que, bajo mi punto de vista, podría mejorar la calidad del presente documento, sería incluir un pequeño estudio de caso concreto de una muestra de alumnos de EP para, de ese modo, poder observar las mejoras que se pudiesen producir en su organización y planificación del estudio, tanto a corto como a largo plazo.

Por otra parte, una de las principales limitaciones con las que me he encontrado a la hora de realizar esta investigación ha sido que la mayoría de las investigaciones existentes sobre el TDAH tienen un enfoque más clínico que educativo, y a pesar de que conocer ciertos aspectos clínicos resulta fundamental a la hora de afrontar esta temática, para la elaboración de la propuesta de intervención educativa (recopilación de técnicas, estrategias, metodologías, etc.) habría agradecido que hubiese un mayor número de investigaciones y documentos de carácter educativo.

Para concluir, y a modo de reflexión final, cabe destacar un aspecto del que ya se ha hablado anteriormente: la formación y los conocimientos del profesorado en lo que respecta al TDAH. Es igual de importante que un profesor elabore actividades, prepare adecuadamente sus clases y tenga un gran conocimiento sobre su materia, como que también posea los conocimientos y actitudes necesarias para poder adaptar todo lo anterior a un alumno con necesidades (en este caso, con TDAH); la formación continua permitirá que lo logremos.

Referencias bibliográficas

- Alcaraz, M. D., Cartagena, J. M., Hernández, L. A., Riquelme, C., Ruiz, M. J. y Sabater, V. (2011). *Intervención educativa en el alumnado con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad en la Educación Secundaria*. Región de Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Angulo, D., Fernández, F., García, P., Giménez, C., Ongallo, C., Prieto, D. y Rueda, R. (2007). *Manual de atención al alumnado con Necesidades Específicas derivadas de trastornos graves de conducta*. Junta de Andalucía.
- APA, American Psychiatric Association (2014). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-V)*. Washington: American Psychiatric Publishing.
- Casajús, A. M. (2009). *Didáctica escolar para alumnos con TDAH*. Barcelona: Horsori.

- García, J., Grau, C. y Garcés, J. (2014). Cuestionarios TDAH para profesores. Un análisis desde los criterios del DSM-IV-TR y DSM-V. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 1, 62-77.
- Higuera, F. y Pella, V. (2004). Trastorno por déficit de atención con hiperactividad: Revisión de conocimientos actuales. *Grupo Ángeles*, 2(1), 37-43.
- Lavigne, R. y Romero, J. F. (2010). *El TDAH: ¿Qué es?, ¿qué lo causa?, ¿cómo evaluarlo y tratarlo?* Madrid: Pirámide.
- Louzao, J.M. y Prieto, T. (1994). *Cuaderno de técnicas de estudio*. Madrid: Playor.
- Martínez-Frutos, M. T., Herrera-Gutiérrez, E. y López-Ortuño, J. (2014). Conocimientos y lagunas de los docentes sobre el TDAH: la importancia de la formación. En: Navarro, J.; Gracia, M^a. D.; Lineros, R.; y Soto, F. J. (Coords.). *Claves para una educación diversa*. Murcia: Consejería de Educación, Cultura y Universidades.
- Montañés, F., Gastaminza, X., Catalá, M.A., Ruiz, F., Ruiz, P.M., Herreros, O., ... Rey, F. (2010) Consenso del GEITDAH sobre el trastorno por déficit de atención/hiperactividad. *Revista Neurol*, 51, 633-637.
- Moreno, I. (2001). Tratamiento psicológico de la hiperactividad infantil: un programa de intervención en el ámbito escolar. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54(1), 81-93.
- Moreno, I. (2008). *Hiperactividad infantil. Guía de actuación*. Madrid: Pirámide.
- Ohan, J. L., Cormier, N., Hepp, S.L., Visser, T. A. W. y Strain, M. C. (2008). Does knowledge about Attention Deficit/Hyperactivity Disorder impact teachers' reported behaviors and perceptions? *School Psychology Quarterly*, 23(3), 436-449.
- Orjales, I. (2007). El tratamiento cognitivo en niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH): revisión y nuevas aportaciones. *Anuario de Psicología Clínica y Salud*, 3, 19-30.
- Ripoll, J. C. (2014). *Estudiar y hacer la tarea. Alumnos de la ESO, incluso con TDAH*. Madrid: CEPE.
- Soutullo, C. y Díez, A. (2008). *Manual diagnóstico y tratamiento del TDAH*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Zentall, S.S., Harper, G.W. y Stormont-Spurgin, M. (1993). Children with hyperactivity and their organizational abilities. *Journal of Educational Research*, 87(2), 112-117.

TIRO PORQUE ME TOCA

It'S My Turn

Jessica Rodríguez Piñeiro
Cep plurilingüe Pedro Caselles Beltrán
jessikita520@hotmail.com

Resumen

Este proyecto surge del gusto del alumnado por el juego y de la necesidad de introducirlo en el aula como parte integrante del proceso de enseñanza aprendizaje, los alumnos y las alumnas disfrutan y aprenden jugando y creando sus propios juegos, entonces por qué no utilizarlo con fines didácticos. Se basa en la idea del ABJ que segundo define Mosquera (2019), supone la utilización, adaptación o creación de un juego para usarlo en el aula. Nuestra clase le dio un nuevo significado (ABJ- alumnado busca juntarse, definción de la clase de 4º B)

Palabras clave

ABJ; juego; competencias; motivación; creación

Abstract

This project arises from the students' passion for didactic games as well as from the need to introduce it into the classroom as a fundamental part of both teaching and learning processes. The schoolchildren enjoy at the same time that learn deeply while playing and creating their own games, which is an essential requirement and makes the concept truly interesting to be used for educational purposes. This proposal is based on the novel ABJ idea, which up to Mosquera (2019), involves the use, adaptation or creation of a game to be integrated into the classroom. Our class gave it a refreshed meaning (ABX- students looking for get together, 4^oB class definition)

Keywords

Skills. Game. Creativity. Motivation

Marco conceptual

La escuela debe considerarse como una totalidad en la que se pretende formar a los sujetos desde sus múltiples dimensiones. En este sentido la escuela requiere generar estrategias y ambientes pedagógicos dentro de los cuales se promueva la creación de conocimientos por medio de relaciones horizontales que brinden la posibilidad de participación. Tal como refiere Zúñiga (1998), se aprende desde la tranquilidad, no desde la angustia ni la opresión. De este modo, se estará generando el escenario para que pueda ser posible la creatividad como efecto lúdico.

A través de una mirada pedagógica, el juego tiene el valor en sí mismo al abordar diferentes dimensiones del ser humano: lo corporal, lo emocional y lo racional; permitiendo con ello la estimulación de los distintos aspectos relacionados con el aprendizaje, la adaptación social, la liberación personal y la posibilidad de dar a conocer y transformar la cultura en la que está inmerso cada sujeto. Sánchez (2000), los juegos proporcionan los medios ideales para desarrollar en los sujetos capacidades de orden intelectual, motrices, dimensiones relacionadas con el equilibrio personal y de vínculo e inserción social. Por lo tanto, se presenta como reto el poder abordar la educación desde el enfoque del juego, en el que las experiencias en las cuales se sumergen los sujetos estén cargadas del componente lúdico.

El juego se convierte en un escenario que toma gran importancia en los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que debido a su componente lúdico, se transforma en una estrategia altamente motivante para la participación de los sujetos en las diferentes actividades que se propongan. Esto se debe al sometimiento que tiene la persona frente a una acción debido al placer que ésta pueda generar en él. Desde los postulados de Piaget se logra evidenciar el lugar importante que le concede al juego en el desarrollo del pensamiento, la adquisición de estructuras cognitivas, desarrollo de esquemas y operaciones del sujeto. También se hace mención del papel que tiene el juego en el desarrollo de la moral, permitiendo lograr en el sujeto una conciencia de la norma y su práctica.

Para Vygotsky, el juego siempre estará determinado por ciertas normas y reglas, ya que estas hacen parte de la dinámica cultural en la cual se inserta. Asumiendo estos aspectos desde una mirada pedagógica, se podría decir que el juego puede generar repercusiones en la consolidación de ética y valores (solidaridad, equidad, ética, autonomía y la comunicación, considerando la producción axiológica en la cual contribuye de forma activa a través de la manifestación y la participación del sujeto en los juegos).

Vygotsky & Ausubel (Sánchez, 2000) hacen referencia al juego como espacio de encuentro con los aprendizajes anteriores y con la posibilidad humana de comunicar para redefinir los estímulos y llegar a la determinación de un propio concepto. “La capacidad socializadora del juego es básica en el aprendizaje, dada la posibilidad que tiene de propiciar múltiples experiencias y proyecciones, capaces de otorgar información fácil de codificar significativamente” (citados en Sánchez, 2000, p.47). De forma tal que el sujeto, al sumergirse en la dinámica del juego, entra en el mundo de la comunicación de las relaciones e interacciones y con ello a la construcción de conocimiento, dada la posibilidad brindada en relación con la participación activa, vivenciada y reflexiva que dentro del juego se produce.

Siguiendo este marco conceptual, nos encontramos en el CEP Pedro Caselles Beltrán de Tomiño en el aula de cuarto de educación primaria. Allí sentimos la necesidad de investigar acerca de la coeducación y de la igualdad entre los niños y las niñas partiendo de la introducción del juego como parte esencial del proceso de enseñanza aprendizaje. Este proyecto empieza con una *scape room* (juego de fuga dentro del aula), a lo que le sigue un proyecto de creación de juegos para trabajar la coeducación, continúa con una búsqueda del tesoro y sigue con la creación de juegos en distintos ámbitos y materias.

Los juegos didácticos como forma de enseñanza según Martin, Martin y Trevilla (2009) permiten aumentar la motivación de quienes participan dentro de los mismos mejorando la tarea que esté llevando a cabo en ese momento.

Además Meneses y Monge (2001) comentan que los juegos pueden emplearse en el proceso de enseñanza aprendizaje para cumplir con los objetivos planteados y mejorar el rendimiento del alumno.

El juego es la forma típica que la vida tiene en la infancia, por lo que también vale la pena educar en el juego y mediante el juego; los niños hacen jugando cosas que nunca harían de forma impuesta y autoritaria [...] Fröbel (como se citó en Markus, 2015).

Algunos autores como Blank Griek (citado en Sánchez, 2000) atribuyen algunos beneficios secundarios surgidos durante la participación de los sujetos en el juego:

- Favorece el desarrollo cognitivo.
- Favorece la capacidad de autocontrol y autodominio.
- Facilita la evolución del niño hacia el principio de realidad, favoreciendo la tendencia al orden mediante su condición indispensable de actividad reglamentada.
- Revela la personalidad del niño y sus estructuras mentales.
- Desarrolla la acción comunicativa.
- Facilita los vínculos de relación, favoreciendo el desarrollo afectivo a través del cual los niños integran al medio y al entorno social y natural.

En este mismo sentido, Sánchez (2000) reconoce los beneficios del juego desde varios aspectos:

- Desde el plano cognitivo: facilita la observación, análisis, interpretación y resolución de problemas; permite el aprendizaje como factor motivante del primer orden.
- En el plano motor: desarrolla y mejora las capacidades perceptivo motoras y las capacidades físicas deportivas; contribuye al desarrollo armónico e integral del individuo.
- En el plano afectivo: afirma la personalidad, el equilibrio emocional, la autovaloración; facilita el conocimiento y el dominio del mundo, incluido el propio cuerpo que es vivido como parte integrante de un todo en el espacio en el que se desarrolla el juego; constituye un elemento para evitar el fracaso sea motivo de frustración; integra el yo, los demás, las situaciones y posibles relaciones entre los elementos; proporciona momentos de alegría, placer y diversión.
- En el aspecto social: favorece el proceso de socialización; facilita el conocimiento de los otros, permitiendo la aceptación de los demás; permite el aprendizaje de las labores en grupo, en equipo, en colaboración, en busca de un objetivo común; potencia la responsabilidad, como parte de la actuación individual en el juego.

Propuesta didáctica

Objetivos

- Identificar, suscitar y resolver interrogantes y problemas relacionados con el entorno usando estrategias de búsqueda, selección y tratamiento de la información.
- Participar activamente en el trabajo de grupo planificando y realizando tareas conjuntas.
- Utilizar la lengua oral y escrita de manera adecuada en la actividad social y cultural adoptando una actitud respetuosa y de cooperación.
- Fomentar el trabajo artístico como medio de expresión de ideas y pensamientos.
- Incentivar el trabajo de la igualdad y de la coeducación.
- Investigar, analizar y proponer alternativas para trabajar contenidos curriculares diversos.
- Resolver problemas empleando distintos métodos y estrategias.

Competencias

Competencia en comunicación lingüística. El alumnado emplea el lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita. Expresando sus propios pensamientos, opinión o ideas sobre el tema.

Competencias sociales y cívicas. Se fomenta la expresión de las propias ideas y la escucha de las otras con actitud de respeto y cooperación. Conviven y participan en la vida del aula activamente.

Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología. Crean juegos de mesa con contenidos matemáticos y científicos.

Competencia conciencia y expresiones culturales. Realizan carteles, crean juegos empleando materiales diversos y técnicas artísticas.

Competencia aprender a aprender. Somos conscientes del que sabemos y del que nos queda por aprender, autorregulamos nuestro aprendizaje. Autoevaluamos y coevaluamos.

Competencia sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor. Se facilitan espacios para elegir normas y tomar decisiones.

Competencia digital. Empleamos el ordenador como herramienta para buscar, seleccionar y tratar información. Hacemos juegos, creamos y editamos vídeos. Empleamos kahoot como herramienta de aprendizaje.

Metodología

La metodología desarrollada se insertó en un acercamiento al aprendizaje basado en juego como ya se indicó al inicio de este trabajo, que pretende desarrollar diversos aspectos en los que ahondaré a continuación:

- Aprendizaje centrado en el alumnado, según Moreno Garrido (2010) al involucrar al alumnado en alguno proyecto en el que se sienta motivado, los conocimientos que adquiere son más significativos y perdurables.
- Trabajo cooperativo, teniendo en cuenta los aportes de Spencer Kagan (1999), aprendizaje cooperativo tiene como finalidad que todos los miembros de un equipo aprendan el que se pretende, cada quien hasta el máximo de sus posibilidades y aprendan, además, a trabajar en equipo.
- Resolución de conflictos, según Molina et al (2006) mediante el diálogo en grupo el alumnado aprende a discutir, respetar las ideas de los demás y valorarlas.

- Importancia del juego, para Groos (1902) “el juego es pre ejercicio de funciones necesarias para la vida adulta, porque contribuye al desarrollo de funciones y capacidades que preparan al niño/la para poder realizar las actividades que desempeñará cuando sea grande” Para Jean Piaget (1956) “el juego forma parte de la inteligencia del niño/la, porque representa la asimilación de la realidad segundo cada etapa evolutiva del individuo”.
- Experimentación directa e investigación por parte del alumnado, para Golombek (2006) se algo tienen en común los niños/las y los científicos/las es su curiosidad, sus ganas de conocer y saber más.
- Desarrollar el aprendizaje significativo supone tener en cuenta las ideas previas del alumnado Coll(1990)
- Importancia de la reflexión, Carr (1990) “No se trata de una transición de la teoría a la práctica, sino de la irracionalidad a la racionalidad, de la ignorancia y a costumbre, al saber y la reflexión. ”
- Importancia de la creatividad, Moles (1977) dice: “la creatividad es una facultad de la inteligencia que consiste en reorganizar los elementos del campo de la percepción de una manera original y susceptible de dar lugar a operaciones dentro de cualquier campo fenomenológico”.
- Por último, el método por proyectos intentará atender a la diversidad y contribuir a la consecución de las competencias básicas

Atención a la diversidad

Cada individuo es diferente por eso debemos analizar la diferencia y actuar sobre ella proporcionando una respuesta ajustada a las necesidades del alumnado para garantice un desarrollo integral de la persona. Con el trabajo del juego dentro del aula favorecemos el aprendizaje cooperativo y el desarrollo positivo de todo alumnado. Involucrar y centrarse en el alumnado, atención individualizada, trabajar el comportamiento de manera sistemática y consistente, así como, acoger modos de relación que mejoren la autoestima positiva. Actividades abiertas para permitir flexibilidad de respuesta, flexibilidad en los tiempos y adaptación de las tareas. Potenciamos el trabajo entre iguales, variedad de materiales y recursos con mucho apoyo visual y manipulativo y creación de materiales propios, hechos por el alumnado. Trabajo grupal, error como parte del aprendizaje y movilidad dentro del aula.

Evaluación

La evaluación será continua y global, se tendrán en cuenta todos los elementos del proceso de enseñanza aprendizaje. Se emplean los siguientes instrumentos:

Evaluación inicial, registros de observación del proceso, trabajo y adecuación del rol del profesor y del alumnado.

Autoevaluaciones y coevaluaciones.

Interacción profesora – alumnado.

Registro del trabajo en tareas grupales e individuales orales y escritos.

Uso de la asamblea como espacio de análisis y puesta en común, observación de la participación activa.

Estrategias metecognitivas reflexionando sobre lo que aprendemos y como lo hacemos.

Kahoot.

Tableros robot de aula.

Rúbricas de evaluación y parrilla de seguimiento y de evaluación final del proceso.

Estándares de aprendizaje:

- Usa vocabulario específico del proyecto.
- Busca, selecciona y organiza información sobre el proyecto.
- Trabaja de forma cooperativa.
- Realiza dibujos, murales y trabajos relacionados con el proyecto.
- Investiga para obtener información en diferentes fuentes.
- Comprende la información transmitida a partir de vídeos.
- Crea y edita vídeos con contenido relacionado con el proyecto.
- Crea juegos para robots de aula relacionados con el proyecto.
- Se comunica de manera adecuada en lenguaje oral y escrito siendo respetuoso.

Material y método

- Biblioteca de aula y de centro.
- Vídeos
- Material fungible de educación artística.
- Tableros de robot
- juegos de tarjetas
- Fichas relacionadas.
- Pósters relacionados.
- Robot de aula
- Cámara de fotos, de vídeo y teléfono móvil.
- Ordenadores
- Materiales reciclados

Este proyecto, como no podía ser de otro modo, se explicará cómo se fuera en sí un juego de tablero.

Manual de instrucciones

Lo primero que hicimos fue hacernos preguntas.

¿Qué es el juego? Cada una de las actividades que se realizan con el fin de entretenerse y divertirse y que se caracterizan por estar organizadas conforme a unas reglas determinadas, y a veces precisar unos objetos concretos. (definición de la RAG)

¿Qué es para los niños y niñas jugar? Diversión, amigos, compartir, descubrir, experimentar, alegría.

Preparación del juego.

Para poder jugar necesitamos saber cómo es nuestro centro.

Nos encontramos en el Cep plurilingüe Pedro Caselles Beltrán de Tomiño. Nuestro centro cuenta con: PLAMBE, EDIXGAL, aula atención específica, FPP robótica, huerta exterior, planes proyecta y voz natura, invernadero, amplio espacio tanto interior como exterior, un estudio de radio. Proyecto global del colegio para este curso: E-comedor con el que pretendemos instalar una pequeña cocina en la que realizar proyectos relacionados con la ecología y alimentación saludable.

Contenido del juego.

Baraja bien las cartas y las reparte entre todos los que quieran jugar. Estas son las tuyas:

CEP Pedro Caselles Beltrán.
Tomiño.
Línea 2
25 maestros
207 alumnas y alumnos.

La partida

Se juega en varios turnos de manera simultánea.

- Juego de fuga para intentar encontrar el antídoto para la coeducación. Todo comenzó planteando un juego de fuga en el aula en el que tenían que resolver por grupos una serie de enigmas y retos para conseguir uno de los derechos fundamentales de los niños y niñas, la igualdad.
- Te quiero más. Una vez que abordamos el tema decidimos encantados con la idea de la creación de juegos crear cuatro uno por cada equipo. Decidieron libremente que juego querían crear y sus ideas fueron: Un teatro de títeres con una obra teatral, un juego de tablero para el robot que tenemos en el aula, unas siluetas con ropa y complementos adhesivos para vestir y un libro pop up con la historia de una leona que quería ser futbolista. Todos estos juegos fueron elaborados con materiales reciclados. Cuando los tuvieron finalizados expusimos nuestro trabajo en el ayuntamiento de Tomiño y luego los llevamos la biblioteca del centro donde los niños y las niñas del centro pudieron disfrutar con ellos.
- Busca tu tesoro. A continuación, le propuse una búsqueda del tesoro en la que tenían que encontrar resolviendo enigmas, juegos de lógica, etc. unos cuadernos viajeros. Uno de esos cuadernos fue el cuaderno de los juegos. En él proponen retos relacionados con la creación de juegos para el resto de los compañeros/las. La persona que recibe el cuaderno tiene que resolver el reto del compañero/a anterior y proponer otro nuevo.
- Silencio se juega
Ya no podíamos parar, a partir de ese momento empezaron a crear nuevos juegos para trabajar diversos contenidos (lenguas, arte, razonamiento, ciencia) tanto para el aula como para el exterior. Demuestran una creatividad única, propia de grandes mentes como solo el niños y las niñas pueden tener .

Empieza nueva partida

Este proyecto tuvo una extensión a todo el centro educativo. En este momento en el Pedro Caselles contamos con espacios de juego comunitario. En estos espacios el alumnado juega libremente, crea y experimenta.

Fin de la partida

La puntuación obtenida fue la siguiente:

- Motivación

- Aprendizaje significativo
- Trabajo en equipo-cooperación
- Atención a la diversidad
- Creatividad
- Desarrollo de las competencias
- Fomento de las inteligencias múltiples.
- Atención

IMPLICACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

Como ya vinimos diciendo, nuestro centro se volcó con nuestro trabajo y decidieron crear en diferentes espacios del colegio áreas de juego para que los chicos y las chicas tengan un lugar de relación, motivación y aprendizaje grupal. La idea es extenderlo al exterior y crear grandes zonas exteriores de juego.

PARTICIPACIÓN DE LA BIBLIOTECA DEL CENTRO

Fue importantísimo en todo el proceso pues sirvió de apoyo y estímulo para el aprendizaje. Fuente inagotable de recursos. En ella buscamos información tanto en libros como a través de los ordenadores, la empleamos como lugar para hacer actividades grupales y exponer nuestros trabajos. Acudieron alumnos y alumnas del centro para escuchar nuestra exposición y practicar los nuestro juegos siempre guiados por los alumnos y alumnas creadores del trabajo.

El siguiente paso en este proyecto fue un trabajo de investigación. En el que se crearon unos cuestionarios para alumnado, familias y docentes con los que obtuvimos datos y observamos la importancia, el impacto y la repercusión del juego en las aulas en función de la etapa educativa y en los hogares, así como las diferentes visiones que tienen los implicados de la comunidad educativa.

El enlace a los cuestionarios es el siguiente:

[https:// docs. google. com/ forms/d/y/1 FAIpQLSesX- ZEDIRK0 wad7_ Z9 SnSw4 fcNHOCmtSIQSc2La- ZzaDIT1 Kw/ viewform? usp= sf_ link](https://docs.google.com/forms/d/y/1FAIpQLSesX-ZEDIRK0wad7_Z9SnSw4fcNHOCmtSIQSc2La-ZzaDIT1Kw/viewform?usp=sf_link)
cuestionario alumnado

[https:// docs. google. com/ forms/d/y/1 FAIpQLSf_ iXe7 JgnJXFvTZzW8 BrXvKA9 VoM4 fepa9 RjTJ8 sM0 LHobUg/ viewform? usp= sf_ link](https://docs.google.com/forms/d/y/1FAIpQLSf_iXe7JgnJXFvTZzW8BrXvKA9VoM4fepa9RjTJ8sM0LHobUg/viewform?usp=sf_link)
cuestionarios docentes

[https:// docs. google. com/ forms/d/y/1 FAIpQLSeXj8 t7 yr3 p2 p1 aP76Y_ uGvd0 wTe8 VoWHfhiqfF- BsE8 q6la ríe/ viewform? usp= sf_ link](https://docs.google.com/forms/d/y/1FAIpQLSeXj8t7yr3p2p1aP76Y_uGvd0wTe8VoWHfhiqfF-BsE8q6la-ríe/viewform?usp=sf_link)

cuestionario familias

En este trabajo de investigación también grabamos a niños y niñas hablando sobre qué es para ellos el juego y cuanto temo jugarían al día.

El enlace al vídeo es el siguiente:

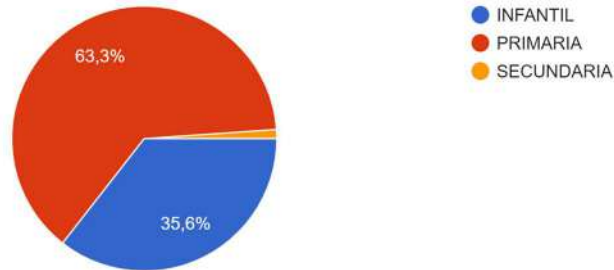
[https:// gopro. com/v/ OWEXMmJN2 gEVy](https://gopro.com/v/OWEXMmJN2gEVy)

Resultados

A continuación, se recogen los gráficos más relevantes de la investigación a maestros y maestras.

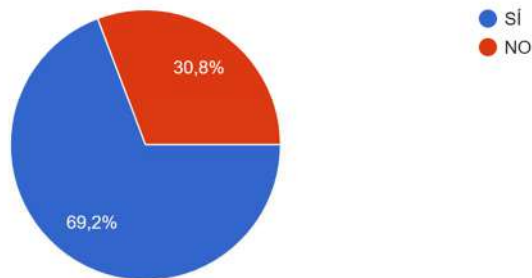
ETAPA EDUCATIVA EN LA QUE IMPARTES DOCENCIA

90 respuestas



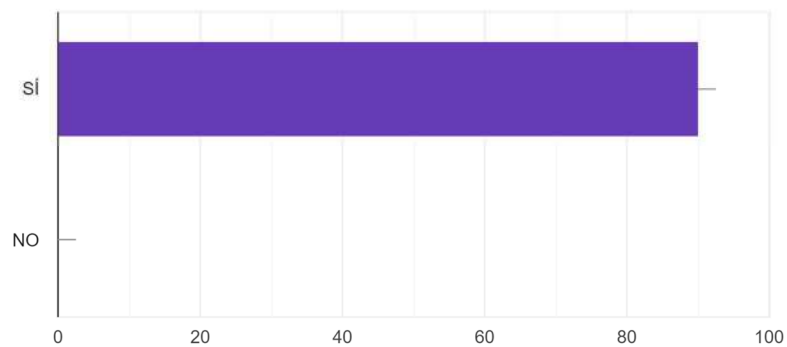
CONOCES EL ABJ (APRENDIZAJE BASADA EN JUEGO)

91 respuestas



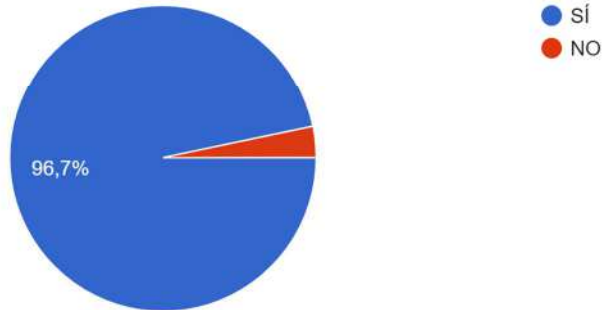
¿CREES QUE SE PUEDE APRENDER JUGANDO?

90 respuestas



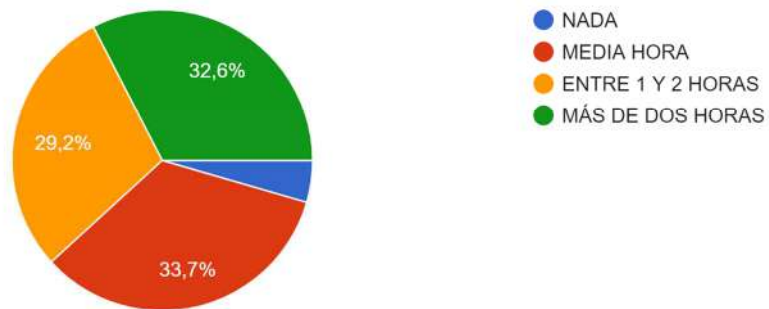
¿CREES QUE LOS NIÑOS Y NIÑAS APRENDEN MEJOR CUANDO SE PRESENTA EL CONTENIDO A TRAVÉS DE UN JUEGO?

91 respuestas



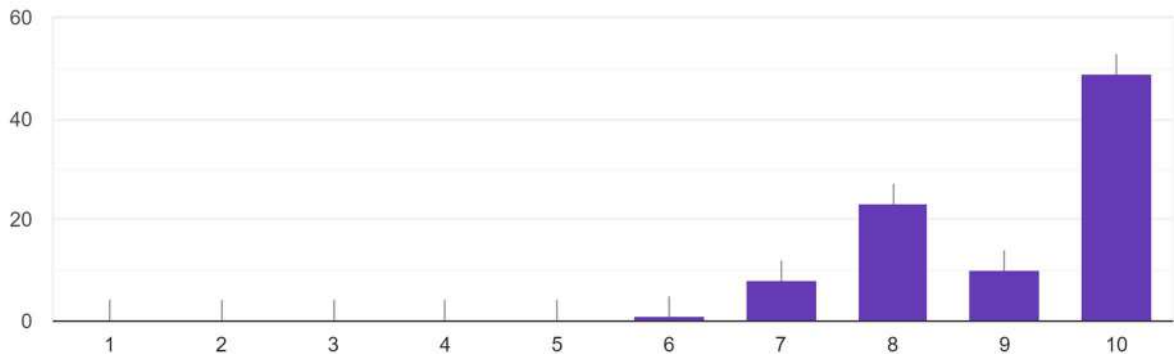
¿CUÁNTO TIEMPO LE DEDICAS AL JUEGO EN EL AULA AL DÍA?

89 respuestas



VALORA DEL 1 AL 10 LA IMPORTANCIA DE INTRODUCIR JUEGO EN LAS AULAS

91 respuestas



34

Estas son algunas de las respuestas de niños y niñas de entre 11 y 13 años a estas preguntas:

¿QUE CAMBIARÍAS DE TU ESCUELA? Más tiempo de recreo.
Más tiempo de recreo y juegos todos los viernes.

¿COMO SERÍA TU ESCUELA IDEAL?

Sin exámenes, aprendiendo con juegos y con más tiempo de recreo

Que no habían hecho exámenes, que habíamos hecho juegos para aprender mejor y tiempo de recreo.

¿CUÁL ES EL MOMENTO DE LA ESCUELA QUE MÁS TE GUSTA?

El recreo.
El recreo.

¿QUÉ TENDRÍA QUE TENER LA ESCUELA IDEAL PARA VUESTROS HIJOS E HIJAS?

Creatividad. Una inclusiva con la diversidad de chicos y niñas y que además de aprender conceptos aprendan valores y a ser felices. Que los niños aprendan, pero no solo con libros, que también aprendan con juegos y proyectos. Que los profesores desprendan confianza, motivación, seguridad y que dispongan de todo el material que puedan necesitar.

Más flexibilidad, más contacto con las familias, quizás...

Educadores maravillosos. Menos teórico y más vida real. Empatía. Profesores comprometidos con su cometido.

34

Discusión

Sin duda uno de los grandes retos de la educación actual es replantear la manera en cómo se aprende. El desarrollo y el aprendizaje son dinámicos y holísticos; sin embargo, a través del juego pueden incentivarse todos los ámbitos del desarrollo, incluidas las competencias motoras, cognitivas, sociales y emocionales. De hecho, en las experiencias lúdicas, los niños utilizan a la vez toda una serie de competencias.

El juego sienta las bases para el desarrollo de conocimientos y competencias sociales y emocionales clave. A través del juego, los niños aprenden a forjar vínculos con los demás, y a compartir, negociar y resolver conflictos, además de contribuir a su capacidad de autoafirmación. El juego también enseña a los niños aptitudes de liderazgo, además de a relacionarse en grupo. Asimismo, el juego es una herramienta natural que los niños pueden utilizar para incrementar su resiliencia y sus competencias de afrontamiento, mientras aprenden a gestionar sus relaciones y a afrontar los retos sociales, además de superar sus temores.

Con casi un centenar de respuestas hasta este momento realizadas a maestros y maestras de infantil, primaria y secundaria. Se muestra cómo el aprendizaje basado en juego va siendo una realidad cada vez más extendida entre los maestros y maestras y que un 96,7% coincide en los niños y niñas aprenden mejor cuando se presenta un contenido a través de un juego. La mayoría, valora positivamente el juego y cada vez le dedican más tiempo en el aula.

En cuanto al cuestionario realizado a los niños y niñas me parece destacable que la gran mayoría le gustaría tener más tiempo de juego y de recreo. No debemos olvidar que el juego es un derecho fundamental de todos ellos y todas ellas.

El juego facilita y acelera los procesos de aprendizaje, además de tener un papel vital en los procesos de socialización infantil (Soker, 1993).

Michelet (1986) resume la influencia del juego en el desarrollo de la personalidad afirmando que la actividad lúdica explica el desarrollo de cinco características de la personalidad (afectividad, motricidad, inteligencia, creatividad y sociabilidad)

Para Lozano (2000), las condiciones que hacen del juego una óptima actividad de aprendizaje y de desarrollo se resumen en que: mediante él se opera en el mundo de lo imaginario donde el niño y la niña se encuentra más libre y con menos responsabilidad, conecta al estudiante con la tradición cultural de la sociedad en la que vive, consiguiendo que lo aprendido resulte más familiar y significativo, ayuda a regular y organizar la actividad conjunta, el consenso y las convenciones sociales (Bruner, 1984)

.En relación al cuestionario aplicado a los padres y madres del alumnado coinciden en que se puede aprender jugando, que el juego es importante para los niños y niñas y que jugar en las aulas no es una pérdida de tiempo. Cuando se les pregunta por la escuela ideal para sus hijos e hijas, priman los valores como la creatividad, empatía, igualdad frente a contenidos curriculares. También dan importancia al contacto con las familias y el aprendizaje a través de proyectos y juegos.

Conclusión

En términos más generales, el juego satisface la necesidad humana básica de expresar la propia imaginación, curiosidad y creatividad. Estos son recursos clave en un mundo basado en el conocimiento, y nos ayudan a afrontar las cosas, a ser capaces de disfrutar y a utilizar nuestra capacidad imaginativa e innovadora. De hecho, las aptitudes esenciales que adquieren los niños y las niñas a través del juego forman parte de lo que en el futuro serán los elementos constitutivos fundamentales de las complejas “competencias del siglo XXI”

Alcaraz et al (1993) llegan a la conclusión de que la participación activa del alumnado va a depender de la metodología que se esté aplicando en ese momento, ya que debe cumplir con las metas propuestas en materia de motivación y participación constante por parte de todos y todas.

Para López(1989) hablar de juego y aprendizaje es hablar de una misma cuestión, esto porque en el juego aprende con una facilidad notable porque están especialmente predisuestos para recibir lo que les ofrece la actividad lúdica a la cual se dedican con placer.

Por último, queremos concluir diciendo que este trabajo no está completo queremos seguir jugando y seguir creando juegos pues creemos que jugar es la única manera de que los aprendizajes logrados sean significativos, porque cuando pronuncias la palabra juego las caras de los niños y de las niñas cambian y jugar es un derecho universal de todos ellos.

Este proyecto aún tiene mucho juego que dar.

Bibliografía

- Alcaraz, E. et al. (1993). *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas*. Rialp.
- Bryan, M.(2017). Aplicación de juegos didácticos como metodología de enseñanza. *Pensamiento matemático*,7, 75-92.
- Carr, W.; Kimmis, S.; Godó Costa, J. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Laertes.
- Coll, C. (1990). *Un marco de referencia para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza*. Alianza editorial
- Deseco.(2003).*Definition and selection of competencies: theoretical and conceptual foundations*. USAID.
- Dewey, J. (1963). *El niño y el programa escolar (mi credo pedagógico)*. Losada
- Giraldo et al. (2017). El juego como medicación pedagógica en la comunidad de una institución de protección, una experiencia llena de sentido. *Revista iberoamericana de estudios educativos*,13,105-128.
- Groos, K. (1902). *Les jeux des animaux*. Félix Alcon Éditeur.
- Hernández, F. (2008). *La organización del currículo por proyectos de trabajo*. Octaedro.
- López, I. (1989). El juego en la educación infantil y primaria. *Revista autodidacta*,19-37.
- Lozano,M. (2000). Juego y desarrollo para todos. En E. Marchenay C. Alcalde (coords): La

- perspectiva de la educación en el siglo que empieza II. Cádiz, Servicio Publicaciones U. De Cádiz.
- Markus. (2015). Friedrich fröbel y su compromiso con la educación infantil. Recuperado de <http://www.kinuma.com/blog-mas-personal/friedrich-frobel-y-su-compromiso-con-la-educacion-infantil/>
 - Martin, N., Martin, V., Y Trevilla, C. (2009). Influencia de la motivación intrínseca y extrínseca sobre la transmisión de conocimientos. El caso de una organización sin fines de lucro. *Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, 66, 187-211
 - Meneses, M y Mongue, M. (2001). El juego en los niños : enfoque teórico. *Revista de educación UCR*, 25, 113-124.
 - Michelet, A. (1986). El maestro y el juego. *Perspectivas XVI*. 117-126.
 - Moles, A. y Caude, R. (1977). Creatividad y Métodos de Innovación. Ibérico Europea de Ediciones.
 - Moreno Garrido, F. (2010). Experimentos educativos en el aula de conocimiento del medio. *Revista dixital de innovación e experiencias educativas*, 30.
 - Sánchez, G. (2000). El juego en la educación física básica, juegos pedagógicos y tradicionales. Kinesis.
 - Soker, Z. (1993): Playing and learning: what do children really want to learn through playing?. *Megamot*, 34, 497-520.

Agradecimientos

Cep Pedro Caselles Beltrán de Tomiño.

Alumnado de 4º EP .

Profesorado participante.

Familias participantes.

TENGO UN ALUMNO CON AUTISMO EN CLASE, PARA CONSEGUIR UNA INCLUSIÓN PLENA, ¿CÓMO SE LO EXPLICO AL RESTO DE NIÑOS Y NIÑAS? UNA EXPLICACIÓN SENCILLA SOBRE EL TEA AL ALUMNADO DE LA CLASE, BASÁNDONOS EN LOS GUSTOS, EMOCIONES Y SENTIMIENTOS.

I have a student with autism in class, to achieve full inclusion how do I explain it to the rest of boys and girls? A simple explanation about autism to the students of the class, based on tastes, emotions and feelings.

Lucía Gómez Álvarez
CEIP Plurilingüe Lagostelle - Guitiriz
luciagomezalvarez@edu.xunta.gal

Resumen

Hablar de autismo hoy día es una tarea un tanto compleja, pero si se habla desde el corazón se pueden lograr infinidad de cosas maravillosas. El alumnado que convive con un compañero/a con autismo, debe conocer sus características, puntos fuertes, debilidades y hasta conocer un poco cómo puede pensar si utilizamos la magia de la empatía.

Hoy en día es muy complicado hablar sobre normalidad, pretendemos normalizar la vida de la persona con autismo, cuando en realidad somos nosotros, la sociedad, los que debemos adaptarnos a su forma de ver la vida y no pedirles que ellos cambien.

Desde la escuela debemos facilitar la vida de estos niños y niñas y tratar de trabajar desde un enfoque globalizador de la persona en su conjunto y no sólo desde el ámbito curricular.

Lo ideal es comenzar a edades tempranas a trabajar la igualdad y el respeto por las diferencias. Lo que es normal o no depende de cada uno de nosotros/as. Desde los primeros cursos de educación infantil se deben tratar estos temas de forma lúdica, para ir formando sus mentes en el respeto y en una educación empática, valores hoy en día muy distanciados de nuestra sociedad.

Por todo ello propongo una actividad sencilla para iniciar a los más pequeños de los centros escolares en este asunto vital. La tarea surge de la necesidad de explicar qué le pasa a un compañero de clase con TEA, del que se comienzan a hacer preguntas.

En esta actividad, que comenzó en una clase de cuatro años, acabaron participando niños/as de tercero y cuarto de primaria, uniéndose así a la iniciativa y a la experiencia de comprender que todos somos seres tan únicos y tan iguales como diferentes, y que en esa diferencia está la magia y la grandeza de todos/as nosotros/as.

Palabras clave

Autismo; Diversidad; Empatía; Respeto; Normalidad; Educación.

Abstract

Talking about autism today is a somewhat complex task, but if you speak from the heart you can achieve countless wonderful things. Students who live with a partner with autism should know their characteristics, strengths, weaknesses and even know a little how they can think if we use the magic of empathy.

Today it is very difficult to talk about normality, we intend to normalize the life of the person with autism, when in reality it is, we, society, who must adapt to their way of seeing life and not ask them to change.

From school we must facilitate the lives of these children and try to work from a globalizing approach of the person as a whole and not only from the curricular field.

Ideally, begin at an early age to work on equality and respect for differences. What is normal or not depends on each one of us. From the first courses of early childhood education, these topics should be treated in a playful way, to form their minds in respect and empathic education, values that are very distant from our society today.

Therefore, we propose a simple activity to initiate the smallest of schools in this vital matter. The task arises from the need to explain what happens to a classmate with autism, from which they begin to ask questions.

In this activity, which began in a four-year class, children in third and fourth grade ended up participating, thus joining the initiative and the experience of understanding that we are all beings as unique and as equal as different, and that in That difference is the magic and greatness of all of us.

Keywords

Autism; Diversity; Empathy; Respect; Normal; Education.

INTRODUCCIÓN:

Hace muy pocos años el autismo era prácticamente desconocido por la mayoría de los médicos y psicólogos, sin hablar de las personas que no tuviesen relación con el trastorno. Además, lo poco que se sabían no se correspondía con la verdadera realidad de sus vidas. En la actualidad han desaparecido muchos mitos, ideas falsas... gracias a los nuevos conocimientos científicos.

El autismo en general, tanto para los que trabajamos con ello cada día como para los que no tienen contacto directo con él, plantea desafíos importantes de comprensión, ya que resulta difícil entender cómo piensan, cómo es su mundo interno, cómo van a actuar en cada momento o cómo pueden interpretar una situación determinada. Las capacidades de integrar a las personas que presentan mayores limitaciones en la interacción social y la de respetar su forma especial de desarrollo, sin renunciar por ello a darles instrumentos de comunicación y comprensión del mundo, son reflejos importantes de los valores y cualidades de los sistemas educativos, por ello en La LOMCE, Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa de educación 8/2013, de 9 de diciembre, que modifica a La LOE, Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo define a los alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) como *“alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar necesidades educativas especiales en un determinado momento, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, los alumnos con TDAH, o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado”*. La atención a la diversidad según art 3 del decreto 229/2011 la definimos como el conjunto de medidas y acciones que tienen como finalidad adecuar la respuesta educativa a las diferentes características y necesidades, ritmos y estilos de aprendizaje, motivaciones, intereses y situaciones sociales y culturales de todo el alumnado.

Vamos a resumir brevemente la definición de autismo ofrecida por Leo Kanner en 1943, en la que nos muestra sus 3 núcleos de trastornos:

- 1) Trastorno cualitativo de la relación
- 2) Alteraciones de la comunicación y el lenguaje
- 3) Falta de flexibilidad mental y comportamental.

A partir de ese momento se sucedieron unos cuantos estudios y teorías sobre las características de las personas con autismo. A día de hoy, el DSM V, da como criterios de diagnóstico del TEA los siguientes:

1. Comienzo anterior a los 3 años.
2. Ausencia global de respuesta a otros seres humanos.
3. Déficits severos en el desarrollo del lenguaje.
4. Si existe el habla, ésta tiene características especiales como ecolalias inmediatas o diferidas e inversión pronominal.
5. Extrañas respuestas a diferentes aspectos del entorno, como resistencia al cambio o lazos e intereses peculiares hacia objetos animados o inanimados.

Se caracterizan por Deterioro en la comunicación y en la interacción social, Patrones de comportamiento, actividades e intereses repetitivos y restringidos. Son impropias del desarrollo o edad mental del sujeto. Se ponen de manifiesto en los primeros años de vida y con frecuencia se asocian a algún grado de retraso mental.

Si nos centramos en el reciente DSM-V destacamos los siguientes criterios diagnósticos:

1) Déficits en reciprocidad socio-emocional; desde mostrar acercamiento social inusual y problemas para mantener el flujo de ida y vuelta normal de las conversaciones; a una disposición reducida por compartir intereses, emociones y afecto; a un fallo para iniciar la interacción social o responder a ella.

2) Déficits en conductas comunicativas no verbales usadas en la interacción social; desde mostrar dificultad para integrar conductas comunicativas verbales y no verbales; a anomalías en el contacto visual y el lenguaje corporal o déficits en la comprensión y uso de gestos; a una falta total de expresividad emocional o de comunicación no verbal.

3) Déficits para desarrollar, mantener y comprender relaciones; desde dificultades para ajustar el comportamiento para encajar en diferentes contextos sociales; a dificultades para compartir juegos de ficción o hacer amigos; hasta una ausencia aparente de interés en la gente.

Especificar la severidad, que se basa en la alteración social y comunicativa y en la presencia de patrones de comportamientos repetitivos y restringidos.

A) Patrones repetitivos y restringidos de conductas, actividades e intereses (al menos dos de los siguientes síntomas):

1) Movimientos motores, uso de objetos o habla estereotipada o repetitivos (movimientos motores estereotipados simples, alinear objetos, dar vueltas a objetos, ecolalia, frases idiosincrásicas).

2) Insistencia en la igualdad, adherencia inflexible a rutinas patrones de comportamiento verbal y no verbal ritualizado (malestar extremo ante pequeños cambios, dificultades con las transiciones, patrones de pensamiento rígidos, rituales para saludar, necesidad de seguir siempre el mismo camino o comer siempre lo mismo).

3) Intereses altamente restringidos, obsesivos, que son anormales por su intensidad o su foco (apego excesivo o preocupación excesiva con objetos inusuales, intereses excesivamente circunscritos o perseverantes).

4) Hiper- o hipo-reactividad sensorial o interés inusual en aspectos sensoriales del entorno (indiferencia aparente al dolor/temperatura, respuesta adversa a sonidos o texturas específicas, oler o tocar objetos en exceso, fascinación por las luces u objetos que giran).

B) Los síntomas deben estar presentes en el periodo de desarrollo temprano (aunque pueden no manifestarse plenamente hasta que las demandas del entorno excedan las capacidades del niño, o pueden verse enmascaradas en momentos posteriores de la vida por habilidades aprendidas).

C) Los síntomas causan alteraciones clínicamente significativas a nivel social, ocupacional o en otras áreas importantes del funcionamiento actual.

MATERIAL Y MÉTODO:

Citados estos datos, cabe destacar las abundantes necesidades que presentan en la vida cotidiana y más concretamente en los centros escolares las personas con TEA. Siempre se habla de estas necesidades, como algo de ellos, de esas personas que presentan TEA, y nunca de las necesidades que presenta la sociedad en cuanto a facilitar la calidad de vida de la persona con autismo.

Hoy en día es muy complicado hablar sobre normalidad, y la gente pretende normalizar la vida de la persona con autismo, cuando en realidad somos nosotros, la sociedad, los que debemos adaptarnos a su forma de ver la vida y no pedirles que ellos cambien.

Por este motivo, desde la escuela, se debe trabajar en esa línea, facilitando la vida de estos niños y niñas y tratando siempre de trabajar desde un enfoque globalizador de la persona en su conjunto y no sólo desde el ámbito curricular.

Para ello, una de las actuaciones fundamentales es la aceptación de la persona y más concretamente de la comprensión del trastorno. En la etapa de educación infantil esta tarea resulta ardua y complicada debido a su complejidad. Lo ideal es comenzar en edades tempranas a trabajar la igualdad y el respeto por las diferencias y las personas con necesidades tanto en el ámbito educativo como personal. Debemos formar a los pequeños para que en el futuro sean personas sanas mentalmente y que actúen en consideración y con grandes dosis de empatía con niños y posteriores adultos con dificultades. Es necesario hacer reflexionar a nuestro alumnado, sobre todo de un tema tan importante como es la “discapacidad”, o la “normalidad”, y que son términos que a menudo separamos y no entendemos su significado.

Lo que es normal o no depende de cada uno de nosotros/as, y lo que para uno es normal, para otro es lo contrario. Desde los primeros cursos de educación infantil se deben tratar estos temas de forma lúdica, para ir formando mentes maduras y fundadas en el respeto y en una educación empática, valores hoy en día muy distanciados de nuestra sociedad. No es justo que los padres de niños/as con discapacidad tengan que vivir situaciones de estrés, o de preocupación por ver cómo sus hijos no tienen amigos o simplemente algún igual a sus pequeños/as que lo salude por la calle o puedan hacer trabajos del colegio juntos. Es injusto que se vivan situaciones de burla o de risas simplemente por el desconocimiento de la sociedad en la que vivimos, en la que no se respeta nada por ignorancia. Es muy importante formar a los niños y niñas en un ambiente rico en diferencias, en diversidad, en inclusión y en empatía.

Si buscamos en la Real Academia Española, el término de normalidad se define así:

“*Cualidad o condición de normal.*” Y, si lo que buscamos es “normal” la definición versa de este modo en su primera acepción:

1. *adj. Dicho de una cosa: Que se halla en su estado natural.*

En este caso se refiere a una *cosa* y no a una persona, pero podemos utilizarla de modo similar para ambas, ya que un bebé, cuando nace, se encuentra en su estado más puro y más natural, es decir, normal. Por lo tanto, podemos definirnos todos como normales, diferentes, iguales y puros.

Por otro lado, si nos centramos en la acepción número 5 de dicha definición vemos lo siguiente:

5. *adj. Geom. Dicho de una línea recta o de un plano.*

En este caso se centra en la geometría, y volvemos a ver lo mismo, que todas las personas somos rectas iguales en el mismo plano.

Tanto si hablamos de cosas, como de geometría, como de personas llegamos a la conclusión de que todos somos normales, paralelos e iguales, siempre dentro de nuestras diferencias y permitiendo que cada uno actúe con su propia forma de ser. Y ahí reside la grandeza del ser humano, en ser diferentes, pero iguales a la vez.

Dicho esto, y vista la importancia de considerarnos iguales y normales todas las personas, es necesario hablar de algo muy importante para lograr una normalidad en el aula y que nuestras explicaciones den su fruto: la empatía.

No entender el autismo no sirve como excusa, debemos ponernos en su lugar para poder entender mínimamente la situación que están viviendo, el pensamiento que pueden tener, una conversación o simplemente para ayudar a solucionar un problema.

Sobre el autismo hay multitud de creencias expandidas y muy alimentadas por aspectos sobre todo ideológicos, más que científicos, que han llenado de parásitos el más puro pensamiento científico, impregnando la mentalidad de la sociedad de grandes falsos mitos que todo el mundo da por verdaderos sin pararse a meditar ni por un segundo en si son reales. Un mito consiste en atribuir a personas o cosas una realidad de la que carecen (Larbán, 2011), Y es exactamente lo que no queremos que nuestro alumnado continúe creyendo y de este modo influir y contribuir mínimamente a cambiar la sociedad que nos rodea y en la que vivimos.

Por todo ello proponemos una actividad sencilla para iniciar a los más pequeños de los centros escolares en este asunto vital.

El material que necesitamos para el desarrollo de la misma son cartulinas cortadas en forma de puzle, pinturas y lápices, mucha motivación e ilusión y una caja azul para guardar los dibujos de los niños y niñas. Además, necesitaremos papel continuo para la realización del mural, pegamento y tijeras.

La tarea surge de la necesidad de explicar qué le pasa a un compañero de clase, del que se comienzan a hacer preguntas y a las que los profesores en muchas ocasiones no saben qué responder. El niño en cuestión tiene autismo grado 2 (Diagnóstico DSM-V).

Comenzamos con una breve explicación sobre que todos somos iguales pero que a la vez dentro de esa igualdad, tenemos cada uno unas características específicas y concretas que nos hacen especiales y únicos dentro de esa misma igualdad.

A partir de ahí surgen muchas ideas para poner en práctica más de una acción que tenga que ver con lo que queremos transmitir.

A continuación, repartimos unas piezas de puzle en las cuales cada alumno/a debe dibujarse como se vea y colorearse con los colores que más les gusten.

Tras la explicación y reflexión conjunta y su dibujo, pasamos al análisis del niño/a en el cual, cada uno debe decir algo que le guste y que sea identificativo de su forma de ser o pensar. Si se hace con niños de educación primaria puede profundizarse más en lo referente a sentimientos, emociones, forma de pensar o de ver el entorno que nos rodea.

Cada niño/a tendrá un turno de intervención y en esta parte de la tarea utilizaremos la caja azul, dentro de la cual hay muchas imágenes (pictogramas) con acciones cotidianas del día a día (Cantar, correr, dibujar, girar elementos diversos, pintar, ver cuentos, el color amarillo, los dinosaurios, los coches, el baloncesto o ir a la piscina entre otros muchos). Cada uno debe elegir tres elementos que le gusten de los que hay en la caja azul.

Tras esta elección, llevaremos a los niños/as al papel blanco a modo de mural que se situó en la entrada del colegio y allí, uno a uno irá pegando su pieza de puzle y sus gustos alrededor.

En esta actividad, que comenzó en una clase de alumnado de cuatro años, acabaron participando niños/as de tercero y cuarto de primaria, uniéndose así a la iniciativa y a la experiencia de comprender que todos y cada uno de nosotros somos seres tan únicos y tan iguales como diferentes, y que en esa diferencia está la magia y la grandeza de todos/as nosotros/as.

RESULTADOS:

En la parte de la descripción de cada niño/a, fueron los compañeros de clase los que describieron al niño con autismo. En este momento sus palabras fueron agradables y no dijeron nada negativo de él, sólo se decían datos positivos que les gustaban al resto de compañeros. Algo muy positivo de esta tarea es ver la visión particular que los niños presentan acerca de un niño con necesidades.

Dentro de las necesidades generales que presentan los niños y niñas con TEA está la de recibir una respuesta adecuada a sus necesidades en la escuela, y para ello a parte de realizar las adaptaciones necesarias en el currículo, priorizar objetivos y contenidos entre los que se incluye la comprensión del TEA por parte del resto de alumnado y entre las están las siguientes:

- La comunicación: dada las alteraciones que presentan en este campo y la importancia del mismo para mejorar su conducta e interacción social.
- La socialización: Como en el caso anterior, se trata de un área en la que presentan graves alteraciones y cuya mejora influye positivamente en todas las demás. Es necesario trabajar comportamientos sociales que otros niños y niñas aprenden por imitación, como saludar, guardar turno, comer con tenedor, etc. Dado que el área social abarca todos los momentos que el niño viva dentro o fuera del centro, será necesario, además de su priorización en el colegio, implicar a la familia para asegurar la generalización de los aprendizajes.
- La adquisición de hábitos básicos: entrenándole en hábitos de autonomía personal como aseo, vestirse, colaborar en tareas cotidianas, desplazarse por el centro o el barrio.
- Horarios y agrupamientos flexibles.
- Adaptación de espacios o materiales.
- Colaboración con la familia.
- Recursos personales como AL, PAT, ATE.
- Adaptaciones organizativas.
- Recursos materiales y personales.
- Necesidad de adaptaciones metodológicas, muy importante para:
 - Procurarle un entorno estructurado y predicable en el que sea posible anticipar lo que va a suceder. La organización del entorno debe ser patente tanto en el plano físico, como en el temporal y en el social.
 - Usar códigos viso-espaciales para mostrar información. Utilizar ayudas visuales como objetos, fotografías o pictogramas, para facilitarles la comprensión del mundo que le rodea, de lo que se le dice, de lo que está por venir, es una pauta imprescindible en su educación. De hecho, habrá de procurarse que toda la información que se transmita acerca de las normas de clase, tareas, horarios y otras actividades, tengan un componente visual claro.
 - Mostrar actitudes directivas en la planificación de actividades.
 - Crear situaciones que pongan límites a sus conductas disruptivas y contribuyan, cuando sea necesario, como en el caso de rabietas, autolesiones, etc., a extinguirlas.
 - Proporcionarle un “aprendizaje sin error”. Los errores repetidos producen un aumento del negativismo, alteraciones de conducta y desmotivación, por lo que el modelo de aprendizaje por ensayo y error no es recomendable para el niño autista.
 - Motivación y refuerzo positivo. Las interacciones con personas y objetos no tienen, para ellos, el mismo significado que tienen para otros niños. Nosotros como maestras y maestros debemos descubrir y emplear incentivos no habituales lúdicos, sociales, comunicativos o sensoriales, para conseguir la máxima motivación y ejecución de tareas.
- Individualización de la enseñanza:
 - Que respete su ritmo de aprendizaje.
 - Que facilite utilizar con cada alumno el material que mejor se adapte a sus características.

- Que fomente la relación del alumno con el profesor.
- Que permita ajustar la ayuda pedagógica del profesor a las necesidades de cada alumno.
- Generalización de los aprendizajes al entorno familiar y social, especialmente los que se refieren a la autonomía y comunicación.

Por todas estas necesidades, debemos implicar a toda la comunidad educativa y deben concretarse en propuestas curriculares y organizativas que tengan en cuenta la pluralidad de todo el alumnado.

Algunas de las medidas que se deberían tener en cuenta desde las Administraciones a la hora de apoyar al profesorado serían las siguientes:

- Formación e innovación del profesorado respecto de las neae.
- Recursos materiales: específicos/ ordinarios y de evaluación e intervención.
- Recursos personales.
- Acciones preventivas y de detección temprana.
- Promoción de la participación de las familias del alumnado.
- Dar respuesta desde los documentos del centro a la diversidad.

Por otra parte, y respecto a las necesidades en las diferentes áreas del desarrollo, en relación al desarrollo cognitivo nos encontramos con:

- Dificultades de percepción
- Dificultades de atención
- Dificultades de memoria

En relación al desarrollo afectivo y social: Aparecen dificultades en el desarrollo de su identidad y autoestima, conductas disruptivas, agresivas o auto-lesivas, estereotipias, etc.

En cuanto al desarrollo psicomotor vemos dificultades en el dominio del esquema corporal, expresión corporal, motricidad gruesa y fina.

En relación a la comunicación las dificultades con las que se encuentra el alumnado con TEA son las siguientes:

- 1) Fonética/fonología: ritmo, motricidad buco-facial, discriminación auditiva, percepción de las cualidades del sonido, discriminación fonológica, memoria, soplo, respiración. Prosodia.
- 2) Morfosintaxis: estructura morfosintáctica acorde a la edad.
- 3) Semántica: aumento de vocabulario expresivo y comprensivo.
- 4) Pragmática: funciones comunicativas acorde a la edad, entonación, metáforas, segundas intenciones, ironías, términos mentalistas...
- 5) Intervención con la familia y dar pautas a profesores.

Las necesidades varían en función del tipo y de la gravedad de la afectación, cada alumno tendrá unas necesidades educativas especiales particulares, pero se pueden señalar algunas de carácter general que son frecuentes en la mayoría de los alumnos con trastorno del espectro del autismo.

Algo muy frecuente en los niños y niñas con TEA es la presencia de ecolalias en el lenguaje, teniendo lugar cuando la emisión de otra persona o del propio sujeto es repetida parcial o totalmente, inmediatamente o después de pasado un tiempo de la emisión original. La ecolalia puede darse durante alguna fase de la adquisición del lenguaje en algunos sujetos normales, si bien en estos casos no acostumbra a perdurar en el tiempo y tiene una serie de características que la diferencian de una ecolalia patológica.

Todo esto necesita su fase de comprensión y aceptación por parte de la comunidad educativa.

DISCUSIÓN:

Algunas claves de la intervención serían principalmente buscar los intereses del niño/a, hacer de la comunicación algo divertido, dar prolongación al tiempo de respuesta, tratar el lenguaje estereotipado, ignorar conductas que sean para llamar la atención, evitar comentarios con metáforas, bromas o ironías, ya que lo entenderán de forma literal, entre otras muchas claves. Al enriquecer

visualmente sus ambientes muestran una mejor comprensión, esto se debe a que las personas con TEA suelen decirse que son pensadores visuales, ya que presentan dificultades cambiando y restableciendo atención y además en prestar atención a los sonidos del primer plano y aislar los ruidos de fondo. Es importante anticiparles las tareas que van a realizar a lo largo del día o de la semana en una agenda con pictogramas, paneles que indiquen la secuencia de lavado de dientes, de lavado de manos, de la ducha, de cómo ponerla mesa, apoyos en la ropa para que se vistan solos, etc. El programa Teacch se apoya en indicaciones visuales como las citadas en este párrafo. Y por último y no menos importante, se debe de involucrar a los compañeros de clase, para lo que se hace indispensable la explicación pertinente aquí redactada, dar valores de respeto y empatía.

CONCLUSIONES:

En el mundo del autismo se producen constantes avances, en lo que se refiere a nuestra comprensión, intervención y cuidados que se presentan, pero los principios básicos siguen siendo los mismos: la efectividad de la enseñanza depende de que exista una buena comprensión del espectro y sobre todo un muy buen conocimiento de la persona.

Recientemente, en la revista *Nature*, se dieron a conocer los datos del estudio más grande e importante realizado hasta la fecha, parte del cual se llevó a cabo en nuestra comunidad, dirigido por el Doctor Ángel Carracedo, profesor de la USC y director de la Fundación Pública Gallega de Medicina Genómica, y en el que intervinieron investigadores internacionales especializados en TEA. En él se pudieron identificar más de un centenar de genes relacionados con este trastorno, un avance que permitirá mejorar el diagnóstico y buscar tratamientos futuros para mejorar este desorden.

En los últimos años se ha dado un gran incremento en los diagnósticos de Autismo. También es obvio que los modelos diagnósticos se han perfeccionado mucho y que cada vez se diagnostica antes. Entre todos, con esfuerzo y motivación, podemos lograr comprender las conductas de estos niños/as y reducir sus dificultades, aprovechando sus puntos fuertes. Son personas con fortalezas, debilidades, intereses, talentos y niveles de habilidad y comprensión propios, al igual que cualquiera de nosotros. A lo largo de sus vidas necesitarán un nivel de apoyo acorde a sus necesidades. Debemos adquirir un conocimiento profundo del desarrollo cuando hablamos de autismo, y de cómo éste puede potenciarse y producirse incluso en las condiciones más adversas.

Entre todos, lograremos seguir caminando y avanzando en este camino de miradas azules para lograr una sociedad accesible, inclusiva, empática y respetuosa en la que todas las personas queremos vivir, tan diferentes como iguales.

BIBLIOGRAFÍA:

- Martos, J. y Riviere, Á. (2001). *Autismo: comprensión y explicación actual*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Secretaría General de Asuntos Sociales. Madrid.
- Riviere, Á. (2001). *Autismo. Orientaciones para la intervención educativa*. Trotta.
- Márquez, M., Orellana Ramírez et al (2013): *Manual práctico para alumnado con TEA, rutinas y talleres*. Ediciones Psylicom.

- Hodgson Linda A. (2002). *Estrategias visuales para mejorar la comunicación*. Quirk Roberts Publishing.
- Peters, T. (2008). *Autismo: De la comprensión teórica a la intervención educativa*. Autismo Ávila.
- Garrigós, A. (2010). *Pictogramas y pautas desarrolladas para síndrome de asperger. Manual práctico para familiares y profesionales*. Coediciones Promolibro.
- Jordan, R- (2012). *Autismo con discapacidad intelectual grave, guía para padres y profesionales*. Autismo Ávila.
- Monfort, M. y Monfort Juárez, I. (2005). *En la mente*. Entha ediciones.
- Powers MD (2005). *Niños autistas, guía para padres, terapeutas y educadores*. Editorial Trillas.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). (2013). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-V-TR*. Barcelona: Masson.

AGRADECIMIENTOS:

Primeramente, dar las gracias a la persona que me inició en este camino de miradas azules, mi siempre primera referencia, Bea y a todas las personas que me enseñaron la dulzura de este trastorno, convirtiéndolo en mi pasión.

A todos y cada uno de mis alumnos con autismo y a sus familias, gracias por la confianza y la fortaleza que me transmitieron. Son verdaderos héroes y heroínas.

Gracias por tantas miradas azules en un mundo tan gris.

PÓSTER:

TAN DIFERENTES COMO IGUALES

1 LA IDEA NACE DE LA NECESIDAD DE EXPLICAR EL AUTISMO AL ALUMNADO DE UNA CLASE EN LA QUE HAY UN NIÑO CON TEA

2 LOS MATERIALES QUE UTILIZAMOS

- CAJA AZUL
- PUZLES DE PAPEL
- PINTURAS
- PEGAMENTO
- MURAL

3 PROCESO/MÉTODO

- Explicación de situaciones cotidianas para intentar poner al alumnado en el contexto del alumno con TEA (sentimientos, emociones, etc.).
- Simulación de vivencias en primera persona (Qué haríais si...?).
- Puesta en común sobre diferencias de cada uno/a: gustos y centros de interés.
- Autoconcepto de sí mismos/as: dibujo de cada uno/a en la pieza de puzle.
- Exposición/visibilización en el mural a la entrada del centro.

4 DISCUSIÓN

5 RESULTADO

TAN DIFERENTES COMO IGUALES

6 CONCLUSIONES

Entre todos, lograremos seguir caminando y avanzando en este camino de miradas azules para lograr una sociedad accesible, inclusiva, empática y respetuosa en la que todas las personas queremos vivir, **TAN DIFERENTES COMO IGUALES.**

Lucía Gómez Álvarez
CEIP plurilingüe Lagostelle - Guitiriz
luciagomezalvarez@edu.xunta.gal

Fotogramas: ARASAAC

INCIDENCIA DE LA PRESCRIPCIÓN SEMANAL DE TAREAS PARA CASA SOBRE LA AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE

Impact of weekly homework prescription on self-regulation learning

Fátima María Díaz Freire

Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidade da Coruña

E-mail de contacto: fatima.diaz.freire@gmail.com

Resumen

Este proyecto de investigación propone una prescripción de deberes a modo de intervención que se fundamenta en la relevancia que tienen las habilidades autorregulatorias del aprendizaje, concretamente, en el alumnado de los últimos cursos de Educación Primaria. Atendiendo a anteriores investigaciones del área y teniendo en cuenta las aportaciones teóricas sobre la autorregulación, se justifican las características que tendrán estos deberes prescritos: en primer lugar, proponiendo los deberes como una tarea útil y valorada y, por el otro lado, incentivando el uso de estrategias que fomenten el aprovechamiento del tiempo a la hora de realizar los deberes. El objetivo de este proyecto es comprobar que la intervención bajo este planteamiento mejora las habilidades autorregulatorias del alumnado, aumentando así la calidad de su aprendizaje. Para comprobar la eficacia de la intervención, se evaluarán dos grupos: uno con la prescripción tradicional de deberes y otro con el de la intervención. Posteriormente una vez se obtengan los resultados, se espera elaborar una guía de buenas prácticas y diversos materiales didácticos basados en la teoría sobre la que se ha realizado esta intervención, con el objetivo de proponer al profesorado macroestrategias útiles para la prescripción y seguimiento de deberes.

Palabras clave.

Deberes escolares; autorregulación del aprendizaje; implicación; aprovechamiento del tiempo; Educación Primaria.

Abstract

This research project proposes a homework prescription in the format of intervention, which is grounded in the relevance of self-regulatory learning skills, specifically, in a sample of students from the last two years of primary education. Based on previous research from similar studies and taking into account the theoretical contributions on self-regulation, the intervention design will be developed according to the following criteria: first, proposing the homework as a useful and valued tasks and, secondly, encouraging the use of strategies that promote time efficiency when doing homework. The objective of this project is to verify that the intervention under this approach improves the students' self-regulatory skills, thus increasing the quality of their learning experience. To demonstrate the intervention effectiveness, two groups will be evaluated: one with the traditional prescription of homework and the other with the proposed approach. Once the intervention outcome is known at a later stage, it is expected to develop a Guide to Good Practice and various teaching materials based on the theory on which this intervention has been carried out, with the aim of proposing useful macro-strategies to teachers for prescribing and monitoring homework.

Keywords.

Homework; self-regulated learning; involvement; time management; Primary Education.

Introducción

Las tareas para casa, popularmente conocidas como deberes escolares, han sido siempre una cuestión de debate tanto dentro como fuera del sistema educativo. Una de las definiciones más concurridas en la literatura para los deberes escolares es la Cooper, que los define como aquellas tareas asignadas por los profesores a sus alumnos para que realicen durante su el horario no lectivo (Bembenutty, 2011). Entre otras características, Corno (2000) resalta el potencial que estas tareas pueden tener en la relación familia-escuela e incluso el Instituto Nacional de Evaluación Educativa contempla los deberes como una oportunidad más de aprendizaje (OECD, 2014).

Lejos de ser una tarea simple, la realización de deberes escolares en el hogar implica varios procesos cognitivos que son requisito para poder completarlos adecuadamente. Específicamente, consideramos la realización de deberes como una actividad autorregulada que presupone un estudiante activo y constructivo; un estudiante que establece objetivos para sus episodios de aprendizaje e intenta planificar, supervisar, y regular sus cogniciones, motivación y comportamiento, dirigiéndose hacia esos objetivos y sin perder de vista las características contextuales en las que generan las demandas. Así, entendido y tal y como sugieren diferentes investigadores (Pintrich, 2000; Trautwein y Köller, 2003), hacer los deberes implica procesos como, entre otros: la organización del tiempo personal, el establecimiento de metas, la atención sostenida o la confianza en las propias capacidades. Estos procesos se reúnen aquí bajo el paraguas de la autorregulación, entendida como un “proceso formado por pensamientos autogenerados, emociones y acciones que están planificadas para la consecución de objetivos” (Zimmerman, 2000, p.14).

La autorregulación del aprendizaje y los deberes escolares

La autorregulación y, específicamente, la autorregulación del aprendizaje, supone que los estudiantes se proponen metas, seleccionan estrategias de aprendizaje adecuadas y se mantienen motivados al tiempo que supervisan y evalúan sus progresos académicos (Zimmerman, 2000). De acuerdo con el marco teórico de Pintrich (2000), se diferenciarían cuatro fases en el proceso el aprendizaje autorregulado: planificación, supervisión, control y reflexión; y para cada una de estas fases, la propuesta diferencia actividades de autorregulación en cuatro áreas: cognitiva, afectivo-motivacional, comportamental y contextual.

La fase de planificación se caracterizaría, entre otros aspectos, por la activación de los conocimientos relativos al contenido y metacognitivos -área cognitiva- y relativos al tipo de tarea y el contexto en el que se genera la demanda -área contextual-; la valoración de autoeficacia para la actividad y la adopción de una orientación a metas -área afectivo-motivacional-; la planificación del tiempo y la dedicación -área comportamental-. De modo similar, la supervisión resumiría la conciencia y vigilancia de la cognición, motivación, afecto, empleo del tiempo y de las condiciones de las tareas y los contextos. Mientras, las actividades de control se refieren a la selección y adaptación de las estrategias empleadas para procesar la información; las estrategias motivacionales y afectivas dirigidas a sostener el compromiso, la regulación del esfuerzo o para negociación de la tarea (Pintrich, 2000). Finalmente, el autor entiende la reflexión como los juicios cognitivos, las reacciones afectivas, la toma de decisiones y la evaluación de tareas y contextos.

En este marco teórico, asumimos que el proceso de realización de deberes, a modo de episodio de aprendizaje, estaría constituido por una fase de preparación, fase de estudio propiamente dicha y fase de reflexión final. En línea con los modelos fásicos de autorregulación inicialmente desarrollada por Zimmerman y sus colaboradores (Schunk y Zimmerman, 1998; Zimmerman et al., 1996 y Zimmerman, 2000), en la fase de preparación consideramos aquellos procesos que preceden a la acción; en la fase de ejecución los relativos a la acción y, concretamente, a la implementación de las estrategias de estudio y la fase de autorreflexión se caracterizaría por tener lugar una vez finalizado el estudio y con una influencia directa en próximos ciclos o episodios de aprendizaje.

Desde esta perspectiva sociocognitiva, y entendiendo el hacer los deberes como un proceso o episodio de aprendizaje, se diseña un marco de investigación con objeto de explorar en qué medida las condiciones o características de la prescripción de deberes repercuten en la promoción de estrategia de autorregulación. Específicamente, el propósito de este proyecto es proponer una intervención dirigida a optimizar los aspectos contextuales en las fases de planificación e implementación de las estrategias para abordar los deberes en casa.

Entendemos que, además de la necesaria concentración y la habilidad para controlar la motivación y las emociones, la realización de tareas escolares en el hogar requiere de habilidades para organizar el entorno, y para distribuir y administrar el tiempo, (Corno, 2004; Xu, 2010; Xu y Corno, 2003). La habilidad para planificarse del alumnado es por lo general asumida y, seguramente, no se ha dedicado suficiente atención a examinarla o instruirla; dada esta carencia y demostrada la importancia que tiene la planificación en la realización de deberes escolares, el proyecto de intervención que proponemos se focaliza específicamente en la distribución y administración del tiempo.

Las ventajas asociadas a una gestión efectiva del tiempo en educación son objeto de atención desde distintos ámbitos. Las prácticas asociadas a una pobre gestión del tiempo (como no distribuir adecuadamente el tiempo entre las tareas, estudiar masivamente antes del examen o no cumplir con los plazos establecidos por los docentes) han sido recogidos en la literatura frecuentemente como una importante fuente de estrés, habitualmente asociada a un bajo rendimiento (Gall, 1988, Longman y Atkinson, 2004; Macan et al., 1990). Concretar los objetivos comprometiendo fechas y horas, no sólo incrementaría el número de estrategias que se emplean para abordar las tareas, sino que crearía oportunidades para supervisar activamente el progreso por parte del estudiante. De este modo, el establecimiento de propósitos por episodios de trabajo se constituye en un recurso de control que permite supervisar el progreso, reconocer dificultades e incrementar las posibilidades de revisión (McCardle et al., 2017; Seijts y Latham, 2001; Zimmerman, 2008).

Diferentes investigaciones han especulado en torno a la posibilidad de que el desarrollo de estos procesos de autorregulación -establecimiento de objetivos, gestión del tiempo o del entorno- mejore mediante la prescripción de deberes (Pintrich 2000; Trautwein y Koller, 2003). Específicamente, en cuanto al aprovechamiento del tiempo se ha observado en alumnos de últimos cursos de Educación Primaria que emplean más tiempo en realizar sus deberes, pero lo aprovechan peor (Rodríguez-Pereiro et al., 2015). El aprovechamiento del tiempo refiere factores que tienen que ver más con la calidad que con la cantidad de tiempo empleado en la realización de tareas escolares, y en este sentido tanto la incidencia de cantidad de deberes realizados o del tiempo dedicado a los mismos sobre el rendimiento podrían estar mediados por el aprovechamiento real que el alumno realiza de ese tiempo de trabajo (Valle et al., 2015a). Las ventajas de aprovechar bien el tiempo a la hora de hacer deberes han demostrado tener una influencia positiva en el éxito académico (Claessens et al., 2007), en la finalización de los deberes (Xu, 2005) y en su rendimiento académico (Eilam, 2001).

Junto a estos datos, la importancia de esta investigación se fundamenta aún más debido a los resultados de diversos estudios que señalan un decrecimiento en la motivación de los estudiantes para la realización de tareas escolares según avanzan de curso (Núñez et al. 2015a; Rosário et al. 2010). En concreto, se evidencia una pérdida de motivación y dificultad de gestión de tiempo a comienzos de la Educación Secundaria Obligatoria a causa de las múltiples demandas de los profesores y las diferentes circunstancias estresantes de la adolescencia, tanto sociales como emocionales (Eccles et al., 1989; Zimmerman, 2002). Estos preocupantes resultados sugieren la necesidad de reestructurar la forma en la que los profesores implementan sus prácticas educativas en clase, para promover y mantener el compromiso escolar a lo largo de las etapas educativas.

De hecho, existen ya estudios que evidencian la relación entre cantidad de deberes realizados y el rendimiento académico (Núñez et al., 2015a; Núñez et al., 2015b; Xu et al., 2010). En la misma línea, Valle et al. (2015b) confirman en su trabajo realizado con alumnado de los últimos cursos de

Educación Primaria que la realización de deberes escolares está relacionada con la motivación intrínseca y una actitud positiva de los alumnos.

Objetivos e hipótesis

El principal objetivo de este proyecto es explorar en qué medida una prescripción semanal de tareas en la que los alumnos de 5º y 6º de Educación Primaria establezcan franjas horarias para realizarlas, puede contribuir a un compromiso comportamental con los deberes y mejora las habilidades de autorregulación del propio aprendizaje. De manera específica, se pretende (a) comprobar si una prescripción semanal, que inste y apoye la distribución personal del tiempo a dedicar a los deberes, incrementa la cantidad de tareas que se realizan en casa, el tiempo dedicado a los deberes y mejora el aprovechamiento de ese tiempo; y (b) explorar si una prescripción semanal, que inste y apoye la distribución personal del tiempo a dedicar a los deberes, mejora las habilidades para la gestión del entorno, del tiempo, de la información y de la ayuda y reducen, en general, las dificultades en la autorregulación del aprendizaje. Al asumir que las tareas deben ser percibidas por los estudiantes como instrumentales para su aprendizaje, los deberes planteados serán diseñados con un propósito claro e incidiendo en el valor de logro o recompensa. Por otra parte, se propondrá al profesorado a una prescripción semanal de deberes en un intento de optimizar las habilidades autorregulatorias del alumnado.

Las hipótesis de partida sugieren que el grupo de alumnos con los que se les implemente una prescripción semanal de deberes, instando y apoyando la distribución del tiempo a dedicar, no sólo incrementarían su compromiso comportamental con las tareas, sino que mejorarían sus habilidades autorregulatorias de aprendizaje, como la gestión del entorno, del tiempo de aprendizaje y de la información y la ayuda.


Método

Para alcanzar estos objetivos se plantea una intervención con diseño cuasi experimental con dos grupos: uno experimental (G1) sobre el que se aplicará la prescripción de deberes diseñada, y otro de control (G2) que mantendrá su prescripción tradicional de deberes escolares. Para ambos grupos se realizará una medida pre-intervención y post-intervención con los instrumentos que permitirán luego comparar las distintas variables y obtener unos resultados (ver Tabla 1).

Tabla 1

Método de la investigación

Grupo	Pretest	Intervención	Posttest
G1	O	--	O
G2	O	X	O



Elaboración propia

El profesorado del grupo control facilitará a los alumnos la planificación de la realización de sus deberes de modo graduado en dos fases. En un primer momento, el profesor dedicará las partes finales de las sesiones de prescripción a revisar con los alumnos las tareas propuestas para casa. Se establecerá en este punto como recurso tablas donde se describa el proceso de realización de la/s tarea/s incluyendo la estimación de la dificultad/tiempo para cada paso. El alumno se compromete a evidenciar sobre estas tablas los ajustes realizados sobre esta descripción inicial del proceso y a cotejar la dificultad/tiempo estimada con la dificultad/tiempo real una vez que lleva realizados sus deberes.

En una segunda fase, el profesor dejará un tiempo tras la prescripción de las tareas para que sus alumnos describan el proceso de realización de los deberes y establezcan sus estimaciones de dificultad/tiempo. El alumno continuará evidenciando en las tablas de planificación los ajustes realizados sobre esta descripción inicial del proceso y a cotejar la dificultad/tiempo estimada respecto a la dificultad/tiempo real una vez que lleva realizados sus deberes.

Participantes

La muestra objetivo serán alumnos y alumnas de 5º y 6º de Educación Primaria matriculados en centros públicos o privados del territorio gallego. Teniendo en cuenta los datos estadísticos de la Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia, para el curso académico 2019/20 hay alrededor de 23.000 alumnos en 5º de Primaria y 22.000 en 6º de Primaria, siendo un total de aproximadamente 45.000 alumnos. De esta población, se obtendrá una muestra objeto de estudio de 50 clases que incluirán además del alumnado, el profesorado de lengua y/o matemáticas que dirigirá la intervención.

Materiales

Para conocer el impacto de la intervención, se pasará un inventario pretest de preguntas que analizarán variables relacionadas con el proceso de autorregulación del aprendizaje.

En primer lugar, se utiliza la *Encuesta sobre los Deberes Escolares (EDE)* que evalúa diferentes dimensiones relativas a los deberes escolares y que es un instrumento que se ha utilizado en varios trabajos relacionados con este tema (Valle et al., 2015a; Valle et al., 2015b). Este instrumento permite emplear diversos indicadores de la implicación conductual del alumnado con los deberes escolares:

- *Cantidad de deberes.* Se estima la cantidad de deberes realizados por el alumnado por la respuesta a dos ítems que hacen referencia a los deberes realizados habitualmente.
- *Tiempo en realizar los deberes.* Los participantes responderán a tres ítems relativos al tiempo dedicado a realizar deberes escolares.
- *Aprovechamiento.* Mediante tres ítems, se evalúa cómo gestionan los estudiantes el tiempo dedicado a los deberes.

Para medir las tres variables se utiliza como formato de respuesta una escala tipo Likert con cinco alternativas (1 = Nunca; 5 = Siempre).

En cuanto a la variable de las habilidades de autorregulación del aprendizaje, para medirla se utilizará el inventario *Self-Regulation Strategy Inventory*, de Cleary (2006) que obtiene una consistencia interna elevada ($\alpha = .92$) y en el que se diferencian tres factores:

- *Gestión del entorno y comportamiento.* Se responderá a doce ítems que valoran cómo los estudiantes organizan el entorno físico con el propósito de estudiar y realizar deberes escolares, así como el uso de estrategias de autocontrol para tal meta.
- *Gestión de la información y la ayuda.* Son ocho ítems que tienen que ver con las estrategias que los estudiantes usan para buscar información preguntando a los profesores, incluyendo también las estrategias utilizadas para manipular la información académica (apuntes, notas...).
- *Comportamiento desadaptativo.* Este aspecto evaluado en ocho ítems se refiere al uso ineficaz de conductas autorregulatorias, como la evitación del aprendizaje ante una tarea difícil o costosa y las posibles habilidades autorregulatorias desadaptadas implicadas.

El total de ítems para evaluar las tres dimensiones son 28, las cuales se plantean en escala tipo Likert con cinco alternativas (1 = Nunca; 5 = Siempre).

Procedimiento

El primer paso de la investigación será la revisión bibliográfica de diferentes fuentes científicas relacionadas con el tema de estudio (autorregulación, motivación...), que fundamentarán la parte teórica de la intervención. A continuación, se contactará con diferentes centros educativos para presentar la propuesta de intervención de la prescripción semanal de deberes y contar con su participación. Esta fase de tendría que llevarse a cabo en el primer trimestre del curso académico, en la que se explicaría a los profesores interesados los aspectos generales de la intervención, tales como las características de la prescripción de deberes, la participación en un proyecto de investigación y la cronología de esta intervención.

Posteriormente, a comienzos del segundo trimestre se acordarán unas reuniones formativas con los profesores de las clases participantes para explicar en profundidad el diseño de los deberes a prescribir, que serán acorde a la teoría de Zimmerman (2000), enfocada a la planificación y distribución del tiempo dedicado a las tareas para casa. En estas sesiones, que durarán aproximadamente dos horas, se les facilitará a los profesores los cuestionarios pretest a cubrir por sus grupos de alumnos antes de que comience la prescripción semanal.

Una vez se dé por concluida esta formación, a lo largo del segundo trimestre los profesores darán comienzo a la prescripción de deberes mutuamente establecida. El docente del grupo experimental prescribe las tareas para casa semanalmente y los alumnos establecen las franjas horarias para realizarlas. En un primer momento, el profesor dedicará las partes finales de las sesiones de prescripción a revisar con los alumnos las tareas propuestas para casa. Se establecerá en este punto como recurso tablas donde se describa el proceso de realización de la/s tarea/s incluyendo la estimación de la dificultad/tiempo para cada paso. El alumno se compromete a evidenciar sobre estas tablas los ajustes realizados sobre esta descripción inicial del proceso y a cotejar la dificultad/tiempo estimada con la dificultad/tiempo real una vez que lleva realizados sus deberes. En una segunda fase, el profesor dejará un tiempo tras la prescripción de las tareas para que sus alumnos describan el proceso de realización de los deberes y establezcan sus estimaciones de dificultad/tiempo. El alumno continuará evidenciando en las tablas de planificación los ajustes realizados sobre esta descripción inicial del proceso y a cotejar la dificultad/tiempo estimada respecto a la dificultad/tiempo real una vez que lleva realizados sus deberes.

Durante el tiempo que dure la intervención, se mantendrá un contacto semanal con los profesores vía mail en el que informarán sobre cómo están elaborando los deberes y su planificación y se les proporcionará el feedback necesario a fin de cumplir los requisitos de la intervención. Además, mensualmente se convocarían reuniones presenciales con todo el grupo de profesores de la intervención para resolver dudas o cuestiones y mantener la calidad de la intervención. Se estima que serán un total de tres sesiones con una duración aproximada de dos horas, que se realizarán en febrero, marzo y abril respectivamente.

Una vez finalizada la intervención en el tercer trimestre del curso académico, se llevará a cabo la medida posttest para evaluar los resultados y compararlos con la medida pretest mediante análisis estadístico.

Finalmente se dedicarán los meses de junio y julio para redactar el análisis de estos resultados y los potenciales manuscritos para su publicación a modo de artículo. Durante el mes de septiembre se realizará además del repaso de estos manuscritos, una nueva revisión bibliográfica de la investigación.

Análisis de datos

Además de los análisis descriptivos de las variables, se realizarán varios Análisis de Varianza (ANOVAs) para analizar las diferencias intergrupos en el pretest, con el objetivo de comprobar si existen diferencias entre los grupos experimental y de control en autorregulación del aprendizaje en fase de pretest (antes de la intervención); y para comprobar si efectivamente se producen cambios en autorregulación en el grupo experimental tras la intervención. En caso de encontrarse diferencias significativas intergrupos en el pretest, se incluirían las medidas pretest como covariables, con lo cual

se realizaría un Análisis de Covarianza (ANCOVA) con el objetivo de tener controlados los efectos de esas diferencias.

Para el procesamiento de estos se utilizará el programa estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versión 21.

Limitaciones

Dentro de las limitaciones de esta investigación, cabe mencionar las restricciones propias asociadas al diseño de investigación implementado (cuasi experimental), que implica un control menos riguroso de las variables. De igual modo, se evidencia una falta de validez ecológica al haberse seleccionado los sujetos en función de las aulas y los profesores (que son los que manifiestan interés en el programa), por lo que no se pueden hacer grupos homogéneos. Respecto a la muestra, también resulta una limitación su tamaño, ya que idealmente se tendría que contar con el mayor número de sujetos posibles para cumplir adecuadamente los criterios de representatividad y así tener mayor garantía a la hora de generalizar los resultados.

Finalmente, las características de los instrumentos de medida constituyen otra de las limitaciones de este estudio. Por un lado, como las variables son evaluadas mediante autoinforme, este formato implica sesgos a la hora de responder que, aunque se intentan compensar, son inevitables. De la misma forma, el reducido número de ítems que miden dichas variables es otra de las cuestiones que hay que tener presente a la hora de analizar las aportaciones de la investigación.

Referencias bibliográficas

- Bembenutty, H. (2011). The last word: An interview with Harris Cooper—Research, policies, tips, and current perspectives on homework. *Journal of Advanced Academics*, 22, 342-35. <http://dx.doi.org/10.1177/1932202X1102200207>
- Claessens, B. J. C., van Eerde, W., Rutte, C. G., y Roe, R. A. (2007). A review of the time management literature. *Personnel Review*, 36, 255-276. <http://dx.doi.org/10.1108/00483480710726136>
- Cleary, T. J. (2006). The development and validation of the self-regulation strategy inventory—self-report. *Journal of School Psychology*, 44(4), 307-322. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2006.05.002>
- Corno, L. (2000). Looking at homework differently. *Elementary School Journal*, 100(5), 529-548. <http://dx.doi.org/10.1086/499654>
- Corno, L. (2004). Introduction to the Special Issue Work Habits and Work Styles: Volition in Education. *Teachers College Record*, 106(9), 1669-1694. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9620.2004.00400.x>
- Eccles, J., Wigfield, C., Flanagan, C., Miller, C., Reuman, D., y Yee, D. (1989). Self-concepts, domain values, and self-esteem: Relations and changes at early adolescence. *Journal of Personality*, 57, 283-310. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-6494.1989.tb00484.x>
- Eilam, B. (2001). Primary strategies for promoting homework performance. *American Educational Research Journal*, 38, 691-725. <http://dx.doi.org/10.3102/00028312038003691>
- Gall, M. D. (1988). *Making the grade*. Rocklin.
- Longman, D. G., y Atkinson, R. H. (2004). *Class: College learning and study skills*. Thompson/Wadsworth.
- Macan, T. H., Shahani, C., Dipboye, R. L., y Phillips, A. P. (1990). College students' time management: Correlations with academic performance and stress. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 760-768. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.82.4.760>
- McCardle, L., Webster, E. A., Haffey, A., y Hadwin, A. F. (2017). Examining students' self-set goals for self-regulated learning: Goal properties and patterns. *Studies in Higher Education*, 42(11), 2153-2169. <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2015.1135117>
- Núñez, J. C., Suárez, N., Cerezo, R., González-Pienda, J.A., Rosário, P., Mourão, R., y Valle, A. (2015a). Homework and academic achievement across Spanish Compulsory Education. *Educational Psychology*, 35(6), 726-746. <http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2013.817537>
- Núñez, J.C., Suárez, N., Rosário, P., Vallejo, G., Cerezo, R. y Valle, A. (2015b). Teachers' feedback on homework, homework-related behaviors and academic achievement. *Journal of Educational Research*, 108(3), 204-216. <http://dx.doi.org/10.1080/00220671.2013.878298>
- OECD (2014). ¿Perpetúan los deberes las desigualdades en educación? *PISA in FOCUS*, 46, 1-4.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 451-502). Academic Press.

- Rodríguez-Pereiro, S., Regueiro, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Pan, I., Sánchez, B., y Valle, A. (2015). Enfoques de trabajo e implicación en los deberes escolares en estudiantes de Educación Primaria. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 1, 90-92. <http://dx.doi.org/10.17979/reipe.2015.0.01.468>
- Rosário, P., González-Pienda, J. A., Cerezo, R., Pinto, R., Ferreira, P., Abilio, L., y Paiva, O. (2010). Efficacy of the program "Testas's (mis)adventures" to promote the deep approach to learning. *Psicothema*, 22(4), 828-834.
- Schunk, D. H., y Zimmerman, B. J. (1998). Conclusions and future directions for academic interventions. En D. H. Schunk y B. J. Zimmerman (eds.); *Self-Regulated learning. From teaching to self-Reflective Practice* (pp. 225-234). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Seijts, G. H., y Latham, G. P. (2001). The effect of distal learning, outcome, and proximal goals on a moderately complex task. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 22(3), 291-307. <http://dx.doi.org/10.1002/job.70>
- Trautwein, U., y Köller, O. (2003). The relationship between homework and achievement- Still much of a mystery. *Educational Psychology Review*, 15, 115-145.
- Valle, A., Pan, I., Núñez, J. C., Rosário, P., Rodríguez, S., y Regueiro, B. (2015a). Deberes escolares y rendimiento académico en Educación Primaria. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 31(2), 562-569. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.31.2.171131>
- Valle, A., Pan, I., Regueiro, B., Suárez, N., Tuero, E. y Rosário, P. (2015b). Predicting approach to homework in primary school students. *Psicothema*, 27(4), 334-340.
- Xu, J. (2005). Purposes for doing homework reported by middle and high school students. *Journal of Educational Research*, 99, 46-55. <http://dx.doi.org/10.3200/JOER.99.1.46-55>
- Xu, J. (2010). Predicting homework time management at the secondary school level: A multilevel analysis. *Learning and Individual Differences*, 20(1), 34-39. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2009.11.001>
- Xu, J., y Corno, L. (2003). Family help and homework management reported by middle school students. *The Elementary School Journal*, 103(5), 503-517. <http://dx.doi.org/10.1086/499737>
- Xu, M., Kushner Benson, S., Mudrey-Camino, R., y Steiner, R. (2010). The relationship between parental involvement, self-regulated learning, and reading achievement of fifth graders: A path analysis using the ECLS-K database. *Social Psychological Education*, 13(2), 237-269. <http://dx.doi.org/10.1007/s11218-009-9104-4>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social-cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. Pintrich, y M. Zeidner (Eds.), *Self-regulation: Theory, research, and applications* (pp. 13-39). Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Achieving self-regulation: The trial and triumph of adolescence. En F. Pajares, y T. Urdan (Eds.), *Academic Motivation of Adolescents* (vol.2, pp. 1-27). Information Age Publishing, Inc.

Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45, 166-183. <http://dx.doi.org/10.3102/0002831207312909>

Zimmerman, B. J., Bonner, S., y Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy*. American Psychological Association.

EDUCACIÓN SEXUAL Y DIVERSIDAD FUNCIONAL: UNA EXPERIENCIA INNOVADORA EN CENTROS ESPECÍFICOS.

Sex education and functional diversity: An innovating experience in special schools.

María Bermejo Frechilla

Facultad de Formación del Profesorado y Educación, Universidad de Oviedo

mariabermejo17@gmail.com

Resumen

El objetivo de esta experiencia didáctica, que se desarrolló el pasado curso, tiene como fin reflejar que los conceptos educación sexual y educación especial han de estar relacionados entre sí. Esto se debe a que la sexualidad es innata en todas las personas, por tanto, la educación sexual es imprescindible en todos los niveles educativos, en especial para el alumnado con diversidad funcional, debido a que poseen las mismas necesidades que el resto y a su alta vulnerabilidad ante situaciones de abuso sexual.

Para ello, se realizan dos talleres afectivo-sexuales considerando las características de cuatro grupos de alumnos y alumnas que siguen el currículo de Educación Primaria en dos centros de educación especial de Asturias. A través de diferentes dinámicas, se trabajan conceptos de educación sexual, poniendo de manifiesto que cualquier materia adaptada a las características y habilidades de las personas puede ser impartida y comprendida.

Palabras clave

Sexualidad; educación sexual; educación especial; diversidad funcional; Educación Primaria.

Abstract

The aim of this teaching experience, which was developed last year, is to reflect that the concepts of sex education and special education must be related. This is due to the fact that sexuality is innate to all people, therefore, sexual education is essential at all educational levels, especially for those students with functional diversity, due to the fact that they have the same needs as the rest and their high vulnerability to situations of sexual abuse. For this purpose, two affective-sexual workshops were carried out considering the characteristics of four groups of students that follow the Primary Education curriculum in two special education schools of Asturias. Through different dynamics, concepts of sexual education were worked on, showing that any subject adapted to the characteristics and skills of the people can be taught and understood.

Keywords

Sexuality; sex education; special education; functional diversity; Primary Education.

Introducción.

Se utiliza el término “diversidad funcional” para definir a las personas con capacidades diferentes considerando otros tipos de acepciones como discriminatorias, ofensivas e inapropiadas. Cabe destacar que las personas con diversidad funcional tienen las mismas necesidades y derechos que el resto de la población. “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros” (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 1948: 2). Los diversos mitos hacia este colectivo, las

ideas erróneas sobre sus características, la inexistente autonomía personal y la limitada educación sexual acentúan su grado de vulnerabilidad.

La educación sexual en España, a pesar de las recomendaciones europeas y de instituciones como la Unesco, que defienden los beneficios de su implementación en las aulas, no está amparada por las leyes, lo que provoca una situación sin respuesta en la enseñanza española, siendo más acentuada en el caso de la sexualidad de las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo (De la Cruz y Rubio, 2011). “La educación de la afectividad y sexualidad humana sigue siendo una asignatura pendiente en nuestra sociedad. Y esta carencia puede (...) evitarse con una formación adecuada” (Del Castillo, 2011: 31).

Se define como Educación Especial a la modalidad de la enseñanza básica responsable de potenciar y reforzar el cumplimiento del principio de equiparación de oportunidades, garantizando aprendizajes de calidad para todos los niños y niñas con necesidades educativas especiales. El artículo 19 del Real Decreto 696/1995, de 28 de abril establece los criterios generales de escolarización del alumnado en los centros de Educación Especial. La sexualidad es un término amplio que se refiere a una dimensión del ser humano que está relacionada con la salud física, moral, social y psicológica de la persona. Mucho más allá del acto sexual, abarca el conocimiento del cuerpo, la aceptación, el cuidado físico y las interrelaciones con otras personas. Se trata, por tanto, de reproducción, placer, comunicación y afecto. De acuerdo con García et al. (2011), el hecho sexual abarca a todos y a todas, ya que se trata de hablar de sexualidades en plural, de las personas de edades, culturas, capacidades y realidades diferentes. Encubrir la sexualidad de las personas con discapacidad fomenta situaciones de desventaja y vulnerabilidad en este colectivo en comparación con el resto de la sociedad (De la Cruz y Rubio, 2011). “Según estudios elaborados en Estados Unidos, pero extrapolados a nuestro país, al menos un 80 por ciento de los discapacitados psíquicos e intelectuales sufrirán algún tipo de abuso a lo largo de su vida” (Cendra, 2018: 6). Este abogado de la Unidad de Atención a Víctimas con Discapacidad Intelectual [UAVDI], de la Fundación A LA PAR, afirma que “son personas entre 4 y 10 veces más vulnerables que las que no padecen una discapacidad” (Cendra, 2018: 6). Durante mucho tiempo no se ha reconocido la sexualidad de las personas con diversidad funcional, considerándoles infantes o personas con instintos sexuales incontrolables.

Con el objetivo de fomentar el conocimiento en educación sexual del alumnado de educación especial con actitudes y valores positivos, se llevan a cabo dos talleres afectivo-sexuales bajo el análisis de las características de alumnos y alumnas que siguen el currículo de Educación Primaria en dos colegios de educación especial de Asturias. Para ello, se desarrollan estrategias innovadoras útiles, utilizando los términos adecuados y mostrando la capacidad del alumnado de adquirir estos conceptos. En este sentido, se incidió en la reducción de barreras con una educación adaptada a las capacidades del alumnado, logrando una educación para el desarrollo integral de la persona.

Muestra.

Los centros de educación especial donde se desarrolla la propuesta de intervención son el CPEE Latores en Oviedo que está formado por 170 alumnos y alumnas y el CPEE San Cristóbal en Avilés formado por 93 discentes. Se visitaron las instalaciones de ambos centros y se indagó sobre la implementación previa de educación sexual a través de talleres y dinámicas impartidas por personal interno y externo al centro. De esta forma se analiza, junto con las personas responsables de los grupos de ambos colegios, cuáles son los grupos idóneos para el desarrollo de cada taller en base al conocimiento de los alumnos y las alumnas sobre los contenidos a través de la información dada por las tutoras. Se opta por la realización de un primer taller para dos grupos de discentes de edades comprendidas entre los siete y los nueve años y un segundo taller para los alumnos y alumnas de edades comprendidas entre los diez y doce años. Las características y el desconocimiento del

alumnado del primer taller promovieron la creación de una dinámica de iniciación con el fin de sentar una base no existente hasta el momento. Las características del alumnado eran variadas entre las que se encontraban Síndromes como Síndrome de Panayiotopoulos, Síndrome Phelan Mc Dermind, Síndrome de Kabuki, Síndrome de Koolen de vries, Síndrome de Kulberg-Velander y Síndrome de Down, además de la Enfermedad de Charcot-Marie-Tooth (CMT), TEA, discapacidad motórica, TDAH y bipolaridad. Todos ellos mostraban un nivel de comprensión medio-bajo causado por una discapacidad psíquica leve o moderada. Este alumnado se encuentra escolarizado en la etapa de Educación Primaria siguiendo este currículo articulado en el Decreto 82/2014, de 28 de agosto por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias. El primer taller referente al ciclo denominado como EBO I en ambos centros está formado por alumnado de edades comprendidas entre los seis y los doce años. El segundo taller referente al ciclo denominado como EBO II está formado por alumnado de edades comprendidas entre los trece y los diecisiete años.

Material y Método.

Se emplean dos tipos materiales didácticos unos previamente creados y otros desarrollados para la realización de estos talleres.

En el primer taller se utilizan:

- Un póster del cuerpo humano masculino y otro del femenino, con los que se repasa la Unidad Didáctica de “El cuerpo humano” con el alumnado. Estos pósteres cuentan con pictogramas de la página del Centro Aragonés para la Comunicación Aumentativa y Alternativa [ARASAAC] para apoyar al alumnado que carece de lectoescritura.
- Siluetas del cuerpo humano femenino y masculino cubiertas con ropa interior para recordar el vocabulario de la ropa interior de ambos sexos.
- El libro de “Kiko y la mano” se utiliza para explicar aquellas situaciones que se consideran inapropiadas o que incomodan al alumnado referentes al abuso sexual. Con ello, se dota a los alumnos y las alumnas de las estrategias necesarias para actuar correctamente por sí solos y evitar, en la medida de lo posible, estas situaciones a través de información en este ámbito.
- Una mano confeccionada de goma eva para la dinamización de los talleres.
- Marionetas de Kiko y de la mano amiga.

En el segundo taller se emplean:

- Póster del cuerpo humano masculino y femenino.
- Tablero con casillas de diferentes colores, cada una correspondiendo a un tipo de dinámica diferente.
- Tarjetas del juego donde se especifican las situaciones planteadas, diferenciadas por tipo de dinámica.
- Un mini puzzle de conceptos afectivo-sexuales. Cuenta con siete pares de tarjetas, unas describen el concepto y otras poseen la imagen correspondiente a cada concepto.

La metodología empleada es a la vez activa y participativa. El primer taller consta de la dramatización del cuento “Kiko y la mano”, con el que se realizan dinámicas interactivas para captar la atención del alumnado. En el segundo taller, a través de un juego de mesa, se pone en marcha la metodología de la *gamificación* exponiendo posibles situaciones reales que han sido inventadas para que el alumnado sea capaz de ponerse en situación y actuar con relación a sus conocimientos propios.

Procedimiento.

La propuesta se llevó a cabo durante los meses de febrero y marzo de 2020. Se acudió a los centros para hablar con los equipos directivos, administración y profesorado y una vez decididas las dinámicas se envía a las familias una nota informativa sobre las actividades que se realizarán, el lugar, el horario y la presencia de los recursos materiales y personales de los que se dispondrá. Tras la aceptación de las dinámicas, se llevan a cabo los talleres en el horario previsto con la ayuda de las docentes de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje.

Propuesta de intervención.

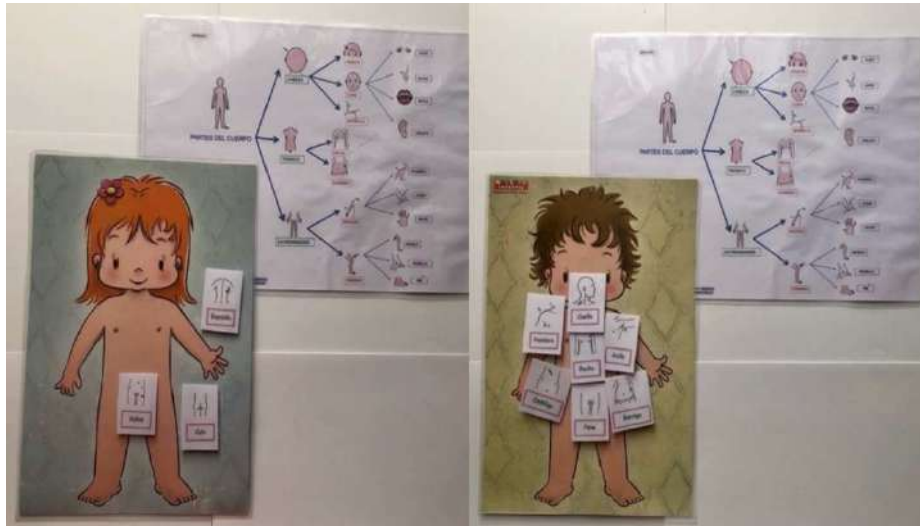
Esta propuesta de intervención se fundamenta en la actual Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). En el caso del primer taller referente al ciclo denominado como EBO I se desarrolla la tercera Unidad Didáctica del segundo trimestre titulada “Así soy yo” donde se trabajan los contenidos: “El cuerpo”. “El baño”. “La higiene”. En cuanto al segundo taller referente al ciclo denominado como EBO II se desarrolla también la tercera Unidad Didáctica del segundo trimestre titulada “Cuido mi cuerpo” donde se trabajan los contenidos: “El cuerpo humano, el baño y la higiene”. “Prácticas saludables y perjudiciales para la salud”. “Sexualidad”. “Salud y enfermedad”. “Emergencias (primeros auxilios)”. En estos talleres se desarrollan las competencias de comunicación lingüística a través de la expresión y la comprensión oral, la competencia de aprender a aprender fomentando el espíritu crítico y las competencias sociales y cívicas aprendiendo a comportarse en sociedad a través de valores y normas.

El primer taller está dividido en cinco partes de acuerdo con los contenidos que se trabajan en cada uno de ellos. Estas cinco dinámicas son: “La diversidad de los cuerpos”; “Kiko y la mano”; “Coloreamos la mano de Kiko”; El vídeo de “El libro de Tere” y “Ponemos en común conclusiones”.

Dinámica 1: “La diversidad de los cuerpos”. Al comienzo del taller se muestra al alumnado una ilustración con la silueta de un cuerpo con los atributos relacionados con el género masculino y otra con los del género femenino. Para ello, se utiliza un atril como apoyo. Ambas siluetas contienen las partes del cuerpo humano explicadas con la ayuda de pictogramas y plastificadas. El uso de los pictogramas permite la comprensión de todo el alumnado, tanto el que tiene lectoescritura como el que carece de ella. Posteriormente, se exhiben otras dos ilustraciones de las siluetas de los cuerpos masculinos y femeninos cubiertos por ropa interior que permiten repasar los conceptos de estas prendas.

Ilustración 1

Pictogramas de la Unidad Didáctica de “El cuerpo humano” del centro ARASAAC, plastificados y pegados con velcro en los pósteres del cuerpo humano de ambos sexos.



Dinámica 2: “Kiko y la mano”. La segunda actividad del taller se basa en el libro de “Kiko y la mano”. Estos materiales tienen como finalidad prevenir el maltrato infantil. Se trata de una guía con varios materiales diseñados por el Consejo de Europa bajo su campaña “Uno de cada cinco”. El nombre de la campaña alerta sobre la incidencia del abuso y maltrato infantil, estimándose que uno de cada cinco niños es víctima de violencia sexual.

Con la ayuda de un personaje, “Kiko”, y una “mano amiga”, los niños y las niñas aprenden a decir no a todas aquellas situaciones que consideran inapropiadas o que les incomoden. El libro es sencillo, consta de ocho hojas. En él, Kiko y la mano mantienen una conversación. La mano le va pidiendo permiso a Kiko para ir tocando diversas partes de su cuerpo como la nariz, el pelo, los ojos, etc., hasta que la mano le pide permiso para tocarle dentro de su ropa interior. Es en este momento es cuando Kiko le responde: “¡No, eso sí que no!”, dejando claro cuáles son los límites. Esta iniciativa del Consejo de Europa pretende que los niños y niñas, con la ayuda de estos materiales, interioricen y utilicen esa frase cuando sientan que una persona se quiere aprovechar de ellos o ellas.

El objetivo es que tengan claro que su cuerpo es de su propiedad, que pueden negarse a que les den un beso o les toquen, incluso cuando se trata de una persona a la que quieren. La mano es una metáfora de esa persona cercana a ellos o ellas, que les ayuda y les apoya. Los infantes deben de saber que si se produce alguna situación de abuso deben de buscar esa mano amiga en la policía, un psicólogo o en un teléfono de referencia si no consiguen ponerse en contacto con sus familiares de confianza más cercanos. Tratar este asunto con responsabilidad y sin culpabilizar al niño o a la niña es primordial. Con ello se pretende visibilizar que no solo una persona mayor puede intentar aprovecharse de ellos o ellas, que también un compañero, una compañera o un adolescente puede intentarlo. Se debe de educar al alumnado proporcionándole las estrategias necesarias para que sean capaces de actuar correctamente por sí solos o solas y evitar, en la medida de lo posible, estas situaciones.

Para la dramatización del cuento se expone en el atril el libro y con la ayuda de unas marionetas creadas para este fin se escenifica el taller. El objetivo de esta teatralización es el de buscar la atención del alumnado para adquirir el concepto de “la regla de Kiko”.

Ilustración 2

Marionetas de Kiko y la mano creadas para la dinamización del taller EBOI.



Dinámica 3: “Coloreamos la mano de Kiko”. La tercera actividad del taller está relacionada con la “regla de Kiko”. Se le proporciona al alumnado una hoja individual donde se encuentra el dibujo de una mano que pueden colorear a su gusto. Se interactúa con ellos y ellas utilizando una mano de goma eva, confeccionada para este fin, con la que se simula el cuento y se pone en práctica los conceptos adquiridos. Posteriormente, se aplica la misma dinámica, pero en este caso se le ofrece al alumnado unos regalices.

Ilustración 3

Mano de goma eva confeccionada para la dinamización de los talleres EBO I.



Ilustración 4

Plantillas con el dibujo de la mano de goma eva coloreadas por el alumnado del colegio LT.



Ilustración 5

Plantillas con el dibujo de la mano de goma eva coloreadas por el alumnado del colegio SC.



Dinámica 4: El vídeo de “El libro de Tere”. La cuarta actividad de este taller se basa en la proyección de un vídeo de *Youtube* llamado “El libro de Tere”. Para ello, con la ayuda de un proyector, se expone el vídeo al alumnado, realizando pausas en cada uno de los temas que se tratan en él y, por tanto, haciendo un análisis conjunto y explicando aquellos conceptos que no se entiendan.

Los conceptos que se tratan en el vídeo son los siguientes:

- **Mi cuerpo:** Diferenciación de las partes públicas y privadas de un cuerpo para una mejor comprensión por parte del alumnado de aquellas zonas que no se deben dejar tocar por otras personas.
- **El saludo:** Conocimiento de la posibilidad de dar la mano en vez de dar un beso a un desconocido que les produzca inseguridad.
- **Las caricias:** Diferenciación entre las caricias apropiadas y las caricias inapropiadas que reciben de otras personas.
- **Gritar, decir “no” y pedir ayuda:** Reconocimiento de las directrices que deben de tener en cuenta cuando estén en una situación incómoda o de peligro. Se realiza un *rol play* para poner en práctica estos conceptos. Se prueba con los distintos alumnos y alumnas siguiendo un orden y preguntándoles qué es lo que tienen que decir. Se les advierte de que tienen que decir “¡No!” muy fuerte y pedir ayuda. La misma dinámica se utiliza en los supuestos en el que otras personas les pidan que tocasen sus partes íntimas, les ofrezcan caramelos con el fin de aprovecharse, intenten engañarles queriéndoles llevar a un lugar apartado, etc. En todos estos casos también se le recuerda al alumnado que deben de “gritar, decir no y pedir ayuda”.
- **Los secretos:** Diferenciación por parte del alumnado de aquellos secretos que no se deben revelar a nadie de los que se deben contar a sus personas de confianza para evitar consecuencias negativas.
- **Las amenazas:** Importancia de no hacer caso a aquellas amenazas que intentan encubrir ciertos hechos negativos hacia sus personas.
- **Las personas de confianza:** Reconocimiento de aquellas personas que buscan su bien, protección y felicidad.
- **Mi protección:** La necesidad de perder el temor y la vergüenza a denunciar aquellas agresiones que sufran con el fin de verse protegidos ante las amenazas.

Dinámica 5: “Ponemos en común conclusiones”. Tras la visualizar el vídeo y, como última dinámica del taller, se realiza un resumen recordando las partes del cuerpo y los consejos indicados en el libro de “La mano de Kiko” y el vídeo de “El libro de Tere”. Se busca proporcionar al alumnado las herramientas necesarias para utilizar en caso necesario, siendo la prevención el mejor instrumento que se le puede inculcar a los niños y las niñas a la hora de afrontar algún suceso que les pueda ocurrir tanto en casa como cuando comiencen a salir de forma autónoma a la calle.

El segundo taller está dividido en tres partes de acuerdo con los contenidos que se van a trabajar en cada una de ellas. Estas tres dinámicas son: “La diversidad de los cuerpos”; “Piensa, Razona, Actúa” y “Ponemos en común conclusiones”.

Dinámica 1: “La diversidad de los cuerpos”. Para comenzar el taller se les muestra una ilustración con la silueta de un cuerpo con los atributos socialmente relacionados con el género masculino y otra con los atributos socialmente relacionados con el género femenino. Para ello se utiliza un atril como apoyo. Ambas siluetas exhiben las partes del cuerpo humano explicadas con la ayuda de pictogramas y están plastificadas. El uso de los pictogramas permite la comprensión de todo el alumnado, tanto el que tiene lectoescritura como el que carece de ella.

Posteriormente, se le entrega al alumnado una imagen donde se encuentran dos figuras del cuerpo humano. Una de un hombre y otra de una mujer. Deben de identificar cuál de las dos siluetas se corresponde con su cuerpo. Finalmente, con la ayuda de un rotulador verde deben de rodear aquellas partes de su cuerpo que puedan ser tocadas por otra persona. Así mismo, con un rotulador rojo deben de rodear aquellas partes de su cuerpo que consideren que nadie debe tocar.

Ilustración 6

Pictogramas de la Unidad Didáctica de “El cuerpo humano” del centro ARASAAC, plastificados y pegados con velcro en los pósteres del cuerpo humano de ambos sexos.



Ilustración 7

Siluetas del cuerpo humano masculino y del cuerpo humano femenino desnudo coloreadas por el alumnado del colegio LT.

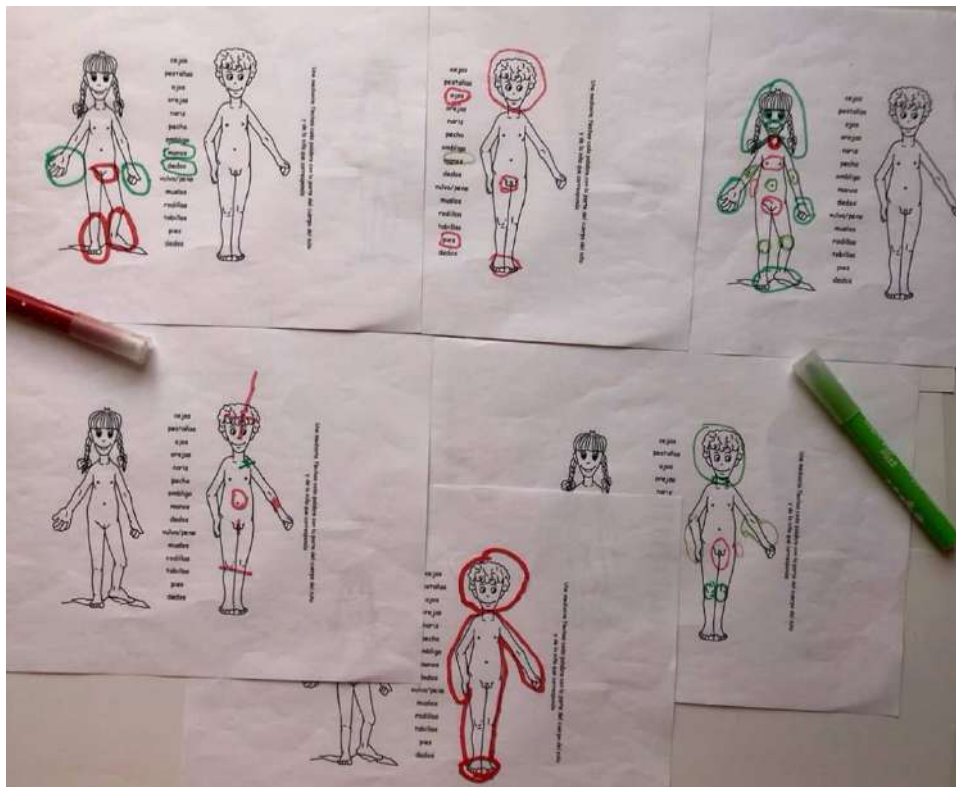
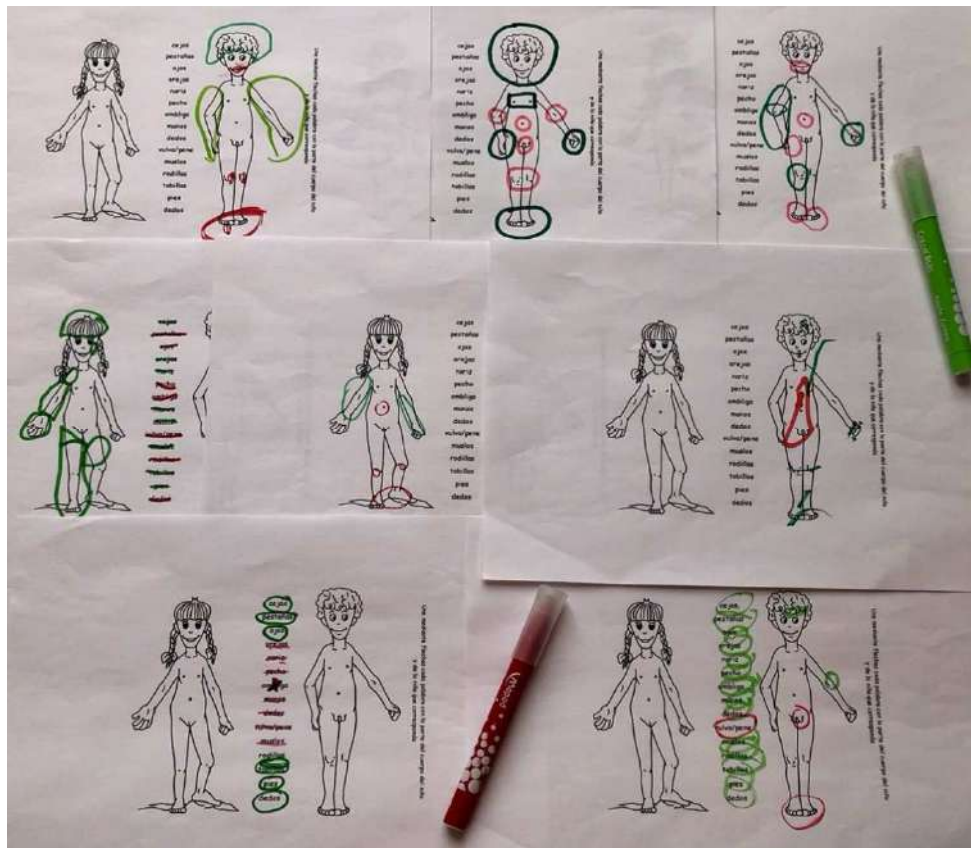


Ilustración 8

Siluetas del cuerpo humano masculino y del cuerpo humano femenino desnudo coloreadas por el alumnado del colegio SC.



Dinámica 2: “Piensa, Razona, Actúa”. La segunda actividad se trata de un juego que está compuesto por un tablero y unas casillas de colores. Con la ayuda de unas fichas y unos dados, el alumnado se mueve por el tablero y responde a las cuestiones planteadas. El color de cada casilla corresponde a un tipo de pregunta, existiendo cuatro tipos de preguntas con diferente temática:

- Cuatro tarjetas de color azul: Abusos físicos y sexuales.
- Tres tarjetas de color rosa: Diferencias entre regalos y sobornos.
- Tres tarjetas de color verde: Secretos que no se deben de contar y secretos que sí se deben.
- Cuatro tarjetas y el mini puzzle de color amarillo: Frustración, autoestima, la cohesión de grupo, las interrelaciones y un pequeño puzzle de conceptos afectivo-sexuales.

La respuesta a la pregunta específica de cada casilla debe de ser respondida por la persona que ha lanzado el dado. Tras su respuesta y, siguiendo el orden de las agujas del reloj, el resto del alumnado debe de contestar a la misma pregunta.

Ilustración 9

Tablero del juego de mesa “Piensa, Razona, Actúa” creado para la dinamización de los talleres de EBO II.

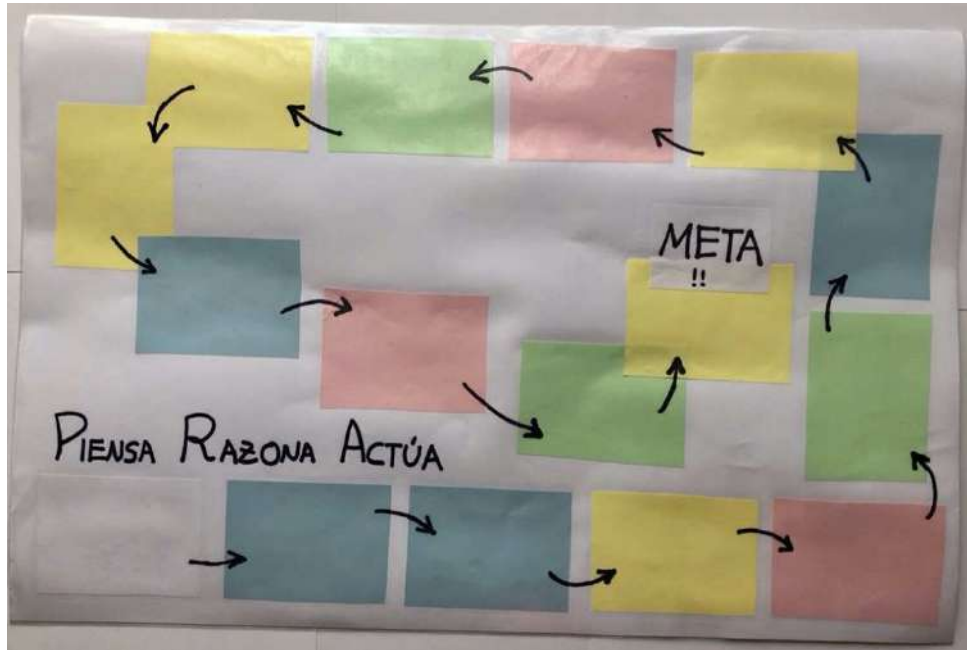


Ilustración 10

Cartulinas confeccionadas como tarjetas del tablero sobre diversas temáticas.

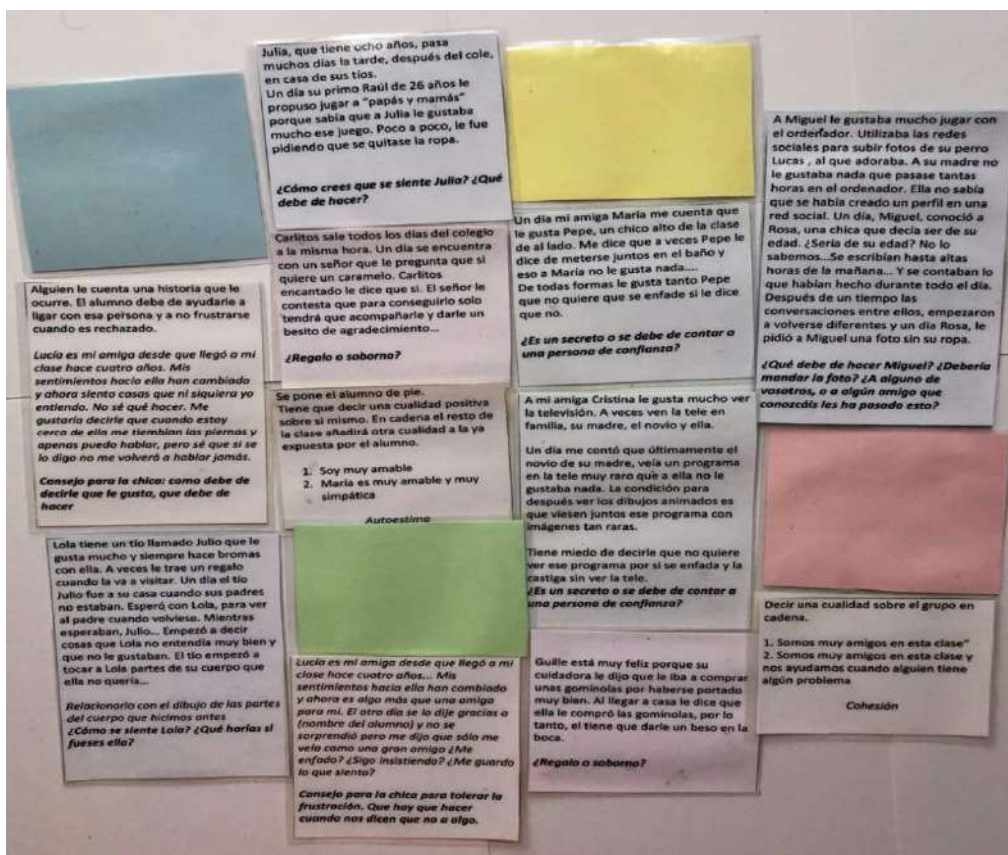


Ilustración 11

Mini-puzzle de contenidos afectivo-sexuales en el fin de conectar cada palabra con su correspondiente imagen.



Dinámica 3: “Ponemos en común conclusiones”. Al concluir ambas partes se realiza una actividad final donde se repasan los conceptos adquiridos durante el taller y se exponen dudas o cuestiones que no han quedado claras. También se utiliza este momento para explicar los pensamientos que esta actividad ha suscitado en el alumnado.

A continuación, se especifican las técnicas y herramientas de toma de datos.

Las técnicas utilizadas para la recopilación de la información fueron la observación participante y las dinámicas de intervención. La observación participante es un método caracterizado por tener una actitud abierta, libre de juicios, interesarse y acercarse a los otros y a las otras y ser un observador u observadora cuidadosa que presta gran atención. A su vez, las dinámicas de intervención son un conjunto de técnicas utilizadas para la expresión verbal de cada individuo, en grupo, mediante un clima de armonía, respeto e igualdad.

Se recopilan las diferentes intervenciones del alumnado, tanto en su expresión oral como en su respuesta a las distintas propuestas realizadas durante los talleres. Se busca, por tanto, la implicación de cada individuo de manera activa y dinámica, utilizando como medio el diálogo, y representando papeles, planteando preguntas, expresando opiniones, escuchando y conociendo los valores y actitudes de los demás etc. Estas técnicas permiten trabajar no sólo los conocimientos intelectuales sino también las normas, actitudes, valores, creencias y habilidades sociales del alumnado participante en el taller.

Por su parte, las herramientas empleadas durante el desarrollo de los talleres son las producciones del alumnado a través de las dinámicas de intervención y las anotaciones realizadas en un diario de campo de los datos destacables.

Además, como personas externas a los talleres (excepto en el grupo SC II), se cuenta con la ayuda de una maestra de Audición y Lenguaje (AL) que se encarga de anotar aquellas cuestiones que considere interesantes acerca de lo observado para enriquecer los resultados de estas actividades.

En cuanto a los criterios de evaluación, se tiene en cuenta la asistencia al taller, la participación, la actitud y la consecución de los objetivos propuestos para cada uno de los talleres.

Resultados.

Analizando el primer grupo de escolares del ciclo de EBO I del CPEE Latores destacamos en primer lugar la capacidad de adquirir la regla de Kiko, a pesar de su vulnerabilidad ante unos regalices utilizados como simulación de soborno, y, en segundo lugar, el desconocimiento de la existencia de abusos sexuales. Con este taller se confirma la importancia de iniciar la educación afectivo-sexual en una edad temprana, para así dotar al alumnado de las estrategias necesarias para su autoprotección. En este taller se comprueba el desconocimiento de los términos de las zonas privadas del cuerpo y de la ropa interior. Este grupo de alumnos y alumnas explican su rechazo al saludo con contacto físico. Además, muestran reconocimiento de las figuras de confianza tanto en casa como en la escuela.

Examinando el segundo grupo de escolares de la etapa de EBO I del CPEE San Cristóbal resaltamos, al igual que en el grupo anterior, su vulnerabilidad ante los sobornos con la diferencia de que este grupo sí que conocía con anterioridad la existencia de los abusos sexuales. Además, poseen mayor conocimiento de las partes del cuerpo humano, de las zonas privadas, denominando cada parte con su nombre correspondiente y de la ropa interior de ambos sexos. Al igual que el grupo anterior, reconocen las figuras de confianza. Con la conclusión de este taller se evidencia un mayor nivel sobre los contenidos trabajados gracias a una buena información impartida por las profesoras.

En cuanto al tercer grupo de escolares de la etapa de EBO II del CPEE Latores se evidencia un mayor conocimiento de todos los contenidos trabajados. Los alumnos y alumnas muestran una gran capacidad de empatizar con las situaciones planteadas, el reconocimiento del aparato reproductor como zona privada del cuerpo, los casos de abusos físicos, aunque no sexuales, la distinción entre los regalos y los sobornos y el reconocimiento de las figuras de confianza. Además, cabe destacar que tienen un acceso generalizado a las redes sociales y que esta exposición incide en su vulnerabilidad. Otro dato interesante es su desconocimiento hacia las orientaciones sexuales y el poco compromiso hacia las interrelaciones de pareja. Tras este análisis, se comprueba que este grupo presenta un alto nivel de conocimientos sobre los contenidos trabajados, lo que les aporta autonomía para decidir.

Los resultados del grupo de discentes de la etapa de EBO II del CPEE San Cristóbal denotan que son capaces de asimilar los conceptos presentados y comprenderlos adecuadamente, aunque presentan un menor nivel acerca de los contenidos impartidos. A través de sus respuestas breves, se puede observar que reconocen la silueta del cuerpo humano, la distinción entre regalo y soborno y el reconocimiento de las figuras de confianza. Este taller se realiza con mayor dificultad debido a que el grupo no acostumbra a trabajar conjuntamente, lo que conlleva una menor implicación en su realización.

Conclusiones.

La puesta en práctica de estos talleres confirma la importancia que tiene impartir educación sexual en todas las etapas y en todas las edades. No solo tratándolo como un tema transversal si no como parte del currículo oficial, lo que permite lograr una mayor implicación del profesorado en el tratamiento de dichos contenidos. Se han de trabajar los conceptos teniendo en cuenta la existencia de múltiples perspectivas y roles adquiridos por la sociedad, así como adecuar las dinámicas a las capacidades y habilidades personales para que los niños y las niñas se desarrollen de una forma sana y segura. Utilizando un lenguaje claro, abierto y sencillo, denominando a los términos por su nombre sin infantilizar el vocabulario empleado. El alumnado perteneciente a Educación Especial muestra intereses, apetencias, ilusiones y deseos y necesita la creación de vínculos afectivos, de contactos sociales y de intimidad sexual. Su cuerpo tiene la capacidad de sentir y excitarse, pero existen ciertas barreras por las que se tiende a invisibilizar a este colectivo y, por tanto, a excluir y limitar su capacidad de normalización. Se trata de un colectivo que posee dificultades a la hora de tomar decisiones debido a una sobreprotección excesiva que fomenta su tendencia a depender de las personas de su entorno y una carencia en sus habilidades sociales, siendo, por tanto, personas más vulnerables a situaciones de explotación o de acoso. “El desarrollo sexual es una faceta importante en el proceso vital de integración social, por lo tanto, también lo es en el de las personas con

discapacidad” (Campo, 2003: 16). Es por ello que la sociedad ha de comprender los derechos y capacidades de este colectivo para su inserción en la sociedad. Para obtener un resultado más positivo, se ha de contar con la participación y colaboración de las familias consiguiendo que docentes, familias y alumnado trabajen conjuntamente en la misma dirección hacia un objetivo común.

Referencias Bibliográficas.

Campo, M. I. (2003). Aspectos de las relaciones afectivas y sexuales en personas con discapacidad intelectual. *Informació Psicológica*, 83, 10-19.

Cendra, J. (25 de marzo de 2018). Ana un día dejo de hablar... El oscuro mundo de los abusos sexuales contra discapacitados psíquicos. *El Español*.

Decreto, 82/2014, de 28 de agosto, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias. Boletín Oficial del Estado (BOE). 30 de agosto de 2014.

De la Cruz, C. y Rubio, N. (2011). *En el plural de las sexualidades*. Fundadeps.

Del Castillo, F. (2011). Talleres de afectividad y sexualidad humana un proyecto de hoy y una educación más que necesaria. *Padres y maestros*, 341, 31-35.

García, M., Alonso, F., del Amo, P., Franco, A. y del Castillo, F. (2011). *Programa de educación sexual con familias desde atención primaria*. Gobierno del Principado de Asturias. Consejería de Salud y Servicios Sanitarios.

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.

ONU. (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos. Artículo 1 (p. 2). Naciones Unidas.

Real Decreto 696/1995, de 28 de abril de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. Boletín Oficial del Estado (BOE). 2 de junio de 1995.

Agradecimientos.

Esta experiencia no habría sido posible sin el apoyo de mi madre, mi referente en educación y concretamente en educación especial donde lleva veintiséis años ejerciendo como maestra especialista en Pedagogía Terapéutica. También valoro la implicación del profesorado de ambos centros educativos, pero, sobre todo, la participación activa del alumnado de estos grupos. Todos y todas sois los protagonistas de este proyecto educativo, con vuestra sinceridad en las respuestas y vuestro interés se pudieron llevar a cabo los talleres, cumpliendo con los objetivos establecidos. ¡Vosotros y vosotras sois los verdaderos pilares de la educación!

LA IMPORTANCIA DE LA COMUNICACIÓN ASERTIVA EN ESTUDIANTES: EL CASO DE UNA GENERACIÓN DE UNA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE OAXACA, MÉXICO

The importance of assertive communication in students: the case of a generation from a Escuela Normal in the State of Oaxaca, Mexico

Julia Miroslava Estrada Ortiz. Selene Rosas García. Ana María Sandoval Alcántara

Centro Regional de Educación Normal de Oaxaca

mtra.amsa@gmail.com

Resumen

Este escrito presenta resultados de una encuesta realizada a 50 estudiantes del tercer semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de una Escuela Normal de Oaxaca que asistieron a un taller de "Comunicación asertiva" en enero de 2020. En este taller los estudiantes descubrieron y detectaron la importancia de la comunicación asertiva, en su relación con el docente y con sus pares, y posteriormente, en el ámbito de su práctica profesional. Los resultados nos llevaron a valorar que los estudiantes reflexionaron sobre la importancia de fortalecer las características de la comunicación asertiva como la empatía, comprensión del otro, socialización, vínculo de confianza, seguridad, mismos que les ayudarán a tener una mejor comunicación con las personas dentro y fuera del contexto educativo.

Palabras clave

Comunicación asertiva; formación docente; desempeño académico.

Abstract

This writing presents results of a survey conducted to 50 students of the third semester of the Bachelor's Degree in Primary Education from a Normal School in Oaxaca who attended a workshop on "Assertive Communication" in January 2020. In this workshop the students discovered and detected the importance of assertive communication, in their relationship with the teacher and with their peers and that later, in the field of their professional practice. The results led us to assess that the students reflected on the importance of strengthening the characteristics of assertive communication such as empathy, understanding of the other, socialization, bond of trust, security, which will help them to have better communication with people inside and outside the educational context.

Keywords

Assertive communication; teacher training; academic performance.

Introducción. Comunicarnos eficazmente influye en la consecución de nuestros objetivos profesionales, en el éxito de nuestras relaciones, en nuestra autoestima y en nuestra capacidad para

modificar nuestras circunstancias. La comunicación juega un papel importante en los centros escolares, ya que permite a los docentes contribuir en la formación profesional de los alumnos, reforzando capacidades, destrezas y habilidades psicosociales y pedagógicas, ayudándolos a enfrentar los desafíos de la vida diaria, a desenvolverse y a actuar competentemente, contribuyendo así en su desempeño académico. La comunicación en el aula es un elemento fundamental para la relación entre docente y estudiante, un vínculo necesario para que sea posible hablar de un proceso de aprendizaje.

Se reconoce a la comunicación como un punto fundamental en el desenvolvimiento y como medio de una mejora de vida, que ayuda a expresar de manera sencilla los sentimientos, las emociones, la búsqueda de solución ante situaciones adversas y/o problemas, pues hemos constatado en nuestra experiencia docente que la comunicación de nuestros estudiantes no siempre es efectiva ni asertiva, ya que en la mayoría de las ocasiones está basada en prejuicios, falta de información, en interpretaciones erróneas, creencias con las que los estudiantes se han formado a lo largo de su vida social y académica.

Como formadoras de docentes, tenemos la responsabilidad de contribuir a elevar la calidad educativa, que propone una renovación profunda del Sistema Nacional de Educación para que las nuevas generaciones sean formadas con capacidades y competencias que les permitan salir adelante en un mundo competitivo con mejores oportunidades para el desarrollo. Cano (2008, citado en Rodríguez-Jiménez et al, 2013) señala que, en estos tiempos cambiantes, resulta importante que el docente desarrolle determinadas competencias pues a través de su trabajo conseguirá un mejor desarrollo en sus estudiantes. Un docente competente se logra si desde su formación se le aportan elementos que contemplen el desarrollo de competencias emocionales y reforzando la importancia del lado humano en el aula, no dejar desapercibido que los maestros enseñan tanto con su saber como con su ser, la empatía entre el maestro y el alumno favorecen la comunicación y por tanto el proceso enseñanza-aprendizaje.

Zabalza (2011b, como se citó en Rodríguez et al, 2013) menciona que la enseñanza es un ejercicio “cuerpo a cuerpo” con nuestros estudiantes. Se trata de un proceso mediado por las características personales de ambos, las suyas como estudiantes y las nuestras como profesores o profesoras. Y cuanto más vulnerables son esas personas con las que trabajamos, más importancia adquiere nuestra condición de persona y la forma en que nuestras características personales influyen al llevar a cabo nuestro trabajo. Una de esas características de gran importancia es sin duda, la comunicación en el aula, la cual no es solamente verbal o tiene como eje central contenidos curriculares. Docentes y estudiantes durante el proceso intercambian más que información, su lenguaje corporal expresa emociones, sentimientos, que son leídos, y entendidos ambiguamente debido a la falta de formación y actitud para una comunicación asertiva.

El salón de clases es un espacio donde estudiante y docente se encuentran y comparten sus saberes pero sobretodo sus emociones. Este encuentro de sentimientos durante el proceso de aprendizaje se da a través de la comunicación. Para crear climas de aula favorables se requiere de conductas asertivas, que generen como consecuencia una comunicación asertiva que favorezca la construcción del aprendizaje. El docente debe tener la capacidad de identificar y reconocer las emociones de sus estudiantes, fortalecer su habilidad de comunicación asertiva, enfatizar su observación de las expresiones emocionales, los gestos, las expresiones, las respuestas y su lenguaje corporal.

Tarea crítica para el docente, quien debe asumir nuevas competencias sociales para lograrlo. Una de estas competencias es la asertividad, entendida como “la capacidad para expresar las necesidades,

intereses, posiciones, derechos e ideas propias de maneras claras y enfáticas, pero evitando herir a los demás o hacer daño a las relaciones” (Chaux, Lleras & Velásquez, 2004, como se citaron en Triana & Velásquez, 2014, p. 25). Es importante resaltar, como lo afirma León (2009, como se citó en Triana y Velásquez, 2014) que “la asertividad requiere de dos elementos que actúan en forma simultánea: afirmarse y hacerlo en armonía con el otro” (p. 25). Dentro del espacio escolar, en particular, dentro del salón de clases, el maestro siempre será un modelo para sus estudiantes y toda expresión que emite es de gran importancia en este sentido. Ser asertivo no se circunscribe a las relaciones interpersonales unidas por algún lazo emocional. Ser asertivo involucra necesariamente comunicarnos efectivamente con todos y en cualquier contexto en que nos encontremos, el salón de clases no es la excepción.

Es sabido que la forma de relacionarnos con los demás tiene relación directa con la forma en que nos comunicamos. En el aula, la relación psicopedagógica será más eficaz cuanto más abierta, positiva y comunicativa sea. Al respecto, Aguilarte, Calcurián & Ramírez (2010), en su tesis titulada “La comunicación asertiva como estrategia para mejorar las relaciones interpersonales en los docentes” afirman que la institución educativa es un marco de referencia, donde se comunica no sólo contenidos sino también formas de relacionarse. Por su parte Duarte (2005, como se citó en Macías & Camargo, 2013) en su investigación “Comunicación en la convivencia escolar en la ciudad de Medellín” expone que los procesos comunicativos son constitutivos de la convivencia escolar y deben ser objeto de reflexión por parte de los actores educativos, con el fin de generar ambientes más propicios para la formación integral de los estudiantes y para la construcción de una sociedad más civilizada.

Saber comunicarse es un proceso que debe ser promovido en los diferentes entornos donde los individuos se desarrollan, es importante considerar que la comunicación asertiva es una herramienta que permite tener, mejorar y fortalecer las relaciones interpersonales. Al respecto Rodríguez & Paris (2020) mencionan que la comunicación es un aspecto muy importante al momento de interactuar con el medio ambiente y con las personas que se encuentran en ese contexto. Las autoras comentan que en este sentido, las interacciones permiten a los individuos realizar intercambios de ideas, sentimientos, conocimientos, entre otros, y también permiten construir diferentes visiones del mundo dentro de las culturas y las sociedades. Así mismo, sostienen que las personas que tienen una comunicación asertiva, son capaces de expresar sus ideas, sentimientos y opiniones de una manera adecuada; es decir, expresarse de una manera clara y respetuosa, lo que llevaría a tener buenas relaciones interpersonales.

Este escrito presenta respuestas a unas preguntas aplicadas a estudiantes de una Escuela Normal del Estado de Oaxaca en México, que asistieron a un taller de Comunicación Asertiva cuyo objetivo fue que ellos y ellas conocieran y reflexionaran sobre la comunicación asertiva y su importancia para la transformación personal, y con esto pudieran desarrollar habilidades para comunicar de una forma libre, clara y oportuna lo que sienten, quieren, necesitan o piensan, sin ofender a los demás, y de esta forma mejorar las relaciones comunicativas con las personas que les rodean, contribuyendo a su formación docente.

Comunicación asertiva. La comunicación es:

“Donde se forman las identidades de los comunicadores en la interacción con otras personas, como el proceso en el cual surgen los propósitos, y como los medios mediante los cuales construimos los

eventos y los objetos de nuestros mundos sociales”. (Barnett, 2010, como se citó en Rivera, 2016, p.47)

Esto nos lleva a deducir que la forma en que nos comunicamos revela nuestra identidad, nuestro pensar, nuestro sentir, es a través de la comunicación que logramos nuestros objetivos personales y sociales. En este sentido, el autor menciona que los niveles organizacional, social, cultural, e ideológico que se articulan para que los individuos se desenvuelvan armónicamente, son los que dan la pauta para que se establezca la comunicación.

Desde otro punto de vista, Fragoso (1999) manifiesta que en todas las interacciones se envía y se recibe un mensaje. Algunas veces, se cree que solo se debe mandar la información, pero el tono de voz, las posiciones que toma el cuerpo, las palabras que usan y los gestos que se utilizan, pueden crear una comunicación de doble significado.

Es por ello, que el primer paso que se debe dar es escuchar atentamente lo que dice el otro, lo cual requiere atención, ser receptivo, perceptivo, sensible, para captar todo lo que surge de la comunicación que se establece. En este sentido, la comunicación como habilidad social se puede desarrollar y ser utilizada para el mejor desempeño social e intrapersonal, lo que conlleva a fortalecer la comunicación asertiva.

Se puede decir que una persona es asertiva cuando al comunicarse expresa sus ideas de forma clara, respetando a los demás y buscando ser respetado, sin sentirse inferior o superior. Cuando no juzga ni descalifica a otros, disminuye la posibilidad de herir o entrar en conflicto ya que se es consciente del impacto que la comunicación produce en las relaciones interpersonales.

Para Chaloult (2014, como se citó en Rodríguez & Paris, 2020), la asertividad “es la capacidad de expresar sus sentimientos y de hacer valer sus derechos, respetando al mismo tiempo los sentimientos y los derechos de los otros” (p. 22). De acuerdo con lo anterior, Jeanne (2012, como se citó en Rodríguez & Paris, 2020) propone que la comunicación asertiva consiste en explicar el propio punto de vista de una manera directa y sin rodeos. Expresar lo que uno quiere y lo que uno piensa, con diplomacia y honestidad, sin palabras, tono de voz o acción no verbal que estén cargadas emocionalmente. Respetando al otro y sin que se sienta agredido. También se es asertivo cuando se ponen límites y se sabe decir “no” de forma firme y amable, manteniendo relaciones sanas y respetuosas, valorándose a sí mismo y a sus ideas. Un elemento fundamental en la comunicación asertiva es la coherencia entre las palabras y lo que se expresa a través del cuerpo. Las expresiones de la cara, el tono de voz, los gestos, son compañeros permanentes de los mensajes.

Por otra parte, para Pipas & Jaradat (2010) la comunicación asertiva significa conocer cuáles son nuestras necesidades y cómo podemos conseguir aquello que necesitamos. Por lo que el objetivo de la comunicación es resolver problemas y tener máximos resultados. Es importante resaltar, como lo afirman León et al (2009), que “la asertividad requiere de dos elementos que actúan en forma simultánea: afirmarse y hacerlo en armonía con el otro” (p. 97). Garcés (2011, como se citó en Macías & Camargo, 2013) en su trabajo *Comunicación Asertiva y Planificación del docente*, sostiene que “... Los estudios sobre comunicación asertiva surgieron como una forma de solución ante la búsqueda de procesos no convencionales que favorecieron la calidad de las relaciones” (pág. 6).

Características de la comunicación asertiva. De acuerdo con los diversos autores que revisamos, existe una coincidencia sobre las características de la comunicación asertiva, y es que ésta se da

cuando las personas son asertivas. Lo que hace a las personas asertivas o no, es la forma en que se comunican, y en que expresan sus necesidades, sus opiniones, toman decisiones a partir del análisis y la reflexión, respetando los derechos del otro. La asertividad se sustenta en un sentimiento auténtico de empatía. Davis (1996, como se citó en Fernández, López & Márquez, 2008) define la empatía como un: “conjunto de constructos que incluyen los procesos de ponerse en el lugar del otro y respuestas afectivas y no afectivas” (p.287). Bar-On (1997,2000, como se citó en Fernández, López & Márquez, 2008) en su modelo de inteligencia socioemocional considera que la empatía es un componente del factor denominado habilidades interpersonales, y se define como la capacidad de ser consciente y comprender las emociones, sentimientos e ideas de los otros.

En cuanto a la comunicación asertiva Rodríguez & Serralde (1991, como se citó en Gaeta & Galvanovskis, 2009) la caracterizan de la siguiente manera: Una persona asertiva se siente libre para manifestarse, expresando en sus palabras lo que siente, piensa y quiere; puede comunicarse con personas de todos los niveles, siendo una comunicación siempre abierta, directa, franca y adecuada; tiene una orientación activa en la vida; va tras de lo que quiere; actúa de un modo que juzga respetable; acepta sus limitaciones al comprender que no siempre puede ganar; acepta o rechaza en su mundo emocional a las personas; con delicadeza, pero también con firmeza, establece quiénes son sus amigos y quiénes no; se manifiesta emocionalmente libre para expresar sus sentimientos, y evita los dos extremos: por un lado, la represión y, por el otro, la expresión agresiva y destructiva de sus emociones.

Güell & Muñoz (2000, como se citó en Támez, 2016) mencionan algunas características de la persona asertiva, entre las cuales se encuentran ser más libres en sus relaciones con los demás, autoestima alta, capacidad de autocontrol emocional, así como el no dejarse manipular, sin olvidarse de mantener una conducta de respeto ante los demás.

Por otra parte, Pick & Vargas (1990, como se citó en Gaeta & Galvanovskis, 2009) afirman que para ser asertivo se necesita aceptarse y valorarse a sí mismo, respetar a los demás, permanecer firmes en las propias opiniones, comunicar con claridad y directamente, en el momento adecuado y de forma apropiada, lo que se quiere o se necesita decir. Robredo (1995, como se citó en Morales & Díaz, 2018) afirma que la asertividad es la seguridad en uno mismo, la tenacidad y persistencia; es saber marchar por la vida con paso firme y con la frente en alto; afirmar, defender, expresarse y actuar de manera directa, con la responsabilidad y habilidad necesarias para mantener las interacciones sociales efectivas.

De acuerdo con Rodríguez & Paris (2020), las personas que tienen una comunicación asertiva, tienen la capacidad de expresar sus ideas, sentimientos y opiniones de una manera adecuada, es decir de manera clara y respetuosa. Son personas que tienen una buena autoestima porque ellos saben cuándo decir no, son capaces de resolver conflictos; es decir, que buscan siempre llegar a un acuerdo y que son capaces de debatir sin agresión con otra persona. Parece que estas personas son conscientes de sus defectos y saben que pueden estar equivocadas, y qué más que conocen sus derechos y sus necesidades sabiendo que las otras personas tienen los mismos derechos y también lo que necesitan. Como consecuencia, estos individuos se consideran a sí mismos y proporcionan un atisbo de estabilidad emocional. Estas personas hablan en primera persona “yo”, tienden a describir cosas y no a suponer o juzgar.

Los párrafos anteriores nos permiten tener una idea de las características de las personas que tienen una comunicación asertiva a saber: expresan libremente lo que piensan, sienten y quieren, de forma abierta, directa, franca, clara y adecuada; tienen una orientación activa en la vida; van tras de lo que

quieren; actúan de un modo responsable y respetable; aceptan sus limitaciones; se sienten libres de relacionarse con los demás; tienen autoestima y autocontrol emocional; son capaces de resolver conflictos; conocen sus derechos y sus necesidades; hablan en primera persona; son empáticos.

Consideramos que la comunicación asertiva mejora las relaciones interpersonales de docentes en formación y conlleva a buenos resultados en el logro de la misión institucional de las instituciones formadoras de docentes. Caso contrario, cuando se manifiesta un ambiente hostil, donde prevalece una comunicación no adecuada, surgen conflictos que obstaculizan el desenvolvimiento de los actores escolares, impidiendo a su vez la reflexión, y la autoevaluación del desempeño personal, responsabilizando a los demás de los errores cometidos ya sea conceptuales, de apreciación y/o humanos. Esta situación dificulta modificar nuestra conducta conflictiva, sin embargo, podemos aprender a ser asertivos en la escuela y para ello es imprescindible concientizar a los estudiantes de la necesidad de aplicar la asertividad en su entorno inmediato. Por lo que es necesario generar espacios que promuevan el desarrollo de habilidades de comunicación asertiva que regularmente no se piensan, mucho menos se valoran como un aspecto importante en la formación docente de los estudiantes.

Material y Método. El trabajo que se presenta es resultado de la aplicación de una encuesta a la que 50 docentes en formación respondieron, de 70 que asistieron al taller “Comunicación Asertiva”, inscritos en el ciclo escolar 2019-2020, en el tercer semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de una Escuela Normal de Oaxaca en México. Se registraron 12 varones y 38 mujeres cuyas edades fluctuaban entre los 19 y 25 años, en su mayoría son originarios de la ciudad de Oaxaca y sus alrededores, que en general presentaban las mismas problemáticas en cuanto a comunicación se refiere. Dentro de éstas se observó que no estaban contextualizados con el ambiente escolar ya que algunos dejaron los estudios retomándolos varios años después; 4 son padres de familia; 16 viven cerca de la escuela para poder estudiar y trabajar, apoyando con gastos del hogar, motivo por el cual requerían de tiempo libre por las tardes o fines de semana. Otras situaciones importantes, que consideramos repercuten en el desenvolvimiento personal y académico, es que recurrieron a la búsqueda de relaciones sociales que los indujeron al alcoholismo, que no contribuyen a su formación.

Se diseñó una encuesta cualitativa con preguntas abiertas para recuperar la experiencia de los estudiantes en su participación dentro de las actividades del taller, misma que se estructuró en tres secciones. La primera correspondió a la evaluación y el impacto que tuvo el taller en los estudiantes y se construyeron dos preguntas. La segunda sección se refirió a los intereses de los estudiantes sobre el tema de comunicación asertiva y algunos comentarios y sugerencias, se construyeron dos preguntas. La tercera sección recopiló las causas por las que no asistieron a un campamento previo al taller, para lo que se diseñó una pregunta. La encuesta se aplicó el 27 de enero de 2020 de manera individual para que los estudiantes la respondieran en otro espacio y en su tiempo libre, y contarían con un día para poder contestar de manera reflexiva. De manera que las respuestas fueron recogidas el día 28 del mismo mes. En este trabajo se omiten las respuestas obtenidas de la tercera sección puesto que correspondió a otra información que era necesario recuperar.

Resultados. Las respuestas del cuestionario se categorizaron y se consideraron los pensamientos, opiniones y sentimientos de los estudiantes tal cual los expresaron. En este apartado se presentan los resultados obtenidos en las dos secciones de la encuesta.

Sección 1. Las respuestas a estas preguntas fueron referidas a la utilidad que tuvo el taller para los estudiantes y el impacto en su formación docente. Los estudiantes comentaron lo siguiente respecto

a la característica expresar libremente lo que piensan, sienten y quieren, de forma abierta, directa, franca, clara y adecuada:

“En la manera en que nos comunicaremos con nuestro futuros alumnos y con las personas de nuestro alrededor”, “En la forma de dirigirse a los niños y padres de familia”, “En como relacionarnos con los niños y como socializar con los demás maestros”, “Creo que es esencial que el maestro tenga una buena comunicación con sus alumnos ya que de ello dependerá el ambiente que se genere en clase”, “...es muy importante, pero la comunicación oral y de frente, para lograr que haya un aprendizaje”, “...la comunicación es muy importante por que podríamos caer en mal entendidos...”, “...También el como debemos hablar, expresarnos, dar ideas claras...”, “Al momento de interactuar con los niños, aprender a comunicarnos de forma efectiva con ellos y darnos a entender” [sic].

Acerca de esta característica Rodríguez & Serralde (1991, como se citó en Gaeta & Galvanovskis, 2009) expresan que una persona asertiva puede comunicarse con personas de todos los niveles, siendo una comunicación siempre abierta, directa, franca y adecuada. Por otra parte, Pick & Vargas (1990, como se citó en Gaeta & Galvanovskis, 2009) afirman que para ser asertivo se necesita permanecer firmes en las propias opiniones, comunicar con claridad y directamente, en el momento adecuado y de forma apropiada, lo que se quiere o se necesita decir.

En relación a la característica conocer sus derechos y sus necesidades los estudiantes respondieron:

“En reconocermé a mí misma como persona y así apoyar a las que me rodea, siendo comprensiva, amorosa”, “En concientizarme acerca de cómo pueden percibir lo que les digo los niños...”, “La forma de poder entender a los demás e incluso entender a los futuros alumnos, saber comunicarme con ellos, ponerme en su lugar”, “...saber tener una comunicación con los alumnos, entenderlos y comprenderlos por todo lo que pasa cada alumno”, “En impartir mejor la clase, en ayudar a los niños para que se sientan a gusto en las clases y con sus compañeros”, “Mejorar mi forma de comunicarme con los niños, escucharlos y emplear estrategias para que ellos aprendan a comunicar y expresar sus ideas”, “Reconocer mi entorno para poder ser mas comprensivo con las personas”, “En poder comprender a nuestros alumnos y darnos cuenta de lo que nos quieren expresar”, “Para ayudar a los alumnos, comprenderlos y ayudarlos en algunas situaciones” [sic].

Respecto a la característica empatía los estudiantes dieron las siguientes respuestas:

“En comprender a los alumnos, en entender un poco mejor las situaciones por las que está pasando”, “... También en ponerme en el lugar de ellos y escucharlos”, “La importancia de la empatía en los alumnos”, “...saber tener una comunicación con los alumnos, entenderlos y comprenderlos por todo lo que pasa cada alumno”, “...los docentes no nos damos cuenta no pensamos en los problemas que puede llegar a tener un alumno, y debemos de fijarnos en todo eso”, “...tener una buena comunicación con los alumnos, poniendonos en el lugar del otro, al mismo nivel que los alumnos, “...en cuestión emocional estoy pasando por una situación de falta de comunicación con una amistad y me ayudo a respetar el enojo de la Compañera y no afectarme ni afectarlo respetándolo...” [sic].

Pick & Vargas (1990, como se citó en Gaeta & Galvanovskis, 2009) afirman que para ser asertivo es necesario aceptarse y valorarse y respetar a los demás. De acuerdo con Rodríguez & Paris (2020), las personas que tienen una comunicación asertiva, tienen la capacidad de expresar sus ideas, sentimientos y opiniones de una manera adecuada, es decir de manera clara y respetuosa. Son personas que conocen sus derechos y sus necesidades sabiendo que las otras personas tienen los mismos derechos y también saben lo que necesitan. Por su parte Bar-On (1997, como se citó en Fernández, López & Márquez, 2008) en su modelo de inteligencia socioemocional considera que la empatía es un componente del factor denominado habilidades interpersonales, y se define como la capacidad de ser consciente y comprender las emociones, sentimientos e ideas de los otros.

Sección 2. Las preguntas de esta sección refieren a temas de interés sobre la comunicación asertiva, comentarios y sugerencias sobre el taller. De los temas que los alumnos quisieran conocer más están atención de problemas con alumnos, autoestima, inteligencia emocional, control de grupo, emociones, comunicación, depresión, la expresión, que tienen que ver con comunicación asertiva. Por otra parte, sugieren otras temáticas que tienen que ver con su formación docente como: técnicas de aprendizaje, manualidades, escritura, ambientes de aprendizaje, lenguaje de las nuevas generaciones, tecnología, motivación, psicología social, alma colectiva, aprendizaje, música en el aula, integración grupal, dinámicas de grupo, comportamiento, personalidades, importancia del arte, sexualidad, solución de conflictos.

Respecto a los comentarios de los estudiantes se rescatan los siguientes:

“con interés de profundizar el tema de comunicación”, “... nos logramos relacionar con todos nuestros compañeros”, “me sirvió en lo personal para darme cuenta que tengo que mejorar y a conocerme”, “seguir trabajando en mi forma de tratar a los demás”, “fueron temas que nos ayudan a comprender otros” [sic].

Al respecto Duarte (2005) menciona:

“Entender la comunicación como un asunto vital en la escuela entraña confrontar en todo momento el currículo explícito y el oculto, por cuanto en el aula y fuera de ella, en todos los demás espacios de la institución educativa, se aprenden y se enseñan a diario infinidad de comportamientos, de estilos de autoridad, de modas, de léxicos, de normas, de gustos de aceptación o de rechazo, de unión o individualismo, de inclusión o exclusión” (p. 139).

Con este planteamiento es necesario explicar las situaciones de relación interpersonal y grupal que se llevan a cabo, presuponiendo que estas son el resultado de la necesidad de comunicación que se gestiona en el aula y de los diversos roles, reglas e interacciones que se generan y los cuales están presentes en el intercambio comunicativo.

Las sugerencias obtenidas fueron: que se buscara otro espacio y se compartiera el material presentado, que se programaran más cursos de este tipo por lo menos una vez a la semana, que el taller sea más extenso, remiten que son necesarios más talleres para apropiarse realmente de lo que es ser maestro.

Discusión. Según las respuestas de la sección 1, se percibe que algunos estudiantes valoraron la importancia de saber comunicarse asertivamente con sus profesores, con sus compañeros, con sus alumnos de la primaria con los que practican, e incluso con sus familiares. Pudieron rescatar la importancia de que esta comunicación debe ser clara y franca al expresar aquello que se quiere decir. Sarramona (1988, como se citó en Monje et al, 2009) manifiesta que la comunicación es la función básica del docente, por lo que es conveniente que cada uno reflexione al respecto. De ahí que se afirme que el acto de comunicar es equivalente a realizar un intercambio, se da un contenido, un mensaje y una intención, por lo que se infiere que la comunicación educativa es un tipo de comunicación humana que persigue logros educativos. Aparte de estos logros, el docente debe estar atento a las necesidades afectivas y sociales de los estudiantes para fortalecer su desarrollo como ser humano. Es alentador que los estudiantes identifiquen sus necesidades porque puede ser el punto de partida para tomar acciones que les permitan ir tras de lo que quieren, que es otra de las características de la persona asertiva y que no se logró percibir su reconocimiento.

Sobre la empatía, se observa la reflexión de los estudiantes para comprender y ayudar a sus compañeros en la convivencia diaria y a sus alumnos cuando realizan sus prácticas docentes. La empatía surge como un componente poderoso para la comprensión y el éxito en el proceso educativo. Las habilidades para la vida necesarias para que cada persona desarrolle plenamente sus capacidades no solo se aprenden en la familia o comunidad sino también en la escuela (UNICEF, 2019, como se citó en Rodríguez, Moya & Rodríguez, 2020). La empatía consciente de los sentimientos en los otros lleva a la solidaridad, ayuda y asertividad.

Respecto a la sección 2, se puede decir que los estudiantes manifiestan la necesidad de profundizar sobre diversos temas relacionados con la comunicación, que contribuyen con su formación docente, esto significa que se dan cuenta de la trascendencia de participar en eventos que se diseñan para complementar su desarrollo integral.

Estas respuestas nos hacen valorar que la mayoría de los estudiantes aprecian su formación docente con interés, dándose la oportunidad de descubrir y al mismo tiempo reconocer la importancia de llevar a cabo y mantener una comunicación asertiva con la necesidad de conocer más sobre ella, para poder generar mejoras o cambios que se aprecian en el momento de dar respuesta a las preguntas.

Así como este trabajo se han desarrollado otros como el de Corrales, Quijano y Góngora (2016) de la Universidad Autónoma de Yucatán, en México denominado “Empatía, comunicación asertiva y seguimiento de normas. Un programa para desarrollar habilidades para la vida” se sugirieron alternativas de convivencia en los alumnos que permitieran poner en práctica habilidades para relacionarse positivamente con su entorno, se trabajaron la empatía y la comunicación asertiva. Los resultados dieron cuenta de la disminución de conductas no deseables y un incremento en las conductas deseables. Otro estudio, el de Aguirre et al (s/f) denominado “La comunicación asertiva: herramienta de la práctica pedagógica que permite mediar las dificultades en el aprendizaje” pretendió desarrollar el componente emocional y asertivo de la comunicación, que media la aplicación de las estrategias propias de la práctica pedagógica. También está el estudio de Navia et al (2020) “Gestión de la comunicación asertiva en la labor extensionista en las instituciones de educación superior” que buscó determinar la gestión de la comunicación asertiva y su incidencia en desarrollo del proceso de vinculación con la sociedad. Estos estudios dan cuenta de la importancia del tema de la comunicación asertiva profundizando en su investigación, nuestro estudio sólo fue un primer acercamiento para que los estudiantes conocieran su importancia y pudieran reflexionar sobre las bondades de este tipo de

comunicación en su vida personal y profesional. Estamos conscientes de que es un trabajo amplio, arduo y necesario.

Conclusiones. Con base a la revisión bibliográfica encontramos once características de la persona asertiva, de las cuales predominaron tres: expresar libremente lo que piensan, sienten y quieren de forma franca, clara y adecuada; conocer sus necesidades y empatía. Reconocemos que los estudiantes necesitan más información sobre el tema, sin embargo, es valioso que se hayan acercado y reflexionado sobre estas características que sin duda son importantes en las personas asertivas.

La comunicación entre el estudiante y el profesor dentro y fuera del aula, con sus pares, y en el momento de la práctica docente es esencial, presente en el antes, durante y posiblemente después de haberse detectado un problema, cuando se requiere de intercambiar opiniones, fortalecer aprendizajes y/o saberes, o simplemente cuando se necesita dar algo de sí mismo. Esta comunicación va más allá de que el profesor hable y el estudiante escuche.

Como docentes, este taller permitió darnos cuenta de las necesidades de los estudiantes en su formación emocional, esto nos alerta y motiva a seguir trabajando para el crecimiento de los estudiantes y de nosotras como formadoras de docentes. Consideramos que este escrito sienta un precedente, en el que compartimos la experiencia de la implementación de talleres en una escuela normal, que apoyaran a la formación de los estudiantes de 3er semestre de la Licenciatura en Educación Primaria. Esperando que sea de utilidad a los formadores de docentes para considerar algunos aspectos que ayuden a mejorar el desempeño de los estudiantes con los cuales tenemos un compromiso de formación.

Agradecimientos. El presente trabajo fue realizado bajo la supervisión del Dr. Xaab Nop Vargas Vásquez, a quien expresamos nuestro sincero agradecimiento por el tiempo, paciencia y dedicación para que culminara de forma exitosa. Gracias por enseñarnos a seguir aprendiendo sin importar las circunstancias y el tiempo.

Referencias Bibliográficas.

- Aguilarte, I., Calcurián, I. & Ramírez, Y. (2010). *La comunicación asertiva como estrategia para mejorar las relaciones interpersonales en los docentes*. Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, Escuela de Educación, Estudios Universitarios Supervisados. Barcelona, España.
<http://saber.ucv.ve/jspui/bitstream/123456789/2479/1/Tesis%20Completa.%20PDF..pdf>
- Aguirre, M.L., Mesa, J.C., Morales, H.J. & Saldarriaga, E.M. (2008). *La comunicación asertiva: herramienta de la práctica pedagógica que permite mediar las dificultades en el aprendizaje*. Universidad de Antioquía, Facultad de Educación. Medellín, Colombia.
<http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/814/1/D0207.pdf>
- Corrales, A., Quijano, N.K. & Góngora, E.A. (2017). Empatía, comunicación asertiva y seguimiento de normas. Un programa para desarrollar habilidades para la vida. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. Enseñanza e investigación en Psicología, Redalyc. Vol. (22), 57-65.* <https://www.redalyc.org/pdf/292/29251161005.pdf>
- Duarte, J. (2005). Comunicación y convivencia escolar en la ciudad de Medellín, Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura*, 135-154. <https://www.redalyc.org/pdf/800/80003709.pdf>

- Fernández, I., López, B. & Márquez, M. (2008). Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Anales de Psicología, Universidad de Murcia*. Vol. (24), 284-298. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/42831/41141>
- Fragoso, D. (1999). *La Comunicación en el salón de clases*. *Revista Razón y Palabra*. Comunicación Educativa. <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n13/comsal13.html>
- Gaeta, L. & Galvanovskis, A. (2009). Asertividad: un análisis teórico-empírico. *Consejo Nacional para la Enseñanza en Investigación en Psicología A.C, Enseñanza e investigación en Psicología*. Vol. (14), 402-425. <https://www.redalyc.org/pdf/292/29211992013.pdf>
- García, R., Cuevas, O., Vales, J. & Cruz, I. (2012). Impacto de la tutoría presencial y virtual en el desempeño académico de alumnos universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*. 1-11. https://www.researchgate.net/profile/Imelda_Garcia2/publication/336642863_Impacto_de_la_tutoria_presencial_y_virtual_en_el_desempeno_academico_de_alumnos_universitarios/links/5dc04e9ba6fdcc212801cb31/Impacto-de-la-tutoria-presencial-y-virtual-en-el-desempeno-academico-de-alumnos-universitarios.pdf
- León, A., Rodríguez, C., Ferrel, F.R. & Ceballos, G.A. (2009). *Asertividad y autoestima en estudiantes de primer semestre de la Facultad de Ciencias de la Salud de una universidad pública de la ciudad de Santa Marta (Colombia)*. *Revista de psicología de la Universidad del Norte, Psicología desde el Caribe*. <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/view/615/9305>
- Macías, E.C. & Camargo, G.M. (2013). *Comunicación asertiva entre docentes y estudiantes en la institución educativa*. Corporación Universitaria Minuto de Dios, Facultad de Ciencias de la Comunicación, Especialización en Comunicación Educativa. Bogotá, Colombia. https://repository.uniminuto.edu/bitstream/handle/10656/2852/TECE_CamargoReinosoGina_2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Monje, V., Camacho, M., Rodríguez, E. & Carvajal, L. (2009). Influencia de los estilos de comunicación asertiva de los docentes en el aprendizaje escolar. *Revista Psicogente, Universidad Simón Bolívar*. Vol. (12), 78-95. <https://www.redalyc.org/pdf/4975/497552353007.pdf>
- Morales, M. & Díaz, D. (2018). *Inventario de asertividad: propiedades psicométricas en adolescentes michoacanos*. Vol. (6), 74-85. Recuperado de: <https://integracion-academica.org/attachments/article/215/07%20Inventario%20Asertividad%20-%20MMorales%20DD%C3%ADaz.pdf>
- Pipas, M.D. & Jaradat, M. (2010). *Assertive communication skills*. *Annales Universitatis Apulensis Series Oeconomica*, 649-656. https://www.researchgate.net/profile/Maria_Pipas/publication/227367804_Assertive_Communication_Skills/links/00b7d525cdeba0099a000000/Assertive-Communication-Skills.pdf
- Rivera, D.E. (2016). *Desarrollo de habilidades sociales de comunicación asertiva para el fortalecimiento de la convivencia escolar*. Universidad Libre, Departamento de posgrados, Maestría en educación. Bogotá, D.C. <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/9585/Desarrollo%20de%20habilid>

ades%20sociales%20de%20comunicaci%C3%B3n%20asertiva%20para%20el%20fortalecimiento%20de%20la%20convive.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Rodríguez, R.M., Caja, M.M., García, P., Velasco, P.J. & Terrón, M.J. (2013). *Revista de Docencia Universitaria, Universidad Europea de Madrid. Inteligencia Emocional y Comunicación: la conciencia corporal como recurso. Vol. (11), 213-242.* https://abacus.universidadeuropea.es/bitstream/handle/11268/774/REDU_2013_11_1_213.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Rodríguez, D.E. & Paris, M.C. (2020). *Soyons assertives: la réussite de la communication assertive dans la salle de classe.* Universidad Pedagógica Nacional, Faculté des Sciences Humaines Département des Langues Étrangères, Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras. Bogotá, Colombia. <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/12116/SOYONS%20ASERTIVES%20%20LA%20R%C3%89USSITE%20DE%20LA%20COMMUNICATION%20ASSERTIVE%20-%20Trabajo%20de%20grado.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rodríguez, E.R., Moya, M.E. & Rodríguez, M. (2020). Importancia de la empatía docente-estudiante como estrategia para el desarrollo académico. *Revista Científica Dominio de las Ciencias. Vol. (6), 23-50.* <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7467931>
- Támez, A.I. (2016). *Integración de modelo cognitivo-conductual y terapia centrada en soluciones en un caso de falta de asertividad y baja autoestima.* Universidad Autónoma de Nuevo León, Facultad de Psicología. Monterrey, Nuevo León. <http://eprints.uanl.mx/13816/1/1080238545.pdf>
- Triana, A.F. & Velásquez, A.M. (2014). Comunicación asertiva de los docentes y clima emocional del aula en preescolar. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación. Vol. (5), 23-41.* <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.18175/vys5.1.2014.02>

“¿CÓMO CREAR MEJORES EQUIPOS DE DOCENTES PARA LA NUEVA NORMALIDAD?”

‘How to create better teachers teams for the new normal’

Mariana Candelaria Hidalgo
Inglés en la UTN INSPT
mariana.hidalgo@bue.edu.ar
mariana_c_hidalgo@hotmail.com

Resumen

El bienestar docente cobra cada vez más importancia ya que numerosas investigaciones han demostrado que se asocia a altos niveles de eficacia y compromiso docente, mejores relaciones entre alumnos y docentes, alumnos más comprometidos y entornos escolares más felices. A los factores de estrés más comunes dentro del ámbito docente se le suma el rápido cambio de la enseñanza presencial a la virtual que tuvieron que realizar los educadores debido a la pandemia causada por el Covid 19. El objetivo de este estudio es crear mejores equipos de docentes para la nueva normalidad que ya están enfrentando directivos y docentes. Con este objetivo la pregunta de investigación es la siguiente: ¿Cómo crear mejores equipos de docentes para la nueva normalidad? Para responderla un importante número de docentes de distintos niveles completaron cuestionarios y documentos de investigación. Los resultados muestran que el repentino cambio de la educación presencial a la enseñanza virtual y el distanciamiento social han aumentado considerablemente los niveles de estrés docente. Teniendo en cuenta todo lo anteriormente mencionado, desarrollamos un programa para ser puesto en práctica por directivos y docentes de instituciones educativas (principalmente de inglés) que comprende desde el diseño de cuestionarios adaptados a cada institución con el fin de detectar los principales factores de estrés y la importancia de las dimensiones socioemocionales de la enseñanza. Esto conllevará a tener mejores equipos de docentes, más felices y motivados y, en consecuencia, alumnos más felices y comprometidos en este nuevo escenario.

Palabras clave

Bienestar docente – factores de estrés – cambio a la enseñanza virtual – consecuencias del Covid en educación

Abstract

Paying attention to teacher wellbeing has become increasingly important since a large number of research and studies have shown that it is associated with high levels of teacher efficacy and commitment, better relationships between teachers and students, more engaged learners and a happier school / institution environment. To the most common stressors within teachers' environment, it is added the recent rapid shift from in person to online teaching performed by teachers due to the pandemic caused by Covid 19.

The objective of this study is to create better teams of teachers for the new normal that are already facing heads and teachers. With this aim the research question is the following: How to create better teachers teams for the new normal? To answer this, a big number of teachers of different levels completed several questionnaires and research instruments.

The results show that the sudden shift to online teaching and social distancing have considerably increased the levels of Language teachers' stress.

Taking into account all the above, we develop a programme to be put into practice by heads and teachers of language teaching institutions (mainly English) that comprises from the designing of questionnaires adapted to each institution to strategies to be implemented by heads with the aim of detecting the main stressors of their staff and the importance of the social and emotional dimensions of teaching. This leads to have better, happier and more motivated teams of Language teachers and consequently happier and more engaged learners in this new scenario.

Keywords

Teacher wellbeing – stressors – shift to online teaching – covid consequences in education.

Introducción

El bienestar constituye un área poco estudiada dentro del ámbito docente. Para comenzar, es necesario definir qué es el bienestar, es el estado en el que nos encontramos saludables, cómodos y felices. Sin embargo, su definición es más amplia. El bienestar tiene que ver con el estado en el que nos sentimos y funcionamos bien. (Holmes, 2005). Para lograr este estado deberíamos alcanzar un equilibrio entre cuatro aspectos: a) Bienestar físico, tener un buen estado físico b) Bienestar emocional que se refiere a estar en un buen estado mental pudiendo manejar nuestras emociones y el estrés c) Bienestar Intelectual, estar involucrado en actividades creativas y estimulantes que permitan la expansión del conocimiento. d) y el bienestar espiritual que podría definirse como la habilidad de estar conectado con nosotros, con los otros y con cosas que nos resultan importantes como, por ejemplo, la música, la naturaleza, la literatura, etc.

Teniendo en cuenta esta definición el presente trabajo centra su atención en el bienestar emocional de los docentes, en especial, en el impacto del covid sobre ese bienestar.

Sabemos por investigaciones anteriores que los docentes con altos niveles de inteligencia emocional pueden manejar mejor las necesidades emocionales de las aulas actuales. (Powell and Kosuma – Powell 2010) y muestran menores niveles de estrés (Jennings and Greenberg, 2009). Además, promover las competencias socioemocionales en los docentes no solo es beneficioso para sus prácticas docentes sino para su propio bienestar. (Gkonou, Mercer, 2017).

El distanciamiento social y el cierre de instituciones debido a la pandemia causada por el coronavirus cambiaron el modo de enseñar en la mayoría de las instituciones educativas teniendo que virar de una enseñanza presencial a una enseñanza remota en semanas y por tiempo indeterminado. Esto ha provocado una situación de estrés en los docentes quienes no estaban preparados para este tipo de proceso enseñanza - aprendizaje.

Uno de los objetivos del presente estudio fue detectar los principales factores de estrés causados por la pandemia del coronavirus y proveer a los directivos y docentes de información y herramientas para poder apoyar a su personal y ayudarlos a gestionar mejor sus emociones y reducir así su nivel de estrés en la vuelta a la modalidad presencial.

Material y Método

INSTRUMENTOS. Se utilizaron encuestas anónimas e instrumentos de investigación a través de formularios de Google. El método de distribución fue por medio de WhatsApp y mails abiertos a población docente. Los cuestionarios en línea son ideales para recolectar información de distintas partes y de distintos grupos de edades y perfiles. (Wilson and Dewaele 2010) y las propiedades

psicométricas de versiones de los cuestionarios son similares a las versiones de papel (Denissen et al. 2010) de modo que la pandemia no fue obstáculo para poder hacer circular los cuestionarios y que fueran completados.

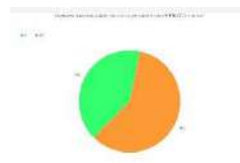
La primera parte del cuestionario comprendía unas breves preguntas sobre sexo, edad, nacionalidad, lugar de residencia, nivel en el que impartía sus clases y cantidad de años en la profesión.

La información fue completada por 346 docentes en Argentina. 344 llenaron los cuestionarios de manera completa. (316 de sexo femenino, 28 masculino). Las edades de los participantes oscilaban entre 22 y 60 años de edad (M=40 años). El promedio de años en el ejercicio de la profesión fue 16 años. Los participantes impartían su enseñanza en todos los niveles de educación (Inicial n=10,3%, escuela primaria n=34,5 %, escuela secundaria n=32,8%, adultos n=13,8 %, universitario n=10,3% e institutos de idiomas n=35%).

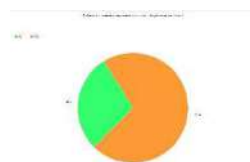
Dentro de las encuestas se abordaba la posibilidad de extender las respuestas, de modo que se obtuvo más información en forma detallada. (Citada posteriormente a modo general)

Principales resultados

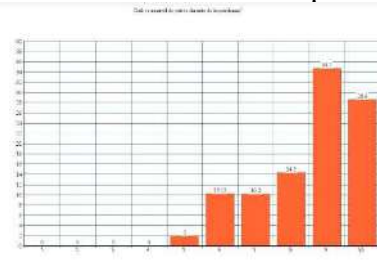
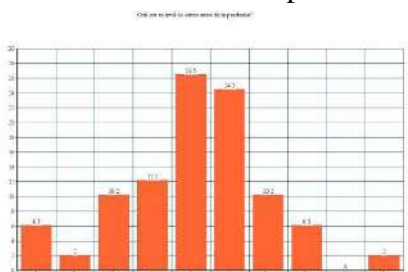
- La enseñanza remota es nueva para la mayoría de los docentes que completaron las encuestas. El 91 % de los educadores no había dictado clases en línea antes de la pandemia.
- El 40,8 % de las instituciones a las que pertenecen los docentes encuestados incorpora de manera sistemática el aprendizaje socioemocional



- El 71,4 % de los docentes NO tienen en cuenta sus emociones al momento de planificar sus clases.



- El nivel de estrés provocado por la pandemia del coronavirus se duplicó en los encuestados.



- Principales factores de estrés

Consultados sobre qué factores de estrés fueron los más comunes entre los participantes, se encontraron los siguientes:

- En primer lugar, **el incremento en las horas de trabajo**
- En segundo lugar, **el cuidado de sus hijos en el hogar.**
- En tercer lugar, **el desconocimiento en el manejo de las nuevas tecnologías.**
- En cuarto lugar, **la falta de acompañamiento y la exigencia de directivos.**

Discusión

La primera pregunta de la investigación abordaba el aprendizaje socioemocional. El 47,6% de los encuestados manifestó pertenecer a una institución que lo aplica de manera sistemática. Este dato es importante si tenemos en cuenta investigaciones anteriores que mostraban que este índice era menor y que existía un gran número de alumnos que no estaban satisfechos con el clima escolar y manifestaban la existencia de un bajo nivel de diálogo dentro de las instituciones educativas (Beech y Marchesi, 2008) y que según la Organización de Naciones Unidas (2015) los cambios sociales que experimenta la sociedad requieren de un nuevo énfasis en habilidades como el manejo del estrés, la capacidad de llevarse bien con los demás y el trabajo en equipo. Estas capacidades, son llamadas habilidades del siglo XXI (Schleicher, 2018); y resultan esenciales para alcanzar logros en la adultez.

La segunda pregunta apuntaba a conocer si los docentes tienen en cuenta sus emociones al momento de planificar y dictar sus clases. El 71,4% de los docentes manifestó no tener en cuenta sus emociones. Como hemos mencionado anteriormente este aspecto es importante ya que se ha demostrado que actitudes positivas en los docentes se asocian a los altos niveles de inteligencia emocional por parte de los educadores (Dewaele y Mercer 2017) y que no sólo es importante para el bienestar propio y de sus alumnos sino también para poder manejar mejor las presiones de la profesión. (Brackett et al. 2010; Chan 2006)

La tercera y cuarta pregunta se hallaban conectadas en el objetivo ya que apuntaban a conocer el nivel de estrés percibido, (PSS, Cohen, Kamarck y Mermelstein, 1983) por los docentes a raíz de la nueva enseñanza virtual. Se utilizó primero una escala del 1 al 10 para ejemplificar el nivel de estrés antes y después de la pandemia. El nivel de estrés provocado por la pandemia del coronavirus se duplicó en los encuestados. Antes de la pandemia el nivel de estrés en el 51 % de los docentes se hallaba entre 5 y 6. Posterior a la pandemia ese nivel ascendió entre 9 y 10 en el 63,3 % de los casos. En las preguntas complementarias se estableció un análisis factorial exploratorio (AFE) de la versión de 14 ítems de la escala de estrés percibido (EEP-14). Esta escala fue diseñada para medir el grado en el que las situaciones vitales son percibidas como estresantes (Cohen et al, 1983). Consta de 14 ítems con formato de respuesta tipo Likert con respuestas en formas de 5 opciones “nunca” valor 0 hasta “siempre” valor 4. Para obtener la puntuación total en el PSS se deben invertir las puntuaciones de los ítems positivos (4,5,6,7,9 y 10) para, luego, sumar los 14 ítems. El rango de puntuación varía entre 0 (mínimo de estrés percibido) y 56 (máximo de estrés percibido)

	Nunca	Casi nunca	De vez en cuando	A menudo	Muy a menudo
1. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha estado afectado por algo que ha ocurrido inesperadamente?	0	1	2	3	4
2. En el último mes, ¿con qué frecuencia se ha sentido incapaz de controlar las cosas importantes en su vida?	0	1	2	3	4

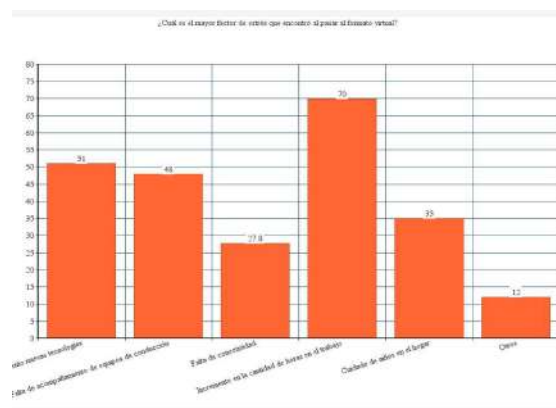
3. En el último mes, ¿con qué frecuencia se ha sentido nervioso o estresado?	0	1	2	3	4
4. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha manejado con éxito los pequeños problemas irritantes de la vida?	0	1	2	3	4
5. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha sentido que ha afrontado efectivamente los cambios importantes que han estado ocurriendo en su vida?	0	1	2	3	4
6. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha estado seguro sobre su capacidad para manejar sus problemas personales?	0	1	2	3	4
7. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha sentido que las cosas le van bien?	0	1	2	3	4
8. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha sentido que no podía afrontar todas las cosas que tenía que hacer?	0	1	2	3	4
9. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha podido controlar las dificultades de su vida?	0	1	2	3	4
10. En el último mes, ¿con qué frecuencia se ha sentido que tenía todo bajo control?	0	1	2	3	4
11. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha estado enfadado porque las cosas que le han ocurrido estaban fuera de su control?	0	1	2	3	4
12. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha pensado sobre las cosas que le quedan por hacer?	0	1	2	3	4
13. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha podido controlar la forma de pasar el tiempo?	0	1	2	3	4
14. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha sentido que las dificultades se acumulan tanto que no puede superarlas?	0	1	2	3	4

Los resultados muestran, en comparación con anterioridad de la pandemia, los mismos resultados que en las preguntas introductorias (¿Cuál es su nivel de estrés antes y durante la pandemia en una escala de 1 al 10?), casi duplican el nivel de estrés, la escala mostraba un resultado de 16 y la segunda (post pandemia) 40.

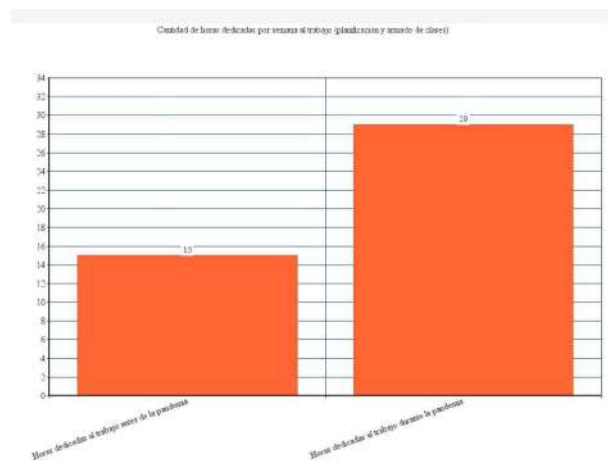
Consultados más en profundidad sobre las causas en los incrementos de estrés, los datos se obtuvieron a través de las siguientes preguntas cerradas generales: (ver figura debajo) ¿Cuál es el mayor factor de estrés que encontró al pasar al formato virtual? Entre las opciones a seleccionar se hallaban: Falta de conocimiento y manejo de nuevas tecnologías, Falta de acompañamiento de equipos de conducción o directivos, Falta de conectividad, Incremento de hs. en la cantidad de horas en el trabajo (planificación + dictado), Cuidado de niños en el hogar más trabajo, Otras.

Los resultados arrojados fueron en primer lugar **el incremento en las horas de trabajo** que, en la mayoría de los casos, se duplicó generando un mayor cansancio. Previo a la pandemia los docentes destinaban entre 8 y 10 horas semanales en la planificación, armado y corrección de material de sus clases. Posterior a la pandemia ese índice trepó entre 14 y 16 horas. Atribuyen este incremento al tiempo que demanda la preparación de material de sus clases y a las devoluciones que deben realizar a cada uno de los estudiantes cualquiera sea la plataforma utilizada para la enseñanza virtual. En segundo lugar, **el cuidado de sus hijos en el hogar**. La coexistencia del cuidado de los niños con el dictado de clases en el mismo lugar físico ha supuesto para los docentes un factor de estrés altísimo ya que, en muchos casos, al ser menores requieren de la ayuda de ellos para sus propios aprendizajes y les resulta muy difícil la administración del tiempo. En tercer lugar, **el desconocimiento en el manejo de las**

nuevas tecnologías. El 72 % de los encuestados expresó no conocer plataformas para video llamadas antes de la pandemia. El 81% de los docentes recurrió a cursos en línea para el aprendizaje de nuevas tecnologías, situación que también se traduce en un mayor número de horas frente a la pantalla y dedicadas al trabajo. Cumplir con el dictado de clases desconociendo las nuevas herramientas y en, muchos casos, sin recibir capacitación formal al respecto sumado al trabajo administrativo habitual (entregas de informes, valoraciones, etc.) ha generado un factor de estrés creciente en este período. Por último, **la falta de acompañamiento y la exigencia de directivos.** Cumplir con las tareas administrativas habituales (informes, subida de calificaciones, valoraciones, etc.) más las tareas nuevas adicionadas en la virtualidad sin una guía clara o priorización de tareas asignadas también ha contribuido a aumentar la carga horaria destinada al trabajo y los niveles de estrés. En el ítem “otros” se observaron 3 respuestas distintas a las planteadas en el cuestionario: “Irregularidad en el pago de sueldos”, “impracticabilidad en la corrección”, “Los padres”



Las siguientes preguntas de la presente encuesta buscaban obtener el dato real en el incremento de las horas destinadas al trabajo docente antes y después de la pandemia: ¿Cuántas horas promedio semanales dedicaba a planificar (y corregir) sus clases o al trabajo que desempeñe en el área docente en formato presencial?



En la mayoría de los casos, se duplicó la cantidad de horas generando un mayor cansancio. Previo a la pandemia los docentes destinaban entre 8 y 10 horas semanales en la planificación, armado y corrección de material de sus clases. Posterior a la pandemia ese índice trepó entre 14 y 16 horas. No está contabilizado en las presentes respuestas el tiempo empleado al dictado.

Las últimas preguntas tienen como objetivo observar qué aspectos seguirán posterior a la pandemia y cuáles son las principales preocupaciones expresadas por los docentes para la post pandemia. Los datos obtenidos fueron los siguientes:

El 64% de los docentes expresó que se sintió más proclive a compartir sus ideas con otros colegas al haber recurrido a grupos de profesionales en redes sociales con el fin de obtener nuevas herramientas y también compartir sus conocimientos con otros colegas. El 68% de los docentes manifestó que seguirá usando algunas herramientas que aprendió a utilizar en esta pandemia (powerpoint, classroom para el envío de tareas, etc).

Dentro de las principales preocupaciones expresadas por los docentes para la post pandemia se encuentran:

- Preparación de las clases: ¿Qué materiales y plataformas se pueden utilizar para no caer en la repetición y ser innovadores? y ¿Cómo reducir el tiempo extra dedicado a preparar el material a utilizarse en línea?
- Mantener la motivación de los alumnos: Muchos de los docentes expresaron que sus alumnos manifiestan cansancio en las clases virtuales y se muestra una preocupación en caso de que esta situación persista en el ciclo lectivo 2021.
- Evaluar remotamente: Incorporar nuevas herramientas de evaluación sobre contenidos específicos.
- Problemas de conectividad de alumnos y/ o docentes: si bien la mayoría de los participantes dijo haber mantenido una enseñanza en línea de manera sostenida han expresado el problema de conectividad como factor de preocupación si esta enseñanza ha de continuar en 2021.
- Preparación de los alumnos para los exámenes: ¿Cómo se acreditarán de manera fehaciente los contenidos en el inicio del ciclo 2021?

Conclusiones:

Sin dudas el aislamiento obligatorio ha generado en el ámbito educativo cambios significativos en la enseñanza. El objetivo de la investigación es brindar la información para lograr un mayor bienestar docente y sugerencias de estrategias para posibles puestas en práctica. El análisis de la información entre los 344 docentes revela que la enseñanza virtual ha incrementado los niveles de estrés docente y ha podido ubicar los principales factores que lo originan. Como hemos señalado anteriormente consideramos muy importante el desarrollo del aprendizaje socioemocional ya que numerosas investigaciones demostraron que altos niveles de inteligencia emocional influyen en los procesos motivacionales, emocionales y cognitivos, ya que una persona emocionalmente inteligente es capaz de sentir y regular las emociones, logrando que éstas no interfieran en la toma de decisiones de forma inmediata (Arias, 2016), lo que facilita la resolución de problemas y la adaptación al medio (Villardón y Yániz, 2014) y los resultados han mostrado en el caso de los alumnos que cada vez más instituciones lo incorporan dentro sus programas, no así en el caso de los docentes, por lo que podemos suponer que es un dato importante para tener en cuenta en las instituciones y poder desarrollarlo más. También se han podido establecer algunas preocupaciones expresadas por los educadores.

Estas conclusiones, a su vez, nos hace poder inferir algunas herramientas que podrían ser de utilidad para los directivos y también para los docentes al momento de volver a las aulas: como por ejemplo, proveer entrenamiento y apoyo a docentes sobre nuevas ideas, juegos y herramientas digitales, ofrecer dentro de las capacitaciones en servicio herramientas para que los docentes puedan seguir incorporando el aprendizaje socioemocional y por habilidades en su áreas de enseñanza, brindar talleres de gestión de emociones, proveer explicaciones claras sobre la formas en que se volverá a trabajar (aprendizaje híbrido o virtual), proporcionar una guía clara de qué plataformas utilizar, desarrollar material que sea sencillo de preparar y a la vez motivador para los alumnos, fomentar el trabajo colaborativo entre docentes y alumnos de acuerdo a la realidad de cada institución. Todos estos aspectos

Es por ello que resulta fundamental seguir investigando el bienestar docente como tema principal para poder reducir los niveles de estrés en los docentes y los efectos del aprendizaje socioemocional y aplicar programas adaptados a la realidad de cada institución. para tener mejores equipos de docentes, más felices y motivados y, en consecuencia, alumnos más felices y comprometidos en este nuevo escenario.

Referencias

Arias, W. (2016). Inteligencia emocional y estrategias metacognitivas en estudiantes de psicología de una universidad privada de Arequipa. *Acta psicológica peruana*, 1(2), 353-378.

Beech, J. y Marchesi, A. (2008). *Estar en la escuela, estudio sobre convivencia*. Buenos Aires: OEI.

Brackett, Marc (2010) Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers

Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*

Cohen, S. and Williamson, G.M. (1988) Perceived stress in a probability sample of the United States. In: S. Spacapan and S. Oskamp (Eds.) *The social psychology of health*. Newbury Park, CA: Sage.

Dewaele, Jean-Marc; Gkonou, Christina and Mercer, Sarah (2017) Do ESL/EFL Teachers' Emotional Intelligence, Teaching Experience, Proficiency and Gender Affect their Classroom Practice?

Dewaele, Jean-Marc; Rosemary Wilson (2010) The use of web questionnaires in second language acquisition and bilingualism research

Holmes, Elizabeth (2005) *Teacher Well-being: Looking After Yourself and Your Career in the Classroom*

Schleicher, Andreas (2008) The future of education and skills Education 2030

Remor E. (2006). Psychometric Properties of a European Spanish Version of the Perceived Stress Scale (PSS). *The Spanish Journal of Psychology*, 9 (1), 86-93.

Villardón-Gallego, L. y Yániz, C. (2014). Características psicométricas de la Escala de Estrategias Afectivas en el proceso de aprendizaje (EEAA). *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(3), 693-716.

Agradecimientos

Deseo expresar mi agradecimiento al Dr Zoltan Dornyei quien ha sido a lo largo de mi carrera docente una fuente de inspiración y ha aconsejado y alentado a seguir estudiando y aprendiendo.

En segundo lugar a la Dra. Christina Gkonou quien además de ser mi principal fuente de conocimiento en lo que se refiere al bienestar docente ha dedicado su tiempo a orientarme en la organización del material y conectado conmigo para brindarme consejos en las charlas en las que he brindado resultados de parte de esta investigación

En tercer lugar al Departamento de Inglés en la UTN (Universidad Tecnológica Nacional) y a su coordinadora Prof. Marina Tinguely quienes se han interesado en esta investigación, me han brindado su apoyo enviando los cuestionarios a las instituciones adheridas a su programa e invitado a formar parte de su ciclo de capacitaciones destinadas a fomentar el bienestar en los equipos de trabajo y compartir todos los hallazgos y posibles herramientas.

Para finalizar deseo agradecer profundamente a mi familia, especialmente a mi marido e hijos.

LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA EN UNA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA INCLUSIVA: EVALUACIÓN AUTÉNTICA E INTELIGENCIAS MÚLTIPLES.

The evaluation of linguistic competence in an inclusive psychopedagogical assessment: authentic evaluation and multiple intelligences.

David González Gándara
CEIP Nosa Señora das Dores – Forcarei (Pontevedra)
david.gonzalez.gandara@rai.usc.es

Resumen

El papel de la orientación educativa en el liderazgo pedagógico hacia la inclusión educativa incluye la participación en los procesos de evaluación, así como en el asesoramiento en el diseño de estrategias educativas. Siguiendo la línea de trabajo iniciada con la evaluación de la competencia matemática (González Gándara, 2019), en este artículo se hace una propuesta de evaluación de la competencia lingüística. La propuesta se basa en los principios de la inclusión educativa y la evaluación auténtica. Además, se tiene en cuenta la concepción de los procesos cognitivos desde la perspectiva de las inteligencias múltiples (Gardner, 1993). Se presentan los resultados de la investigación realizada en tres colegios rurales de Galicia (n=33). En ella se analizan las correlaciones de los procesos clave de la lectoescritura en educación primaria con los resultados académicos del alumnado. Los resultados indican correlaciones moderadas ($\rho > 0,5$) de todas las variables estudiadas con respecto a los resultados académicos.

Palabras clave

Evaluación Psicopedagógica; Orientación Educativa; Inclusión; Inteligencias Múltiples; Evaluación Auténtica; Competencia Lingüística

Abstract

The role of school counseling in pedagogical leadership towards educational inclusion includes participation in evaluation processes, as well as in advising on the design of educational strategies. Following the line of work started with the evaluation of mathematical competence (González Gándara, 2019), this article makes a proposal for the evaluation of linguistic competence. The proposal is based on the principles of educational inclusion and authentic assessment. In addition, the conception of cognitive processes from the perspective of multiple intelligences is taken into account (Gardner, 1993). The results of the research carried out in three rural schools in Galicia (n = 33) are presented. It analyzes the correlations of the key processes of literacy in primary education with the academic results of the students. The results indicate clear correlations ($\rho > 0.5$) of all the variables studied with respect to school success.

Keywords

Psychopedagogical Assessment; School counseling; Inclusion; Multiple Intelligences; Authentic Evaluation; Literacy

Introducción

El camino hacia la educación inclusiva continúa siendo en España uno de los aspectos que impiden que nuestro sistema educativo pueda homologarse con los estándares actuales de calidad educativa (Calderón Almendros, 2018; ONU, 2017; UNESCO, 2015). Varios son los factores que impiden que en este camino se hayan seguido los pasos que hubiesen sido lógicos en las últimas décadas. Por una parte, la creación en la sociedad de una cultura de la inclusión no ha estado en la agenda política. Aunque hace unos años existía un cierto consenso, actualmente se ha convertido en un tema de polarización política, separando a un lado a los partidarios de la segregación escolar de las personas con discapacidad, y al otro a los partidarios de garantizar el cumplimiento de los derechos humanos en este sentido. Además, un gran grupo de entre las personas encargadas de los departamentos de orientación no ha asumido ese rol tan necesario de liderazgo pedagógico para crear una cultura de la inclusión en las escuelas (Echeita Sarrionandia & Calderón Almendros, 2014). Más bien se ha ayudado a perpetuar el modelo clínico de atención a la diversidad (Brueckner & Bond, 1961), donde se trabaja a diario con un vocabulario que incluye palabras como “dar el alta”, “derivar el caso”, etc. Se entiende la diversidad como un problema que hay que “corregir”, en lugar de comprender que una sociedad diversa es más enriquecedora. Esto conduce a pensar que el trabajo de orientación consiste en “etiquetar”, poner de relieve las dificultades que hay que “tratar”, y, en ocasiones, emitir dictámenes de escolarización destinados a enviar a centros específicos aquel alumnado que “no tiene cabida” en los centros escolares ordinarios.

Una orientación que contribuya a detectar barreras al aprendizaje y elaborar estrategias para superarlas es totalmente necesaria para crear escuelas inclusivas (Booth & Ainscow, 2002; Echeita Sarrionandia & Calderón Almendros, 2014; Lázaro Martínez, 2013). En este contexto, es esencial poner las bases para una evaluación psicopedagógica inclusiva. Probablemente el propio nombre conduce al modelo clínico que mencionábamos. No voy a tratar aquí el tema de cuál sería el nombre que debería tener, sino que intentaré contribuir a sentar las bases del contenido que esa evaluación debe tener.

Si se busca la mejora de las instituciones para atender a la diversidad de los individuos, la evaluación debe estar destinada a conocer y mejorar el contexto. Desde un punto de vista inclusivo, no tienen sentido las tradicionales evaluaciones psicopedagógicas en las que el alumnado es sometido a baterías de pruebas en el despacho de orientación. Las barreras al aprendizaje han de ser valoradas en el contexto en el que suceden (Grisham-Brown et al., 2006; Renzulli, 1994). Aquí surge un tema controvertido, donde puede parecer que dejan de tener sentido las evaluaciones e informes

individuales: si estamos actuando sobre el contexto, no debemos actuar pensando en alumnas o alumnos individuales. Pero olvidamos que no se puede entender el contexto sin las personas que interactúan en ese contexto. Para estar en disposición de realizar un análisis completo es indispensable conocer lo mejor posible cada uno de los elementos del sistema, especialmente a las personas. El centro del sistema educativo debe ser el alumnado (Rogers, 1983). Sin embargo, debido a la propia estructura del sistema educativo no es posible una personalización total de la educación, dedicando todo el tiempo que nos gustaría a cada una de las personas, debido a las ratios tan altas alumno:profesor y sobre todo alumno:orientador. Por lo tanto, es lógico que en esta profundización individual prestemos más atención a la parte del alumnado más afectada por las barreras de aprendizaje.

Es importante compartir que este tipo de evaluación, por su naturaleza procesual y su amplitud, no es individual (realizada solo para un alumno o alumna en particular), sino que tiene un mayor alcance y puede ser válida durante un tiempo para ayudar a dar respuesta inclusivas a distintos estudiantes. Con todo y con ello, siempre serán necesarias también evaluaciones que ayuden a conocer y valorar las necesidades educativas específicas de ciertos alumnos o alumnas. [...] El desafío profesional es garantizar un adecuado equilibrio entre ambas tareas, sin perder de vista nunca la finalidad que debe guiarlas y que no es otra, a nuestro parecer, que la de garantizar el derecho de todo el alumnado a una educación inclusiva que como tal deber ser de calidad. (Simón Rueda et al., 2019, p. 126)

Lo importante es mantener el enfoque sistémico, y orientar todas las acciones que se realicen a mejorar el sistema en su conjunto. Es decir, aunque consideremos a algunos alumnos o alumnas en concreto, nuestros propósitos siempre están orientados al sistema en su conjunto.

En un aula diferenciada, la evaluación es continua y diagnóstica. Su objetivo es proporcionar al profesorado datos del día a día sobre la disposición del alumnado para ciertas ideas y habilidades, sus intereses, y sus perfiles de aprendizaje. Este profesorado no ve la evaluación como algo que viene al final de una unidad para descubrir lo que el alumnado ha aprendido; en cambio, la evaluación es la manera de entender hoy como modificar la instrucción de mañana (Tomlinson, 1999, p. 10).

Las prácticas que es necesario evitar son las que focalizan la acción en los individuos concretos, tratando de adaptarlos a una supuesta “norma”. Esto sucede, por ejemplo, cuando se aplican individualmente baterías de pruebas en el despacho de orientación. También ha existido una fuerte tendencia a redactar informes psicopedagógicos que no eran más que listas de limitaciones, y consejos para actividades individualizadas, sacadas del contexto de la programación del aula. La actividad del departamento de orientación debe estar totalmente integrada con lo que sucede en las aulas (López Pastor & Pérez Puello, 2017). La evaluación especializada, donde las jefaturas del departamento de orientación son los profesionales con los que cuenta el sistema para asesorar en la detección de barreras de aprendizaje y la elaboración de estrategias para que estas desaparezcan es una pieza más de un proceso global en el que participa todo el equipo docente.

Las actividades de Spectrum ofrecen una información que debemos considerar en el contexto de todo lo demás que el maestro sabe del niño. El enfoque no debe utilizarse para obtener un nuevo conjunto de etiquetas que imponer a los alumnos ni para asignarles prematuramente a una u otra andadura educativa restringida. Con él se pretende ampliar las opciones y las oportunidades y no restringirlas ni canalizarlas. (Gardner et al., 2000, p. 64)

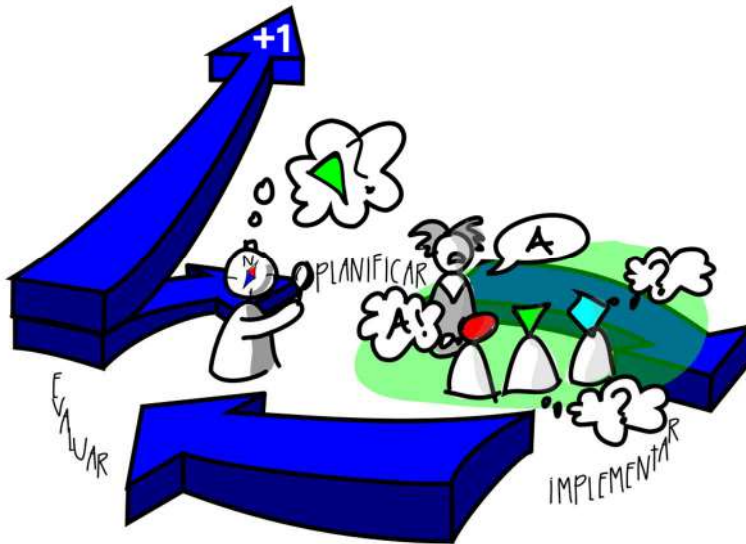


Figura 1. : Orientador y profesor en el aula. (González Gándara, 2020)

Los procesos de evaluación propuestos se integran totalmente en las actividades de aprendizaje habituales del aula, lo que se ha llamado evaluación auténtica (Grisham-Brown et al., 2006). La representa como el orientador es una pieza más del proceso educativo en el aula, aportando una visión externa y asesoramiento experto. Todas esas piezas están destinadas a aportar ese “+1” de mejora al sistema. Es la idea contraria a la tradicional prueba de baterías: las actividades a observar son planeadas por el profesorado (con asesoramiento), con lo que van a ser diferentes en cada caso. Pero esto no es un problema, porque al buscar un etiquetado ni una clasificación, sino simplemente un mejor conocimiento del alumnado, no es necesaria la estandarización.

Spectrum no es un paquete cerrado ni un recetario [...] Es más probable que las prácticas tengan sentido y duren más si son caseras que si vienen impuestas desde el exterior. Esperamos que las innovaciones sigan produciéndose y que el futuro más importante de Spectrum esté en las manos – y las tareas y los centros de aprendizaje – de unos educadores entregados a sus alumnos. (Gardner et al., 2000, p. 166)

Siguiendo con este principio, este trabajo se basa en las adaptaciones de las ideas del proyecto para los centros educativos donde se encuentran los participantes. Junto a las actividades de evaluación de la competencia lingüística que se exponen aquí y las actividades de la competencia matemática descritas en un anterior artículo (González Gándara, 2019), se han diseñado también otras actividades para evaluar el resto de las inteligencias descritas por Gardner (1993). Los datos obtenidos de estas

evaluaciones se recogen en el registro anecdótico del departamento de orientación y permitirán diseñar estudios de investigación-acción que conduzcan al centro, añadidas al resto de las acciones evaluativas a organizar mejor la respuesta a la diversidad mediante un conocimiento más profundo de cada persona, y permitirles comprender que cada uno tiene su propio potencial, y que el profesorado le va a ayudar a descubrirlo (Robinson, 2009).

Material y método

Los datos analizados para esta investigación se han obtenido del diario del departamento de orientación de tres colegios de educación primaria de la provincia de Pontevedra. En este diario se han recogido, durante dos cursos escolares, las observaciones realizadas por el orientador durante la aplicación de las pruebas de evaluación que se proponen como ejemplo.

El objetivo de la investigación es aportar evidencias de utilidad de la prueba de evaluación diseñada para aportar datos de calidad a la evaluación psicopedagógica, y por consiguiente al diseño de programas de intervención. Dichas evidencias de utilidad consisten, por una parte, en el empleo de elementos de observación comúnmente utilizados en la investigación educativa (identificación de letras, conciencia silábica, fluidez léxica). Además de esto, dichos elementos han sido seleccionados en función de aquellos aspectos que son más útiles para fundamentar programas específicos de intervención educativa o modificaciones en las programaciones de aula. Por otra parte se explorará la capacidad predictiva que pueden tener las dificultades detectadas con este instrumento sobre posibles situaciones de fracaso escolar.

Se plantean las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Se puede predecir el riesgo de fracaso escolar mediante la evaluación de la competencia lingüística?
- ¿Cuál es la relación entre la competencia lingüística y la matemática?

Instrumentos



Se ha diseñado un instrumento con el propósito principal de recabar información específica sobre la competencia del alumnado relacionadas con la lectoescritura, dado que esta es una de las mayores preocupaciones del profesorado, sobre la que piden asesoramiento al departamento con mayor frecuencia. También es una de las explicaciones más frecuentes al fracaso escolar y la repetición. Este sesgo del éxito escolar, que premia de una manera tan dramática la lectoescritura con respecto a otras competencias ha sido ya puesto de relieve en numerosas ocasiones (Gardner, 1993; Renzulli, 1994).

Consiste en el planteamiento de una actividad en el aula, y se sigue un protocolo de observación en el que toma nota de todo aquello que considere significativo además de la propia información prevista en el protocolo. No se ha utilizado un protocolo tan formal como el propuesto por Grisham-Brown, Hallam y Brookshire (2006, p. 49); en su lugar se ofrece una guía de observación donde se recogen cuáles son los elementos a observar y se proponen unas preguntas que el observador puede introducir para desencadenar ciertas respuestas por parte del alumnado. Se ha escogido este formato abierto de diario, en lugar de una lista de observación con la intención de que el observador anote toda la información que pueda, con el objetivo de que esta sirva para un análisis cualitativo posterior. Una lista cerrada impediría que el observador anotase ciertos aspectos con respecto a las fortalezas del alumnado, o reacciones creativas a las actividades que no han podido ser anticipadas en el diseño del protocolo.

Tabla 1. Guía de observación de la actividad

Tarea del juego	Cosas a observar	Habilidad cognitiva
-----------------	------------------	---------------------

Leer las instrucciones	Lee con fluidez. Comprende las instrucciones	Comprensión lectora
Encontrar las letras que se piden	Encuentra las letras fácilmente	Relación nombre de la letra y graffa
Formar una palabra con las letras “S” y “A”	Explica por qué; La explicación tiene lógica; Copia un razonamiento que ha escuchado.	Relación palabras – sílabas- graffa
Forma la palabra “hay”	Encuentra las letras correctamente	Ortografía
Tirar todos los dados y tratar de formar una palabra con las letras que salen	Forma palabras cortas o largas. Encuentra palabras poco comunes.	Fluidez de vocabulario
Forma las palabras “gigante”, “guerrero”, “geografía”	Observar el dominio de la ortografía, y la capacidad para deducir	Ortografía
Atención	Focaliza la atención; Es capaz de centrarse en el juego durante un rato	Atención

Aunque la *Tabla 1* muestra un ejemplo de guía para la observación, no debe existir un modelo fijo. Para cada aplicación de la actividad se pueden incluir aspectos específicos a observar dependiendo de las demandas del profesorado de ese grupo. Estas anotaciones se realizan de manera cualitativa aportando detalles. A continuación se muestra un ejemplo de anotación extraído del registro del orientador.

Se le pide que lea las instrucciones del juego. Es un texto muy difícil y con letra pequeña. Comete muchos errores de decodificación, pero la comprensión es excelente. Perfil lector entre 3 y 4. Se observa un proceso lector basado en el reconocimiento de palabras: por ejemplo, algunas palabras las lee en gallego aunque están en castellano. En la construcción de palabras a partir de las letras “A” y “S” forma la palabra “sílabas”. Hace preguntas para saber qué cosas puede y no puede hacer con los dados. En la segunda prueba, de formar la palabra “hay”, se le indica que tiene que ser en castellano, pero la deletrea con “i”. En todo caso demuestra tener un rápido proceso de identificación fonológica. En el tercer juego, de formar palabras con una tirada de dados aleatoria, no es capaz de formar ninguna palabra a tiempo. Se observa que identifica rápidamente las palabras que los demás forman. (Registro anecdótico del departamento, entrada del 04/12/2018).

Se puede apreciar que se han tomado notas de aspectos que no están en la tabla de observación, como el hecho de que pregunte por las reglas del juego en lugar de bloquearse. Esto no sucedería si se presentase una lista cerrada de observación en lugar de un diario abierto. Las apreciaciones cualitativas aportan un valor del que no deberíamos prescindir.

En la actividad propuesta, se ofrecen al alumnado nueve dados de seis caras, con una letra impresa en cada cara. El número de veces que aparece cada letra se ha calculado a partir de las frecuencias de aparición de esas letras en la lengua española. Se va al alumnado que realice las tareas recogidas en la *Tabla 1*. Estas están ordenadas según su dificultad; en el momento de programar la actividad, se recomienda realizar alguna observación previa en el aula para estimar por cuál de las tareas sería preciso comenzar. La tarea más relevante para la recogida de datos es la de tirar todos los dados y formar palabras. Si la observación previa lo aconseja, es preferible comenzar por esa actividad,

evitando que la actividad se alargue. En caso de que la observación previa ofrezca indicios de que puede haber dificultades, es necesario empezar por las más sencillas. No tiene sentido realizar una actividad en el aula que esté mucho más allá de la competencia del alumnado.

Variables

Como se explica arriba, el observador realiza anotaciones narrativas, en lugar de usar una tabla numérica. A partir de las anotaciones del registro anecdótico se han extraído valores numéricos para las siguientes variables: dificultades en el reconocimiento de las letras, dificultades en la formación de palabras, dificultades en la fluidez de vocabulario. Se han definido cuatro posibles valores, tal y como se describen en la Tabla 2. Es importante recordar que esta numeración sólo tiene sentido para elaborar estadísticas de lo observado, no tienen ningún valor para la evaluación ni del profesorado de aula ni del departamento de orientación (Black et al., 2004). Estas se fundamentarán directamente sobre las entradas narrativas del diario, además del resto de información que recojan sobre el alumnado.

Tabla 2. *Valores de las variables*

0	1	2	3
No hay dificultad	Comete algunos errores o necesita un poco de ayuda	Comete más errores que aciertos o necesita mucha de ayuda	No es capaz de realizar la tarea

Para comparar los resultados de la prueba con el rendimiento académico, se ha dividido a los participantes en en tres grupos, dependiendo de sus resultados escolares: muy malos resultados (2), alguna área suspensa (1) y sin problema (0).

Participantes y contexto

Han participado en la prueba 33 estudiantes de todos los cursos de educación primaria. Estaban matriculados en tres colegios de localidades diferentes, todos pertenecientes al rural de la provincia de Pontevedra. El orientador comparte los tres centros, por lo que el observador es siempre el mismo, aunque el profesorado que imparte las áreas curriculares es distinto en cada caso. En la *Tabla 3* se puede observar cuántos de estos participantes corresponden a cada uno de los centros educativos, así como su perfil académico y el curso al que pertenecen.

Procedimiento

Se han analizado los registros anecdóticos del orientador para extraer de ellos información sobre las variables que se desean medir. Una vez asignados los valores numéricos correspondientes, según se explica en el apartado anterior, se calcularon, con el programa “R”, los coeficientes de correlación

de Spearman para cada una de ellas con respecto a los resultados académicos de cada participante. Se ha escogido este estadístico ya que las variables empleadas son de naturaleza ordinal.

Resultados

Los resultados obtenidos tras las observaciones se han recogido en la *Tabla 3*. Se han combinado los resultados obtenidos en este estudio con los proporcionados en la investigación sobre el instrumento para evaluar la competencia matemática (González Gándara, 2019). Esto permitirá también extraer conclusiones de las relaciones entre las variables de ambas competencias.

Tabla 3. Datos de los participantes

ID (N=33)	Atención.	Memoria.	Cálc.	Razonam.	Num.	Letr.	Palabr.	Vocab.	Perfil		
									académico	curso	centro
1	0	0	0	1	1	1	3	3	2	tercero	2
2	0	3	2	3	2	3	3	3	2	primero	1
3	0	0	2	3	1	0	3	3	1	primero	1
4	0	0	0	0	0	0	0	0	1	tercero	1
5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	tercero	1
6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	segundo	3
7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	segundo	3
8	0	0	0	0	0	1	1	1	0	segundo	3
9	1	0	0	1	0	0	0	0	0	tercero	3
10	1	1	1	0	0	2	3	3	2	primero	2
11	0	1	1	0	1	1	1	1	1	primero	2
12	0	0	2	1	0	2	2	2	2	primero	1
13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	primero	1
14	0	0	0	0	0	1	1	1	0	segundo	1
15	0	0	0	0	0	0	0	0	0	quinto	3
16	0	1	1	0	0	0	0	0	0	primero	1
17	0	1	1	0	0	0	0	0	0	primero	1
18	0	1	1	0	0	0	0	0	0	primero	1
19	0	0	0	3	0	3	2	3	2	primero	2
20	1	0	1	1	0	0	0	0	0	segundo	2
21	0	1	0	0	0	0	0	1	0	segundo	2
22	0	1	0	0	0	0	0	1	0	segundo	2
23	0	2	2	3	3	3	3	3	2	primero	3
24	0	1	0	0	0	2	3	3	0	primero	3
25	0	0	3	3	1	3	3	3	2	primeiro	3
26	0	0	0	0	0	0	0	3	0	primeiro	3
27	0	0	1	0	0	0	1	3	2	primeiro	1
28	0	2	2	2	2	2	3	3	2	primeiro	1
29	0	0	0	0	0	0	0	0	0	terceiro	3
30	0	0	0	0	0	0	0	0	2	segundo	1
31	0	1	1	0	0	0	0	0	0	primeiro	1
32	0	0	0	0	0	0	0	0	0	primeiro	1
33	1	1	0	1	0	0	1	1	2	terceiro	3

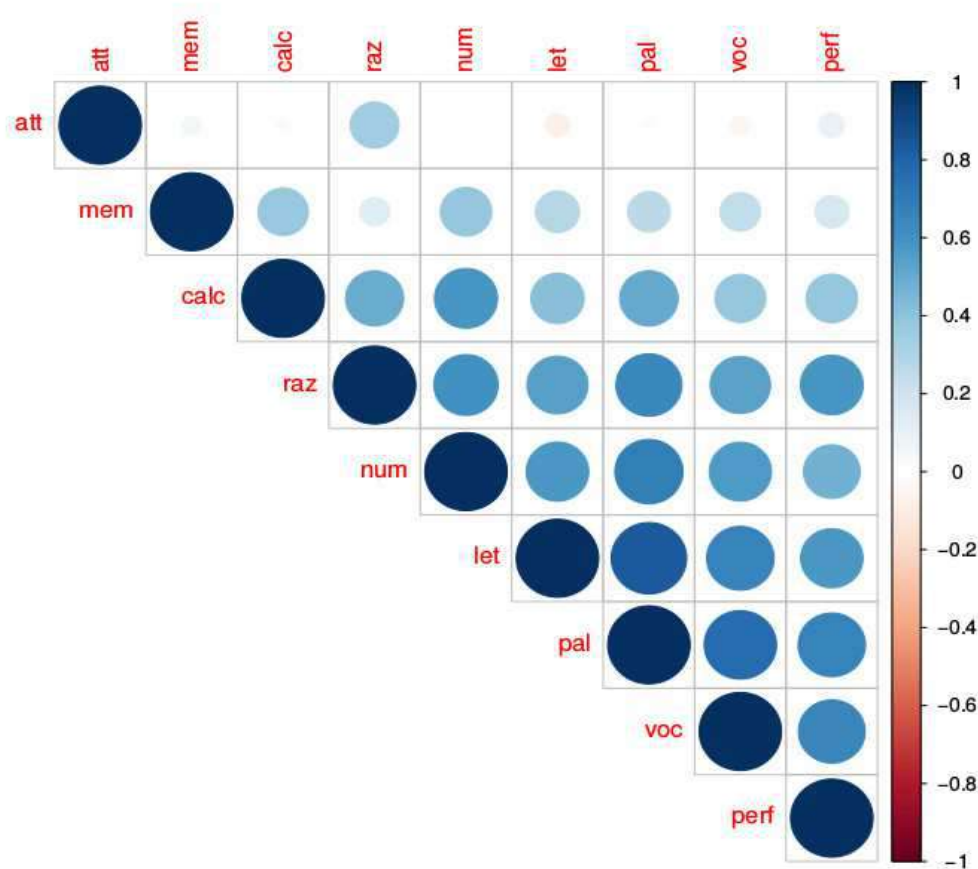


Figura 2: Correlaciones entre las distintas variables.

El análisis de los datos, en la , revela correlaciones moderadas de las tres variables estudiadas con los resultados escolares. El tamaño de los círculos en el gráfico indica la magnitud de la correlación, que es positiva en caso de los círculos de color azul y negativa en el caso de los círculos de color rojo. En los tres casos, la correlación observada es moderada, mayor de 0,5 (reconocimiento de letras, $\rho=0,57$, $P=0,0009$; formación de palabras, $\rho=0,66$, $P=0,0001$; caudal y fluidez de vocabulario, $\rho=0,65$, $P=0,0002$). Las tres variables arrojan también correlaciones moderadas con variables estudiadas para la competencia matemática, en concreto con la capacidad de razonamiento ($\rho=0,54$, $P=0,0000$; $\rho=0,64$, $P=0,0000$; $\rho=0,53$, $P=0,0001$) y el concepto de número ($\rho=0,57$, $P=0,0001$; $\rho=0,68$, $P=0,0000$; $\rho=0,56$, $P=0,010$). Las correlaciones son más bajas en el caso de la capacidad de cálculo ($\rho=0,41$, $P=0,0008$; $\rho=0,50$, $P=0,0002$; $\rho=0,38$, $P=0,043$).

Discusión y conclusiones

Dando respuesta a las preguntas de investigación, con respecto a la primera, sobre la relación de las variables de la competencia lingüística y el riesgo de fracaso escolar, queda claro que las tareas

de evaluación diseñadas resultan buenos predictores de posibles problemas en el futuro en el ámbito académico. En el caso de la segunda pregunta, el análisis de los datos parece indicar que la relación entre ambas competencias es leve.

Era esperable encontrar una correlación entre las actividades de evaluación empleadas y las situaciones de fracaso escolar. Tal y como funciona la escuela actualmente, la mayor parte de las actividades que el alumnado realiza están fuertemente basadas en la lectoescritura, lo que condena a un camino lleno de barreras al alumnado que no es particularmente fuerte en esta competencia.

Sin embargo, aunque la relación con las variables más matemáticas, como el cálculo, es leve, sería de esperar que estas variables resultasen más independientes. Es común hacer una distinción entre el alumnado que es “bueno” en ciencias o en letras. Está claro que algunas habilidades transversales, como el razonamiento o la memoria de trabajo afectan a las dos actividades que se han presentado al alumnado, pero parecería más lógico una menor relación entre la capacidad de cálculo y la fluidez de vocabulario, por ejemplo. Una posible explicación es que las actividades propuestas son de gran sencillez, por lo que es esperable que la mayor parte del alumnado sea capaz de resolverlas sin problemas. Es decir, están diseñadas para encontrar casos extremos. Tareas más complejas podrían haber revelado una correlación más baja entre las competencias. En todo caso, los datos sí apuntan a una posible independencia entre ambas competencias.

De entre las variables estudiadas, el mejor predictor del éxito escolar de los estudiados es la formación de palabras y el caudal de vocabulario. Esto nos hace pensar lo importante que sería tener en cuenta modos tanto de presentación de la información como de expresión de los resultados por parte del alumnado más diverso, permitiendo que puedan demostrar sus competencias. Futuras investigaciones, dirigidas a otro tipo de inteligencias, como la espacial, la musical, etc, podrían revelar que parte del alumnado con peores resultados académicos estaría perdiendo oportunidades de desarrollarse según sus fortalezas.

Podemos concluir que la actividad de evaluación presentada aquí demuestra su gran utilidad para contribuir a fundamentar evaluaciones psicopedagógicas más útiles para mejorar la práctica educativa en los centros escolares.

Referencias bibliográficas

- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2004). Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom. *Phi delta kappan*, 86(1), 8-21.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.

- Brueckner, L. J., & Bond, G. L. (1961). *Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje*. Rialp.
- Calderón Almendros, I. (2018). Deprived of human rights. *Disability & Society*, 33(10), 1666-1671.
- Echeita Sarrionandia, G., & Calderón Almendros, I. (2014). Obstáculos a la inclusión: Cuestionando concepciones y prácticas sobre la evaluación psicopedagógica. *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 41, 67-98.
- Gardner, H. (1993). *Frames of Mind* (second). Fontana Press.
- Gardner, H., Feldman, D. H., & Krechevsky, M. (2000). *El proyecto Spectrum: Vol. Tomo I: Construir sobre las capacidades infantiles*. Morata.
- González Gándara, D. (2020). ¿Se puede evaluar desde casa? *Revista AOSMA*, 28, 69-77.
- González Gándara, D. (2019). Actividades de evaluación auténtica para una evaluación psicopedagógica inclusiva. En V. Arufe, M. Abillera González, & E. Nieto Caamaño (Eds.), *Actas del 3º Congreso Mundial de Educación EDUCA 2020*.
<http://www.mundoeduca.org>
- Grisham-Brown, J., Hallam, R., & Brookshire, R. (2006). Using authentic assessment to evidence children's progress toward early learning standards. *Early Childhood Education Journal*, 34(1), 45-51.
- Lázaro Martínez, A. J. (2013). Revisión de las tendencias en la evaluación psicopedagógica. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 2, 167-180.
- López Pastor, V., & Pérez Puello, A. (2017). *Evaluación formativa y compartida en educación: Experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. Universidad de León.
- ONU. (2017). *Informe de la Investigación relacionada con España bajo el artículo 6 del Protocolo Facultativo (CRPD/C/20/3)*. Organización de las Naciones Unidas [ONU].
https://tbinternet.ohchr.org/Treaties/CRPD/Shared%20Documents/ESP/CRPD_C_20_3_8687_S.docx
- Renzulli, J. S. (1994). *Schools for Talent Development: A Practical Plan for Total School Improvement*. Creative Learning Press.
- Robinson, K. (2009). *The element: How finding your passion changes everything*. Penguin.

Rogers, C. R. (1983). *Freedom to learn for the 80s*. E. Merrill Publishin Company.

Simón Rueda, C., Echeita Sarrionandia, G., & Sandoval Mena, M. (2019). *Educación inclusiva y atención a la diversidad desde la orientación educativa*. Síntesis.

Tomlinson, C. A. (1999). *The Differentiated Classroom. Responding to the Needs of All Learners*. Association for Supervision and Curriculum Development.

UNESCO. (2015). *Declaración de Incheon y ODS 4 – Educación 2030 Marco de Acción*.

UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

GESTIÓN DEL TALENTO DOCENTE, DEFINICIÓN Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

Teacher's Talent Management a definition and a state of the art.

Nathalie Liechti García

Consejería de Educación, Universidad e investigación de las Illes Balears

garcialiechti@gmail.com

Resumen

En los últimos años, se está desarrollando una visión integral y holística de la gestión estratégica de los centros educativos enfocada en el talento del docente, respaldada por políticas nuevas y ambiciosas. La Gestión del Talento Docente (GTD) viene siendo desde un tiempo a esta parte un tema presente en la agenda política. La selección del personal, la atracción de los docentes, o su desarrollo es, términos políticos, una "gestión estratégica" del capital humano, sin la cual las escuelas no podrán alcanzar su objetivo: aumentar el rendimiento académico de los estudiantes.

Este estudio, a través de una revisión de la literatura quiere establecer un marco conceptual actualizado del concepto de gestión del talento docente. Se pretende determinar características y procesos implicados en esta gestión de centros y establecer unas bases que ayuden a reflexionar sobre cómo se lleva la gestión del talento en organizaciones educativas.

Palabras clave

Talento docente, gestión de centros, liderazgo escolar, políticas educativas.

Abstract

In recent years, a comprehensive and holistic vision of the strategic management of schools focused on teacher talent has been developed, supported by new and ambitious policies. Teacher's Talent Management has been an issue on the political agenda for some time now. Teacher's selection, attraction to teachers careers or teacher's development is, political terms, a "strategic management" of human capital, without which schools will not be able to achieve their objective: to increase the academic performance of students.

This study, through a review of the literature, tends to establish an updated conceptual framework of the talent management in educational centres. The aim is to determine the characteristics and processes involved in this management in schools and establish some bases that help to reflect on how talent management is carried out in educational organizations.

Keywords

Teacher's Talent, school's management, school leadership, educational policies.

Introducción

Los directivos y maestros son el recurso más esencial e importante para conseguir una mejora en los centros educativos. La excelencia y el prestigio de profesores y estudiantes es una manera de preservar el estatus de una institución y pueden ser indicadores que ayuden a determinar en qué grado una escuela responde a las expectativas educativas, sociales y económicas emergentes.

No obstante, la enseñanza efectiva, no es solo un producto de los maestros, sino también de su relación con los lugares en los que trabajan. En otras palabras, el rendimiento, la satisfacción laboral y la retención de los docentes no depende únicamente de las características de la persona, sino también del emplazamiento de las personas con las instituciones correctas, así como de proporcionarles los entornos de trabajo adecuados (DeArmond et Al., 2012).

En educación, el talento puede ser considerado como el factor clave para el éxito educativo (Davies & Davies, 2011). El conocimiento individual o colectivo que posee una institución (o capital Intelectual, CI) es el recurso estratégico para crear potencial y así asegurar una ventaja competitiva sostenible (Cheng, 2017).

Junto a los esfuerzos por atraer, incorporar y retener el talento, ha cobrado igualmente importancia la gestión del talento presente en las organizaciones. Se trata, entonces, no sólo de contar con el talento necesario sino de que se aseguren las condiciones para que el mismo se despliegue productivamente en términos de los resultados deseados (Sánchez, 2012) Es por tanto una cuestión de interés tanto para organizaciones como para académicos puesto que la gestión del talento se considera necesaria para desarrollar y mantener una ventaja competitiva (Bradley, 2016).

Marco teórico

El talento docente

El talento, es un concepto con amplios sinónimos. La Real Academia Española lo entiende como 1. Inteligencia (capacidad de entender) y 2. Aptitud (capacidad para el desempeño de algo). Para Tejada (2003) los “talentos” son construcciones humanas, individuales y colectivas, que son susceptibles de modificarse, fortalecerse y mantenerse, así como de desvanecerse y extinguirse. García-Cepero et Al. (2016) lo entienden como el dominio sobresaliente de capacidades sistemáticamente desarrolladas, llamadas competencias.

La literatura sobre el fenómeno del talento docente o pedagógico es proximal ya que no existe estado del arte referido a ese tipo particular de talento ni trabajos de investigación o reflexión en que se problematiza la existencia de factores de personalidad relacionadas con la función docente.

Fuentes et Al. (2013) y Marina et Al. (2015), intentan aventurar una posible descripción del talento docente en el que muestran competencias de los docentes talentosos que pueden ser enmarcadas en tres grupos; competencias profesionales, personales y motivacionales.

Además, existen tres factores que favorecen la emergencia del talento (García-Cepero et al., 2016) a). Los catalizadores intrapersonales (motivación, autogestión, personalidad); b). Los catalizadores ambientales (medios, recursos, oportunidades) y c). El azar.

La gestión del talento docente

La gestión del talento es el manejo efectivo de las potencialidades que tienen las personas (Tejada (2003: 4). Es la capacidad y responsabilidad de atraer, retener y desarrollar talento a través de equipos de trabajo coherentes adaptados al nivel de exigencia de la organización (Raspa, 2011). Es también, un proceso de toma de decisiones acerca de la relación de los empleados que influyen en la eficacia de estos y de las instituciones (Prieto, 2013).

En el ámbito educativo, la gestión del talento docente es considerada como una respuesta a la innovación y un elemento diferenciador entre instituciones educativas (Davies & Davies, 2011). Debe entenderse como un constructo complejo compuesto por diferentes actividades que impactan en la productividad, el desempeño, que fomenta el aprendizaje organizacional y que debe realizarse siempre mediante un apropiado análisis de necesidades (Raspa, 2011).

El concepto de gestión del talento docente (GTD), ha sido analizado y considerado por un gran número de autores.

Según Davies and Davies (2011) es un proceso sistemático de atracción, identificación, desarrollo, compromiso / retención y despliegue de aquellos individuos con alto potencial que son de particular valor para una organización.

Odden & Kelly (2008) apuntan que la gestión del talento no se trata sólo de reclutar y contratar a gente inteligente y establecer sus sueldos. Hay que enfocarlo como un proceso estratégico centrado en encontrar, desarrollar y mantener a las personas inteligentes con las habilidades y conocimientos especiales para ejecutar las estrategias de mejora de la organización.

Behrstock (2010) considera tres actividades para llevar a cabo la GTD: atraer (por medio de la gestión de la reputación, reclutamiento y selección), retener (a través de la gestión del rendimiento y la compensación de actividades), desarrollar (con actividades de formación y de capacitación profesional). Raspa (2011) la desgrana tres procesos: 1. Identificar el talento. 2. Capacitar (entrenar, preparar o habilitar el talento a fin de alcanzar los objetivos de la institución) 3. Evaluar el desempeño. (medir los resultados de la organización, de la estrategia de los equipos de trabajo y sus integrantes contemplando los cambios del entorno).

Kilic et al. (2017) consideran que la gestión del talento es un proceso compuesto por cinco pasos: contratar, retener, desarrollar, evaluar y motivar.

Así pues, la gestión del talento docente implica saber aprovechar las virtudes y potencialidades individuales de los docentes de una institución y saber transmitirlos al resto del colectivo. El objetivo es la integración de la estrategia, la estructura, los sistemas de trabajo y las personas a fin de lograr que los docentes desplieguen todas sus habilidades y capacidades logrando así la máxima productividad en un buen clima de trabajo.

Método

Este estudio ha llevado a cabo revisión de la literatura en el campo de la gestión del talento en instituciones educativas. El rastreo bibliográfico se ha realizado a partir dos tipos de búsqueda 1. Bases de datos de documentación académica (ERIC, EBSCOhost, Science Direct, OECD...), 2. Revistas especializadas (REICE, REXE, ORBIS, KEDI...). Con ello se ha conseguido dotar de mayor relevancia científica y rigor empírico al estudio.

La mayoría de los documentos (en inglés) se encontraron consultando: el centro de información de recursos educativos (ERIC), EBSCOhost, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), Science Direct, Web of Science. Se encontraron documentos en español consultando revistas indexadas en Dialnet y Redalyc.

Para llevar a cabo la búsqueda, se seleccionaron algunas palabras clave como "gestión de talento escolar",

"talento docente", "desarrollo", "atracción", "retención", "docentes efectivos". Los campos de búsqueda se incluyeron principalmente según los requisitos de las bases de datos. En algunos casos, la estrategia de búsqueda fue bastante generalizada teniendo en cuenta las palabras clave. En bases de datos como ERIC, se consultó el Tesaurus, que fue una herramienta eficaz para ayudar al enfoque de la búsqueda.

Como resultado de la búsqueda, se encontraron un total de 40 documentos relacionados con el tema de gestión del talento docente. Descartados aquellos estudios que no resultaban trascendentes, se seleccionaron y analizaron un total de 23 documentos que han formado la muestra de este estudio.

Se utilizaron dos instrumentos principales para recoger y analizar los datos: 1. *Mendeley*. Ha permitido identificar, capturar, etiquetar, clasificar y referenciar los artículos 2. *Excel*. Ha facilitado llevar a cabo una depuración de datos, crear hojas de trabajo y listados gracias a los cuales se han realizado tablas, gráficos a fin de mostrar resultados.

Resultados

Autor	Año	Título	País	Tipo ³⁵	Enfoque ³⁶
Alarcón	2009	<i>La administración del talento y las competencias como herramientas de evaluación del desempeño.</i>	Venezuela	ART	CLT
Behrstock	2010	Talent Management in the Private and Education Sectors: A Literature Review	USA	INF	CLT
Bradley	2016	Talent management for universities	Australia	ART	CLT
Brandt	2011	Transforming Education with Talent Management	USA	ART	CLT
Cabrera	2014	Gestión del talento humano y el compromiso organizacional de los docentes de la maestría en Administración de la Educación en la Universidad César Vallejo, sede Huaral, 2014	Perú	ART	CNT
Cheng	2017	Knowledge management strategies for capitalising on school knowledge.	China	ART	CNT
Davies y Davies	2011	Talent management in education	UK	LIB	CLT
DeArmond et Al.	2012	Managing Talent for School Coherence: Learning from Charter Management Organizations	USA	INF	CLT
Fuentes et Al.	2013	Aproximación al concepto de talento pedagógico: un paso en la selección de personas con potencial docente para la FIP en Chile	Chile	ART	CNT
García-Cepero et Al.	2016	Itinerarios, hitos y catalizadores asociados a la emergencia del talento docente	Perú	ART	CNT
Prieto	2013	Gestión del talento humano como estrategia para retención del personal.	Colombia	ART	CLT
Kilic et Al.	2017	Adaption of Talent Management Scale into Turkish: Sinop University Case	Turkey	ART	CNT
Majad	2016	Gestión del talento humano en organizaciones educativas	Venezuela	ART	CNT

³⁵ **Tipo**³⁵ ART (Artículo), INF(Informe), LIB(Libro).

³⁶ **Enfoque**³⁶ CNT(Cuantitativo), CLT(Cualitativo), MXT(Mixto)

Odden y Kelly	2008	Strategic Management of Human Capital in Public Education	USA	ART	CLT
Odden	2011	Manage "Human Capital" Strategically	USA	ART	CLT
Odden	2013	Getting the Best People into the Toughest Jobs: Changes in Talent Management in Education	USA	INF	CLT
Picazo	2004	La gestión del talento docente: una propuesta para el mejoramiento de la calidad de la Educación Superior	México	ART	CLT
Raspa	2011	Formación Gerencial del director y Gestión del Talento Humano en instituciones de Educación Básica	Venezuela	ART	CNT
Rhodes & Brundrett	2014	Reteniendo el talento de liderazgo en las escuelas	UK	ART	CLT
Sánchez	2012	Gestión del talento del personal universitario: algunas reflexiones y propuestas	Rep. Dominicana	ART	CLT
Santa Cruz	2013	La Gestión del Talento Humano y su Relación con el Desempeño Docente en Trujillo	Perú	ART	CLT
Tabancali y Korumaz,	2017	A new trend: Talent management in public schools	Turkey	LIB	CLT
Tabancali et Al.,	2017	Talent Management in Educational Organizations: A Scale Development Study	Turkey	ART	CNT
Vallejo y Portalanza	2017	Importancia de la Gestión del Talento Humano como Estrategia para la Atracción y Retención de Docentes en las Organizaciones Educativas del Ecuador	Ecuador	ART	CLT

Discusión

Partiendo del hecho de que el acceso al empleo público, difiere de un país a otro y existiendo dos modelos (OECD, 2005) (1. Los *sistemas basados en la posición base* que implican una selección y gestión de personal descentralizadas en las escuelas o en las oficinas de las autoridades locales y 2. Los sistemas basados en el desarrollo profesional que implican una selección a partir de un examen de entrada y una asignación de acuerdo con la normativa interna), la literatura evidencia que las investigaciones en el campo de la GTD tienen más envergadura en los países pertenecientes al primer modelo (como es el caso de EEUU, UK, Canadá, Australia...).

Es así que existen direcciones políticas en línea con la GTD que enfatizan en el desarrollo profesional de los docentes, se enfocan en retener a los docentes efectivos en las escuelas y tratan de alinear el desempeño, la formación y las necesidades de las escuelas, entre otras (OECD, 2005).

La gestión del talento docente (GTD) es una temática presente en la agenda de investigación actual con una trayectoria considerable con gran impacto en las escuelas para cambiar el enfoque respecto al talento impulsando la idea de que el talento importa (Odden, 2013).

La GTD es un constructo complejo que debe ser entendido como la suma de diferentes variables. De las investigaciones encontradas podemos concluir que algunos estudios se enfocan en aspectos vinculados a este tipo de gestión como: la existencia de áreas clave de gestión (Behrstock, (2010), Brandt, (2011), Kilic et al.(2017)), la necesidad de una gestión coherente del talento (Dearmond et al., 2012), la presencia

de factores que ayudan a emerger el talento (García-Cepero et al., 2016) o alineaciones necesarias para su gestión (Bradley, 2016), o la importancia de definir los objetivos y estrategias de la institución, determinar los roles clave, atraer a los talentos, capacitarlos, desarrollarlos y promoverlos. (Tabançalı, Şimşek, & Korumaz, 2017)

Por otro lado, existen estudios que consideran que la GTD debe entenderse como un proceso estratégico (Odden, (2011), Davies & Davies (2011) que debe poner el foco en el líder como un gestor estratégico (Alarcón, 2009) , Benzia et al., 2001: Davies & Davies, 2011)).

Se pone en relieve el hecho que el conocimiento individual o colectivo que posee una institución (o capital Intelectual, CI) es el recurso estratégico para crear potencial y así asegurar una ventaja competitiva sostenible (Cheng, 2017). Gestionar el conocimiento puede servir como proceso de creación de valor a partir de los activos intangibles de una organización. Este proceso posibilita transformar recursos de conocimiento en CI.

Además, las herramientas de la información y la comunicación (TIC) se hacen presentes en la gestión del talento docente como apoyo para identificar un buen desempeño, identificar debilidades y enfocar planes de formación y ayudar en la retención (Bradley (2016)

Existen diferentes tendencias en el campo de la gestión del talento docente en instituciones educativas. Enfoque de de Rhodes & Brundrett (2014) que proponen una gestión centrada en la retención el talento de liderazgo en las escuelas. Picazo (2004) define que para la consecución de la mejora e innovación en las instituciones se necesita crear para los profesores una serie de vías de desarrollo profesional variadas y flexibles, propiciarles la posibilidad de encontrar a través de la institución un plan de vida que los aliente al cambio y a la transformación a fin de que encuentren retos, tareas nuevas, acciones que descubran y desarrollen sus talentos. Vallejo & Portalanza (2017) plantean un enfoque basado en la atracción y retención de docentes que pone el foco principalmente en la importancia de vincular los intereses personales de los trabajadores con los intereses de las organizaciones; mediante el logro del compromiso de las personas. Cabrera (2015) en la misma línea, pone de manifiesto que la gestión del talento humano y el compromiso con la organización se encuentran estrechamente relacionados. Finalmente, Santa Cruz (2014) establece la relación existente entre la gestión del talento humano y el desempeño docente.

Referencias

- Alarcón, D. (2009). *La administración del talento y las competencias como herramientas de evaluación del desempeño. Negotium.*
- Behrstock, E. (2010). *Talent Management in the Private and Education Sectors: A Literature Review.* Illinois. Retrieved from <http://eric.ed.gov/?q=Talent+Management+in+the+Private+and+Education+Sectors%3A+A+Literature+Review&id=ED509967>

- Bradley, A. P. (2016). Talent management for universities. *Australian Universities' Review*, 58, 13–19. Retrieved from <http://eric.ed.gov/?q=Talent+management+for+Universities&id=EJ1091199>
- Brandt, J. (2011). Transforming Education with Talent Management.pdf. *School Business Affairs*, 77, 30–31. Retrieved from <http://eric.ed.gov/?q=Transforming+Education+with+Talent+Management&id=EJ914694>
- Cabrera, I. V. (2015). Gestión del talento humano y el compromiso organizacional de los docentes de la maestría en Administración de la Educación en la Universidad César Vallejo, sede Huaral, 2014. *LEX*, 13(15), 333–355. Retrieved from <https://0-dialnet-unirioja-es.llull.uib.es/servlet/articulo?codigo=5157763>
- Cheng, E. C. K. (2017). Knowledge management strategies for capitalising on school knowledge. *VINE Journal of Information and Knowledge Management Systems*, 47(1), 94–109. <https://doi.org/10.1108/VJIKMS-08-2016-0045>
- Daniel, B., Schwier, R. A., & McCalla, G. (2003). Social Capital in Virtual Learning Communities and Distributed Communities of Practice. *Canadian Journal of Learning and Technology*. Retrieved from <http://cjlt.csj.ualberta.ca/index.php/cjlt/article/view/85/79>
- Davies, B., & Davies, B. J. (2011). *Talent Management in Education* (Sage). England: Sage publicaitons.
- Dearmond, M., Gross, B., Bowen, M., Demeritt, A., & Lake, R. (2012). *Managing Talent for School Coherence: Learning from Charter Management Organizations*. Washington. Retrieved from <http://eric.ed.gov/?q=Managing+Talent+for+School+Coherence%3A+Learning+from+Charter+Management+Organizations&id=ED532634>
- Fuentes, R., Araneda, A., & Verdugo, C. (2013). Aproximación al concepto de talento pedagógico: un paso en la selección de personas con potencial docente para la FIP en Chile. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, 12, 61–74. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243128148004>
- García-Cepero, M. C., Gómez-Hernández, F. A., Barrios-Martínez, M., Santamaría, A., Castro Fajardo, Laura Estefanía Sánchez Vallejo, A., & Zuluaga Ocampo, Z. P. (2016). Itinerarios, hitos y catalizadores asociados a la emergencia del talento docente. *Revista de Psicología*, 34(1), 85–115. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337843431005>
- Kilic, E. D., Serin, H., Karakus, O., Ergence, O., Corbaci, E. C., & Kilic, N. (2017). Adaption of Talent Management Scale into Turkish: Sinop Unniversity Case. *Journal of Education and Training Studies*, 5(1), 124–133. <https://doi.org/10.11114/j>
- Marina, J., Pellicer, C., & Manso, J. (2015). *El libro blanco de la profesión docente y de su entorno escolar*. Spain. Retrieved from http://educalab.es/documents/10180/38496/LIBRO-BLANCO_ProfesionDocente_JAM_v11.pdf/e4e1d927-6a61-4897-bca0-ada011dca331
- Odden, A. (2011). Manage “Human Capital” Strategically. *Phi Delta Kappan*, 92(7), 8–12. Retrieved from <http://0-web.b.ebscohost.com.llull.uib.es/ehost/detail/detail?vid=9&sid=22a667d1-f8cb-4a51-9fe8-78af3bd8d4af%40sessionmgr105&hid=115&bdata=Jmxhbmc9ZXMmc210ZT1laG9zdC1saXZl#AN=59812780&db=20h>
- Odden, A., & Kelly, J. a. (2008). Strategic Management of Human Capital in Public Education By. *Policy Analysis*.
- OECD. (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. France. Retrieved from <http://www.oecd.org/education/school/attractingdevelopingandretainingeffectiveteachers-finalreportteachersmatter.htm>
- Picazo, N. (2004). La gestión del talento docente una propuesta para el mejoramiento de la calidad de la

- Educación Superior. In *Symposium iberoamericano de docencia universitaria* (Vol. 2, pp. 1239–1248). México. Retrieved from <https://0-dialnet-unirioja-es.llull.uib.es/servlet/articulo?codigo=2569800>
- Prieto, P. G. (2013). *Gestión del talento humano como estrategia para retención del personal*. Medellín. Retrieved from [http://repository.udem.edu.co/bitstream/handle/11407/160/Gestión del talento humano como estrategia para retención del personal.pdf?sequence=1](http://repository.udem.edu.co/bitstream/handle/11407/160/Gestión%20del%20talento%20humano%20como%20estrategia%20para%20retención%20del%20personal.pdf?sequence=1)
- Raspa, G. (2011). Formación gerencial del director y gestión del talento humano en instituciones de educación básica. *REDHECS: Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, (10), 45–62. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3675571>
- Rhodes, C., & Brundrett, M. (2014). Reteniendo el talento de liderazgo en las escuelas. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 12, 191–207. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55131688009>
- Sánchez, J. (2012). Gestión del talento del personal universitario: algunas reflexiones y propuestas. *Ciencia y Sociedad*, 37, 95–121. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87024153005>
- Santa Cruz, F. fanny. (2014). La gestión del talento humano y su relación con el desempeño docente en Trujillo - 2013. *UCV - SCIENTIA*, 6(2), 99–105. Retrieved from <https://0-dialnet-unirioja-es.llull.uib.es/servlet/articulo?codigo=6181441>
- Tabancalı, E., Şimşek, G. G., & Korumaz, M. (2017). Talent Management in Educational Organizations : a Scale Development Study. *European Journal of Education Studies*, 3(10), 404–424. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1019297>
- Tejada, A. (2003). Los modelos actuales de gestión en las organizaciones. gestión del talento, gestión del conocimiento y gestión por competencias. *Psicología Desde El Caribe*, 115–133.
- Vallejo, V. S., & Portalanza, A. (2017). Importancia de la Gestión del Talento Humano como Estrategia para la Atracción y Retención de Docentes en las Organizaciones Educativas de Ecuador. *PODIUM, Extra 1*, 145–168. Retrieved from <https://0-dialnet-unirioja-es.llull.uib.es/servlet/articulo?codigo=6741945>

“SUMAMOS POR LA INCLUSIÓN Y CONTRA EL FRACASO ESCOLAR Y EL ABSENTISMO”

“We join forces for inclusion and against school failure and absenteeism”

D. Santiago Agüero Muñoz.

IES Salvador Távora.

E-mail de contacto: santiago.aguero@campusviu.es

Resumen

Existe una creciente preocupación en la comunidad educativa y en el conjunto de la sociedad por el aumento de la violencia en los centros docentes, el absentismo escolar y el fracaso escolar. Las enseñanzas a través de este proyecto desarrollado en un instituto, han tenido como objetivo principal proporcionar una formación científica e integral del alumnado de la ESO, impulsando la capacitación del

mismo en la superación del fracaso escolar, el trabajo contra el absentismo escolar y favoreciendo medidas educativas innovadoras para ello. Todo ello, se ha podido llevar a cabo con la participación creciente de toda la comunidad educativa y entidades del entorno.

Por otro lado, el aumento en el porcentaje de menores absentistas es una de las causas más determinantes que repercuten en el fracaso escolar. Por esta razón, hemos tomado conciencia de esta problemática y le hemos hecho frente de manera inmediata.

Esta problemática se presenta especialmente grave en aquellos alumnos y alumnas que proceden de grupos sociales en situación socioeconómica desfavorecida.

El primer eslabón, y el más importante, de la cadena de detección del absentismo escolar es el centro educativo, en el que conviene actuar en primer lugar, siendo cada vez más una preocupación de toda la sociedad, ya que tiene repercusiones negativas tanto desde el punto de vista individual como social.

En el IES Salvador Távora de Sevilla, el número de alumnos o alumnas absentistas es considerable y la preocupación por ello nos llevó a presentar como imprescindible este proyecto.

“*Sumamos por la inclusión y contra el absentismo*” está basado y focalizado en facilitar la inclusión social de los adolescentes en situación o riesgo de exclusión social, así como en reducir el número de absentistas y prevenir una futura generación absentista. Para ello, este trabajo ha buscado incrementar el sentido de pertenencia del alumnado de la ESO al Centro, favoreciendo además su deseo de participar en la vida de la comunidad educativa del mismo, y los resultados obtenidos han sido incluso más sorprendentes e ilusionantes de lo que pensábamos en un comienzo.

Palabras clave

Absentismo escolar; fracaso escolar; medidas educativas; menores; situación socioeconómica; inclusión.

Abstract

There is growing concern in the educational community and society at large about the increase in violence in schools, truancy and school failure. The main objective of the teaching through this project developed in an institute has been to provide a comprehensive scientific education for ESO students, promoting their training in overcoming school failure, work against school absenteeism and promoting innovative educational measures to this end. All of this has been possible with the growing participation of the entire educational community and local authorities. The rise in the percentage of absent minors is one of the most important causes of school failure. Therefore, we must be aware of this problem and face it immediately.

On the other hand, the increase in the percentage of children who do not attend school is one of the most important causes that have an impact on school failure. For this reason, we have become aware of this problem and have dealt with it immediately.

This problem is particularly acute among students from socially disadvantaged groups.

The first and most important link in the chain of detection of school absenteeism is the educational establishment, where action should be taken in the first place, increasingly a concern of society as a whole, because it has negative repercussions both from an individual and social point of view.

In the IES Salvador Távora in Seville, the number of absentee students is considerable and the concern for this led us to present this project as essential.

"We add for inclusion and against absenteeism" is based on and focused on facilitating the social inclusion of adolescents in a situation or risk of social exclusion, as well as on reducing the number of absentees and preventing a future absentee generation. To this end, this work has sought to increase the sense of belonging of ESO students to the Centre, and to foster their desire to participate in the life of the ESO educational community and the results obtained have been even more surprising and exciting than we thought in the beginning.

Keywords

School absenteeism; school failure; educational measures; minors; socioeconomic situation; inclusion.

Introducción

Los conflictos son un elemento que siempre están presente en la sociedad. Autores como Lederach (2000), exponen que el conflicto es un proceso natural y necesario para las relaciones humanas que se establecen en las sociedades, el cual puede ser un factor positivo para el cambio, o negativo si no se regula de forma adecuada.

Desafortunadamente, cada día escuchamos noticias sobre el aumento de violencia en los distintos ámbitos de la sociedad, y, como no podía ser de otra manera, este modelo de sociedad, se ha trasladado también a la escuela y a las familias, generando un tipo de relaciones que no están basadas en la cooperación y el respeto al otro, sino en el individualismo que hace buscar el propio bien sin contar con los demás, y muchas veces a costa de los demás.

Durante los últimos años ha tenido lugar una mayor visibilidad de los problemas de convivencia, especialmente en los centros educativos.

Ante esta situación, se ha tratado de dar respuesta desde los distintos ámbitos educativos, ya sea dentro de la educación formal, en centros de Educación Primaria y Secundaria, como desde la perspectiva de la educación no formal. Razón por la cual han surgido gran cantidad de estudios, informes, decisiones legislativas y experiencias prácticas que intentan mejorar la convivencia en los distintos tipos de centros educativos.

Entre estas medidas o herramientas, quizás aun son poco conocidos los recreos inclusivos como prevención y resolución de conflictos y como recurso para que el alumnado incremente su sentido de pertenencia a su centro.

El proyecto "*Sumamos por la inclusión y contra el absentismo*" ha estado basado y focalizado precisamente en facilitar la inclusión social de los adolescentes en situación o riesgo de exclusión social, así como en reducir el número de absentistas y prevenir una futura generación absentista. Para ello, este

trabajo ha buscado incrementar el sentido de pertenencia del alumnado de la ESO al centro, favoreciendo así su deseo de participar en la vida de la comunidad educativa del mismo.

Por otro lado, también se ha pretendido sensibilizar y concienciar a las personas del barrio sobre la importancia de la asistencia del alumnado a clase, ya que de este modo estos adolescentes pueden crear un futuro con más oportunidades. Para ello, no solo estamos necesitando de la implicación del alumno o alumna, sino que también nos estamos valiendo de la ayuda incondicional de sus familiares.

Material y Método

Nuestro proyecto ha contado y sigue contando con la colaboración de otras entidades además del AMPA del IES, como son la Asociación con órgano consultivo en la ONU, La Escuela Cultura de Paz; Universidad de Sevilla; Universidad Pablo de Olavide; asociación Candelaria y Distrito. La intervención ha ido dirigida a menores de entre 12 a 16 años. Con especial relevancia en las actuaciones, de los cursos de 1º de la ESO (7 grupos) y 2º de la ESO (7 grupos).

Los objetivos generales del proyecto de innovación del IES Salvador Távora, han sido:

- Promover estrategias dirigidas especialmente a facilitar la puesta en marcha de medidas que contribuyan a la permanencia del alumnado en el sistema educativo.
- Propiciar la inclusión educativa y social del alumnado mejorando el clima de convivencia del centro.
- Potenciar el desarrollo integral del alumnado en aspectos tales como el respeto, la igualdad, la autodeterminación, la estimulación cognitiva, la comunicación, las habilidades personales y sociales, la interdependencia, la innovación, etc.
- Estimular en el alumnado el interés por la educación, adquiriendo estrategias que les permitan la adquisición y mejora de sus competencias a lo largo de toda la vida.
- Desarrollar actuaciones que favorezcan la aplicación de metodologías activas y participativas que contribuyan al cambio en las prácticas docentes y que fomenten el desarrollo de las competencias clave del alumnado.
- Impulsar la capacidad motivadora y creativa del profesorado y del alumnado con estrategias innovadoras de éxito.
- Favorecer la creación de recursos didácticos que puedan ser extrapolables a otros centros docentes y sostenibles en el tiempo.
- Incrementar cuantitativa y cualitativamente la interacción del centro con su entorno, fomentando la participación de las familias y de otros agentes educativos del contexto más próximo en las actividades del centro, y viceversa.

La propuesta metodológica para el Centro ha sido la de trabajar en el territorio educativo y social *“todo lo que se hace, persigue un objetivo educativo y social”*. Nunca hay simple actividad por actividad (activismo). Se potencia una imagen positiva de la niñez y de la adolescencia en la sociedad, se fomentan hábitos saludables y se amplía el número de actividades y experiencias en las que el menor sea protagonista real. Innovadora: que fomente la superación del fracaso escolar, trabajen contra el absentismo y manteniendo en todo momento la capacidad innovadora de las medidas.

Se ha apostado por dos líneas pedagógicas como bases de la acción educativa:

- La pedagogía de la libertad y el compromiso.
- La doble pedagogía (decirle y escucharle) y del protagonismo de la persona en todo su proceso educativo (la persona es importante por lo que es y por lo que puede aportar).

El trabajo en el Centro se ha fundamentado en una metodología activa, participativa y dinámica, con proyección hacia la comunidad, en la que se trata de implicar no sólo a los menores, sino también a aquellas personas (familiares o profesionales) que, de una manera directa o indirecta, participan en su entorno vital.

El estilo innovador de este proyecto se basa en una experiencia educativa integral que hace de la persona protagonista de su propio crecimiento personal, aceptándola tal como es, con sus cualidades, esperanzas y expectativas, cuidando el crecimiento de cada persona; favoreciendo la maduración de su proyecto de vida y compartiendo con los demás la propia realidad, el esfuerzo por encontrar cauces de protagonismo y autonomía en la sociedad, y la búsqueda del sentido personal de la vida.

Se interviene con entrenamiento en competencia social siendo el objetivo principal ayudar a los menores a crecer como personas y ser personas, relacionándose y estimulándose en todas las inteligencias:

- La lingüística como la capacidad de entender y utilizar el propio lenguaje.
- La lógico matemática como la capacidad de entender las relaciones abstractas.
- La espacial percibir la colocación de los cuerpos en el espacio. Orientarse y dominar el espacio físico y la quinesfera.
- La cinética, psicomotricidad, percepción, coordinación, lateralidad y reproducción de movimiento.
- La artística, capacidad de percibir y producir ARTE.
- La naturalista, conocer ampliamente el mundo viviente y el medio natural.
- La intrapersonal (inteligencia emocional) capacidad de entenderse, motivarse y controlarse-autorregularse.
- La interpersonal (inteligencia social) capacidad de la persona para sintonizar emocionalmente, empatizar y ser asertiva con otras.

Se trabaja la *disciplina* como “*método de educar para la vida*” con el fin de enseñar con orden las normas de conducta a la hora de llevar a cabo una actividad.

Se trata el *conflicto como cognitivo*, es decir como una oportunidad de aprendizaje y crecimiento personal - grupal (aprender a resolver respetando sus necesidades y las de las demás personas).

El principio de *autoridad afectiva* se entiende como la autoridad que proporciona el aprendizaje dentro de un marco de respeto, afecto y seguridad. Como guía que acompaña, orienta y modifica sus comportamientos inadecuados-perturbadores, mostrándole los operativos-funcionales.

Se concede un papel destacado al *Tiempo Libre en el Territorio Socio-Educativo*, por reunir en su concepción de animación sociocultural, los tres aspectos más importantes en el proceso educativo más innovador: pensamiento-sentimiento-actuación. Se trabaja de forma y manera interdisciplinar, con el grupo y con la persona.

El equipo educativo busca en su intervención *Educar por contacto*. Consiste en favorecer el desarrollo y la autonomía integral de la persona. Por ello, vive conjuntamente con los menores los temas planteados, acompañando-orientando la intervención y la enseñanza como una investigación activa en la que es protagonista real. De este modo se puede hablar de una metodología participativa y vivencial, donde se siente, actúa, interpreta y expresa, implicándose en su propio proceso de aprendizaje y construcción personal.

La metodología de trabajo es *ecléctica*, ya que se ha apoyado en diferentes modelos de intervención, tanto educativos como sociales, psicológicos, pedagógicos y de animación socio-cultural, de los que toma técnicas y recursos. Estos modelos se ajustan a criterios de flexibilidad, adaptación y participación, y contienen elementos que permiten la evaluación.

Asimismo, se ha trabajado en red con instituciones y entidades de la comunidad.

Los instrumentos metodológicos básicos que hemos utilizado han sido: Proyecto del Centro. Este documento, flexible y participativo, sirve explícitamente como eje y guía de todas las actividades que se desarrollan.

Este proyecto que ha sido una realidad, se caracteriza por utilizar en todas sus intervenciones las líneas metodológicas propias de la Educación Socio-cultural y de la investigación. Así, las actuaciones son:

- ✓ *Abiertas*: a todos, sin excluir a nadie, con respeto a la libertad individual, sin distinción ni marginación alguna (alumnado de 1º a 4º de la ESO, con especial dedicación a los 14 grupos del primer ciclo).
- ✓ *Activas*: promoviendo la iniciativa personal para el desarrollo de la Imaginación y la Creatividad. "Actividad" frente a "Pasividad".
- ✓ *Participativas*: favoreciendo su protagonismo en la preparación y realización de las Actividades.
- ✓ *Cooperativas*: fomentando la Ayuda Mutua y el Trabajo en Equipo. "Colaboración" frente a "Competitividad".

Asimismo, se ha perseguido construir grupos que se autogestionen con plena autonomía, en los que todo el mundo tenga cabida, incluso el que educa. Trabajando personalmente la dimensión emocional: educarnos en valores y habilidades sociales, autocontrol, empatía, respeto y construcción del propio pensamiento; haciéndoles protagonistas de la construcción de su propio futuro personal y social, sin renunciar al repertorio educativo formal y cultural.

Por ello, la metodología específica de la intervención directa, ha estado planteada con una línea inductiva, experiencial y grupal, de forma que las bases teóricas se ha combinado con la participación activa del grupo.

La interacción en el aula como motor de aprendizaje y el trabajo en equipo ha sido fundamental, pues la solución a los problemas es mucho más creativa cuando se aportan todas las ideas del grupo; la confrontación y el intercambio de opiniones han planteado conflictos sociocognitivos, enriqueciendo y reestructurando los esquemas de conocimiento. Las actividades se han organizado de tal manera que los menores interiorizan la mediación que se les ofrece, para que conviertan su nivel de desarrollo potencial en desarrollo efectivo. Por último también se ha favorecido la funcionalidad de los aprendizajes, asegurando ser utilizados en las circunstancias reales de la vida.

Por otro lado, se ha utilizado la secuencia acción-reflexión-acción a nivel grupal e individual:

- ❖ Ofrecer actividades que integren los contenidos que se van a trabajar (acción).

- ❖ Ayudar a reflexionar sobre la experiencia propuesta, para que puedan extraer los aspectos más importantes de los contenidos que se tratan (reflexión).
- ❖ Llevar a cabo su propia actividad, teniendo en cuenta las conclusiones obtenidas en los momentos anteriores (acción).

Algo imprescindible es que se ha trabajado en equipo, tanto los profesionales a la hora de realizar y poner en marcha las actividades como los destinatarios a la hora de participar en las actividades.

Todo el proceso se ha caracterizado por ser flexible, permitiendo la adaptación a las situaciones que se produzcan en cada momento.

La metodología es activa y participativa. Para ello a la hora de diseñar las actividades, hemos tenido en cuenta los intereses, necesidades y motivaciones de los alumnos y alumnas.

Las actividades han tenido, principalmente, un enfoque práctico, activo y de interrelación, realizándose de forma voluntaria.

Al desarrollar las actividades, también se han tenido en cuenta tanto las características concretas del grupo como las individuales, respetando el ritmo de aprendizaje de cada persona.

Se han planteado, además, una serie de actividades en las que todo el alumnado ha participado sin discriminación de sexo, edad o discapacidades.

Se ha estimulado, igualmente, la participación en actividades grupales, siempre siendo un modelo de interacción proporcionando propuestas de cómo relacionarse con los demás.

A la hora de intervenir, el profesional respeta en todo momento la privacidad de la persona.

También se han realizado otras actividades previas de preparación y de incentivación de los alumnos y alumnas para impulsar su implicación en el proyecto y se ha propiciado la cohesión grupal.

A la hora de llevar a cabo las actividades propuestas en este proyecto se han tenido en cuenta los siguientes principios metodológicos:

- ✚ *Innovación*: de cara a incrementar la eficacia en la consecución de los objetivos propuestos se han diseñado actividades innovadoras, tratando de ingresar nuevos enfoques para la transferencia de conocimientos y experiencia.
- ✚ *Complementariedad*: el principio de complementariedad constituye una de las bases de nuestras actuaciones, se proponen actividades que complementan la oferta de las diferentes entidades que trabaja en la zona en este ámbito y con los servicios sociales.
- ✚ *Capacitación*: la capacitación implica un proceso de enseñanza-aprendizaje cuyo propósito es que los participantes, se apropien de los conocimientos, obtengan destrezas y cambien actitudes, en base a las reflexiones que hacemos de lo que observamos, tocamos, sentimos, escuchamos y manifestamos. Pretendemos con nuestras actividades la autonomía de las personas destinatarias para tomar el control de sus vidas.
- ✚ *Participación*: se pretende el logro de los objetivos haciendo partícipe a las personas destinatarias en las diferentes fases del proyecto. Se promoverá la participación activa de todas las personas en las diferentes actividades. Igualdad de oportunidades. Se trabajan diferentes áreas de intervención que cubren los niveles Individual, Familiar, Grupal y Comunitario.

Resultados

Con la evaluación planteada se pretende generar conocimiento útil para la toma de decisiones, la retroalimentación, la mejora de la gestión y el cumplimiento de los objetivos.

El significado de la evaluación difiere según la etapa del ciclo de vida del proyecto en la que se lleva a cabo. Si se utiliza durante la formulación, proporciona criterios de decisión para aceptar un proyecto u ordenar las alternativas consideradas en función de las relaciones existentes entre el costo y el impacto. Si se aplica durante el proceso, o incluso habiendo concluido, permite determinar el grado de alcance de los objetivos perseguidos, así como el costo en que se ha incurrido.

De este modo, se puede indicar que la evaluación se corresponde con dos caras de la misma moneda. Un proyecto no se puede formular a menos que se sepa cómo se va a evaluar. La evaluación que vamos a emplear “expost” permite reorientar el proyecto, adecuando el diseño o adaptándolo a las condiciones cambiantes del contexto; y también permite aprender de la experiencia.

La evaluación de este proyecto se ha realizado de manera continua a lo largo de su ejecución, y aunque solamente se presenta una evaluación final, cabe destacar que existe una evaluación inicial (desde donde se origina el comienzo del presente proyecto) y otra procesal (recogiendo los datos en diferentes entrevistas y listas de control).

Las características principales de la misma han sido:

- ✓ Carácter útil y práctico: para la mejora de la intervención y concebida hacia la acción.
- ✓ Sistemática: recoge toda la información pertinente para la valoración de los criterios de evaluación.
- ✓ Flexibilidad metodológica a lo largo de la evaluación.
- ✓ Objetividad: el proceso tendrá un carácter objetivo, evitando que intercedan los pensamientos subjetivos del evaluador.
- ✓ Continuidad: en las distintas fases de la intervención.
- ✓ Formativa: con un carácter valorativo y formativo.
- ✓ Posee criterios de evaluación: se revisará la eficacia, la coherencia, el impacto y la viabilidad.

La evaluación de este proyecto se ha realizado de una manera continua y buscando siempre la viabilidad de este. Para ello, hemos contado con una ficha final que se proporciona al alumnado para que mida el tema que se les ha dado, si está acorde a su tiempo, si se ha realizado de una manera conforme a sus objetivos y expectativas, y cuáles creen que han sido sus puntos fuertes y débiles.

Un hecho que debemos resaltar es que con la finalización del proyecto hemos comprobado un gran cambio por parte del alumnado y su percepción ante la inclusión, el absentismo, su educación en valores y los principios primordiales en el trascurso de este. Por lo tanto, nos sentimos muy satisfechos y con motivación “extra” para afrontarlo nuevamente con otros alumnos y alumnas e inculcarles la importancia de una vida pacífica en sociedad.

Discusión

Nuestro centro de trabajo se denomina IES Salvador Távora y está ubicado en Sevilla capital, en una zona de clase social media, en el barrio de Amate pero donde asiste alumnado procedente de barrios de

un índice socioeconómico bajo-muy bajo (zona de Tres Barrios: considerados los barrios más pobres de España recientemente). El centro educativo está estipulado como centro de difícil desempeño por las características del barrio y de nuestro alumnado en sí.

Como recoge Parrilla, A. (2009) *“La exclusión no depende tanto de las condiciones individuales de los sujetos como de los sistemas de organización social e institucional que imponen barreras o impedimentos que dificultan la participación de las personas y contribuyen a su segregación o exclusión”*.

En este sentido, los centros educativos tienen mucho que hacer y decir sobre las causas de las dificultades de aprendizaje, ya que como se sabe, tienen origen interactivo; que dependen tanto de las capacidades y competencias del propio alumnado como de las del contexto y de la organización de la respuesta del servicio educativo que se presta. Cuando se utiliza en este proyecto los conceptos de barreras para el aprendizaje y la participación nos permiten destacar el papel primordial de las escuelas, enseñar para y a todas/os.

“...La inclusión implica identificar y minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación y maximizar los recursos que apoyen ambos procesos. Las barreras pueden impedir el acceso al centro educativo o limitar la participación dentro de él.” (Booth y Ainscow. /Sandoval y otros, 2002).

La educación inclusiva no es un fin en sí misma, sino un medio para alcanzar un fin, el del establecimiento de una sociedad inclusiva. La inclusión tiene que ver con el proceso de incrementar y mantener la participación de todas las personas en la sociedad, escuela o comunidad de forma simultánea, procurando disminuir y eliminar todo tipo de procesos que lleven a la exclusión. (Booth, 1996; citado por L Barton, 2009).

Por lo que identificar barreras de participación y aprendizaje incrementa la inclusión. La inclusión cuestiona la organización escolar, y con este proyecto tenemos la oportunidad de transformar el espacio de recreo en un espacio inclusivo del centro educativo. Pero, llegados a este punto se podría plantear o preguntarse ¿Por qué son tan importantes estas actuaciones en el recreo con este alumnado de centros de difícil desempeño?

La Educación ha de entenderse como medio para lograr la formación integral del alumnado tanto en su dimensión individual como social.

El derecho a la educación y a una escolaridad normalizada de todos los niños y niñas en las etapas obligatorias de la enseñanza es un factor esencial de progreso y desarrollo de la ciudadanía y de la sociedad en general.

No obstante, la realidad indica que determinados alumnos y alumnas, muestran una asistencia irregular a los centros educativos. Este hecho genera graves consecuencias en el proceso educativo de el/la menor y en su adecuado desarrollo evolutivo, y provoca frecuentemente situaciones de absentismo escolar o abandono prematuro del sistema educativo, sin haber adquirido la formación necesaria para su incorporación a la vida laboral.

Con los recreos inclusivos se ha fomentado, entre otros valores, el trabajo en equipo, la amistad, la autoconfianza, superación, esfuerzo, motivación e incremento del sentido de pertenencia al centro, pues fomenta el aspecto lúdico y la educación en el ocio y tiempo libre. Así como la inclusión.

Redacción del Informe final a partir de la información recogida sobre el proceso desarrollado y los resultados obtenidos de la intervención realizada que divulgaremos a la comunidad educativa y a otros centros como buenas prácticas.

Conclusiones

Con este proyecto se ha pretendido poner nuestro granito de arena y apostar por una educación de calidad, formando a sujetos cívicos y responsables en sociedad. Nuestro lema es el siguiente: “*La enseñanza es más que impartir conocimiento, es inspirar el cambio...*” y nosotros, hemos apostado, seguiremos apostando y apostaremos por ese cambio.

Nuestra pretensión en todo momento ha sido difundir nuestro proyecto de innovación a la comunidad educativa, de los centros del entorno, prioritariamente, para su consideración por parte del Claustro y del Consejo Escolar como procedimiento para la inclusión del alumnado disruptivo y con alto índice de absentismo.

Una de las claves del éxito del trabajo realizado con este proyecto, ha sido la apertura del centro a la Sociedad. En este proyecto han participado las familias, así como asociaciones del entorno como: La asociación *La Escuela Cultura de Paz* (órgano consultivo de las Naciones Unidas y con amplia experiencia en trabajo con adolescentes y jóvenes en riesgo de exclusión social, que cuenta con 20 años de experiencia); La asociación Candelaria; y la Fundación Balia, entre las más destacadas. Con la implicación de la Universidad de Sevilla y la Universidad Pablo de Olavide, así como el ciclo de integración social del IES Picasso de Sevilla.

El distrito de Rochelambert / Tres Barrios / Amate, también se ha sumado a esta labor. Y por último, también hemos contado con el apoyo del ayuntamiento de Sevilla, desde su concejalía de bienestar social con apoyo para impartir taller de creatividad por medio del teatro.

El objetivo principal que se propuso para la realización de este trabajo fue la implantación, en un Centro de Difícil Desempeño, de una nueva herramienta para fomentar la convivencia positiva: los recreos inclusivos. El diseño de las actividades de este proyecto, la selección, recopilación y elaboración de materiales y recursos concretos adecuados al contexto del Centro y a los usuarios del mismo.

Reiteramos la afirmación de que partiendo del contexto concreto, se llevó a cabo un diagnóstico social de la situación de partida, el cual dejaba entrever que los problemas de convivencia que existen en el Centro no eran precisamente por comportamientos violentos o agresivos de los chicos y chicas, sino que la mayor parte de los conflictos que surgen se derivan de malentendidos, faltas de empatía, insuficiente escucha activa, dificultades en la expresión de sentimientos, etc.

Así, y como se ha comentado en el apartado anterior acerca de la evaluación de avance, los resultados hasta el momento son positivos y se presume que se cumplirán los objetivos previstos para el programa, de forma que las actuaciones previstas en cada uno de los bloques, permitan mejorar la convivencia del Centro y, en un futuro, se pueda aplicar este tipo de programas a otros Centros de situaciones similares al nuestro.

Por último, es digno destacar que durante el proyecto, y en época de confinamiento, a través del Instagram del profesor autor del proyecto (@el_santi_aguero), se han implicado en el trabajo con el alumnado personas que destacan en la sociedad (del mundo del deporte, de la música, del cine y la TV, del voluntariado y de otras esferas que son centro de interés del alumnado): D. Vicente del Bosque, ex seleccionador nacional de fútbol; Dña. Irene Villa, Periodista y escritora; D. Pablo Pineda, Conferenciante y actor; los cantantes María Artés, Maki, David Otero, Andy y Lucas, Antonio José, Marwan, Demarco Flamenco; deportistas como Fernando Hierro, Juanito (del Real Betis Balompié), Marc Bartra, Monchi (Sevilla F.C.), Joaquín Caparrós; las actrices Maggie Civantos y Eva Isanta; el CEO de personas, Cipri Quintas... todos se han dirigido al alumnado de nuestro Centro (en grave riesgo de

exclusión social), compartiendo su interior, animándolos en la vida, haciéndoles propuestas y transmitiendo que supieran que no estaban solos ni ellos ni sus familias.

En definitiva, los resultados de este proyecto, como hemos ido desgranando a lo largo del presente trabajo, nos dan pie para la “esperanza” y nos motivan para continuar llevándolo a cabo en posteriores cursos educativos, con otros alumnos y alumnas de este mismo Centro, y, poco a poco, hacer partícipes no solamente a toda la Comunidad Educativa y al propio alumnado, sino también a las personas que viven en este barrio tan importante de la ciudad de Sevilla.

Referencias Bibliográficas

- Avilés, J. M. (2006). *Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Binaburo, J. A. y Muñoz, B. (2007). *Educación desde el conflicto. Guía para la mediación escolar*. Sevilla: Consejería de Educación y CEAC.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y la convivencia. El enfoque de la educación emocional*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Boqué, M. C. (2007). Prevención de conflictos y mediación escolar. *Revista de Educación de Castilla-La Mancha*, 4, 60 – 67.
- Boqué, M. C. (2007). *Guía de mediación escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Caballero, M. J. (2010). Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas. *Revista de Paz y Conflictos*, 3, 154 – 169. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=205016387011>

Agradecimientos

A Trinidad Lorenzo, Presidenta de La Escuela Cultura de Paz (Órgano Consultivo de la ONU), por su dirección y motivación de equipo.

A Arkano por su generosidad e innovación.

Al alumnado universitario de prácticas (US y UPO).

A la comunidad educativa del IES Salvador Távora.

LA COMUNICACIÓN NO VERBAL COMO CLAVE PARA LA CONEXIÓN EMOCIONAL EN EL AULA.

Non-Verbal Communication as a key to emotional connection in the classroom.

María Concepción Gordo Alonso
Universidad Autónoma de Madrid
mgordoalonso@gmail.com

Resumen

No podemos entender la comunicación sin valorar el impacto que genera nuestra expresión corporal, ya que nuestra comunicación es tanto verbal como no verbal. Además, nuestro cuerpo es el vehículo imprescindible para transmitir emociones. No hay emoción sin respuesta fisiológica, por tanto, nuestros gestos, posturas y nuestra voz con su tono, ritmo y matices no sólo comunican, sino que también nos ayudan a expresar lo que sentimos de una forma mucho más fiable que sólo nuestras palabras. La Comunicación No Verbal, nos permite entender mejor todo aquello que no decimos, dar coherencia, sentido y hasta contexto a nuestras palabras, además de ser el factor clave para lograr un mejor conocimiento de nuestro nivel tanto emocional como de conciencia.

La expresión corporal, manifiesta nuestras sensaciones, emociones y hasta nuestro estado de ánimo de una forma auténtica, impactando de forma directa y determinante en nuestros interlocutores. El Lenguaje No Verbal permite, establecer, por tanto, relaciones más sinceras con los demás y reflejar de forma mucho más congruente lo que sentimos.

En docencia es especialmente importante utilizar el cuerpo y su potencial como un recurso muy útil para conectar con el alumnado, ya que la vinculación emocional favorece tanto la atención, la implicación y la motivación, como el espíritu colaborativo y el trabajo en equipo. Se hace cada vez más patente que es imprescindible la educación en emociones, y esto sólo puede hacerse desde la emoción.

Comunicar por tanto es emocionar, y el cuerpo es la vía perfecta para generar un vínculo emocional productivo, real y duradero.

Palabras clave

Comunicación No Verbal; Lenguaje No Verbal; Emociones; Gestión Emocional, Educación Emocional; Docencia

Abstract

We cannot understand communication without valuing the impact that our bodily expression generates, since our communication is both verbal and non-verbal. In addition, our body is the essential vehicle to transmit emotions. There is no emotion without physiological response, through. Therefore, our gestures, postures and our voice with its tone, rhythm and nuances not only communicate, but also help us to express what we feel in a much more reliable way than just our words. Non-verbal communication allows us to better understand everything we do not say, to give coherence, meaning and even context to our words, as well as being the key factor in achieving a better understanding of our level, both emotionally and consciously.

The body expression, shows our feelings, our emotions and even our mood in an authentic way, impacting directly and determining our interlocutors. Non-verbal language allows us to establish more sincere relationships with others and to reflect what we feel in a much more congruent way.

In teaching, it is especially important to use the body and its potential as a very useful resource to connect with students, since emotional bonding favors both attention, involvement and motivation, as well as a collaborative spirit and teamwork. It is becoming increasingly clear that education in emotions is essential, and this can only be done from the emotion.

Communicating is therefore about emotion, and the body is the perfect way to generate a productive, true and lasting emotional bond.

Keywords

Non-Verbal Communication; Non-Verbal Language; Emotions; Emotional Management, Emotional Education; Teaching

Introducción

Las emociones son inevitables, son la guía de nuestra conducta y el faro de nuestra vida. Conocer nuestro cuerpo y su expresión, es el medio para entender el reflejo de nuestras emociones, es decir, lo que sentimos de verdad, y también es la clave para relacionarnos con los demás.

Soy Coach especializada en gestión de emociones y tengo formación en Comunicación No Verbal. He tenido la oportunidad desde hace cinco años, de impartir formaciones de gestión emocional y ser docente en diferentes cursos, talleres y clases en las Universidades Complutense y Autónoma de Madrid sobre emociones y Comunicación No Verbal, actualmente estoy realizando mi tesis doctoral sobre el impacto de la Comunicación No Verbal en docencia en la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid.

En este tiempo, he podido contrastar la importancia del cuerpo en la manifestación, reconocimiento, identificación, toma de conciencia y gestión de las emociones. Atendiendo nuestra huella corporal, expresada mediante nuestra Comunicación No Verbal, podemos reconocer y verificar nuestras emociones, ya que no hay emoción que no deje un registro corporal, igualmente observar y considerar la expresión corporal de las personas con las que nos relacionamos nos permite ser conscientes de sus emociones reales más allá de lo comunicado sólo con palabras.

Actualmente investigo el impacto de nuestra Comunicación No Verbal, reflejado a través de nuestra expresión corporal en el campo de la docencia. Nuestra gestualidad, la expresión postural y facial, es un vehículo que propicia la conexión emocional entre docente y alumnado, y que tiene una influencia importante, tanto en la mejora del clima en el aula como en la implicación del alumnado con su compromiso escolar. Según el neuropsicólogo (Gamo, 2017), el cerebro necesita emocionarse para aprender.

También la voz es un elemento fundamental en la expresión de nuestro estado emocional. Dentro de la Comunicación No Verbal, la paralingüística ocupa uno de los campos de estudio, (Argyle, 2013), indica que la forma en la que nos expresamos transmite por sí mismo un mensaje, independientemente del contenido del discurso realizado con las palabras.

Nuestro cuerpo y en concreto las señales que emite en forma de gestos, movimientos, expresiones y microexpresiones, actúan como indicador de aquello que sentimos, ya que, es imposible no emocionarse (Pineda, 2010) y tampoco es posible no comunicar (Watzlawick, 2014).

El objetivo de este texto es poner de manifiesto la importancia de la Comunicación No Verbal como expresión cierta y fidedigna de nuestras emociones.

Es importante también, comprender que el reconocimiento de lo que sentimos, manifestado a través de nuestra expresión corporal es un paso esencial para empatizar con los demás, para llegar a comprenderles y establecer relaciones auténticas.

Entender la docencia como la tarea fundamental de educar no sólo académicamente sino emocionalmente. No es posible la formación en emociones sin la conexión emocional entre docente y alumnado.

Por tanto, es necesario valorar y destacar el vínculo emocional como clave para el aprendizaje.

Antecedentes

La vinculación entre emociones y expresión corporal se ha manifestado en numerosos estudios y por tanto está contrastada, ya que según (Escandón Marín, 2016), toda emoción tiene un reflejo en el cuerpo, también la relación entre la conexión emocional de las personas y la mayor implicación personal con la causa en la que participan (Aguado, 2019).

En concreto en docencia hay numerosas voces que indican que la implicación emocional redonda en una mayor capacidad para involucrarse y en una mejora del espíritu colaborativo (Moreno et al., 2018), y estos dos aspectos, se derivan en gran parte de la empatía generada por la comunicación sincera y coherente entre lo que pensamos y lo que sentimos, por tanto, en la expresión de nuestras emociones

(Punset, 2010), defiende que no hay mayor fuente de autoconocimiento que escuchar nuestras emociones. Lo que sentimos es, por tanto, lo que revela lo que realmente somos.

Todas las teorías psicológicas que explican la manifestación de las emociones tienen el cuerpo como piedra angular, bien sea en inicio como desencadenante (Lang, 1994), o como respuesta ante la sensación (Cannon, 1987). La manifestación de un sentimiento siempre es orgánica y siempre se manifiesta en nuestro cuerpo, que a su vez la expresa mayoritariamente de forma no verbal.

En este sentido, según (Davis, 1998) de toda comunicación se desprende algún tipo de emoción.

La capacidad de reconocer nuestras emociones depende en gran medida de nuestra escucha corporal, así lo indican (Rulicki y Cherny, 2012), al afirmar que los gestos constituyen una vía de expresión de nuestra inteligencia emocional.

Todas las emociones se manifiestan por tanto corporalmente, escuchando, por tanto, los mensajes de nuestro cuerpo, entenderemos nuestras emociones y observando el lenguaje corporal de los demás comprenderemos lo que sienten realmente.

(Matsumoto y Hwang, 2018), investigadores de Comunicación No Verbal con mucha influencia actualmente, indican que cada emoción desencadena una respuesta corporal concreta y determinada según el tipo de emoción.

La cara expresa las emociones primarias (Ekman, 2003), y además el resto del cuerpo expresa todas las secundarias. La idea de que las emociones básicas, universales e innatas, se manifiestan en el rostro la plantea por primera vez de forma científica (Darwin, 1984). Posteriormente, ahondando y siguiendo sus premisas, (Ekman y Friesen, 1975) analizaron cómo nuestra expresión facial muestra cada una de las siete emociones básicas: alegría, tristeza, miedo, ira, sorpresa, asco y desprecio. Son los creadores de las unidades de acción visual (FACS) que se revela como un código que indica dónde y cómo manifestamos en el rostro cada una de estas emociones básicas.

Además de en el rostro, el resto de nuestro cuerpo a través de sus gestos, movimientos, y posturas manifiesta el resto de las emociones secundarias o emociones mezcladas o derivadas de otras, (Vega Ferreras, 2013).

(Goleman, 1995), en su célebre libro *emotional intelligence*, bestseller el año de su publicación y uno de los libros más leídos de la década, defiende la importancia de la inteligencia emocional para empatizar con los demás, aboga por educar en la capacidad para gestionar nuestras emociones como parte clave del éxito vital.

Que nuestro cuerpo refleja nuestra emoción está ampliamente analizado, pero un aspecto importante y últimamente muy analizado es la influencia de nuestra expresión corporal para modificar nuestro estado de ánimo, es decir nuestros gestos y posturas también pueden modificar cómo nos sentimos, destacan en este sentido los estudios de (Cuddy, 2010) sobre las posturas poderosas e influyentes.

(Lázaro, 2009), indica que el comportamiento no verbal es clave en la transmisión de conocimiento y una pieza fundamental en la sociología de la educación. (Martín Merino, 2017) incide en este mismo aspecto, destacando la importancia de formar en emociones desde la conexión emocional.

(Mur, 2018), manifiesta que la transmisión de emociones en el aula favorece el aprendizaje, analiza, por ejemplo, la sonrisa como elemento gestual de conexión para favorecer la motivación y la empatía, indica igualmente que la escucha del cuerpo, permite al docente calibrar el nivel de cansancio del alumnado.

En la actualidad cada vez hay más voces, como las de (Romera, 2017, 2019) reconocida docente, divulgadora y experta en inteligencia emocional, que defiende la importancia de educar en emociones. Manifiesta que educar más que transmitir conocimiento, debe ser enseñar a vivir.

Las investigaciones actuales de neurodidáctica apuntan la necesidad de valorar la importancia de las emociones en el aprendizaje, la conexión emocional y la valoración de lo que sentimos es clave en el mejor aprendizaje, (Benavidez y Flores, 2019).

(García Bacete y Doménech Betoret 1997), analizan la relación entre la motivación como factor determinante en el aprendizaje y, por tanto, en un mejor rendimiento escolar. Dos elementos fundamentales e imprescindibles en educación como instrumentos de trabajo que utiliza el docente que tienen al cuerpo como elemento fundamental de transmisión de conocimiento y que ayudan a conectar con el auditorio de una manera determinante son por un lado la voz, cuyo tono, ritmo y volumen constituyen la parte emocional del discurso más allá del contenido del mismo como expresan (Rueda y Torres, 2018), y por otro lado la utilización del espacio y la distancia en el caso de las formaciones presenciales, el acercamiento ayuda al establecimiento del vínculo emocional (Carrión, 2001).

La empatía es un elemento determinante en las relaciones personales y también en la educación, la clave de las relaciones es el entendimiento del otro, desde sus propias circunstancias vividas, sufridas y disfrutadas de las que a menudo poco conocemos, entender su nivel de conciencia y por tanto sus actuaciones desde el mismo, puede que alejados del nuestro, en este sentido es determinante el descubrimiento y posteriores investigaciones sobre las neuronas espejo (Rizzolatti y Craighero, 2004) y donde la corporalidad también juega un papel fundamental, ya que espejamos e imitamos aquello que nos atrae, interesa y motiva.

Desarrollo y Fundamentos

En el presente texto recojo y detallo los principales aprendizajes como docente, especialmente en el campo de la formación emocional, enfocada al reconocimiento e identificación, y a la gestión de las emociones, así como en el ámbito de la Comunicación No Verbal, entendida como manifestación de nuestras emociones y sentimientos a través de nuestra expresión corporal fundamentalmente gestos, posturas y expresiones faciales.

Se resumen cinco años de vivencia personal y profesional, de observación y testimonios tanto de participantes, como de alumnado asistente.

Por las formaciones han pasado 300 participantes, la mitad de ellos del ámbito sanitario a través del curso acreditado “Aprendiendo a cuidar con inteligencia emocional” del que soy ponente de la sesión de

corporalidad y Comunicación No Verbal, con seis ediciones realizadas y que continúa impartándose en el Hospital de La Paz de Madrid. La otra mitad a través de formación académica sobre emociones y Lenguaje No Verbal, realizada en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid y en la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid.

El enfoque de la formación emocional siempre ha tenido un componente claro de conexión con el cuerpo, de identificar aquello que sentimos y cómo y donde lo sentimos para poder obtener la información necesaria para ordenarlo, organizarlo, asumirlo, entender su expresión para después poder gestionarlo y ayudarnos a dominar y controlar su manifestación. Nuestras emociones son un reflejo no sólo de cómo nos sentimos sino también de cómo somos. Conectar con ellas y transmitirlo a todos los participantes para que puedan conectar igualmente desde la naturalidad y la veracidad del sentimiento ha sido siempre fundamental para la buena realización y el éxito de estas.

El primer paso es entender el valor de las emociones, para qué sirven, cómo nos ayudan, diseccionar cada una de ellas, especialmente las emociones básicas o primarias y entender el mensaje que se desprende de cada una ellas: el miedo, relacionado directamente con la amenaza, la tristeza con la pérdida, la sorpresa con lo inesperado, el asco con el desagrado y rechazo, en enfado con los límites y la ausencia de límites con el descontrol del enfado llegando a la ira, la alegría con los encuentros sinceros y los logros obtenidos, el desprecio con la comparación y la sensación de superioridad. Una vez entendemos qué información obtenemos, analizamos en detalle dónde y cómo se manifiestan y sobre todo cómo nuestra gestualidad nos aporta las pistas fundamentales para reconocerlas.

En las clases, sesiones y talleres realizados en el ámbito académico de Lenguaje y Comunicación No Verbal, nos enfocamos en cada una de las 3 disciplinas que la integran: la kinesia, que engloba los gestos, las posturas y las expresiones faciales donde se manifiestan de forma esencial las emociones, así como la paralingüística o forma en la que nos comunicamos más allá del fondo y significado de las palabras y la proxémica, que revela cómo nos acercamos a los demás y cómo permitimos la distancia.

Identificar cómo nos movemos, como nos expresamos y a qué nos acercamos y alejamos, es entender cómo somos y también los cambios circunstanciales de estos tres aspectos, ayudan a comprender qué nos sucede en cada momento.

Este análisis pasa entender los gestos y las posturas y su conexión cultural y social, ya que, estamos condicionados, además de por los elementos biológico y filogenéticos en los mismos por el ambiente en el que nos movemos y nuestra educación, frente a las expresiones y microexpresiones faciales reflejo de emociones básicas y con un componente evolutivo importante ya que son universales e innatas, (Suárez, 2016).

El objetivo de las formaciones es recibir unas nociones básicas sobre cómo nos movemos y expresamos, por ejemplo, atender al significado de las posturas expansivas, relacionadas con un estado de ánimo positivo, frente a las posturas de mayor contracción y cierre vinculados a estados de ánimo más negativos y a momentos de mayor vulnerabilidad.

El valor de la lateralidad cerebral y la importancia en los gestos y posturas donde hay mayor manifestación emocional expresadas con mayor reiteración con la parte izquierda de nuestro cuerpo y las más racionales manifestadas en el lado derecho, según indican (Cantú Cervantes, et al., 2017).

Entender bien cómo nos formamos (principios encéfalo caudal y próximo distal), que tiene relevancia a la hora de entender la capacidad de control que tenemos de nuestro cuerpo, cada vez menos determinante cuando más alejada está la parte del cuerpo a la que atendemos del cerebro. Siguiendo estos principios, los brazos son menos controlables que las manos y las piernas por ejemplo que los brazos, (Madruga y Queija, 2010)

La misión que nos guía es ayudar al crecimiento personal, abrir nuevas vías de autoconocimiento y exploración de nuestros niveles emocionales y de conciencia.

En las formaciones de 2020, un año especial, determinado por la pandemia y sus efectos, donde la comunicación personal ha sido fundamentalmente online y la educación ha pasado a ser durante buena parte del año, necesariamente a distancia, hemos valorado más que nunca la importancia del contacto, de la proximidad como generadora de emociones, pero también hemos aprendido a descifrar nuevos códigos gestuales, por ejemplo, a valorar la sonrisa auténtica que siempre estuvo en los ojos (Duchenne, 1990) de la que realmente hemos sido conscientes cuando la comunicación presencial tuvimos que realizarla con la boca tapada por las mascarillas.

Resultados

Nuestro cuerpo comunica por sí mismo, con su presencia, con lo que no decimos, pero expresamos gestualmente y con nuestra voz y con la forma de acompañar las palabras. Ser conscientes de cómo nos expresamos nos ayuda a entender cómo somos y qué sentimos.

Nuestra emoción conecta con los demás de una forma trascendente, imitamos gestos y posturas de las personas que nos interesan y a las que valoramos y admiramos casi de forma inconsciente, creando una comunicación individual y grupal mucho más honesta cuando conectamos con lo que de verdad sentimos.

Cuando somos capaces de identificar lo que sentimos y darnos cuenta de cómo lo expresamos, nos convertimos en totalmente conscientes de nuestro estado emocional, mental y relacional, con un efecto claro en la coherencia de nuestras conductas. El cuerpo es un instrumento muy poderoso de vinculación emocional y de generación de empatía, ya que, cuanto más me conozco más puedo entenderme y a su vez genero una capacidad mayor de conocimiento de los demás, mejorando las relaciones personales.

Conocer qué información revela cada una de las emociones es uno de los elementos más valorados por los participantes, que manifestaron mayoritariamente que les ayuda a entenderse y a entender a los demás.

La comunicación a distancia de forma online también permite conectar emocionalmente, ya que el rostro, principal centro de emociones básicas, se exhibe ocupando todo el espacio de nuestro campo de observación y durante mucho más tiempo que en la comunicación presencial.

Los elementos más importantes de conexión fueron la mirada y la distancia, mirarnos y acercarnos potencia nuestra capacidad de empatizar.

El movimiento de manos fue el elemento que más ayuda a comprender y apoya el contenido verbal.

Conclusiones

La Formación en Comunicación No Verbal permite no sólo un conocimiento más amplio del cuerpo, sino de sus posibilidades como instrumento fundamental de transmisión de emociones, sentimientos y estados de ánimo. También valorarlo como una vía fundamental de nuestra relación con el entorno, así como para conocer de una forma mucho más fiable el impacto que dejamos en los demás y la repercusión también de las personas con las que nos relacionamos.

En el ámbito educativo, la expresión corporal de las emociones desde la esencia, la coherencia y consistencia permite al docente convertir a la Comunicación No Verbal en un instrumento más de trabajo y en un recurso muy valioso a tener en cuenta que sirve de apoyo a los contenidos.

La conexión emocional, es decir, transmitir desde la emoción fue clave para el desarrollo de las formaciones. La implicación durante las sesiones y la conciencia de la aplicación del conocimiento recibido se extrajo claramente de la valoración de los participantes.

La atención y la vinculación con el contenido aumentan cuando expresamos de forma coherente lo que sentimos y permitimos una comunicación directa. Cuanto más fomentamos la expresión y la participación mayor motivación y más ganas de seguir investigando. Un porcentaje superior al 70% indicó que seguiría leyendo sobre Comunicación No Verbal después de las formaciones.

Bibliografía

Aguado, L. (2019). *Emoción, afecto y motivación*. Comercial Grupo ANAYA, SA.

Argyle, M. (2013). *Bodily communication*. Routledge.

Benavidez, V., & Flores, R. (2019). La importancia de las emociones para la neurodidáctica. *Wimb Lu*, 14(1), 25-53.

Carney, D. R., Cuddy, A. J., & Yap, A. J. (2010). Power posing: Brief nonverbal displays affect neuroendocrine levels and risk tolerance. *Psychological science*, 21(10), 1363-1368.

Cannon, W. B. (1987). The James-Lange theory of emotions: a critical examination and an alternative theory. *The American journal of psychology*, 100(3/4), 567-586.

Cantú Cervantes, D., Lera Mejía, J. A., & Baca Pumarejo, J. R. (2017). Especialización hemisférica y estudios sobre lateralidad. *Revista de psicología y ciencias del comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 8(2), 6-50

Carrión, A. M. (2001). Comunicación corporal-kinésica, proxémica. *Madrid: sn*.

Davis, F. (1998). La comunicación no verbal, Ed. Alianza, Madrid.

Darwin, C., & Rodríguez, T. R. F. (1984). *La expresión de las emociones en los animales y en el hombre*. Madrid: Alianza.

Duchenne, G. B., & de Boulogne, G. B. D. (1990). *The mechanism of human facial expression*. Cambridge university press

Ekman, P., & Friesen, W. V. (1975). Unmasking the face Englewood Cliffs. *Spectrum-Prentice Hall, New Jersey*.

Ekman, P. (2003). El rostro de las emociones. *Barcelona: RBA*.

- Escandón Marín, N. C. (2016). Un cuerpo expuesto.
- Gamo, J. R. (2017). Neurociencia e didáctica. *Educa: revista galega do ensino*, (73), 11.
- García Bacete, F. J., & Doménech Betoret, F. (1997). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar.
- Goleman, D. (1995). Emotional intelligence (Inteligencia emocional). *Editorial Kairós*.
- Lang, P. J. (1994). The varieties of emotional experience: a meditation on James-Lange theory. *Psychological review*, 101(2), 211.
- Lázaro, M. D. L. R. D. (2009). La importancia de la comunicación no verbal en el desarrollo cultural de las sociedades. *Razón y palabra*, 14(70).
- Madruza, J. A. G., & Queija, I. S. (2010). *Psicología del desarrollo I*. J. Delval (Ed.). Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Matsumoto, D., & Hwang, H. C. (2018). Microexpressions differentiate truths from lies about future malicious intent. *Frontiers in psychology*, 9, 2545.
- Matsumoto, D., & Hwang, H. C. (2018). Social influence in investigative interviews: The effects of reciprocity. *Applied Cognitive Psychology*, 32(2), 163-170.
- Martín Merino, N. (2017). Desarrollo de la inteligencia emocional en infantil.
- Moreno, A. E., Rodríguez, J. V. R., & Rodríguez, I. R. (2018). La importancia de la emoción en el aprendizaje: Propuestas para mejorar la motivación de los estudiantes. *Cuaderno de pedagogía universitaria*, 15(29), 3-11.
- Mur, M. A. (2008). La comunicación no verbal en el aula. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (314), 9-13.
- Pineda, E. A. A. (2010). COMUNICACIÓN: vector de emociones en la organización. *Comunicación: estudios venezolanos de comunicación*, (152), 29-33.
- Punset, E. (2010). *Brújula para navegantes emocionales*. Aguilar.
- Rizzolatti, G., & Craighero, L. (2004). The mirror-neuron system. *Annu. Rev. Neurosci.*, 27, 169-192.
- Romera, M. (2017). *La familia, la primera escuela de las emociones: Prólogo de Francesco Tonucci*. Ediciones Destino.
- Romera, M. (2019). Educación emocional y emocionante. *Cuadernos de pedagogía*, (499), 80-84.
- Rueda, E., & Torres, Y. (2008). Identificación de Emociones en la Voz. *Revista Colombiana de Física*, 40(1).

Rulicki, S., & Cherny, M. (2012). CNV comunicación no-verbal: cómo la inteligencia emocional se expresa a través de los gestos. Ediciones Granica SA.

Suárez, L. R. (2016). La influencia de las emociones en las expresiones faciales según Paul Ekman. Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales.

Vega Ferreras, A. (2013). Comprensión de las emociones secundarias.

Watzlawick, P. (2014). *No es posible no comunicar*. Herder Editorial.

Agradecimientos

A mis padres por enseñarme el valor de las emociones y la importancia de darme permiso para expresarlas, siempre aprendí que emocionarse es estar conectado con la vida.

A Mónica Sánchez-Aranegui mi directora de tesis, por su apoyo en este proceso, por su confianza en mí y por su cuidado, sin ella no habría llegado hasta aquí.

ACTITUDES SEXISTAS E INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ADOLESCENTES

Sexist attitudes and emotional intelligence in teenagers

Miriam Romero Rueda

Universidad de Huelva

E-mail de contacto: miryromero1991@gmail.com

Resumen

El objetivo de la presente investigación es analizar la relación existente entre las actitudes sexistas de la adolescencia con el grado de Inteligencia Emocional que posee. Actualmente vivimos en una sociedad sometida a constantes cambios y las personas que forman parte de ella se relacionan cada vez con más asiduidad a través de una pantalla, sobre todo mediante las redes sociales. Olvidándonos así de algo tan fundamental y significativo como son las relaciones interpersonales, el contacto físico y visual con las personas, esenciales para la adquisición de valores y habilidades sociales. A su vez, sigue produciéndose en nuestra sociedad y a pesar de todos los avances, determinadas actitudes y conductas sexistas que influyen en los comportamientos de los/as jóvenes.

Partiendo de esta realidad, nos hemos apoyado en una metodología cuantitativa acudiendo para ello a dos cuestionarios. El primero de ellos, mide la Inteligencia Emocional y su autor es Bar-On (1997). Y por otro lado, la escala de Detección del Sexismo en adolescentes de Recio y Cuadrado (2007). Se ha difundido de manera online mediante diferentes redes sociales y la muestra ha sido compuesta por 101 participantes voluntarios. En los resultados podemos comprobar que hoy día aún siguen produciéndose determinadas actitudes sexistas, sobre todo benevolentes, y a nivel emocional, un escaso control del estrés. Las conclusiones indican la relación que se da entre la Inteligencia Emocional y las actitudes sexistas: a menor Inteligencia Emocional, mayores actitudes sexistas se posee.

Palabras clave

Inteligencia Emocional, Actitudes Sexistas, Sexismo, Adolescencia.

Abstract

The aim of this research is to analyse the relationship between sexist attitudes in adolescence and the degree of EQ they possess. Today we live in a society that is subject to constant change and the people who are part of it relate more and more frequently through a screen, especially through social networks. Thus forgetting something as fundamental and significant as interpersonal relationships, physical and visual contact with people, essential for the acquisition of values and social skills. At the same time, certain sexist attitudes and behaviours that influence young people's behaviour continue to occur in our society, despite all the progress made. Starting from this reality, we have relied on a quantitative methodology, using two questionnaires. The first of them measures Emotional Intelligence and its author is Bar-On (1997). And on the other hand, the scale of Detection of Sexism in adolescents of Recio and Cuadrado (2007). It has been disseminated online through different social networks and the sample has been made up of 101 voluntary participants. In the results we can see that today certain sexist attitudes continue to occur, especially benevolent, and on an emotional level, little control of stress. The conclusions indicate the relationship that exists between Emotional Intelligence and sexist attitudes: the lower the Emotional Intelligence, the higher the sexist attitudes.

Keywords

Emotional Intelligence, Sexism, Sexist Attitudes, Adolescence.

Introducción

Actualmente nos encontramos sumergidos en una sociedad sujeta a constantes cambios y transformaciones que se producen velozmente, especialmente a nivel tecnológico y virtual. Estos cambios afectan a su vez a las relaciones interpersonales y la construcción de nuestro sistema de valores. Hoy día, nos comunicamos cada vez más a menudo a través de una pantalla y hacemos uso especialmente de las redes sociales, olvidándonos de la importancia de estas relaciones para desarrollar aspectos esenciales como la empatía. Las nuevas generaciones expresan sus emociones, pensamientos y opiniones a través de aplicaciones como Facebook, Instagram, TikTok, etc. Esta sobreestimulación de nuevas tecnologías de la comunicación y un inadecuado uso de ellas dan lugar a una generación narcisista y egoísta que se valora a sí misma según los “likes” que reciben en las redes sociales. Pellicer (2019) indica que esta situación genera la existencia de jóvenes incapaces de gestionar la frustración.

Por otro lado, nos seguimos encontrando una sociedad patriarcal con formas nuevas de sexismo. Rodríguez Rivera (2019) expone que a pesar de los avances de todos estos años, siguen dándose ideologías de índole machista que influye en los comportamientos, actitudes y roles de hombres y mujeres. Además, con el avance de las nuevas tecnologías se generan nuevos escenarios para fomentar estas actitudes y conductas sexistas y para ejercer la violencia. Un ejemplo de ello es el sexting, que se refiere al envío de imágenes o vídeos de contenido erótico o sexual y la difusión de dicho contenido.

Azpiazu, (2015), Pulido y Herrera (2016) y Cejudo (2016) manifiestan que las habilidades emocionales han estado tradicionalmente ligadas al sexo femenino, así pues son las mujeres quienes presentan niveles superiores lo que no hace más que aumentar el estereotipo que indica que las mujeres son más “emocionales” que los hombres.

Según Díez Gutiérrez y Rodríguez Fernández (2020) las cifras de denuncias por violencia de género han aumentado en los últimos años entre la población más joven según los datos del Instituto Nacional de Estadística. En concreto, en la franja de edad de 16-19 años el número de denuncias es mayor. Estos datos podemos analizarlos mediante dos ángulos: el primero, considerar que las actitudes y comportamientos sexistas han aumentado sin más; y el segundo, deducir que la concienciación de la sociedad está creciendo y por este motivo, el aumento de denuncias. Merino-Verdugo, Martínez-Arias y Díaz-Aguado (2010) afirman en su investigación que la etapa adolescente es en la que más se justifica las actitudes sexistas, siendo el género masculino los que más las justifican, vinculando estas actitudes a sentirse integrado en el grupo de amigos. De modo que se confirma la importancia del grupo de iguales y la presión que se ejerce desde éste en los sujetos.

Cañete y Díaz (2019) hallaron en su estudio algunas diferencias en función del sexo en cuanto al sexismo hostil, siendo los varones los que presentaban mayor porcentaje. Destacan por otro lado un mayor rango femenino en cuando a una baja autoestima, sin encontrar relación entre ésta y un mayor porcentaje de actitudes sexistas.

Persisten en nuestra sociedad, por tanto, esas creencias colectivas de que la mujer es un ser sensible capaz de emocionarse y mostrar sus propias emociones, ya sea de manera adecuada o no, a la vez que el hombre no le da tanta importancia a éstas y suele ser más racional y capaz de controlar mejor sus emociones (Carretero y Nolasco, 2017).

Método

El presente estudio se sitúa en el paradigma cuantitativo. McMillan y Schumacher (2005) exponen que el objetivo de la investigación cuantitativa es establecer relaciones entre las variables medidas y los procedimientos a seguir durante el proceso son establecidos antes de que comience el estudio. En cuanto al papel del investigador, éste debe permanecer al margen para evitar posibles sesgos.

Canales-Cerón (2006, p.16) afirma: “En su modo más técnico, la cuestión de la investigación cuantitativa se remite a las condiciones en que su esquema de variables valores puede ser aplicado para producir la información en su sentido inmediato”.

En cuanto al método, hemos empleado una metodología de tipo encuesta online con alcance descriptivo, correlacional y comparativo, ya que vamos a describir los datos recogidos en ambos cuestionarios y buscaremos establecer correlaciones entre las variables sexismo e Inteligencia Emocional.

Para llevar a cabo la investigación hemos acudido a dos instrumentos: la Escala de Detección de Sexismo en Adolescentes (DSA) de Recio y Cuadrado (2007) y el Inventario de Cociente Emocional de Bar-On para jóvenes EQ-i:YV (Emotional Quotient- Youth Version; Bar-On & Parker, 2000).

El primero de ellos está compuesto por 26 ítems de los cuales 16 miden el sexismo hostil y 10 tratan de medir el sexismo benévolo. En cuanto al Inventario de Cociente Emocional de Bar-On, se compone de 60 ítems que tratan de medir los diferentes componentes de la Inteligencia Emocional: estado de ánimo, adaptabilidad, manejo del estrés, la inteligencia interpersonal y la inteligencia intrapersonal.

Para el análisis de los resultados, hemos comprobado el grado de IE que posee los participantes de la muestra así como las actitudes sexistas. Se ha utilizado para ello o el programa SPSS. Con este programa hemos analizado datos descriptivos (media y desviación típica), de fiabilidad (Alfa de Cronbach) y análisis correlacionales entre los dos cuestionarios y comparaciones. En cuanto al nivel de IE, se ha procedido a un análisis descriptivo de medias y desviaciones típicas por cada componente de la IE y los valores se sitúan sobre 5. En referencia al sexismo, se ha realizado un análisis descriptivo de medias y desviaciones típicas por cada bloque de Sexismo (Hostil y Benevolente) y los valores se sitúan sobre 6.

Población y muestra

El siguiente estudio se ha realizado a una muestra de 101 participantes de edades comprendidas entre 12 y 18 años, con la intención de abarcar toda la etapa estudiantil adolescente que va desde 1º de la E.S.O (Educación Secundaria Obligatoria) hasta 2º de Bachillerato. De los 101 participantes el 67,3% (n= 68) son mujeres y un 32,7% (n= 33) hombres. En cuanto a la edad de los participantes, la media es de 14,69 años. A continuación lo vemos de manera más detallada por rango de edad: 12 años el 8,2%; 13 años el 17,3%; 14 años el 22,4%; 15 años el 17,3%; 16 años el 17,3%; 17 años el 11,2% y 18 años el 6,1%.

Resultados

Centrándonos en primer lugar en los bloques de Inteligencia Emocional, en el bloque Estado de ánimo, la media se sitúa en torno a 3 (60%), por lo que la muestra presenta una puntuación media alta. En Adaptabilidad se ha obtenido una media de 2,5 (50%), un porcentaje adecuado, pero no del todo elevado. En el Manejo del Estrés la media se encuentra en 2,3 (46%), lo que quiere decir que los participantes no controlan demasiado bien situaciones de estrés que se les pueda presentar en sus vidas. En el bloque Inteligencia Interpersonal, la muestra posee una media alta en cuanto a entender los sentimientos de los demás y ponerse en el lugar del otro, se sitúa sobre 3 (60%). Y por último, en el componente Inteligencia Intrapersonal, a diferencia de la Inteligencia Interpersonal, encontramos mayor dificultad para comprendernos a nosotros mismos y manejar nuestras emociones, ya que la media se encuentra en un 2,5 (50%). Las chicas presentan un nivel más elevado de IE frente a los chicos (98,90 frente a 93,09).

En referencia al sexismo, la media que se ha extraído de los resultados es baja, se encuentra en 1,6 (26,66%). Esto quiere decir que los participantes poseen un sexismo hostil bajo. En el Sexismo Benevolente la media de las respuestas se encuentra en 2,5 (41,66%). Valor medianamente bajo, aunque levemente más alto que el sexismo hostil. En ambos tipos de sexismo, son los chicos quienes presentan mayores actitudes de este tipo (56,60 frente a un 45,20).

Para realizar el análisis de las relaciones existentes entre IE y actitudes sexistas hemos creado dos sumatorios. El primer sumatorio con los ítems totales del cuestionario de Detección de Sexismo y el segundo sumatorio con los ítems totales de IE. Una vez hemos creado ambos sumatorios, se ha procedido al análisis mediante correlaciones bivariadas de Spearman, de los sumatorios de sexismo por los sumatorios de IE. Con dicho análisis se ha obtenido el nivel de correlación entre actitudes sexistas e IE de la muestra y el número de casos a los que se ha calculado la relación entre las variables (101). La correlación es significativa en el nivel 0,01. Además el coeficiente de correlación se encuentra en -0,259, este porcentaje es cercano a 1 y con lo cual la relación entre IE y Sexismo es moderada. Los participantes que presentan una puntuación más alta en sexismo también presentan un nivel más bajo en IE.

Discusión

Uno de los objetivos de la investigación es Determinar el nivel de IE de los/as adolescentes. Los resultados obtenidos indican que la muestra posee un nivel medio-alto de IE total. A nivel más específico, la variable Estado de ánimo muestra un nivel alto siendo los ítems relacionados con la seguridad y el valor de uno mismo. La variable Adaptabilidad se presenta en unos niveles adecuados pero no tan altos como el estado de ánimo. Respecto al Manejo del estrés los datos muestran un nivel medio-bajo ante situaciones que requieran controlar las emociones y la impulsividad. En cuanto a la Inteligencia Interpersonal se presenta con un nivel alto, por lo que los participantes son capaces de ponerse en el lugar del otro, entender sus emociones y sentimientos, además de sentir malestar cuando se hieren los mismos. Por último, respecto a la Inteligencia Intrapersonal los niveles se sitúan en un nivel medio, aunque no tan positivos como los de Inteligencia Interpersonal. Esto quiere decir que el autoconocimiento y el control de las emociones son más dificultosos para los participantes. Estos resultados se contraponen al estudio presentado por Naranjo (2015), en los que la mayoría de los participantes muestran una IE promedio o por debajo del promedio, es decir poseen una baja capacidad para el control y regulación de sus emociones. Por el contrario, sí son coincidentes con los trabajos realizados por Merino, Martínez y Díaz-Aguado (2010) y Carretero (2015) en los que se muestran una IE moderada por parte de la muestra, destacando especialmente el género femenino.

Otro de los objetivos propuestos durante la investigación ha sido Conocer el grado de actitudes sexistas por parte de los y las adolescentes. Los datos muestran un Sexismo hostil bajo por parte de la muestra. Es decir, las actitudes sexistas hostiles y más tradicionales se presentan en una pequeña parte de la muestra, por lo que se deduce que esta sociedad va avanzando en cuanto a feminismo e igualdad se refiere. Por el contrario, el Sexismo Benévolo presenta unos resultados más elevados. Las respuestas de los participantes en cuanto al Sexismo Benevolente se han presentado de manera diversa, mostrando escasa claridad hacia este tipo de sexismo. Esto puede ser debido a que muchos y muchas de manera intrínseca y cultural piensan que este tipo de actitudes no son sexistas al presentarse en un tono afectivo hacia a las chicas, en las que son percibidas como personas débiles que debemos cuidar. Estos resultados coinciden con los realizados por Recio, Cuadrado y Ramos (2007), Ortiz (2018) y García-Díaz, Lana-Pérez, Fernández-Feito, Bringas-Molleda, Rodríguez-Franco y Rodríguez-Díaz (2018) en los que los/as jóvenes rechazan actitudes y comportamientos referidos al sexismo hostil e ideas tradicionales sobre sexismo, pero normalizan y aceptan las ideas paternalistas hacia el género femenino.

En este estudio, se ha comprobado que el sexo masculino presenta más actitudes sexistas que el sexo femenino y, por otro lado, las chicas poseen mayor IE que los chicos. Así pues, se coincide con los

estudios realizados por Merino, Martínez y Díaz-Aguado (2010) y Carretero (2017) en los que el género femenino tienen valores más elevados de IE, y creencias sexistas algo inferiores a las del género masculino.

Por último, en cuanto al objetivo principal del estudio Analizar las relaciones entre IE y actitudes sexistas en adolescentes, comprobamos que existe cierta relación entre ambas variables, puesto que los participantes que presentan una IE más baja, poseen por el contrario más actitudes y pensamientos sexistas. Al contrario de la investigación realizada por Carretero (2015) en los que no se han encontrado diferencias significativas en la relación entre IE y creencias sexistas. Sin embargo, en el estudio de Bringas-Molleda, Estrada-Pineda, Suárez-Álvarez, Torres, Rodríguez-Díaz, García-Cueto y Rodríguez-Franco (2017) se evidencia una relación moderada entre el comportamiento emocional de los jóvenes con el grado de actitudes sexistas que presentan.

Conclusiones

Para concluir, hemos de decir que se han detectado algunos casos de sexismo en los/as adolescentes, siendo mayor en el género masculino que en el femenino. Por otro lado, observamos que las personas que presentan más actitudes sexistas poseen menor IE, y son los chicos de nuevo quienes poseen menores competencias emocionales. Esto puede deberse a que la sociedad y la cultura en la que nos encontramos sumergidos exige a los hombres ejercer con cierto tipo de masculinidades, y a las chicas, que sean más empáticas y comprensivas. No se exige lo mismo a un hombre y a una mujer, y esto no es justo para ninguno de los dos géneros. En este estudio se esperaba desde un principio que los hombres fuesen más sexistas y que las mujeres obtuviesen mayor IE.

A pesar de los avances que hemos experimentado a lo largo de los años, sigue existiendo entre nosotros y nosotras estereotipos sexistas mayormente benevolentes. Estos comportamientos y estas actitudes que perduran a lo largo del tiempo pueden desencadenar en la violencia de género producida en las relaciones sentimentales.

Pese al esfuerzo de la sociedad por erradicar esta problemática y de todos los discursos de igualdad entre hombres y mujeres, las nuevas generaciones a través del consumo mediático, las redes sociales, cierto tipo de música y la pornografía siguen siendo influenciados para la adquisición de creencias sexistas. Por ello, desde los centros educativos, y a través de la educación, debemos fomentar una verdadera escuela inclusiva para todos y todas, apostando por planes de coeducación y concienciación en nuestro alumnado, nuestro profesorado, las familias, y en definitiva, en toda la comunidad educativa.

Referencias Bibliográficas

Azpiazu, L., Esnaola, I. & Sarasa, M. (2015). Predictive capacity of social support on emotional intelligence in adolescence. *European Journal of Education and Psychology*, 8 (1), 23-29.

Bar-On, R. & Parker, J.D. (eds.) (2000). *Handbook of Emotional Intelligence*. Jossey-Bass.

Bar-On, R. (1997). *The Bar-On emotional quotient inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Multi-Health Systems.

Bringas-Molleda, C., Estrada-Pineda, C., Suárez-Álvarez, J., Torres, A., Rodríguez-Díaz, García-Cueto, F. y Rodríguez-Franco, E.L. (2017). Actitud sexista y trascendente durante el noviazgo entre

universitarios latinoamericanos. *Revista iberoamericana de psicología y salud*, 8 (1), 44-55. doi:10.23923/j.rips.2017.08.005

Canales-Cerón, M. (2006). *Metodologías de Investigación Social. Introducción a los oficios*. LOM.

Cañete, M. y Díaz, L.D. (2019). La dependencia emocional y su relación con el sexismo en adolescentes. *RISE. International Journal of Sociology of Education*, 8 (3), 236-260. doi:10.17583/rise.2019.4198

Carretero-Bermejo, R. y Nolasco-Hernández, A. (2017). Aproximación al concepto de emocionalidad. El estereotipo emocional del sexismo. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 4 (1), 34-41. doi:10.17979/reipe.2017.4.1.1545

Cejudo Prado, J. (2016). Relationship between emotional intelligence and mental health in school counselors. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(1), 131-154. doi: 10.14204/ejrep.38.15025

Díez Gutiérrez, E.J. y Rodríguez Fernández, J.R. (2020). *Educación Para El Bien Común. Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente*. Octaedro.

García-Díaz, V., Lana-Pérez, A., Fernández-Feito, A., Bringas-Molleda, C., Rodríguez-Franco, L. y Rodríguez-Díaz, F.J. (2018). Actitudes sexistas y reconocimiento del maltrato en parejas jóvenes. *Atención Primaria*, 50 (7), 398-405. doi: 10.1016/j.aprim.2017.04.001

McMillan, J.H y Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa*. Pearson Addison Wesley.

Merino-Verdugo, E., Martínez Aria, M^a.R., Díaz-Aguado, M.J. (2010). Sexismo, Inteligencia Emocional y Adolescencia. *Revista Psicología Educativa*, 16 (1), 76-88. doi: 10.5093/ed2010v16n1a7

Naranjo, S.E. (2015). *Estudio de la inteligencia emocional y su relación con la ideación suicida en adolescentes del bachillerato de los colegios particulares del circuito 02_a del Cantón Salcedo* [Tesis de postgrado, Universidad Técnica de Ambato]. Repositorio Universidad Técnica de Ambato. <https://bit.ly/34VxZCb>

Ortiz, L. (2018). Actitudes sexistas en los jóvenes universitarios. *Revista de trabajo y acción social*, (61), 25-44. Recuperado de <https://bit.ly/3rC2GWN>

Pellicer, C. (Junio, 2019). Gestionando las emociones. *Cuadernos de Pedagogía*, (499), 3-5.

Pulido Acosta, F. y Herrera Clavero, F. (2018). Influencia de los estados emocionales contrapuestos en el rendimiento académico. *Revista Docencia e Investigación*, 29. Recuperado de <https://bit.ly/34RYcBx>

Recio, P., Cuadrado, I. y Ramos, E. (2007). Propiedades psicométricas de la Escala de Detección de Sexismo en Adolescentes (DSA). *Psicothema*, 19 (3), 522-528.

Rodríguez Rivera, A.M. (2019). Chicas y chicos en una sociedad patriarcal innovadora. *Revista electrónica de investigación y docencia creativa*, 8, 1-14. Recuperado de <https://bit.ly/2L3dfRM>

EL DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS/AS DIRECTORES/AS ESCOLARES, MOTOR DE LA MEJORA EDUCATIVA

Professional development of school principals, driving force for educational improvement

José María Rojas Morales

Facultad de Ciencias de la Educación de Sevilla

josrojmor1@alum.us.es

Resumen

Actualmente, el mundo se encuentra rodeado de continuos cambios y transformaciones y el ámbito educativo no es ajeno a estas aceleradas transformaciones. Ante esta situación, numerosas investigaciones han reiterado la figura del liderazgo educativo en sus diferentes manifestaciones como un factor sustancial del desarrollo de las instituciones de formación y la mejora de los resultados, independientemente del contexto socio-cultural y las modalidades de organización educativa. De esa forma, se ha tenido en cuenta la importancia que tienen los factores organizativos y el foco se ha centrado en la mejora de los mismos, de manera que las instituciones se conviertan en organizaciones más eficaces. La capacidad de mejora de un centro educativo depende de líderes que contribuyan de forma activa a la dinamización del desarrollo institucional mediante la incorporación y el sostenimiento de las buenas prácticas llevadas a cabo dentro del mismo. El liderazgo educativo dado su impacto positivo y relevancia en la mejora de la calidad educativa, es una prioridad de la política educativa a nivel nacional e internacional. En las agendas nacionales e internacionales, la prioridad principal es la calidad educativa del alumnado teniendo en cuenta el impacto en el bienestar futuro a nivel mundial.

Palabras clave

Liderazgo educativo; función directiva; desarrollo profesional; mejora educativa.

Abstract

Currently, the world is surrounded by continuous changes and transformations and the educational field is not alien to these accelerated transformations. Faced with this situation, numerous investigations have reiterated the figure of educational leadership in its different manifestations as a substantial factor in the

development of training institutions and the improvement of results, regardless of the socio-cultural context and educational organization modalities. In this way, the importance of organizational factors has been taken into account and the focus has been on improving them, so that institutions become more effective organizations. The improvement capacity of an educational center depends on leaders who actively contribute to the dynamization of institutional development by incorporating and sustaining the good practices carried out within it. Educational leadership, given its positive impact and relevance in improving educational quality, is a priority of educational policy at the national and international level. In the national and international agendas, the main priority is the educational quality of the students, taking into account the impact on the future well-being worldwide.

Keywords

Educational leadership; leadership role; professional development; educational improvement.

Justificación

El desarrollo profesional es un aspecto sustancial en la carrera de cualquier experto y más aún de un/a director/a escolar que dirige una institución de formación. Según Rowland (2017), los líderes educativos tienen la capacidad de influenciar tanto el aprendizaje del alumnado como el fortalecimiento del profesorado y en la consolidación de un ambiente laboral óptimo y saludable. El/la director/a escolar se encarga de liderar los procesos de cambio, innovación y mejora a nivel de la institución de formación que dirige. La mejora continua y el aprendizaje de los/as directores/as escolares es esencial por las repercusiones que puede tener en el aprendizaje del alumnado, el manejo y el apoyo al profesorado, la implementación de políticas a nivel de centro y la consolidación de comunidades de aprendizaje y redes educativas (Loeb, Kalogrides & Horngm 2010; Beesley y Clark, 2015 citado en Rowland, 2017). A su vez, los/as directores/as escolares se vuelven más efectivos conforme adquieren experiencia dentro de su práctica directiva y conocen como mayor profundidad la institución que se encuentran dirigiendo. De esa forma, es necesario que además de establecer las condiciones organizativas óptimas, disponga del conocimiento adecuado para proponer propuestas de mejora con un fundamento sólido. Las investigaciones han resaltado en la relevancia de la continua capacidad del profesorado. No obstante, para que los/as directores/as escolares sean efectivos y sigan creciendo, requieren de una formación

profesional continua y de calidad (NASSP, 2013 citado en Rowland, 2017). Sin embargo, en la actualidad, los/as directores/as escolares tienen pocas oportunidades para perfeccionar su oficio y enfocarse en la mejora de las prácticas esenciales para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, la evidencia obtenida a través de la investigación educativa resalta que, los/as directores/as escolares pueden tener un impacto positivo tanto a nivel micro como macro, de manera que tienen un papel relevante en el logro de los objetivos educativos propuestos a nivel nacional. Los/as directores/as escolares constituyen uno de los pilares principales para el cambio cuando cuentan tanto con la capacitación como con el apoyo necesario.

Por último, según Race (s.f.), cabe destacar el cambio que ha habido en la concepción y el rol en general de la figura administrativa a ser un líder pedagógico que trabaja de forma conjunta con la comunidad educativa. La clave de la dirección está en contratar personal capacitado y competente y brindarle las oportunidades necesarias para poner en práctica sus competencias, realizar propuestas y crear espacios y condiciones organizativas que facilitan su desempeño, demostrando confianza y apoyo incondicional frente a su práctica profesional (Race, s.f.). Adicionalmente, indica que es importante fortalecer las capacidades de liderazgo y reconocer las buenas prácticas para que éstas tornen un eje de funcionamiento del centro, lo cual requiere de tiempo y formación.

- Según Rowland (2017), un/a buen/a director/a es el factor esencial y más importante para convenir a una institución educativa en un centro atractivo para reclutar y mantener al profesorado altamente capacitados.
- Según Rowland (2017), la razón principal del profesorado referente a si quedarse o marcharse de una institución, se encuentra en la calidad del apoyo que recibe por parte del equipo directivo.
- En promedio, la mitad de los/as directores/as escolares abandona sus centros educativos después de tres años, debido al sentimiento de falta de capacitación y apoyo por parte de la Administración educativa. No obstante, se conoce que un/a director/a ha de permanecer en el cargo por un lapso de tiempo de cinco a siete años para tener un impacto real y significativo en la institución que dirige (The Wallace Foundation, 2013 citado en Rowland, 2017, p.5).
- El impacto de la rotación del/de la director/a escolar se percibe más en los centros educativos de manejo más complejo, y en estos centros educativos, es más probable que un/a nuevo/a director/a tenga menos años de experiencia y menos capacitación, lo cual lo convierta en un/a director/a menos efectivo (Hull, 2012 citado en Rowland, 2017, p.5).

Objetivos

- Desarrollar habilidades directivas
- Dialogar con profesionales competentes en el ámbito directivo

- Promover la formación continua de los/as directores/as escolares
- Relacionar a los/as directores/as escolares con otros agentes de la comunidad educativa próxima
- Crear espacios para el intercambio entre profesionales
- Reflexionar sobre la práctica profesional
- Planear posibles propuestas de mejora
- Adquirir conocimientos vinculados con diferentes temáticas de la dirección pedagógica
- Intercambiar conocimientos, ideas y experiencias vinculadas a la práctica profesional de los/as directores/as escolares

Método

El método empleado para el desarrollo del programa de formación es el taller interactivo. Es aquel que proporciona un aprendizaje experiencial y activo a los participantes. Su finalidad es la formación y transformación de los sujetos desde su práctica individual mediante su participación activa. El conocimiento que se adquiere, se genera a través de un proceso en el que los participantes pueden poner en práctica nuevas habilidades como resultado de la captación de información, observación y experiencia personal en el uso de los conocimientos compartidos.

El taller interactivo psicológico da lugar a un espacio de encuentro para reflexionar y tratar sobre los espacios personales y compartidos, la comunicación, el pensamiento, la conducta, el comportamiento, entre otros aspectos. Asimismo, se emplea como proceso de aprendizaje, recreación, autoconocimiento, interrelación mental y se canalizan en la necesidad de lograr y vencer retos. Se convierte en una experiencia única de reflexión, impacto y resultados referente a experiencias, destrezas y razonamiento. Adicionalmente, se propone simulaciones, creativas, dinámicas y de análisis, que funcionan como herramientas para que cumpla con el papel de fomentar el autodescubrimiento personal y grupal, promoviendo espacios para la construcción del aprendizaje fundamentado en la interacción e interrelación entre la reflexión, la experiencia y el conocimiento compartido en grupo.

Cada taller se lleva a cabo por un/a director/a escolar, cuyo contenido es establecido por el mismo. Cada uno de los ponentes debe rellenar una plantilla para lograr la validación del taller por parte del coordinador, asimismo favorecer el entendimiento de las sesiones al alumnado. Estos sujetos eligen aquellos talleres que se acerquen a sus intereses, centrándose en sus propios criterios y necesidades de formación como directores/as escolares. En esta plantilla, el ponente debe aclarar los recursos materiales oportunos para desempeñar la misma y otros aspectos siguiendo la estructura:


DIRECTORES CAPACITANDO A DIRECTORES	
Nombre: Formación profesional: Institución que dirige:	<p>Foto</p> 
Contenidos del taller:	
Objetivos:	
Recursos necesarios:	
Metodología:	
Actividades:	
Duración:	
Evaluación del taller:	
Comentarios adicionales:	

Figura 1.1. Plantilla del taller

Fuente: *elaboración propia*

A su vez, se crea una cuenta de una red social, como por ejemplo Twitter, Facebook, entre otras, en la cual tanto ponentes como participantes a dichos talleres pueden hacer comentarios a las mismas, utilizando el hashtag #directorescapacitandoadores, con la finalidad de intercambiar conocimiento, recursos e ideas. No se hace meramente por generar movimiento e influenciar a otros en las redes, sino que la pretensión principal es consolidar una red comunitaria de directores/as, en la que se adjuntarán los recursos realizados en los diferentes talleres y transmisiones de las ponencias, nuevos proyectos e ideas para el desempeño de la dirección. En definitiva, crear una base de conocimiento mediante las nuevas tecnologías.

Participantes

Los sujetos de este programa formativa son directores/as que pertenecen a una provincia. Se trata de una propuesta que abarca un gran número de participantes, por lo que, durante el desempeño de la misma, se requiere de la intervención de un coordinador encargado de estructurar la dinámica de dicho programa. Asimismo, no todos/as los/as directores/as escolares desempeñan un mismo rol. A su vez, es importante señalar la figura del ponente, el/la director/a que desarrolla una exposición sobre un tema que considere esencial para una buena dirección educativa y del participante, el/la director/a que asiste a las sesiones para adquirir nuevos conocimientos, aportar nuevas perspectivas y hacer cuestiones, entre otras.

Contenidos

Los contenidos se relacionan con la práctica directiva. El ponente es el encargado de elegir el tema del taller, por lo que puede ser variada. Sin embargo, se exponen ejemplos de dichos contenidos: toma de decisiones, gestión de recursos, gestión del equipo, supervisión del profesorado, autoevaluación del centro educativo, calidad educativa, colaboración, valores y democráticos, liderazgo educativo, estrategias para la resolución de conflictos, autoconocimiento personal y profesional, autocontrol, gestión del estrés y del tiempo, control de las presiones externas e internas, relación con la comunidad, manejo de las emociones, investigación y emprendimiento, planteamiento para la elaboración de un proyecto educativo, análisis crítico y reflexión, igualdad, creatividad, carisma, integración, inteligencia emocional, gestión de la crisis y del cambio, comunicación no verbal, comunicación eficaz, motivación como base para el desempeño de sus funciones, autonomía, cooperación, orientación al profesorado, formación de

formadores, creación de redes de aprendizaje, igualdad, habilidades tecnológicas, buenas prácticas, manejo de la diversidad, empatía y planificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Duración y secuencia

La duración de los talleres es de una hora. El programa de formación tiene una duración total de 8 horas, que equivale a una jornada laboral. El programa se realiza una vez al año. Sin embargo, aquellos conjuntos que requieran mayor nivel de formación para la capacitación directiva, pueden realizarlo semestralmente.

Secuencia: La secuencia de los talleres tiene la siguiente estructura:

- De 9:30h a 10:00h: Apertura de la jornada con la ponencia en el salón de actos
- De 10:00h a 14:00h: Desarrollo jornada de mañana
- De 14:00h a 16:00h: Descanso y almuerzo

Los participantes eligen los talleres en función de sus prioridades, teniendo en cuenta los horarios que los ponentes han fijado para el desarrollo de los mismos. Cada ponente realiza un taller.

Evaluación

La evaluación se realiza de forma anónima y cada taller es evaluado. Adicionalmente, a esta propuesta de evaluación general, cada ponente puede proponer una evaluación breve concerniente únicamente a su taller, con el objetivo de mejorar o de identificar algún otro contenido de interés que pueda ser profundizado mediante el intercambio de materiales útiles para que cada participante pueda profundizarlo de modo autónomo. Dichas evaluaciones se encuentran disponibles en una plataforma on line (google form) y las mismas están disponibles para los/as directores/as escolares que impartan los talleres.

Nombre del Taller:		
Marca con una X la casilla correspondiente a la jornada en que asististe al taller.	Por la mañana	Por la tarde
¿Qué contenidos nuevos he aprendido?		
¿Cómo podría aplicarlo a mi centro?		
¿Qué mejoraría del taller?		
¿Algún tema que quisiera ampliar o recibir material adicional?		
Califica del 1 al 10 este taller.		
Comentarios o sugerencias para el ponente:		

Figura 1.2. Plantilla de evaluación

Fuente: elaboración propia

Referencias bibliográficas

ASCD. (2012). Fulfilling the promise of the Common Core State Standards: Moving from adoption to implementation to sustainability. Alexandria, VA: ASCD. Recuperado de <http://www.ascd.org/ASCD/pdf/siteASCD/commoncore/CCSSSummitReport.pdf>

Rowland, C. (2017). Principal Professional Development: New Opportunities for a Renewed State Focus. *Education Policy Center at American Institutes for Research*.

Edita: EDUCA | ISBN 978-84-948288-8-1 | Depósito Legal C27-2021 | www.mundoeduca.org

Teach Plus. Teachers Teaching Teachers: Transforming professional development by empowering and investing in educators. Opportunities for Teachers, results for Urban Students. Recuperado de http://teachplus.org/sites/default/files/publication/pdf/teachers_teaching.pdf

The Wallace Foundation. (2013, January). The school principal as leader: Guiding schools to better teaching and learning. New York, NY: The Wallace Foundation. Recuperado de <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/schoolleadership/effective-principal-leadership/Pages/The-School-Principal-as-Leader-Guiding-Schools-to-Better-Teaching-and-Learning.aspx>

Referencia Web. Recuperado de <http://espacioclinicovital.blogspot.com.es/2012/02/quees-un-taller-interactivo.html>

Agradecimientos

Estimados asistentes del Congreso EDUCA2021, más agradecimientos, me gustaría dedicar esta comunicación y a todos los que están elaborando una respuesta más adaptada a esta situación que estamos viviendo. Si a las ocho de la tarde aplaudíamos a todo el personal sanitario que, como héroes se situaban y se sitúan en plena línea de fuego contra el coronavirus, en esta ocasión, se lo dedico a los/as directores/as escolares y al resto de agentes de la comunidad educativa que mantienen en pie el proceso educativo, en unas condiciones tan inesperadas y adversas como las que estamos viviendo.

LIDERAZGO EDUCATIVO POSITIVO EN TIEMPOS DE COVID-19

Positive educational leadership in times of COVID-19

José María Rojas Morales
Facultad de Ciencias de la Educación de Sevilla
josrojmor1@alum.us.es

Resumen

En tiempos de crisis, las organizaciones tienen el reto ineludible de mantener la continuidad educativa. Esto implica ajustar los esfuerzos para conseguir el cambio y la conservación de patrones de su principal función: lograr una educación de calidad para el alumnado. Los líderes educativos tienen el deber de establecer las relaciones y los espacios para movilizar los recursos y materiales organizativos y así responder a un conjunto de situaciones problemáticas a nivel operativo y estratégico vinculados a la recuperación de la educación. A su vez, es importante que el equipo directivo apoye al profesorado, al alumnado y a las familias en la situación de estrés que enfrentan, fruto de los cambios que han afectado a su calidad de vida. Un ambiente positivo, seguro y protector es un ámbito esencial al reflexionar cómo abordar el proceso educativo en el contexto actual.

La presente investigación tiene como objetivo conocer en qué medida las estrategias directivas han permitido la continuidad educativa durante la pandemia del COVID-19.

Ésta se caracteriza por emplear una metodología enmarcada en un enfoque de investigación cualitativo, concretamente se realiza un estudio de caso. El instrumento de recogida de información ha sido una entrevista online semi-estructurada administrada a doce directores/as escolares que desarrollan su trabajo en este contexto de pandemia en el territorio español.

Los resultados obtenidos reflejan que la pandemia del coronavirus ha exigido un replanteamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la labor directiva.

Palabras clave

Empoderamiento; ambiente de trabajo; desarrollo profesional y estilos de liderazgo.

Abstract

In times of crisis, organizations face the inescapable challenge of maintaining educational continuity. This involves adjusting efforts to bring about change and maintaining patterns of their main function: achieving quality education for students. Educational leaders have the duty to establish relationships and spaces to mobilize resources and organizational materials and thus respond to a set of problematic

situations at the operational and strategic level linked to the recovery of education. In turn, it is important for the management team to support teachers, students and families in the stress they face as a result of the changes that have affected their quality of life. A positive, safe and protective environment is an essential area by reflecting on how to approach the educational process in the current context.

This research aims to know to what extent the management strategies have allowed educational continuity during the COVID-19 pandemic.

This is characterized by employing a methodology framed in a qualitative research approach, specifically a case study is carried out. The information collection tool has been a semi-structured online interview administered to twelve school principals/girls who develop their work in this context of pandemic in the Spanish territory.

The results show that the coronavirus pandemic has called for a rethinking of the teaching-learning process and leadership.

Keywords

Empowerment; work environment; professional development and leadership styles.

Introducción

Según la OMS (2020), la pandemia ha dejado al descubierto diferentes retos que no sólo han afectado a la salud pública, sino también a otros muchos sectores como el de la educación. Lo impredecible, la suspensión de las clases, el confinamiento, el peligro de contraer COVID-19, está afectando a nuestro país y esto repercute en la organización educativa. De esa forma, los líderes educativos se enfrentan ante la decisiva tarea de prestar mayor atención a la denominada "educación informada para el trauma". Según Montecinos (2020), ésta es entendida como un "marco de trabajo basado en las fortalezas, en la capacidad de dar respuesta al impacto del trauma, en la seguridad psicológica, emocional y física para que los proveedores y supervivientes reconstruyan un sentido de control y empoderamiento".

De ahí que la seguridad se priorice para todos los agentes de la comunidad educativa y así evitar la toma de decisiones rápidas. El trabajo con equipos estresados conlleva duplicar esfuerzos para lograr la confianza entre el profesorado, los líderes y el alumnado. A su vez, según Murphy & Louis (2018), es necesario contar con las herramientas oportunas para ofrecer la contención emocional en la interacción con el resto de agentes. Asimismo, liderar el aprendizaje frente a la pérdida de éste durante el

confinamiento, ha resaltado la competencia digital, la capacidad de análisis crítico en una sociedad saturada por la información y la falta de autonomía. Esto implica promover un estilo de liderazgo que sea capaz de crear nuevas relaciones, utilizar sistemas rápidos de intercambio de conocimientos para asesorar el trabajo mediante la información y ajustar las normas para agilizar la adaptación a las nuevas condiciones fomentando la flexibilidad y la innovación adecuadas para aprovechar lo que puede ofrecer la educación.

A su vez, distinguir el uso de la tecnología como posibilidad para conseguir formas de comunicación participativas e inclusivas. Su aprendizaje de manera eficaz ha de ser una parte íntegra del desarrollo de liderazgo, elemento esencial para gestionar la crisis de adaptación. Es fundamental, la creación de oportunidades para escuchar la voz del alumnado, asesorar a las familias y valorar su experiencia sobre la forma de aprender que prefieren sus hijos/as ya son las que mejor conocen sus peculiaridades. Por último, reflexionar sobre los recursos y el método de enseñanza-aprendizaje y la nueva realidad emergente post-COVID. La primera etapa de la pandemia ha permitido el desarrollo de un plan de contingencia para continuar aprendiendo a distancia. Éste construido sobre la base de lo aprendido ya que hasta que no exista una vacuna se continuarán cerrando centros educativos en el futuro (Eyzaguirre, 2020).

Material

Se ha utilizado la entrevista semiestructurada administrada en formato digital a través del correo electrónico de los sujetos. Dicha entrevista se ha basado en las tecnologías, existiendo en la literatura científica anteriores estudios donde se ha empleado de forma digital (Ardevol, Bertrán, Callén & Pérez, 2003; Vargas, 2012).

Según Vargas (2012), una entrevista semiestructurada permite entender las emociones, las experiencias vividas, las prácticas laborales y los conocimientos. Sus cuestiones son preparadas previamente, no obstante, son abiertas para que el sujeto pueda responder con libertad dependiendo de su experiencia. De esa manera, el investigador consigue suficiente información sobre la temática tratada (Calderón & Alvarado, 2011).

En la elaboración de sus cuestiones se tuvieron en consideración las conversaciones informales con directores/as escolares, los informes publicados por los medios de comunicación relacionados con el objeto de esta investigación y concretamente, la literatura científica disponible. Tras redactar las cuestiones fueron revisadas por agentes externos al estudio, específicamente dos profesoras de la Escuela Universitaria Francisco Maldonado de Osuna (Sevilla) y un profesor de la Universidad Loyola Andalucía

de Sevilla. Asimismo, se modificaron las primeras preguntas considerando el feedback recibido por los revisores.

La entrevista se compone de diez preguntas abiertas, lo que la diferencia de una entrevista estructurada (Martínez Rodríguez, 2011). Dicha entrevista sirve para identificar las estrategias directivas que han permitido la continuidad educativa durante la pandemia del COVID-19 en estos centros educativos.

Método

El método o enfoque de investigación es cualitativo, entendido según Colás (1998), como aquel que permite entender y ahondar los fenómenos, inspeccionándolos desde el punto de vista de los sujetos en un entorno común. A su vez, Hernández, Fernández y Baptista (2003), indican que éste se basa en la recolección de datos y no en medir variables para llevar a cabo análisis inferencias y estadísticas. Según Twinning (2017), a estos datos se les otorga un sentido considerando que estos conforman una representación simbólica unida a una interpretación y, por ende, su significado es subjetivo y depende del contexto.

Según Taylor & Bogdan (2010), las cualidades que definen a este método son:

- Ser reflexivo e interactivo: el investigador se sensibiliza ante las consecuencias provocadas sobre los agentes de la investigación. A su vez, no tiene ideas preconcebidas o previas.
- Ser holístico ya que el investigador observa a los individuos y a los grupos como un todo que abarca los procesos de funcionamiento, organizativos y significativos.
- Ser humanista: engloba el carácter personal y privado de las experiencias basándose en los significados, concepciones y percepciones de los agentes.
- Ser abierto: no descarta visiones ni escenarios en la recogida de información.
- Ser naturalista ya que el investigador se basa en comprender a los individuos, sus situaciones y relaciones que le suceden en su entorno común.

Enfoque: estudio de caso

Según Merriam (2009, p.43) el estudio de caso es entendido como "una descripción y análisis a fondo de un sistema limitado". A su vez, autores como Simon (2011, p.42), es "una investigación exhaustiva y desde múltiples perspectivas de la complejidad y unicidad de un determinado proyecto, política, institución o sistema en un contexto real". El investigador trata de considerar los puntos de vista y la teoría de los agentes. Además, según Feagin, Sjoberg y Orum (1991), las interacciones que ocurren entre los participantes de las investigaciones además de las perspectivas y el conocimiento de los agentes.

Según Yin (2003), este enfoque utilizado es recomendable emplearlo cuando el investigador se interesa por las condiciones del contexto. Por esa razón, el enfoque de estudio de caso es el más idóneo para realizar este estudio al identificar las estrategias directivas que han permitido la continuidad educativa durante la pandemia del COVID-19 en estos centros educativos.

Población y participantes del estudio

Las entidades son centros educativos³⁷ pertenecientes a la provincia de Sevilla, Córdoba, Huelva, Jaén, Málaga y Granada. En este estudio han participado de manera voluntaria doce participantes. La elección de los casos se lleva a cabo porque los/as directores/as que han participado pertenecen a centros en los que se presta especial atención al liderazgo educativo.

Resultados

El análisis de resultados se ha realizado en base a un sistema de categorías. Estas categorías o dimensiones son consideradas fundamentales para dar respuesta a las cuestiones y los objetivos de la investigación. Asimismo, éstas representan una primera clasificación y general en la que se recoge la totalidad de los interrogantes realizados en las entrevistas.

Las categorizaciones han sido desglosadas dando lugar a una serie de subcategorías junto a una serie de códigos para cada una de ellas y sus correspondientes explicaciones. Éstas representan los elementos más significativos de cada categoría inicial y que facilitan la comprensión y el logro de los objetivos establecidos. El software NVivo versión 12 se ha empleado para la categorización de la información mediante la creación de tablas de frecuencia y diferentes mapas donde se aprecian las relaciones entre las dimensiones, categorías y códigos. A su vez, aporta una serie de valiosas contribuciones, entre las que destaca analizar documentos en diferentes formatos (pdf, ficheros de audio, tablas de datos, Word, hojas de cálculo, vídeos, webs, fotos y redes sociales).

Se presentan verbatims en los cuales se aprecian y se sintetizan los resultados de cada una de las dimensiones estudiadas: empoderamiento; ambiente de trabajo; desarrollo profesional y estilos de liderazgo para facilitar su descripción y su vinculación con las evidencias empíricas.

- Dimensión: empoderamiento

Este curso escolar marcado por la incertidumbre confío en el resto de agentes (profesorado, alumnado y familias) para que participen en la toma de decisiones. De esa forma, su creatividad, experiencia e inteligencia permitirá lograr grandes cambios [P31: PARTICIPANTE 1.docx - 31:19 (22:22)].

³⁷ Por motivos de privacidad de datos, se ha mantenido el anonimato de los centros educativos porque así lo han pedido los agentes de sus comunidades educativas como condición para participar en este estudio.

- Dimensión: ambiente de trabajo

Este Centro trabaja un ambiente de trabajo basado en las emociones y se está participando en un Programa de Implantación de la Inteligencia Emocional en el ámbito social (método PIIE).

Esta formación que estamos recibiendo nos ayuda a abordar situaciones conductuales que interrumpen el desarrollo de las clases presenciales y crear climas seguros para el alumnado [P10: PARTICIPANTE 5.docx - 10:14 (17:17)].

- Dimensión: desarrollo profesional

El profesorado refleja necesidades de desarrollo profesional que son resueltas por los/as directores/as escolares. En situaciones de estrés, la seguridad es esencial, ya que en ocasiones se toman decisiones de forma rápida. Por esa razón es importante aprender de la pandemia donde las nuevas tecnologías han desarrollado un papel fundamental.

Continuar educando a distancia mediante la calificación de las tareas, exámenes y trabajos a la vez que se realizan las clases presenciales [P15: PARTICIPANTE 7.docx - 15:26 (30:30)].

- Dimensión: estilos de liderazgo

El liderazgo educativo positivo que se trabaja en este Centro ubica el desarrollo de relaciones positivas con todas las partes interesadas en el centro del trabajo de liderazgo.

Es importante saber a través de qué prácticas directivas se está intentando cuidar los agentes de la comunidad educativa. Dichas prácticas han de resaltar la supervisión, el control y la confianza [P20: PARTICIPANTE 2.docx - 20:17 (13:13)].

Discusión

Se presenta la discusión donde se exponen las estrategias directivas que han permitido la continuidad educativa durante la pandemia del COVID-19 como objetivo de la investigación.

En este Centro, las estrategias directivas están basadas en construir una respuesta educativa informada para el trauma, pues el liderazgo tiene su foco de interés en las necesidades de los agentes de la comunidad educativa, producto de las limitaciones que la pandemia ha imprimido en nuestras vidas. De esa forma, según Montecinos (2020), se presta atención en fortalecer el sentido de seguridad para que se reconstruyan las prioridades, las relaciones y el sentido de pertinencia. A su vez, se otorga significado a las decisiones y actuaciones de acuerdo a los objetivos comunes y se crea el éxito a través de la aceptación de los errores y el fracaso como una oportunidad de aprendizaje. Así pues, se aprecia el fomento de un ambiente de trabajo óptimo, el desarrollo profesional y el empoderamiento de todos los agentes para llevar a cabo una gestión eficiente del cambio (Ololube, 2013 citado en Amanchukwu et al., 2015).

Asimismo, destaca un estilo de liderazgo positivo al contribuir equipos de trabajo con motivación para ir más allá de los requisitos planteados y basar sus relaciones en el apoyo mutuo. Así, según Cortez (2020), los líderes forman un ambiente emocional en el que los agentes se sienten más comprometidos con el desafío de la mejora educativa en este contexto.

Conclusiones

Las conclusiones a las que se ha llegado son diversas y responden a los objetivos planteados sobre liderazgo educativo positivo en tiempos de COVID-19.

Objetivo I: Identificar las estrategias directivas que han permitido la continuidad educativa durante la pandemia del COVID-19.

En base a los resultados obtenidos, las estrategias directivas son las siguientes:

Este Centro adopta una respuesta educativa informada para el trauma, elemento esencial que fomenta la mejora educativa en este contexto de pandemia. De esa forma, se aprecia el empoderamiento en la forma en la que el director da voz a las familias, al alumnado y al profesorado. Su director se encarga de fomentar las buenas relaciones entre estos agentes para lograr el desarrollo de la seguridad y la confianza de sus prácticas. A su vez, es destacable el ambiente de trabajo basado en las emociones en el cual los miembros del equipo se ven a sí mismos como más capaces y comprometidos con el desafío de seguir impartiendo educación al alumnado para guiar y facilitar su aprendizaje y desarrollo a pesar de las importantes restricciones en las posibilidades de interactuar directamente con ellos. Asimismo, el desarrollo profesional se observa en el fortalecimiento de nuevas capacidades para ofrecer una educación de calidad. Por último, el estilo de liderazgo es positivo, abierto a nuevos aprendizajes y que genera nuevas respuestas ante una escuela que ha sido forzada a repensar sus procesos.

Objetivo II: Describir la forma en la que las estrategias directivas han permitido la continuidad educativa durante la pandemia del COVID-19.

En este Centro, la comunidad educativa juega un rol esencial al contar con el apoyo y la confianza de su director. Sus prácticas de liderazgo refuerzan su dedicación, entrega y esfuerzo. El éxito de la continuidad educativa viene determinado por la participación del profesorado, de las familias y el alumnado. Es por esa razón que el director busca de forma continuada la implicación de todos ellos. A su vez, el ambiente de trabajo se centra en las emociones mediante el desarrollo de programas de implantación de la inteligencia emocional y el trabajo cooperativo entre todos los agentes. El aprendizaje surge de la experiencia del cierre, del que nutrirá el proceso de enseñanza-aprendizaje y estimulará una perspectiva más colectiva e integrada de los agentes de la comunidad educativa. Adicionalmente, el desarrollo

profesional implica nuevas habilidades profesionales y saber cuándo y para qué seleccionar los diferentes recursos y mantener la conexión con el alumnado mediante el aprendizaje autónomo. Finalmente, el estilo de liderazgo es positivo, aquel que crea sistemas de apoyo reflexionando sobre los desafíos y las oportunidades al tener que liderar una comunidad educativa en tiempos de pandemia.

Referencias Bibliográficas

Amanchukwu, R. N., Stanley, G. J., & Ololube, N. P. (2015). A review of leadership theories, principles and styles and their relevance to educational management. *Management*, 5(1), 6-14.

Ardèvol, E., Bertrán, M., Callén, B., & Pérez, C. (2003). Etnografía virtualizada: la observación participante y la entrevista semiestructurada en línea. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, (3), 72-92.

Buendía Eisman, L., Colás Bravo, M., & Hernández Pina, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*.

Calderón Noguera, D. F., & Alvarado Castellanos, J. (2011). El papel de la entrevista en la investigación sociolingüística. *Cuadernos de lingüística hispánica*, 17, 11-24.

Cortez, M. (2020). Liderazgo escolar positivo: Una respuesta clave en tiempos de COVID-19. Recuperado de <https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2020/05/LIDERAZGO-ESCOLAR-POSITIVO.pdf>

Eyzaguirre, S., Le Foulon, C., & Salvatierra, V. (2020). Educación en tiempos de pandemia: antecedentes y recomendaciones para la discusión en Chile. *Estudios Públicos*, (159), 111-180.

Merriam, S. B., & Tisdell, E. T. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.

Montecinos, C., PUCV, C. L. E., Uribe, M., & Volante, P. (2020). INFORME ELABORADO EN EL MARCO DE LAS PROPUESTAS EN EDUCACIÓN TRABAJO INTERUNIVERSITARIO MESA SOCIAL COVID-19.

Murphy, J. F., & Louis, K. S. (2018). *Positive school leadership: Building capacity and strengthening relationships*. Teachers College Press.

Ordorika, I. (2020). Pandemia y educación superior. *Revista de la educación superior*, 49(194), 1-8.

Orum, A. M., Feagin, J. R., & Sjoberg, G. (1991). A case for the case study. *Chapel Hill*.

Rodríguez, J. M. (2011). MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA QUALITATIVE RESEARCH METHODS.

Taylor, S.J. y Bodgan, R. (2010). *Introducción a los métodos cualitativos*. Nueva York, Book Print (edición original, 1992).

Twining, P., Heller, R. S., Nussbaum, M., & Tsai, C. C. (2017). Some guidance on conducting and reporting qualitative studies.

Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Ediciones Morata.

Vargas-Jiménez, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. The interview in the qualitative research: trends and challengers. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 3(1), 119-139.

Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (Vol. 5).

Agradecimientos

Estimados asistentes del Congreso EDUCA2021, más que agradecimientos, me gustaría dedicar esta comunicación a este centro educativo y a todos los que están elaborando una respuesta más adaptada a esta situación que estamos viviendo. Si a las ocho de la tarde aplaudíamos a todo el personal sanitario que, como héroes se situaban y se sitúan en plena línea de fuego contra el coronavirus, en esta ocasión, se lo dedico a los/as directores/as escolares y al resto de agentes de la comunidad educativa que mantienen en pie el proceso educativo, en unas condiciones tan inesperadas y adversas como las que estamos viviendo.

LA CHISPITA DE VIVIR

The spark of life

Macarena Parejo Fito

CEIP Vara de Rey

lachispitadevivir@gmail.com

Resumen

A raíz de la trama de una obra de un teatro musical, surge la idea de realizar un proyecto educativo:

PROGRAMA “LA CHISPITA DE VIVIR”: Lectura. Música. Teatro. Valores (L.M.T.V)

OBJETIVO GENERAL, Unificar estos cuatro bloques, para acercar al alumnado, los beneficios que aportan cada uno de ellos a la educación integral del ser humano.

Estos bloques, están muy relacionados con el desarrollo del hemisferio derecho del cerebro, el mundo de las artes y su relación con las habilidades sociales e inteligencia emocional.

METODOLOGÍA: Metodología activa, motivacional, vivencial, en la que alumnado va descubriendo cómo disfrutar y aprender por sí mismo de las artes escénicas, la lectura grupal, las actividades musicales, trabajo en equipo...

Una metodología donde confluyen las más novedosas prácticas educativas del currículo: la Teoría de Inteligencias Múltiples de Howard Gardner, el desarrollo de las competencias claves en los alumnos, el aprendizaje servicio, educación inclusiva y TICS.

ACTIVIDADES BÁSICAS:

- Sesiones donde, el alumnado realizarán actividades de descubrimiento personal, primer contacto con el mundo del teatro, lecturas grupales, actividades sobre las audiciones del musical, ejercicios de dramatización y puesta en escena... Y de cada lectura y canción, trabajaremos todas competencias que podamos, según vayamos viendo la motivación e intereses del alumnado.
- Estas sesiones, marcarán posibles actividades en distintas competencias clave (tics, área lógica matemática, plástica, lengua...), de manera que los alumnos vayan aprendiendo a ser conscientes que todos contamos con distintas inteligencias múltiples, que podemos desarrollar según cada actividad.

Por último, destacar la importancia que se le da en La chispita de vivir: “EDUCAR EN EL SER, ANTES QUE EN SABER”, “EDUCA EN LA GESTIÓN EMOCIONAL Y TENDRÁS EL PILAR BASE PARA TENER ÉXITO PERSONAL EN LA VIDA”: Capacidad frustración, esfuerzo y trabajo, escucha activa, solidaridad, capacidad de empatía, oratoria y exposición de ideas...

Palabras clave

educación;lectura;música;teatro;valores

Abstract

The idea for a new education project surges following the plot of a musical theatre play:

PROGRAM “THE SPARK OF LIFE”: Reading. Music. Theatre. Values (R.M.T.V)

GENERAL OBJECTIVE: Unifying these four blocks in order to bring the students closer to the benefits that each of them have on the integral education of the human being.

These blocks are strictly related to the development of the right hemisphere of the brain, the arts and its relation with the social abilities and emotional intelligence.

METHODOLOGY: An active, motivational and vivid methodology in which students discover by themselves how to enjoy and learn from the performing arts, group reading, musical activities, working in groups...

A methodology where the newest educational practices out of the curriculum meet: Howard Gardner's Theory of Multiple Intelligences, the development of key competences in students, service learning, inclusive education and ICT.

BASIC ACTIVITIES:

- Sessions where the students will work on their own personal discovery, their first contact with the world of theatre, group readings, activities on auditioning for a musical, drama and staging exercises... And from each reading and song, we will work on all the skills we can following the students' motivation and interests.

- These sessions will lead possible activities in to different key skills (ICT, logic/mathematics area, art, English/Spanish...), making students understand that we all possess different multiple intelligences that can be developed through different activities.

- Lastly, we need to highlight a very important point taken from “The Spark of Life” program: “EDUCATE IN THE STATE OF BEING INSTEAD OF THE STATE OF KNOWING”; “EDUCATE IN EMOTIONAL MANAGEMENT IN ORDER TO HAVE PERSONAL SUCCESS IN YOUR LIFE”; all of this meaning: frustration, effort and work ethic, active listening, solidarity, empathy, oratory and sharing ideas...

Keywords

education; reading; music; theatre; values

Introducción

El proyecto L.M.T.V (Lectura, música, teatro y valores) engloba 4 pilares en los que se justifica todo el programa a plantear:

LECTURA: Lectura compartida

La lectura compartida, es una estrategia para la enseñanza de la lectura, donde tanto el maestro como los alumnos leen determinado texto visible para todos. Está comprobado, las múltiples ventajas de éste tipo de lectura, entre las que destacan el disfrute y motivación entre el grupo clase, el trabajar valores como el respeto, la empatía y el trabajo en grupo y la gran ayuda en el ámbito lingüístico, gramatical y vocabulario.

MÚSICA

Está más que comprobado, la gran cantidad de beneficios de una nutrida y buena educación musical en edades tempranas, tanto a nivel motriz como intelectual.

“La mejor manera de enseñar música es promoviendo que los alumnos participen activamente de la clase, en un modelo educativo derivado de la creatividad, autonomía y apertura del pensamiento. El profesor será motivador, impulsor y coordinador en el proceso personal” . (Mauricio Vuoto, director de la Escuela de Música de Brains Internacional Schools)

Las canciones base del proyecto pertenecen al disco: “nuevas canciones de padres novatos”, y en cada una de ellas, se ha ido trabajando un valor que podemos e entresacar entre sus letras...(la capacidad de esfuerzo, buena alimentación, superación de miedos...)

TEATRO

El disfrute que las actividades teatrales tienen para los niños es una ventaja que se puede aprovechar para afianzar diversos aspectos relativos a la educación.

Cuando hablamos de teatro en las escuelas, nos referimos a las técnicas de dramatización para otras áreas que no son la de Arte o Teatro en sí mismas. Se trata de utilizar la representación y las capacidades de expresión teatrales para trabajar contenidos como las matemáticas, el Lenguaje, la Historia... En este sentido es donde se fundamenta el programa L.M.T.V, estando estrechamente relacionado con la idea de las nuevas técnicas de Inteligencia Múltiples.

VALORES

En el currículo de Primaria, nos encontramos con el área de valores sociales y cívicos, donde se nos habla de la importancia de éste ámbito en cualquier área y materia del currículo:

La educación en valores no sólo ha de estar implícita en todas las áreas y materias del currículo, sino también ha de quedar reflejada en las normas de organización y funcionamiento del centro educativo.

Los valores son de gran importancia en cualquier etapa de la vida, ya que son los que ayudan a las personas a que tomen decisiones apropiadas. Para que las personas adopten los valores como hábito, es importante inculcarlos desde temprana edad.

Actualmente la educación en valores es igual de importante que la educación emocional porque sólo de esta manera se formarán personas íntegras y no solo conocimientos académicos.

Tanto en la metodología del programa (L.M.T.V.), como en la misma trama de la historia del musical a leer y representar (LA CHISPITA DE VIVIR), se van a trabajar:

- valores universales: Tolerancia, respeto mutuo, sinceridad, honestidad, comunicación asertiva, esfuerzo por conseguir las metas, perseverancia...
- Aspectos de una correcta inteligencia emocional: Autoconsciencia, autorregulación, auto motivación, destrezas sociales, empatía.
- Además, la chispita se centra en el APRENDIZAJE SERVICIO , para darle un sentido a todos estos pilares base: La lectura, escenificación final, posibles visitas y contacto con el hospital, se va a materializar finalmente en una dramatización del teatro en el hospital infantil y en la recaudación para LA CASA AZUL, fundación que trabaja para la construcción de viviendas para las familias que están hospitalizadas en el Hospital.

“El aprendizaje-servicio es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado donde los participantes aprenden al trabajar en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo.”

Material y método

El programa de lectura, se basa en una serie de sesiones, que a nivel de aula, van introduciendo al alumnado en el micromundo de actividades escénicas, ejercicios relacionados con la música, expresión oral, actividades de grupo para trabajar valores, realizar trabajos grupales de investigación sobre diversos contenidos y dudas que surgen en el aula...

Pero la repercusión de este programa de lectura, va más allá del nivel de aula.

Una vez ofrecido al alumnado un primer contacto con el mundo del teatro, música, lectura grupal.... Nos centramos en la lectura a nivel grupal de la trama de la “Chispita de vivir”.

Las sesiones vendrán marcadas con un modelo estándar, en el que según el momento y trimestre escolar en el que nos encontremos, iremos adaptando la programación a la evolución del programa en los alumnos del curso.

SESION ESTÁNDAR: Se titulará con objetivo general de la sesión.

- **Objetivos** que pretendemos conseguir en esa sesión
- **Actividades** concretas a realizar (se programaran alguna actividad de más...y ya según el ritmo del alumnado, cabrá la posibilidad de ampliar o no...siendo así un programa abierto, que dependerá de la iniciativa, dudas, inquietudes y motivación del grupo clase:
- **Inteligencias múltiples** trabajadas en la sesión
- **Competencias** más trabajadas en este módulo.
- Finalmente, se realizará una **evaluación** de la sesión, para ir midiendo el ritmo del programa y adaptándolo a la evolución del alumnado.

En cada módulo, se trabajarán los 4 pilares base, destacando aquel que sea necesario según los objetivos y capacidades marcados. (ej: habrá sesiones que se haga más ejercicios de dramatización, otras donde primará actividades musicales con el tema que toca trabajar, otras se basará en la lectura grupal y sus características...y otras se hará hincapié en los valores y aspectos emocionales que hayan podido surgir en la sesión.

Durante la mayor parte del programa, se desarrollarán las sesiones donde se realicen la lectura grupal:

En estas sesiones, se irá leyendo la trama del musical.

Las acotaciones de teatro, podrán ser leídas por el maestro, y los distintos personajes, irán siendo leídos por los alumnos elegidos en cada sesión. De esta manera, todo el alumnado tendrá la oportunidad de participar en la lectura grupal.

Cuando aparezca una canción, se hará la audición del tema, para posteriormente, realizar distintos ejercicios a nivel musical.

También cabe destacar, que a lo largo de la trama, aparecerán distintas “FRASES DE LA VIDA”, donde se trabajarán los valores que vamos a recalcar a lo largo del programa.

A raíz de esta lectura comunitaria, y habiendo contando con la colaboración familiar en algunas sesiones y búsqueda de materiales, información.... Se plantea de una gala final de bailes de fin de curso con la temática de “La Chispita de vivir”.

GALA FIN DE CURSO: LA CHISPITA DE VIVIR

Se realiza distintas comisiones de organización:

Comisión de escenografía, comisión de coreografía, comisión de contactos con entidades burocráticas (ayuntamientos, asociación de vecinos...), comisión de vestuario, comisión de audiovisuales: música, sonido, iluminación, comisión logística de entradas, salidas, folletos, publicidad..., comisión de maquillaje,...

Cada una de estas comisiones, tiene unas funciones, teniendo que realizar reuniones periódicas para puesta en común e ir controlando que todo vaya coordinado para la representación final.

Este tipo de actividades, es vital para un aprendizaje motivador en equipo, donde surgen muchos roces y dificultades en el camino, disparidad de opiniones y quizás falta de coordinación...

Así, el alumnado a nivel de centro, irá aprendiendo de una manera vivenciada y motivadora, los beneficios de un trabajo en equipo de calidad, teniendo por bandera aspectos de inteligencia emocional tan necesarios para desenvolverse en la sociedad:

Respeto de opiniones, constancia en la tarea, cumplimiento de objetivos personales para el bien común, capacidad de expresión y animar al compañero cuando los ánimos decaen...

OTRA OPCIÓN FINAL: APRENDIZAJE SERVICIO:

La representación teatral en el colegio, donde participa toda la comunidad educativa. Se plantean comisiones, para llevar la organización de la función:

Se vuelven a repetir comisiones como en la gala final:

Comisiones de audiovisuales, de vestuario, de actores, de ayudantes de producción, acomodadores, prensa...

La idea es que se la entrada se haga de manera voluntaria y lo que se recaude sea para una ONG o fundación que requiera de una financiación.

También se puede organizar visitas mensuales al hospital infantil, donde un grupo de alumnos (en mi caso fueron el grupo de alternativa: valores) se lleva el año ensayando la obra para llevarle “el teatro al hospital”

Resultados

El proyecto de La chispita de vivir, y en concreto la organización de la gala de fin de curso, supone una actividad muy motivante para el alumnado y conlleva la realización de actividades que permiten integrar muchas áreas y contribuir al desarrollo de todas las Competencias Clave a través del desarrollo de diferentes áreas con sus actividades y ejercicios correspondientes.

Por otra parte es una actividad real que habitualmente se organiza con una participación directa del alumnado, que es el principal protagonista del evento, dándole la oportunidad de preparar su propia fiesta, permitiendo así el desarrollo de Competencias Clave a través de un trabajo colaborativo y el desarrollo de las inteligencias múltiples de aula.

Discusión

Realmente, la Chispita de vivir, nace de una idea inédita... y aunque los cuatro pilares se trabajan en distintos métodos...no he conseguido encontrar ningún método que englobe esas 4 áreas para trabajar todo el currículo.

FUNDAMENTACIÓN GENERAL Y ANTECEDENTES

De esta manera, nos encontramos con un programa de lectura innovador y único, ya que engloba de una manera natural, en el tiempo y en el espacio, 4 bloques que se trabajan de manera separada en otras áreas y materias.

Este paradigma se centra en las últimas teorías en la que se sustentan las nuevas corrientes educativas:

- Teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, 1983

Fundamentación teórica de la teoría de las inteligencias múltiples: Piaget (1896-1980), Carroll (1976), Hunt (1976), Stenberg (1982), Brown y Campione (1984), Glaser (1986), Jensen (1986), Para Schank (1986), Show (1986), Butterfiel (1986), Ackerman (1989), Perkins (1992)

Gardner define la inteligencia como la capacidad para resolver problemas de la vida real, para elaborar productos o crear servicios que son de gran valor para uno mismo o para varios contextos comunitarios o culturales.

Existen 8 tipos de inteligencias (lingüística, lógica matemática, viso-espacial, corporal/kinestésica, musical, naturalista, interpersonal e intrapersonal).

Según el doctor y psicólogo Gardner, todos poseemos no solo un tipo de inteligencia, sino al menos ocho, que nos permiten descubrir e interactuar de diferente manera con el mundo que nos rodea.

Estas inteligencias se entienden como destrezas que se pueden potenciar y desarrollar a lo largo de la vida, siempre que se cuente con los estímulos adecuados.

En cada sesión del programa LMTV, se irán trabajando todas y cada una de las inteligencias múltiples, y según la sesión y la evolución del alumnado, iremos fortaleciendo aquellas que creamos que debemos reforzar más o por el contrario, fortalecer los puntos fuertes que nos encontremos. (En contenidos del proyecto, se expone los ejemplos a trabajar en cada una de ellas)

Cabe destacar también, la importancia que tiene esta manera de trabajar las inteligencias múltiples, para tener en cuenta la pluralidad y diversidad de los alumnos.

Así, seguimos un método que tiene en cuenta que la mayoría de nosotros alcanzamos un nivel de desarrollo alto en algunas inteligencias, un nivel medio en otras y un nivel relativamente bajo en las demás.

- Competencias clave

Una competencia clave es la capacidad que una persona demuestra para actuar con eficiencia sobre un aspecto de la realidad (personal, social, natural o simbólica).

Esto implica pasar del “saber” al “saber hacer” y del “aprender” al “aprender a aprender”.

El trabajo de las competencias clave implica que los docentes desarrollen situaciones didácticas de aprendizaje que supongan un desafío para los niños. Es por ello, por lo que en el programa

LMTV, se entremezclan todas y cada una de las competencias, para que el alumno, vaya interiorizando de manera motivadora los distintos aprendizajes y vayan desarrollando todas la capacidades a trabajar en el currículo:

Comunicación lingüística, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, competencia digital, competencias sociales y cívicas, sentidos de la iniciativa y espíritu emprendedor, aprender a aprender, conciencia y expresiones culturales.

- Trabajo por proyecto:

Un proyecto es, en pocas palabras, un reto, una cuestión que resolver, y en el camino de su resolución está el núcleo de la cuestión.

Un vez focalizado el proyecto: “Teatro musical: La chispita de vivir”, la cuestión clave es tener presente siempre el para qué: Lo fundamental es saber que en el camino a recorrer debemos tratar de que el niño consiga los objetivos curriculares de la etapa o el curso y la forma de obtenerlos haga que adquiera las competencias, valores, métodos... que se pretenden alcanzar.

- A. METODOLOGÍA ACTIVA
- B. APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS
- C. TRABAJO EN EQUIPO
- D. APRENDIZAJE POR INTERÉS
- E. IMPLICACIÓN DE LAS FAMILIAS
- F. APRENDIZAJE SERVICIO

En esta metodología, los alumnos son los protagonistas, siempre guiados por el docente, que los ayudará a pensar, a investigar, creando situaciones dentro del aula que estimulen la toma de decisiones, el análisis, la reflexión, el debate, la búsqueda de información...

(En apartados de contenidos, se expone distintos ejemplos de sesiones y actividades...)

- Educación emocional

A raíz de los distintas actividades que se realizarán en el aula y teniendo en cuenta que en el argumento de la obra también se trabajan una serie de valores de la vida, podemos decir que el programa L.M.T.V tiene como una de sus prioridades, el desarrollo de educación emocional de calidad. Por ello, se tendrá en cuenta aspectos tan relevantes tales como:

- Autoconsciencia (identificar las propias emociones, conocer las propias fortalezas y limitaciones, desarrollar confianza en las propias posibilidades..)
- Autorregulación (manejar las emociones, impulsos y los recursos propios a través del autocontrol, conciencia, adaptabilidad...)
- Automotivación: (tomar iniciativa, optimismo en las dificultades, compromiso...)
- Empatía (reconocer y comprender los sentimientos y emociones de los demás...)

- Destrezas sociales (Tener hábitos de convivencia, capacidad de liderazgo, negociar soluciones y manejar conflictos, establecer relaciones personales y capacidad de cooperación y colaboración...)

Conclusiones

El programa L.M.T.V. marca un antes y un después en la conexión que existe entre estas cuatro áreas (Lectura, música, teatro y valores).

La actividad final del programa de la función teatral o la gala de fin de curso, conseguirá aunar lazos entre distintos niveles de Primaria, entre especialidades, entre los distintos sectores de la comunidad educativa (familia, profesorado y alumnado...).

Pero no sólo incidirá en esa unión la representación final, sino que todas las actividades semanales, irán trabajando a modo de proyecto en todas las áreas, los 4 pilares base.

De esta manera, el centro conseguirá una oportunidad de trabajar en equipo, disfrutar juntos y luchar y trabajar juntos para conseguir a un objetivo común: aprender en cada sesión, divertirse, motivarse para luchar por una actividad grupal final, como puede ser una representación teatral a final de curso.

Hodward Gardner: “La evaluación es la obtención de información acerca de las habilidades y potencialidades de los sujetos”. Para ello, se deben diseñar métodos y medidas que ayuden a realizarla de una manera regular, sistemática y útil.

La evaluación del proyecto será continua y formativa, en la que puedan recoger datos de todo el proceso de aprendizaje.

Respecto al **ALUMNADO**, cobra un papel protagonista, participando en lo posible de la evaluación, de modo que lleguen a ser plenamente consciente de sus progresos.

Con este fin, se plantea la necesidad de realizar registros detallados, en los cuales los alumnos seleccionen los documentos y producciones que consideren más relevantes de sus trabajos y mejoras, adoptando compromisos sobre los aprendizajes que quieren realizar y los medios para llevarlos a cabo, etc...

Se parte de una evaluación inicial, donde veremos de que experiencias, nivel y conocimientos partimos en cada uno de los pilares (lectura, teatro, música, teatro)...no es lo mismo trabajar con niños que nunca han hecho ejercicios de dramatización a los que sí han conocido estas técnicas, y así en todas áreas...).

Seguidamente, irá evaluando su trayectoria en cada uno de los trimestres, pudiendo dividir a grosso modo la evaluación según cada uno de los pilares.

	LECTURA	MÚSICA	TEATRO	VALORES
1º TRIMESTRE				
2º TRIMESTRE				
3º TRIMESTRE				

Toda esta información puede ser recogida a través de variados instrumentos de evaluación:

- La observación directa del alumnado a lo largo de todo el programa.
- Portafolio del alumno: Conjunto de trabajos que va acumulando del proyecto, donde se recogerán documentos de todo tipo: escritos, vídeos, grabaciones de audio, fotografía, etc... Básicamente, consiste en registrar y documentar las observaciones de los alumnos a través de esos recursos mencionados: registros anecdóticos, muestras del trabajo de aula, entrevistas, tablas y gráficos, pruebas informales...
- Sus registros o autoevaluaciones.

Como material de evaluación, podemos realizar actividades tales como:

- Realización de una redacción libre sobre el programa LMTV .
- Actividades musicales, donde se verá el grado de implicación del alumno.
- Realizar videos propios o realización de montajes audiovisuales en grupo, recalando algunas actividades teatrales.
- Audición de lectura grupal de distintos textos teatrales.
- Actividades de dinámicas de grupo para ver el grado de implicación a nivel moral y de valores (integración, respeto a los más tímidos, técnicas de motivación para conseguir la implicación y trabajo efectivo de los compañeros en el trabajo en equipo, habilidades propias de inteligencia emocional,...)
- También la mejora de los resultados escolares, aunque somos conscientes de que los resultados no siempre se dan a corto plazo.

Algunos instrumentos de evaluación serán: Guías de observación, grabadoras de audio y vídeo, el diario pedagógico...

A modo conclusión, cabe destacar el canal y redes de la Chispita de vivir, don intento divulgar parte de este trabajo que dentro de las padres de las aulas, a veces pasa desapercibido y no ven la luz.

FACEBOOK:

https://www.facebook.com/lachispitadevivir/?view_public_for=2811502438922642

INSTAGRAM:

<https://www.instagram.com/lachispitadevivirbymacaparejo/>

YOUTUBE : PROYECTO L.M.T.V (Lectura, música, teatro y valores)

https://www.youtube.com/channel/UCor0EN4H8PaSTsDLbQYna2w/featured?view_as=subscriber

Referencias Bibliográficas

Específica de teatro

- “Taller de juegos teatrales” (José Cañas Torregrosa). Editorial Octaedro.
- “Teatro 3-6: Biblioteca de Infantil” (Debbie Chalmers). Editorial Grao.
- “101 juegos de Dramatización para niños (Mundo Infantil). Editorial Neo Person.
- Artículo Juan Cervera: “Cómo practicar la dramatización con niños de 4 a 14 años”

Respecto la bibliografía, se ha tirado mucho de cursos experimentales de propio teatro, en la escuela de teatro SSJJ Padres Blancos, en Sevilla, donde la coordinadora ha podido experimentar la experiencia del teatro escolar, realizando talleres de dramatización con compañeros de todas la edades.

También se ha consultado mucho experiencias y artículos colgados en la web, que están relacionados con los 4 pilares básicos del proyecto LMTV: Lectura, música, teatro y valores.

Bibliografía general

- “Mis capacidades” : Guía de inteligencias múltiples (Editorial Santillana)
- “Como hablar para que tus hijos escuchen y como escuchar para que tus hijos hablen” : Adele Faber y Elaine Mazlish (Editorial bestseller)
- Propuesta didáctica del “programa Sirabum”, Editorial Santillana
- César Bona: (2015)La nueva educación. Penguin Random House Grupo editorial. Barcelona.
- “Plan de igualdad entre Hombres y Mujeres”. CEIP La Axarquía. Curso 15/16
- “Atender a la diversidad del alumnado en Primaria”. Autor: Jose Miguel Torralbo Encina. Experiencias educativas.

También se ha realizado cursos de formación donde la coordinadora ha podido interiorizar más en el contenido del proyecto, para después poder transmitirlo al resto del claustro:

- Curso: “Como hablar para que tus niños y adolescentes escuchen” (Método de Adele Faber y Elaine Mazlish).
- XVIII Jornadas profesionales “La generación de contenido audiovisual, educativo y de divulgación en la red: canales, youtubers, videobloggers, naukas...”

Referencias legislativas generales (MEC)

- **LOE: Ley orgánica 2/2006**, de 3 de Mayo, de Educación
- **Real Decreto 126/2014**, de 28 de Febrero, por el que se establece el currículo básico de Educación Primaria
- **LOMCE: Ley orgánica 8/2013**, de 9 de Diciembre, para la mejora de la calidad educativa
- **Orden ECI/3960/2007**, de 19 de Diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de Educación Infantil
- **Real decreto 1630/2006**, de 29 de Diciembre de enseñanzas mínimas en el 2º ciclo de Educación Infantil.

Referencias legislativas en Andalucía

- **LEA: Ley 17/2007**, de 10 de Diciembre, de Educación de Andalucía:
Concretamente artículo 40:
- Atención a la diversidad: Orden 25-7-2008, por la que se regula la atención a la **diversidad del alumnado** que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía.
- **Decreto 428/2008**, de 29 de Julio, por el que se establece la ordenación y enseñanzas correspondientes a Educación Infantil en Andalucía.
Concretamente artículo 5.6:
- **Orden 5 de Agosto de 2008**, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía.
- **Decreto 97/2015, de 3 de Marzo**, por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Primaria, en la comunidad autónoma de Andalucía.

- **Orden de 17 de Marzo de 2015** por el que se desarrolla el currículo correspondiente a la educación Primaria en Andalucía
- **Orden 4 de Noviembre de 2015**, por la que se establece la ordenación del proceso de aprendizaje del alumnado de Educación Primaria en la Comunidad de Andalucía.

Bibliografía sobre cultura andaluza

- “La cultura andaluza en Educación Primaria”. Edita: Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia. Autor: Manuel Ruiz Carmona
- “Conciencia de identidad lingüística de los andaluces”. Autor: Antonio Narbona Jiménez
- “Programa de promoción de la alimentación saludable de la escuela”. Edita: Junta de Andalucía, Consejería de Salud. Grupo de trabajo: Alfonso Fonseca, Javier y varios
- “Cultura andaluza”. Edita: Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia. Dirección general de promoción y Evaluación Educativa.
- “Reflexiones didácticas sobre el habla andaluza” Autor: Jose Manuel Trigo. Edita: Cauce, revista de filología y su didáctica.

Bibliografía en valores:

- **LEA: Ley 17/2007, de 10 de Diciembre**, de Educación de Andalucía: Concretamente artículo 39. Educación en valores:

Agradecimientos

En primer lugar, gracias a LA CHISPITA DE VIVIR...y las canciones del disco: NUEVAS CANCIONES DE PADRES NOVATOS.

Como canciones, fueron temas que me inspiraron para escribir el guión de “La chispita de vivir”.

Gracias a todos los que en un primer momento creyeron en mi locura de proyecto de innovación: Mi familia, mis hijos...poco a poco, fui inculcando esta “forma de vivir nuestra chispita” en las aulas.

Por lo que debo agradecer al colegio CEIP Juan Sebastián El Cano, el permitirme llevar a cabo hace tres cursos, este proyecto: Dirección, compañeros, alumnado y familias...Una comunidad educativa que

vieron nacer este proyecto en forma de teatro en las aulas, música, valores...y en el que disfrutamos de una gala fin de curso llena de sentido y diversión.

Gracias a mi actual colegio Vara de Rey, porque es en estos dos últimos años, donde a pesar de pandemias y contratiempos...estoy experimentando los beneficios de esta forma de educar:

“Aprender a través de las artes escénicas”...va más allá de hacer teatro, leer o cantar.

Pero sobre todo, gracias a mis chispitas....Esos pequeños alumnos que año tras año, van captando mi forma de enseñar y me hacen ver, que todo esfuerzo merece la pena...

Su cariño, sus caras, su actitud, su aprendizaje...hacen que a diario llenen de sentido esta dura tarea de innovar en la educación...porque nadie dijo que fuera fácil.

Gracias a mis “familias chispiteras” ...esos papis y mamis que desde la primera reunión, aceptan, captan y apoyan el sentido de esta metodología...

Incluso los más reticentes en otros años...agradecieron en fin de curso la labor de este proyecto, al ver que son sus hijos, los primeros beneficiarios del proyecto.

¡GRACIAS, CHISPITAS, NOS VEMOS EN EL COLEGIO!

UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE Y SERVICIO EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA. CAMPAÑA DE PREVENCIÓN DE COVID-19

An experience of Learning and Service in university teaching. COVID-19 prevention campaign

Patricia Otero Otero

Dpto. Psicología. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de A Coruña. España

E-mail de contacto: patricia.otero.otero@udc.es

Resumen

La COVID-19 es un problema de Emergencia Internacional de Salud Pública con altos costes sanitarios y humanos, que puede ser prevenida adoptando una serie de medidas de prevención. Sin embargo, la adopción de estas medidas por parte de toda la población general requiere de pedagogía y sensibilización, y los conocimientos sobre los predictores de las conductas preventivas en combinación con la utilización de las redes sociales podrían ayudar a promover dichas conductas. El objetivo de este trabajo fue presentar una experiencia de la utilización de la metodología de Aprendizaje y Servicio en la enseñanza universitaria, consistente en el diseño de una campaña de concienciación y prevención de la COVID-19 elaborada por el alumnado del Máster en Psicología Aplicada de la Universidad de A Coruña (España) y aplicada a través de las redes sociales. Esta experiencia tuvo como destinatario a la población general, y contó con el apoyo de la Oficina de Cooperación y Voluntariado de la Universidad de A Coruña (España) como entidad colaboradora. Para su realización, se llevaron a cabo varias fases (a) Adquisición de conocimientos teóricos relevantes, (b) Diseño y programación de la campaña de prevención, (c) Publicación y difusión en las redes sociales. Como resultado de este proceso, se elaboraron seis vídeos sobre prevención de la COVID-19, que fueron difundidos en TikTok, Twitter, YouTube, Facebook e Instagram, alcanzando más de 16.000 visualizaciones en dos semanas. En conclusión, la metodología de aprendizaje-servicio en la enseñanza universitaria ha permitido unir el aprendizaje de conocimientos, habilidades, actitudes y valores con el compromiso social, en un momento de excepcional emergencia y necesidad como el contexto de la pandemia de COVID-19, alcanzando un alto impacto en la comunidad.

Palabras clave

Aprendizaje y Servicio; Universidad; Prevención; COVID-19.

Abstract

COVID-19 is an International Public Health Emergency Concern with high health and human costs, which can be prevented by adopting a series of prevention behaviors. However, the adoption of these behaviors by the entire general population requires pedagogy and awareness. The knowledge about the predictors of preventive behaviors in combination with the use of social networks could help promote such behaviors. The objective of this work was to present an experience of the use of the Learning and Service methodology in university teaching, consisting of the design of a prevention of COVID-19 campaign, elaborated by the students of the Master in Applied Psychology of the University of A Coruña (Spain) and applied through social networks. This experience was aimed at the general population, and had the support of the Cooperation and Volunteering Office of the University of A Coruña (Spain) as collaborating entity. For its realization, the following phases were carried out: (a) Acquisition of relevant

theoretical knowledge, (b) Design of the prevention campaign, (c) Publication and dissemination on social networks. As a result of this process, six videos for the prevention of COVID-19 were produced, which were spreaded on TikTok, Twitter, YouTube, Facebook and Instagram, reaching more than 16,000 views in two weeks. In conclusion, the service-learning methodology in university teaching was able to unite the learning of knowledge, skills, attitudes and values with social commitment, in this period of exceptional emergency such as the context of the COVID-19 pandemic, reaching a high impact in the community.

Keywords

Learning and Service; University; Prevention; COVID-19.

Introducción

La COVID-19 fue declarada un problema de Emergencia Internacional de Salud Pública por la Organización Mundial de la Salud el 30 de Enero de 2020 (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2020a). Desde el inicio de la pandemia hasta la actualidad ya se superan los 65.8 millones de casos reportados y 1.5 millones de muertes en todo el mundo (OMS, 2020b).

Las autoridades sanitarias han recomendado la realización ciertas medidas de prevención, como llevar mascarillas, lavarse las manos, mantener distancia social y ventilar los espacios cerrados (Ministerio de Sanidad, 2020). La promoción de estas conductas por parte de las instituciones y la asimilación y ejecución por parte del conjunto de la población es esencial para disminuir la propagación del virus y prevenir la enfermedad (Van den Brouck, 2020). Sin embargo, el cambio de conductas para la adopción de estas nuevas medidas por parte de todas las personas requiere de pedagogía y sensibilización.

De hecho, la *teoría de la acción razonada* propone que la conducta preventiva es una función de su intención para ejecutarla, la cual está determinada por la actitud individual y las normas subjetivas hacia una determinada conducta (Ajzen y Fishbein, 1980). La actitud incluye las creencias, valores y conocimientos; mientras que las normas subjetivas se refieren a la percepción del sujeto sobre lo que los demás quieren que haga respecto a la conducta preventiva (Ajzen y Fishbein, 1980).

Las redes sociales pueden, si son bien empleadas, ser un canal de transmisión de conocimientos. Tienen el potencial para transmitir información audiovisual de forma dinámica, breve y sencilla, con una amplia capacidad de difusión, pudiendo alcanzar a muchas personas. Además, las redes sociales juegan un papel importante en la formación de la identidad colectiva (Herrera, 2012), especialmente en el caso de los jóvenes (Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030, 2020). Por tanto, las redes sociales son un vehículo adecuado para la formación de actitudes y normas subjetivas, en consecuencia, para la promoción de las conductas de prevención frente a la COVID-19 a nivel comunitario.

Por otra parte, en el marco de la asignatura de Psicología Clínica de la Salud del Máster de Psicología Aplicada de la Universidad de A Coruña (España), se instruye al alumnado para diseñar programas de promoción de la salud y la prevención de la enfermedad. Entre las competencias de esta asignatura, se encuentra el desarrollo para el ejercicio de una profesión y ciudadanía abierta, culta, comprometida y solidaria, capaz de analizar la realidad, diagnosticar problemas, formular e implantar soluciones basadas en el conocimiento y orientadas al bien común. Por tanto, en el contexto de la actual pandemia y teniendo en cuenta todo lo anterior, como humilde contribución institucional para promover las conductas preventivas de la COVID-19 en la población general y especialmente en los jóvenes, se planteó para esta asignatura una metodología de Aprendizaje y Servicio.

El Aprendizaje y Servicio es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y *de* servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado donde los participantes aprenden a trabajar en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo. Concretamente, en esta experiencia el alumnado desarrolló una campaña de concienciación y prevención de la COVID-19 aplicada a través de las redes sociales.

Los objetivos de esta iniciativa fueron:

(a) Mejorar las habilidades relacionadas con el diseño de programas de promoción de la salud y prevención de la enfermedad orientado al actual problema de salud pública provocado por la COVID-19.

(b) Fomentar la cooperación entre la universidad y la comunidad, reforzando las sinergias colaborativas entre la adquisición de conocimientos que se produce en la institución educativa y el servicio a la comunidad mediante la aplicación de dichos conocimientos para un bien común.

(c) Promover las conductas de prevención de la COVID-19 en la población general, ayudando a la sociedad a adquirir actitudes y normas subjetivas que permitan concienciar sobre el problema de la pandemia, transmitir información y desarrollar el sentido de responsabilidad para adoptar las medidas de prevención adecuadas.

Material y método

Se utilizó la metodología de Aprendizaje y Servicio como herramienta de enseñanza y aprendizaje a través de un servicio que se presta a la comunidad. Concretamente, se trata de la elaboración de una campaña de prevención de la COVID-19 a través de las redes sociales, diseñada y difundida por alumnos y alumnas del Máster de Psicología Aplicada de la Universidad de A Coruña (España). Tuvo como destinatarios la población general, y contó con el apoyo de la Oficina de Cooperación y Voluntariado de la Universidad de A Coruña (España) como entidad colaboradora.

El desarrollo de esta experiencia de Aprendizaje y Servicio se estructuró en las siguientes fases:

- 1) Adquisición de conocimientos sobre la salud y la enfermedad, modelos teóricos relacionados, los distintos niveles de intervención existentes y directrices para la elaboración de programas de promoción de la salud y prevención de la enfermedad.
- 2) Diseño y programación de la campaña de prevención. Esto incluyó:
 - Búsqueda de información de las autoridades sanitarias nacionales e internacionales sobre las medidas preventivas para luchar contra la COVID-19, los síntomas principales de la COVID-19, técnica adecuada de lavado de manos, recomendaciones para cuidar la salud mental, técnica adecuada de colocación de la mascarilla.
 - Selección de la plataforma tecnológica a emplear. Se eligió la plataforma multimedia TikTok (con más de 130 millones de usuarios), debido al auge que tiene en la actualidad en la sociedad, sobre todo en el público juvenil, lo cual nos permite compartir la información de una forma más amena e interactiva, gracias a su formato de videos cortos (de 3 a 60 segundos) en los cuales podemos añadir efectos y música de tendencia, a la vez que fomentamos la información de una forma visual, creativa y atractiva.
 - Selección de temáticas, de la plataforma tecnológica a emplear, del espacio de grabación de los vídeos cumpliendo todos los requisitos de prevención sanitaria, elaboración del guión y selección de la música para cada temática.
 - Grabación y posterior edición de los vídeos.
- 3) Publicación y difusión en las redes sociales. Se publicaron y difundieron los vídeos por diferentes redes sociales como TikTok, WhatsApp, Twitter, Instagram, Facebook y YouTube, además de poner varios #Hashtags na propia App de Tiktok.

Respecto al contenido, se elaboraron mensajes claros y concisos, orientados a dos áreas: (a) la promoción de la salud (orientada a la búsqueda del estado de bienestar de la población, apelando a su responsabilidad individual) y (b) la de prevención de la enfermedad (trata de controlar las variables actitudino-motivacionales de riesgo, y modificar las conductas relacionadas). El material multimedia quedó organizado en seis vídeos, que a continuación se exponen:

- Video 1. Sobre las formas de poner la mascarilla: sin tapar la nariz, sin tapar la boca, colgada de una oreja, tapando los ojos... además de gestos que debemos evitar cuando la llevemos puesta como es estornudar y destapar la cara para llevar las manos a la nariz. Para, finalmente, enseñar como ponerla correctamente de forma muy sencilla.

- Video 2. Sobre algunas de las medidas preventivas más recomendables, y que podemos aplicar en el día a día, contra a COVID-19, tales como poner la mascarilla, lavar las manos con jabón (o echar gel hidroalcohólico en caso de que no podamos lavarlas), mantener la distancia interpersonal de seguridad, y ventilar en todo momento los espacios cerrados se los compartimos con alguien.

- Video 3. Algunos “tips” para intentar cuidar la salud mental, como evitar la sobreinformación, cuidar la salud y hacer ejercicio físico mantenerse ocupados en todo momento siguiendo rutinas.

- Video 4. Modelado de la técnica para lavarse las manos correctamente y disminuir las probabilidades de contagio: frotar las palmas, entrelazar los dedos, frotar el dorso de las manos, frotar todos los dedos, frotar las yemas de los dedos y también las muñecas y, por último, aclarar las manos.

- Video 5. Mostrando una estrategia para valorar la eficacia de nuestra mascarilla. En este caso, se coloca la mascarilla y se sopla a un mechero encendido, de forma que si el mechero se apaga la mascarilla no es eficaz y si sigue encendido sí es eficaz.

- Video 6. Explicación y diagnóstico diferencial de los diferentes síntomas que existen entre la COVID-19, la gripe y el catarro (tos seca o tos con mucosidad, fiebre, secreción nasal, congestión nasal, pérdida del olfato y del gusto, dolor de cabeza).

Resultados

Si reparamos en el grado de compromiso de los alumnos implicados, los resultados alcanzados con esta experiencia son muy positivos.

Respecto a los aprendizajes y competencias que se desarrollaron, y a la calidad del servicio ofrecido, todos estos aspectos pueden considerarse excelentes.

En cuanto al grado de difusión alcanzado en la comunidad a través de las redes sociales, en dos semanas de divulgación se obtuvo el siguiente seguimiento de los vídeos desde las distintas plataformas:

- Tiktok: más de 3.500 reproducciones, 368 “me gustas” y 35 seguidores.
- Twitter: más de 900 impresiones y 200 interacciones.
- Youtube: más de 160 visualizaciones.
- Facebook: más de 30 veces compartido.
- Instagram (en versión reels): más de 11.550 reproducciones.
- Además, el trabajo realizado recibió numerosos comentarios positivos, así como las felicitaciones por parte del Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación y de la Coordinadora del Máster de Psicología Aplicada de la Universidad de A Coruña (España), quedando expuestos en la página web del Máster.

Discusión

El objetivo de esta experiencia de Aprendizaje y Servicio fue desarrollar una campaña de concienciación y prevención de la COVID-19 aplicada a través de las redes sociales. Con ello se pretendía mejorar las habilidades del alumnado relacionadas con el diseño de programas de prevención de la

enfermedad orientado al actual problema de salud pública originado por la COVID-19, y fomentar la cooperación entre la universidad y la comunidad.

Estos objetivos fueron alcanzados con creces. Así, el aprendizaje-servicio es un método que ha permitido unir el compromiso social con el aprendizaje de conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Aprender a ser competentes siendo útiles a los demás (Opazo et al., 2015).

Además, el uso de las redes sociales para alcanzar este propósito nos permite realizar algunas reflexiones. Gracias al auge y la importancia que tienen las redes sociales en la sociedad actual, pudimos comprobar que con su ayuda se pudo llegar en poco tiempo a un gran número de personas, a las cuales resultaría inimaginable llegar si nos limitamos a la implantación de un programa presencial como una propuesta educativa o la elaboración de carteles, murales, etc. Además, con esta experiencia pudimos comprobar como el uso de las redes sociales van modificando la forma en la que adquirimos, y utilizamos la información, nos relacionamos y nos comunicamos, así como la manera en la que enseñamos y aprendemos nuevos conocimientos. Estas plataformas pueden suponer una herramienta con gran potencial por parte de los docentes para impartir contenidos de forma creativa y dinámica y que parta de los intereses del alumnado (Fragueiro et al., 2013). Con esto puede romperse la brecha existencial entre alumnado y profesorado del método tradicional de enseñanza, en el que el alumnado se limita a ser un mero receptor. Cabe valorar las redes sociales como una herramienta nueva a utilizar en el aula, por las enormes posibilidades de comunicación y participación que ofrecen, convirtiéndolas en un enorme aliado para el proceso de enseñanza aprendizaje, como de aprendizaje y servicio, y no solo un mero material destinado al ocio y tiempo libre de los estudiantes (Garrigós et al., 2010).

Sin embargo, debido a los posibles daños que puede generar un uso sin control de estas plataformas, existe una serie de limitaciones que deben ser tenidas en consideración: realizar una adecuada supervisión por parte del profesor, seleccionar los contenidos a trabajar, tratar la información que se pretende transmitir con respeto y tacto y no emplear lenguaje ofensivo, así como no realizar actividades que involucren riesgos físicos, comportamientos inapropiados o que dañen la integridad de los usuarios.

Conclusiones

- En nuestra experiencia, la metodología de aprendizaje-servicio en la enseñanza universitaria ha permitido unir el aprendizaje de conocimientos, habilidades, actitudes y valores con el compromiso social, en un momento de excepcional emergencia y necesidad como el contexto de la pandemia de COVID-19.
- La campaña de prevención de COVID-19 diseñada por alumnado del Máster de Psicología Aplicada de la Universidad de A Coruña (España) y difundida a través de las redes sociales alcanzó un alto impacto en la comunidad en un breve lapso de tiempo.
- De esta forma, la formación de actitudes y normas subjetivas apropiadas permitirá promover la realización de conductas de prevención frente a la COVID-19 en la población general, lo que ayudaría a enfrentar juntos esta emergencia sanitaria.

Referencias

- Ajzen H. y Fishbein M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Prentice Hall.
- Fragueiro, M. S., Ayuso, M. J. y Muñoz, M. M. (2013). La importancia de las redes sociales en el ámbito educativo. *Escuela Abierta: Revista de Investigación Educativa*, 16, 91-104.
- Garrigós, I., Mazón, J. N., Saquete, E., Puchol, M. y Moreda, P. (2010, Julio 15). *La influencia de las redes sociales en el aprendizaje colaborativo*. [Conferencia] XVI Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática (pp. 531-534). Universidade de Santiago de Compostela, España. <https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/11859/p67.pdf>

- Herrera, H. H. (2012). Las redes sociales: una nueva herramienta de difusión. *Revista Reflexiones*, 91, 121-128.
- Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 (2015, 12 febrero). *Las redes sociales en el desarrollo de la identidad de los adolescentes*. <http://www.injuve.es/eu/noticia/las-redes-sociales-en-el-desarrollo-de-la-identidad-de-los-adolescentes>
- Ministerio de Sanidad (2020). *Cuatro claves para protegerse de la COVID-19*. https://www.mscbs.gob.es/profesionales/saludPublica/ccayes/alertasActual/nCov/img/COVID19_4_claves.jpg
- Opazo, H., Ramírez, C., García-Peinado, R. y Lorite, M. (2015). La ética en el Aprendizaje-Servicio (APS): Un meta-análisis a partir de Education Resources Information Center (ERIC). *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19, 144-175.
- Van den Broucke, S. (2020). Why health promotion matters to the COVID-19 pandemic, and vice versa. *Health Promotion International*, 35, 181–186. <https://doi.org/10.1093/heapro/daaa042>
- Organización Mundial de la Salud [OMS] (2020a, 31 julio). *WHO Rolling Updates on Coronavirus Disease (COVID-19)*. <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/events-as-they-happen>
- Organización Mundial de la Salud [OMS] (2020b, 8 diciembre). *Weekly epidemiological update-8 December 2020*. <https://www.who.int/publications/m/item/weekly-epidemiological-update-8-december-2020>

Agradecimientos

Gracias a la Oficina de Cooperación y Voluntariado de la Universidad de A Coruña (España), por su asesoramiento y apoyo a lo largo de toda la experiencia de Aprendizaje y Servicio. Gracias al alumnado del Máster de Psicología Aplicada de la Universidad de A Coruña (España), por su implicación y buen hacer en esta experiencia.

PROYECTO CONVIU. PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN EMOCIONAL E INCLUSIVA PARA LA CONVIVENCIA Y EL ÉXITO ESCOLAR

Conviu Project. Emotional and Inclusive Education practices for school life and school success

Celia Alcón Ayora

Diana Montserrat Ferrer

Ceip l'Albea

celia10.alcon@gmail.com

diana.montserrat.ferrer@gmail.com

Resumen

El Proyecto Conviu: prácticas de educación emocional e inclusiva para la convivencia y el éxito escolar, está diseñado con mucha ilusión por el equipo de apoyo a la inclusión del centro. Gracias al compromiso y ayuda del equipo directivo y de todo el profesorado del claustro, ha sido posible su implementación en la escuela.

Este proyecto tiene el objetivo de mejorar el bienestar emocional del alumnado para garantizar una convivencia positiva en la escuela y facilitar el aprendizaje y el éxito escolar. Partiendo de metodologías que fomentan el aprendizaje dialógico y el aprendizaje cooperativo, desarrollando así, las competencias emocionales necesarias para lograr que todo el alumnado no solamente esté incluido, sino que se sienta incluido en el centro, participando como un miembro activo de la vida escolar. Para ello, la gestión emocional de docentes y alumnos es un factor clave, fomentando sentimientos de aceptación y de amor, que impregnan las relaciones sociales de nuestra escuela.

El colegio ha ido aplicando una serie de acciones formativas destinadas tanto a docentes, alumnos, familias y personal de comedor encaminadas a la transformación social y educativa de la vida de la escuela que ha permitido la implementación del Proyecto Conviu desde el curso 2018- 2019. La voz de alumnos y docentes nos alienta a seguir avanzando en la implementación de este Proyecto por el convencimiento de que se está consiguiendo el objetivo que perseguimos: caminar hacia una inclusión plena de todo el alumnado.

Palabras clave

educación emocional; educación inclusiva; aprendizaje cooperativo; convivencia.

Abstract

The conuiu project: emotional and inclusive educational practices for a school coexistence and success, has been designed/elaborated by the school's experts in inclusive education and educative support.

Its implementation in the school has been possible thanks to the help and participation of the entire educative staff, mostly the management team.

The aim of this project is to improve the emotional health/well-being in order to ensure a positive coexistence and facilitate the learning and the school success of all students.

Starting from methodologies that promote learning strategies based on dialogues and debates, the collaborative learning and develop the emotional competences, we pursue that pupils are not only part of the school, but also they feel involved and included in it and they come to feel active participants of the school life.

Considering all the above, the teachers' and students' emotional management is a key factor, fostering acceptance and love which permeate social relationships in the school.

The Conuiu Project has been implemented since the 2018-2019 academic year, thanks to a series of training actions led to the whole educative community (students, teachers, families and dining room assistants) in order to transform our school both socially and educationally following its principles.

Our pupils and teacher voices encourage us to continue implementing the Project, because we strongly believe that the final goal we are pursuing has been developed: walking together towards an inclusive education of all students.

Keywords

emotional education, inclusive education, school life, cooperative learning

1. Justificación

Nuestro proyecto responde a las indicaciones contempladas en el artículo 1 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, el cual recoge que únicamente a partir del principio de inclusión, se garantiza el desarrollo de todas las personas y se favorece la equidad y la calidad de la educación para todo el alumnado; así como en el Decreto 104/2018, de 27 de julio del Consell, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano y la Orden 20/2019, de 30 de abril, por la cual se regula la organización de la respuesta educativa para la inclusión del alumnado en los centros públicos del sistema educativo valenciano.

Estos tienen por objeto establecer y regular los principios y las actuaciones encaminadas al desarrollo de un modelo inclusivo, mediante la organización de la respuesta educativa para garantizar la participación, permanencia y progreso de todo el alumnado. Además, pretenden conseguir que los centros docentes se constituyan en elementos dinamizadores de la transformación social hacia la igualdad y la plena inclusión de todas las personas, implementando prácticas educativas que favorezcan la convivencia.

2. Marco teórico

Concretamente, nuestro proyecto surge del modelo DUA, Diseño Universal para el Aprendizaje, definido por Rose y Meyer (2002) como un conjunto de principios que proporcionan un marco para maximizar las oportunidades de aprendizaje para todos los y las estudiantes. Dentro de este modelo nos enmarcamos entre dos paradigmas: la educación inclusiva y la educación emocional y de esta unión se sustenta nuestro proyecto para dinamizar y potenciar una convivencia sana en el centro, así como favorecer los procesos de enseñanza- aprendizaje y el éxito escolar de nuestro alumnado.

El DUA tiene una relación directa con el funcionamiento cerebral, que a su vez se relaciona con las investigaciones en el ámbito de la neurociencia, ambas han aportado grandes avances acerca de cómo se comporta el cerebro durante el proceso de aprendizaje. Existe una diversidad cerebral y una diversidad en el aprendizaje, por lo tanto, no existen dos cerebros iguales, ni dos alumnos/as que aprendan de la misma manera.

Así pues, el DUA favorece una escuela inclusiva, donde se respeta y ayuda a todo el alumnado utilizando un currículo flexible, identificando y eliminando todo tipo de barreras, tanto en el acceso como en la participación en el aprendizaje, favoreciendo las necesidades de todo el alumnado, atendiendo tanto las diferentes capacidades como su bienestar emocional.

En cuanto a los procesos afectivos y emocionales, nos basamos en el modelo inclusivo y emocional para la comunidad educativa de Escobedo y Montserrat (2017) en el que se sitúa la educación emocional dentro del modelo de inclusión educativa y define la figura del docente dentro de este encuadre donde se convierte en un referente y modelo de educación emocional e inclusiva. En nuestro planteamiento, las maestras especializadas de apoyo a la inclusión de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje se convierten en las dinamizadoras de esta realidad, orientando, empoderando y animando al resto de maestros para llevar a cabo este proyecto, aplicando prácticas educativas mediante metodologías inclusivas y un trabajo de gestión emocional.

Por tanto, nuestro proyecto, tiene en cuenta diferentes modelos de aprendizaje, con el uso de metodologías y estrategias para facilitar el acceso y conseguir el aprendizaje y bienestar emocional de todo el alumnado.

Estos modelos se presentan relacionados en la siguiente figura:



Figura 1. Modelos teóricos presentes en el proyecto Conviu.

A continuación, haremos una breve mención a la influencia de estos modelos para situarnos en nuestro proyecto.

Por un lado, el modelo de la educación inclusiva proviene del ámbito de la educación especial y del concepto de integración, que ha evolucionado para entender la realidad desde una mayor equidad y justicia social. Por lo tanto, el ámbito de actuación pasa del modelo de necesidades educativas especiales a la diversidad de todo el alumnado entendida como un enriquecimiento para favorecer una educación adecuada para todos y todas (Escobedo y Montserrat, 2017).

Siguiendo a Pere Pujolàs (2004) la educación inclusiva, es más que un método, una filosofía o un programa de investigación. La inclusión es una forma de vivir, que está relacionada con los valores de la convivencia "vivir juntos", la aceptación de las diferencias, la tolerancia y la cooperación. Por lo tanto, para aprender a vivir y convivir, los niños y niñas deben aprender juntos, es por eso que inclusión y aprendizaje cooperativo están estrechamente relacionados.

Como docentes debemos ofrecer a los alumnos una educación integral, partiendo de la base de que todos pueden y deben aprender, cada uno hasta el máximo de sus posibilidades. Por lo tanto, nuestra concepción de la educación entiende la diversidad como un hecho enriquecedor y defiende que el alumnado presenta inteligencias múltiples (Gardner, 2001), cuestión que enfatiza la importancia de potenciarlas al máximo, así como también la necesidad de fomentar que el alumnado se sienta un elemento activo y participe en las decisiones tomadas en la escuela. En este último punto conviene señalar que conseguimos esta práctica llevando a cabo el establecimiento de las normas de convivencia del centro, donde el alumnado se convierte en un factor clave en la toma de decisiones, por ello nos basamos en el modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos (Flecha y García, 2007).

Por otra parte, no contemplamos la educación inclusiva sin una educación emocional. Para Bisquerra, la educación emocional es "un proceso educativo, continuo y presente, que pretende potenciar el desarrollo

de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con el objetivo de capacitarlo para la vida y con el fin de aumentar el bienestar personal y social" (Bisquerra, 2000, p. 243). Por lo tanto, la educación emocional persigue el desarrollo de las competencias emocionales. Dentro de este paradigma es relevante señalar que, en 1995, Goleman definió la competencia emocional como la capacidad adquirida basada en la inteligencia emocional. Según este autor, la inteligencia emocional se refiere a la capacidad de conocer las propias emociones, saber regularlas; reconocer las emociones de los demás, y a saber motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que establecemos con los demás y con nosotros mismos. Así también, siguiendo las aportaciones de Gardner (1995) desde que formuló su teoría de las inteligencias múltiples, hay que remarcar que, de la unión entre la inteligencia interpersonal y la inteligencia intrapersonal, surge la inteligencia emocional en el modelo de Goleman (Bisquerra, 2009).

Volviendo a los preceptos de Gardner, la escuela fomenta sobretodo las capacidades lingüísticas y lógico-matemáticas, las cuales vienen a ser dos de las inteligencias múltiples que configuran las competencias cognitivas que forman el conjunto de habilidades del ser humano. La teoría de las inteligencias múltiples se fundamenta en la existencia de siete inteligencias: lingüístico-verbal, lógico-matemática, musical, espacial, cinético-corporal, intrapersonal e interpersonal. Esta clasificación quedó ampliada por él mismo con dos nuevos tipos de inteligencia: existencial y naturalista (Gardner, 2001). De este conjunto de inteligencias, son la intrapersonal y la interpersonal las que están particularmente vinculadas con la inteligencia emocional, siendo la primera, la capacidad para comprenderse y trabajar con uno mismo y, la segunda, la capacidad para comprender y trabajar con los demás. Por lo tanto, nosotras defendemos una educación en la que se persigue potenciar al máximo las inteligencias múltiples del alumnado y, entender que todas y todos pueden aportar a su grupo lo que les apasiona hacer y que tiene habilidades únicas para ello. Esta aportación por parte del alumnado y profesorado pasa por la necesidad de desarrollar la inteligencia emocional, realizando un trabajo de autoconocimiento y aceptación que sólo es posible si contemplamos la educación emocional en la escuela y tratamos de desarrollar las competencias emocionales. En este cometido, nos basamos en el modelo de Bisquerra (2009).

Este autor aporta el modelo pentagonal de competencias emocionales, las cuales se estructuran en cinco grandes competencias o bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, competencia social y habilidades de vida para el bienestar.

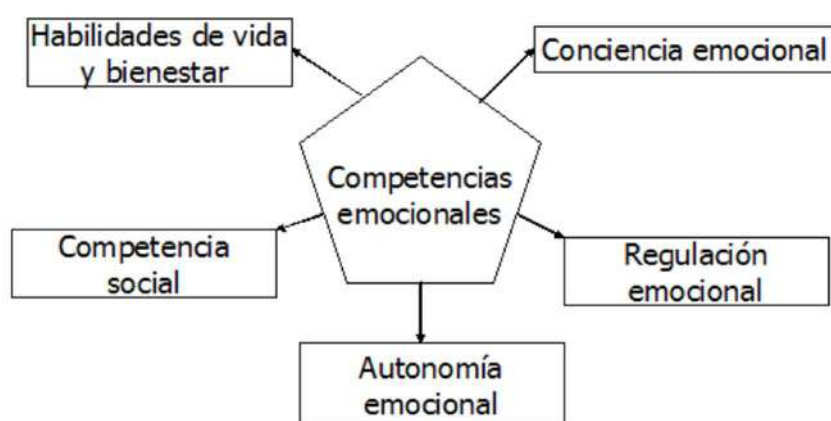


Figura 2. Modelo pentagonal de competencias emocionales (Bisquerra, 2009)

El hecho de implementar prácticas educativas que desarrollen las competencias emocionales, tanto en el profesorado como en el alumnado, influye de manera positiva y los prepara para poder gestionar espacios

de enseñanza-aprendizaje enmarcados dentro de la educación inclusiva. De esta manera el alumnado estará más preparado para aprender de manera cooperativa y/o dialógica. Es el profesorado el que se convierte en un modelo de educación emocional, por el que su práctica educativa responde directamente de su interior emocional, esto es, de las emociones que siente en cada momento y de cómo las gestiona. En definitiva, es el docente quien se convierte en un agente activo que posibilita la realidad de trabajar de manera inclusiva y emocional.

Para nosotras incluir no significa sólo que el alumnado participe en las mismas tareas que el resto de compañeros y que se respeten los diferentes ritmos de aprendizaje, sino que como docentes nos preocupamos de que el alumnado se sienta incluido. De esta manera, la gestión emocional del docente y del alumnado es un factor clave que facilita la inclusión. Por tanto, el trabajo emocional es necesario para poder hablar de una inclusión real y efectiva (Escobedo y Montserrat, 2017).

En resumen, para conseguir esta realidad partimos de la teoría y la práctica del Diseño Universal de Aprendizaje, pensado para minimizar todo tipo de barreras y maximizar las posibilidades de aprendizaje y el bienestar emocional de todo el alumnado, con la aplicación de metodologías que fomentan tanto el aprendizaje cooperativo (Pujolàs, 2004) como el aprendizaje dialógico (Flecha y García, 2007), así como también el desarrollo de competencias emocionales (Bisquerra, 2009) que preparan y facilitan que el alumnado aprenda de esta manera.

3. Plan de trabajo

3.1. Objetivos generales

Los objetivos generales que perseguimos son los siguientes:

- Desarrollar las competencias emocionales y favorecer el bienestar emocional de los miembros de la comunidad educativa.
- Fomentar la participación activa de todo el alumnado en la vida escolar.
- Mejorar las relaciones sociales y la convivencia.
- Responder a la diversidad mediante prácticas educativas inclusivas, basadas en la convivencia y la resolución dialogada de conflictos para poder cooperar y trabajar en equipo.
- Entender la diversidad como un hecho natural y enriquecedor, potenciando lo que nos hace singulares.
- Eliminar las barreras de aprendizaje observadas donde se desarrolla el proceso educativo de todo el alumnado.
- Aplicar de manera flexible múltiples recursos (organizativos, curriculares, materiales y personales) para facilitar el acceso y el aprendizaje de todo el alumnado, optando siempre que sea posible por las actuaciones ordinarias.
- Realizar orientaciones para facilitar al profesorado la respuesta educativa ajustada a las necesidades individuales de su alumnado.

3.2. Objetivos específicos

Los objetivos específicos del área de Audición y Lenguaje son:

- Desarrollar la capacidad de atención en el alumnado.
- Mejorar la capacidad respiratoria y la relajación del alumnado.
- Estimular la capacidad del alumnado para discriminar sonidos, fonemas, sílabas y palabras.
- Desarrollar la comprensión oral del alumnado mediante la educación emocional.
- Potenciar la expresión oral del alumnado mediante la educación emocional.
- Hacer un adecuado uso social del lenguaje y desarrollar las competencias socioemocionales de nuestro alumnado.

Los objetivos específicos del área de Pedagogía Terapéutica son:

- Desarrollar las capacidades de lectura y escritura para facilitar al alumnado el dominio y comprensión de la lengua escrita en múltiples contextos, así como el uso funcional de la misma.
- Mejorar los procesos, los métodos y las actitudes matemáticas para que el alumnado logre las destrezas que le permitan razonar matemáticamente y resolver problemas.
- Trabajar con nuestro alumnado objetivos más específicos en función de las necesidades individuales y grupales que puedan surgir a lo largo del curso escolar.

3.3. Contenidos

Los contenidos generales que se desarrollan en el Proyecto Conviu son los siguientes:

- Competencias emocionales.
- Participación activa.
- Convivencia y Resolución dialogada de conflictos desde la emoción..
- Prácticas educativas inclusivas y emocionales.
- Cooperación.
- Trabajo en equipo.

3.4. Competencias básicas y bloques de contenidos específicos

A continuación mostramos un cuadro donde podemos ver la relación de las competencias básicas que se desarrollan en el Proyecto Conviu con los contenidos específicos que trabajan tanto la maestra de Audición y Lenguajes como la maestra de Pedagogía Terapéutica y las inteligencias múltiples que se potencian.

AL		PT		AL y PT
Contenidos	Inteligencias Múltiples	Contenidos	Inteligencias Múltiples	Competencias básicas
Atención	Visual y espacial Musical Lingüística Cinético-corporal Intrapersonal Interpersonal	ÁREA LENGUAS: - Comunicación escrita. Leer - Comunicación escrita. Escribir.	Visual y espacial Musical	Comunicación lingüística Aprender a aprender Autonomía e iniciativa personal Social y ciudadana Tratamiento de la información y competencia digital Matemática (PT).
Respiración				
Relajación		ÁREA MATEMÁTICAS: <ul style="list-style-type: none"> Procesos, métodos y actitudes matemáticas (problemas y algoritmos de cálculo). Números. 	Lingüística Cinético-corporal	
Educación Auditiva			Intrapersonal Interpersonal	
Comprensión		ESPECÍFICOS EN FUNCIÓN DEL DIAGNÓSTICO	Interpersonal Lógico-matemática	
Expresión			Naturalista	
Pragmática				

Cuadro 4.1. Competencias básicas y bloques de contenidos específicos del Proyecto Conviu.

3.5. Metodología

Como hemos comentado anteriormente, en el CEIP l'Albea partimos de las metodologías citadas en el marco teórico. Por tanto, partimos de metodologías que fomentan tanto el aprendizaje cooperativo como el aprendizaje dialógico, así como también el desarrollo de competencias emocionales. Además como docentes es muy importante activar el conocimiento previo del alumnado. Para ello, la metodología es eminentemente práctica (dinámicas de grupos, círculos de autorreflexión grupal, juegos, visionado de cortometrajes, actividades vivenciales, role playings, etc.). Las sesiones son participativas y dinámicas para asegurar la construcción de aprendizajes emocionales, significativos y funcionales.

También se tiene en cuenta la atención a la diversidad, adaptando la ayuda pedagógica a las características individuales de cada alumno/a y estableciendo una relación personal y ajustada con cada uno, flexibilizando y diversificando las explicaciones y los materiales para que todos y todas puedan participar .

El maestro o maestra proporcionará seguridad y confianza creando contextos de comunicación y afecto. Cabe destacar que estas metodologías son eminentemente prácticas, donde los maestros y maestras proporcionan seguridad y confianza creando contextos de comunicación y afecto donde todos los alumnos y alumnas se sientan queridos y valorados. De esta manera fomentando la aceptación, el alumnado se atreve a descubrirse a él mismo y a su entorno. Recordemos que el docente es un modelo de educación emocional y el alumnado aprenderá de cómo identifica y gestiona sus emociones.

Se utilizan distintas estrategias emocionales y vivenciales: cuentos, títeres, canciones, dramatizaciones, fotografías, actividades vivenciales con las familias, etc. También la utilización de mascotas como el erizo Max (Carpena, 2014), para trabajar la gestión de la rabia; el oso Arturo (Camp y Bash , 1981), para trabajar las autoinstrucciones ; y la rana (Snel, 2018) para trabajar la atención; estos recursos nos ayudan a fomentar la implicación del alumnado y a crear un vínculo afectivo y emocional, que facilita la interiorización de los aprendizajes.

Además, se tratan situaciones de terceras personas donde habrá que reflexionar sobre las emociones que sienten sus protagonistas, sus causas y consecuencias. Es decir, nos servimos de experiencias de los propios niños y niñas en la vida cotidiana del aula o hacemos referencia a situaciones vividas en otros momentos sirviéndonos de los recursos mencionados, como recuerdos o fotos, que ayudan a evocar la emoción vivida.

Finalmente, hemos trabajado mediante la docencia compartida en el aula estableciendo una metodología basada en el aprendizaje cooperativo, hemos seleccionado ésta porque hemos comprobado que nos permite dar respuesta a los diferentes ritmos de aprendizaje, motivación, intereses y circunstancias de nuestro alumnado. Podemos definir la cooperación como una manera de trabajar todos juntos para conseguir unos objetivos comunes, por tanto, en una situación cooperativa los individuos pretenden obtener unos resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los miembros del grupo.

Siguiendo con esta línea, los miembros de un equipo de aprendizaje cooperativo tienen una doble responsabilidad: aprender ellos y contribuir al aprendizaje de sus compañeros de grupo. Por lo tanto, los equipos también persiguen una doble finalidad: aprender los contenidos escolares y aprender a trabajar en equipo, es decir cooperar para aprender y aprender a cooperar (Pujolàs, 2008).

Por otra parte, para trabajar en equipo de forma continuada es imprescindible que sepan trabajar de manera cooperativa. Así pues, en nuestra escuela se realiza todo lo explicado anteriormente sobre el trabajo de las emociones, la convivencia y la resolución dialogada de conflictos. Aspectos que construyen un buen clima de aula, proporcionando una buena base para poder aprender juntos. Nos basamos en el programa CA/AC ("Cooperar para Aprender, Aprender a Cooperar") de Pujolàs y Lago.

"Al igual que los alpinistas, los alumnos escalan más fácilmente las cimas del aprendizaje cuando lo hacen formando parte de un equipo cooperativo"

En el siguiente gráfico se recogen estos ámbitos de intervención para aprender mediante el programa CA/AC.

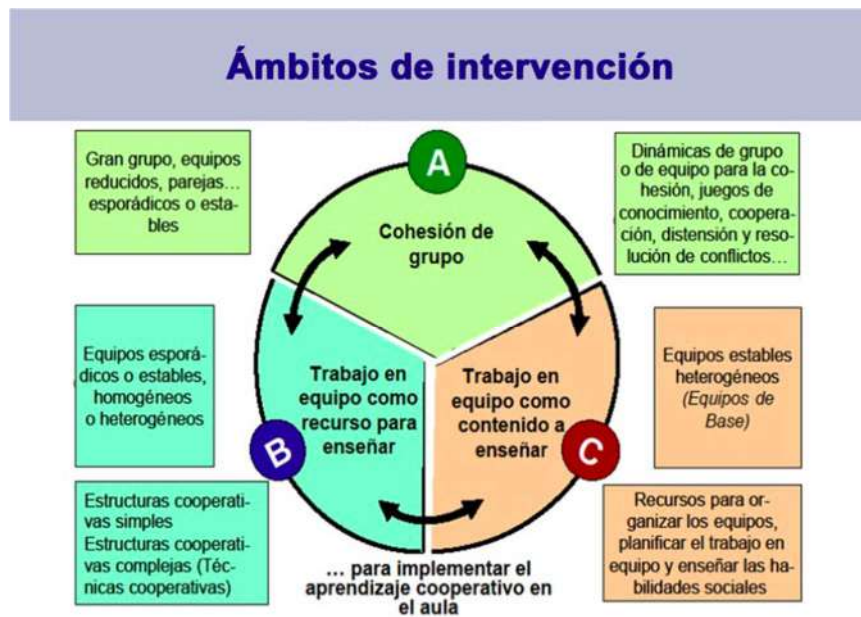


Gráfico 4.2. Ámbitos de intervención para estructurar de forma cooperativa el aprendizaje en el aula. Programa CA/AC (Pujolàs y Lago)

Cabe añadir que nuestra escuela trabaja mediante comisiones, donde se desarrollan tareas concretas para abordar e implementar el Proyecto Educativo del centro. El Proyecto Conviu nace del trabajo conjunto realizado en dos comisiones: la Comisión de Igualdad, Convivencia e Inclusión (CICI) y la Comisión de Atención a la Diversidad (CAD). Dentro del Proyecto Conviu, la CICI tiene como objetivo dinamizar y hacer un seguimiento de la convivencia de la escuela y formar al profesorado en el desarrollo de competencias emocionales. Mientras que la CAD tiene como objetivo realizar orientaciones a los tutores para que tengan en consideración todos los elementos que intervienen en el proceso de aprendizaje del alumnado, con el fin de facilitar la respuesta educativa.

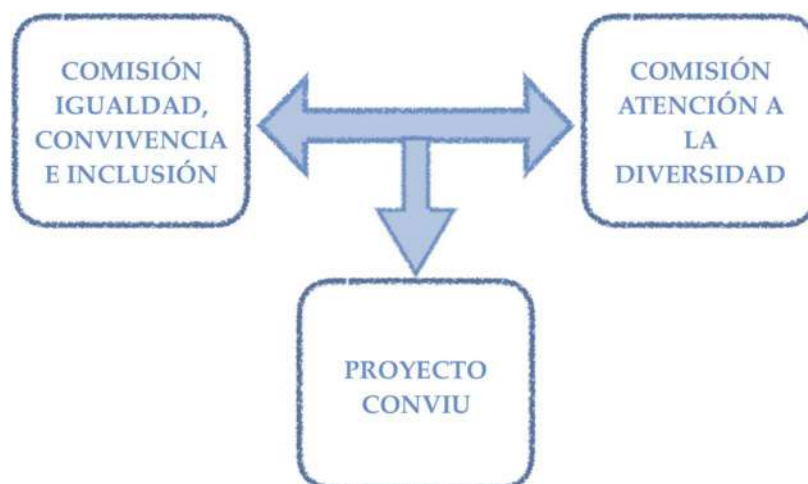


Gráfico 4.3. Comisiones de trabajo de la escuela que nutren el Proyecto Conviu.

Finalmente señalar que este proyecto puede transferirse y aplicarse a otros centros educativos, teniendo en cuenta que para lograr una inclusión educativa se requiere un proceso de transformación del centro educativo con mucha paciencia, suavidad, aceptación y amor. Sólo de este modo caminaremos hacia un modelo inclusivo real.

"Si enseñamos a los alumnos a aceptar la diversidad, no será necesario hablar de inclusión sino de convivencia"

3.6. Transferencia

La exposición de las prácticas, materiales y claves educativas que llevamos a cabo en este proyecto, son susceptibles de desarrollarse en otros contextos educativos, siempre y cuando el docente se forme en educación emocional.

En nuestro centro nos hemos basado en el Método de Crecimiento Emocional de Montserrat (2017). Este método prepara al docente para conocer sus emociones y poder hacer una gestión positiva de estas. Se trata de un proceso de autoconocimiento, mediante el entrenamiento en diferentes técnicas, que favorece que el docente sea un modelo de educación emocional para el alumnado. Además también es necesaria la formación del profesorado en metodologías inclusivas, para poder atender a la diversidad.

Este curso, trabajamos siguiendo el nuevo paradigma educativo del Diseño Universal de Aprendizaje, utilizando los recursos de la docencia compartida, las inteligencias múltiples y el aprendizaje cooperativo. Además, no sólo contamos con el recurso de la maestra de PT como dinamizadora y orientadora del aprendizaje cooperativo en las aulas sino que hemos ampliado esta formación en todo el claustro. En este caso estamos formándonos, como hemos dicho anteriormente, con Juan Ramón Lago uno de los coordinadores del Programa CA / A C de La Universidad de Vic .

3.7. Acciones y niveles de implicación y participación

La participación en este proyecto es de todo el claustro por igual. En cuanto a la implicación, en un primer momento las maestras de apoyo a la inclusión de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje han dinamizado las acciones descritas, aunque han ido favoreciendo que todo el profesorado de manera progresiva haya ido participando activamente y empoderándose cada vez más de estas acciones, proponiendo iniciativas y aplicando de manera progresiva en las aulas las prácticas de educación emocional e inclusiva mediante la docencia compartida y el asesoramiento de las maestras de apoyo a la inclusión.

4. Carácter inclusivo

El presente proyecto tiene como finalidad avanzar hacia una escuela y una cultura más inclusiva, con la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que todos son valorados.

Por lo tanto, podemos definir la educación inclusiva como un proceso por el que se ofrece a todos los niños y niñas, la oportunidad de seguir siendo miembros de las aulas regulares y de aprender de sus compañeros y con ellos y ellas en el aula (Stainback, 2001).

Este modelo de educación inclusiva parte de la base de que cada alumno tiene unas necesidades únicas, por tanto, considera la diversidad como un valor positivo que mejora y enriquece el proceso de aprendizaje y enseñanza. Nuestro objetivo es que la inclusión se encuentre en el corazón del proceso de innovación para mejorar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.

Así pues, como docentes queremos ofrecer al alumnado una educación integral, partiendo de la base de que todos pueden aprender y deben aprender, cada uno hasta el máximo de sus posibilidades, para que eso sea posible debemos desarrollar prácticas educativas que puedan llegar a todo el alumnado (Ainscow, 1999). Todo esto tiene una relación directa con la importancia de trabajar en las escuelas la educación emocional, para educar a las personas desde una perspectiva cooperativa y no competitiva.

Por último, citar a Jacques Delors (1996) quien afirma que la escuela inclusiva posibilita a "aprender a aprender" mediante el saber hacer, saber ser y saber convivir.

5. Originalidad

El camino para la construcción de una escuela inclusiva y emocional supone cambios en los planteamientos organizativos para hacer posible el cambio y la innovación. En este nuevo paradigma los roles de las maestras especialistas de PT y AL se transforman en maestras de apoyo a la inclusión.

Así pues, en primer lugar, en la atención a nuestro alumnado optamos siempre que sea posible por realizar los apoyos dentro del marco del aula ordinaria y de sus grupos de referencia, sin perjuicio de hacer un trabajo más específico cuando así las diferentes situaciones y necesidades individuales de nuestro alumnado lo requieran.

Respecto a las sesiones donde intervenimos dentro del aula ordinaria, empleamos el recurso para favorecer las buenas prácticas inclusivas llamado docencia compartida de Huguet (2006), en el cual dos docentes trabajan conjuntamente con el mismo grupo-clase y espacio.

Por un lado, la maestra de Audición y Lenguaje trabaja la comprensión y expresión oral vinculada con la educación emocional y la convivencia, aspecto imprescindible para sentar las bases del trabajo en equipo. Y por otro lado, la maestra de Pedagogía Terapéutica trabaja los diferentes aprendizajes con varias estrategias y metodologías para incluir a todos y todas las alumnas en la dinámica de trabajo de su aula ordinaria dando respuesta a la diversidad de todo el alumnado.

Para llevar a cabo este trabajo es necesario realizar cambios en la organización del aula y del tiempo, esto supone una estrecha coordinación y planificación conjunta de las sesiones de trabajo compartido con los diferentes tutores. Hay que programar actividades multinivel que potencian la participación de todas y todos, tener una previsión de las posibles adaptaciones a realizar para que todos tengan éxito en las tareas planteadas, así como los diferentes grados de exigencia y soportes que puedan necesitar, con el fin de conseguir que alumnado diferente pueda aprender conjuntamente, estableciendo como base el aprendizaje cooperativo.

6. Evaluación

6.1. Instrumentos de evaluación

Utilizamos una evaluación inicial, procesual y final. A continuación en el siguiente cuadro presentamos la evaluación del proyecto exponiendo los instrumentos y recursos utilizados:

INICIAL	- Observación directa, diario de convivencia y sociograma. - Pruebas iniciales AL y PT.
PROCESSUAL	- Asambleas y sesiones de formación (profesorado). - Asambleas y sesiones de tutoría (alumnado). - Informes trimestrales AL y PT.
FINAL	- Cuestionario de preguntas abiertas. - Pruebas finales AL y PT.

4.5. Instrumentos de evaluación del Proyecto Conviu.

Por un lado, los instrumentos de evaluación vinculados con el **profesorado** en los tres momentos mencionados son:

Evaluación inicial:

- Observación directa en los diferentes momentos educativos.
- Diario de convivencia: consiste en una libreta que todos los maestros y maestras tienen en el aula para poder registrar todos los aspectos relevantes relacionados con la convivencia del aula. Registran anécdotas, situaciones vividas así como conflictos surgidos.
- Sociograma: los tutores pasan durante el mes de septiembre un sociograma al alumnado de su aula con el objetivo de conocer las relaciones entre ellos y ellas.
- Pruebas de evaluación de PT y AL: hace referencia a pruebas y test que las maestras de PT y AL utilizan para valorar el alumnado que necesita una intervención específica.

Evaluación procesual:

- Asambleas: consisten en reuniones con el profesorado para realizar un seguimiento de las acciones que se están llevando a cabo y compartir dudas, inquietudes, experiencias con los compañeros/as.
- Sesiones de formación: se van llevando a cabo sesiones de formación para profundizar en el desarrollo emocional de los docentes.

Evaluación final:

- Cuestionario de preguntas abiertas.
- Pruebas de evaluación de PT y AL: hace referencia a pruebas y test que las maestras de PT y AyL utilizan para valorar el alumnado que requiere una intervención específica.

Por otra parte, en cuanto a los instrumentos de evaluación vinculados con **el alumnado** en los tres momentos mencionados son:

Evaluación inicial:

- Sociograma

Evaluación procesual y final:

- Asambleas de delegados y delegadas de aula para consensuar las normas del centro y las consecuencias que se derivan de no cumplirlas (siempre redactadas en positivo y relacionadas con reparar el daño causado).
- Buzón de los sentimientos: consiste en un buzón a disposición del alumnado ubicado en cada aula donde pueden expresarse libremente por escrito y compartir sus pensamientos y sentimientos.
- Asambleas y sesiones de tutoría en el aula para trabajar aspectos relacionados con la educación emocional y la cohesión de grupo.

6.2. Resultados

Durante el proceso, como maestras dinamizadoras de la educación emocional e inclusiva en la escuela orientaremos a los maestros para hacer de este proyecto una realidad. Mediante la docencia compartida y múltiples reuniones con todo el claustro caminamos todos juntos en la misma dirección y avanzamos hacia un modelo de escuela basado en los principios establecidos en el proyecto CONVIU.

Además tenemos en cuenta la opinión de todo el profesorado y el alumnado y recogemos los datos cualitativos referentes al cuestionario de preguntas abiertas que facilitamos al finalizar cada curso escolar y nos servirán para valorar la implementación del proyecto Conviu a lo largo del curso, así como también recoger posibles propuestas de mejora para tenerlas en cuenta a la hora de definir las líneas de actuación del siguiente curso.

7. Conclusiones

La propuesta de este proyecto educativo surgió de la inquietud y complicidad de las maestras de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje, al contemplar la posibilidad de atender al alumnado desde una mirada emocional e inclusiva.

Además esta propuesta de innovación educativa se fortaleció con la publicación de la nueva normativa vigente en materia de inclusión y convivencia de la Comunidad Valencia. Para nosotras, este proyecto supone una experiencia práctica acompañada de un proceso de reflexión, investigación y participación, ya que pretende ir más allá del análisis para poder iniciar caminos de colaboración para la acción y la mejora educativa.

Cabe nombrar que hemos tenido mucha suerte de contar con el equipo de profesionales del CEIP l'Albea, ya que todos los maestros y en especial el equipo directivo han participado activamente y han apoyado

desde el principio nuestra propuesta sumándose a ella sin dudar con el objetivo de poder caminar juntos hacia una escuela para todos y todas.

"Si enseñamos al alumnado a aceptar la diversidad, no será necesario hablar de inclusión sino de convivencia"

8. Referencias bibliográficas

- Alba, C. (2018) *Diseño Universal para el Aprendizaje. Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Madrid: Ediciones Morata.
- Bisquerra, R. (2000) *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2009) *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Booth T. y Ainscow M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de:
http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/unidad_3/material_M1/guia_indicadores_inclusiva_unesco.pdf
- Carpena, A. (2014) *La emociones de Max*. Barcelona: Planeta.
- Decreto 104/2018, de 27 de julio del Consell. *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana*, nº 8356, 2018, 7 de agosto.
- Escobedo, P. y Montserrat, D. (2017) *L'educació emocional a l'escola inclusiva*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I. doi: <http://dx.doi.org/10.6035/Sapientia131>
- Flecha, R. y García, C. (2007) Prevención de conflictos en las comunidades de aprendizaje. *IDEA La Mancha: Revista de Educación de Castilla- La Mancha*, 4, 72- 76.
- Gardner, H. (1995) *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2001) *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Huguet, T. (2006) *Aprender juntos en el aula. Una propuesta inclusiva*. Barcelona: Graó.
- Ley Orgánica de Educación (LOE) (Ley Orgánica 2/2006, 3 de mayo). *Boletín Oficial del Estado*, nº 106, 2006, 4 de mayo.
- Montserrat, D. (2017) *Mètode de Creixement Emocional. Aspectes, tècniques i estratègies d'autoaplicació*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Orden 20/2019, de 30 de abril de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte. *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana*, nº 8540, 2019, 3 de mayo.
- Pujolàs, P. (2004) *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de trabajo cooperativo en el aula*. Buenos aires: Paidós.
- Pujolàs, P. y Lago, J. R. (coord.) *Proyecto PAC: Programa CA/AC para enseñar a aprender en equipo*. Universitat de Vic. Recuperado de: <https://www.elizalde.eus/wp-content/uploads/izapideak/CA-ACprograma.pdf>
- Snel, E. (2018) *Tranquils i atents com una granota. La teva guia pràctica de serenitat*. Barcelona: Kairós.
- Torrego, J.C y Negro A. (2012). *Aprendizaje cooperativo en las aulas*. Madrid: Alianza Editorial.

LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN. ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN LA VESTIMENTA: LA REIVINDICACIÓN DEL 4 DE NOVIEMBRE.

Gender stereotypes in education. Gender stereotypes in clothing: the demand of November 4.

Almudena Otegui Carles
Universidad de Vigo
almudena.otegui@gmail.com

Resumen

Los estereotipos basados en el género son, posiblemente, una de las características más comunes de la desigualdad de género. Los estereotipos de género limitan el talento, el potencial y los intereses de los estudiantes, lo que limita el progreso económico e imposibilita la cohesión social. Por ello, es necesario un esfuerzo por parte de la sociedad para cambiar actitudes y la educación tiene un papel estratégico en ese cambio. Diversas publicaciones científicas demuestran que los estereotipos de género perviven en los centros educativos. El objetivo de este estudio es comprobar si, tal y como indican esas publicaciones, los estereotipos de género siguen sin desaparecer de los centros educativos. Se pretende alcanzar este objetivo mediante el análisis de las reacciones del profesorado ante un movimiento ocurrido recientemente en numerosos centros educativos de España, por parte de los estudiantes, reivindicando que la ropa no tiene género. Para ello se ha realizado una encuesta a los estudiantes que participaron en ese movimiento y los resultados obtenidos nos indican que, si bien, el porcentaje de docentes que mostraron algún tipo de estereotipo hacia los estudiantes que acudieron con falda es bajo. Los comentarios recibidos y las diferencias en las reacciones según los estudiantes fuesen del sexo masculino o femenino, nos indican que, incluso entre los docentes que felicitaron a los estudiantes por el movimiento, perviven algunos códigos de vestimenta que dificultan eliminar por completo los estereotipos de género de los centros educativos.

Palabras clave: Estereotipos; Género; Vestimenta

Abstract

Gender-based stereotypes are possibly one of the most common characteristics of gender inequality. Gender stereotypes limit students' natural talents, potential, and interests, limiting economic progress and obstructing social cohesion. Therefore, an effort on the part of society is necessary to change attitudes, and education has a strategic role in this change. Some scientific publications show that gender stereotypes persist in educational centers. Through the analysis of the teachers' reactions to a movement recently carried out in numerous educational centers in Spain by students claiming that clothing does not have gender, this study aims to analyze if, as these publications indicate, the stereotypes of Gender are still part of education. To achieve this objective, a survey has been carried out on the students who participated in this movement and the results obtained indicate that, although the percentage of teachers who had some type of stereotype towards the students who came with skirts is low. The comments received and the differences in reactions depending on whether the students were male or female, indicate

that, even among teachers who congratulated students for the movement, some dress codes survive making it difficult to eliminate gender stereotypes of educational centers.

Keywords: Stereotypes; Gender; Clothing

Introducción

La educación es un Derecho Humano fundamental y la igualdad de género es indispensable para su pleno ejercicio y alcance. Los estereotipos basados en el género son, posiblemente, una de las características más comunes de la desigualdad de género (UNESCO, 2016).

Estereotipos de género

La definición de género planteada por la ONU en su Guía de Lenguaje no Sexista (ONU Mujeres, 2016) establece que “El género se refiere a los roles, comportamientos, actividades, y atributos que una sociedad determinada en una época determinada considera apropiados para hombres y mujeres”

Son tres las dimensiones que intervienen en la construcción de género: sociocultural, relacional y personal. Esta última está conformada por la identidad y las actitudes personales en el que se engloban las creencias, fantasías y estereotipos (UNESCO, 2016).

Existen múltiples definiciones de estereotipos de género, tales como:

- “Son generalizaciones simplistas de los atributos de género, las diferencias y los roles de las mujeres y los hombres.” (ONU Mujeres, 2016).
- “Conjunto estructurado de creencias compartidas dentro de una cultura o grupo acerca de los atributos o características que posee cada género” (Castillo-Mayén & Montes-Berges, 2014).
- “Creencias generales acerca del sexo, que se asocian a los roles, características psicológicas y conductas que describen a hombres y mujeres; yendo más allá de las diferencias biológicas” (Velandia & Rozo, 2009).

Un gran número de autores coinciden en señalar que estas creencias estereotípicas se producen en el proceso de socialización (Castillo-Mayén & Montes-Berges, 2014; Kogan, 1993; Velandia & Rozo, 2009) que conlleva el aprendizaje de comportamientos diferentes de hombre y mujeres, delimitando las posibilidades de las personas e influyendo en sus preferencias, habilidades, emociones o aspiraciones (Díaz de Greñu & Anguita, 2017; Castillo-Mayén & Montes-Berges, 2014). Estas creencias varían de una sociedad a otra y también pueden variar con el tiempo dentro de una misma sociedad. Así, los roles masculinos se han asociado tradicionalmente con roles públicos (Velandia & Rozo, 2009), otorgándoles características como activos, triunfadores o competentes y los de las mujeres con roles privados, otorgándoles características como emocionales, débiles o pasivas (UNESCO, 2016).

Existen estudios que indican que algunos de esos estereotipos han cambiado (Castillo-Mayén & Montes-Berges, 2014), especialmente aquellos relacionados con las mujeres, debido a un aumento en sus roles sociales. Algunas características asociadas tradicionalmente al género masculino se asocian ahora al género femenino, como trabajadoras, calculadoras o habladoras y otros estereotipos que se asociaban tradicionalmente al género femenino, han dejado de estar vigentes, como dependientes, dóciles o complacientes (Castillo-Mayén & Montes-Berges, 2014).

Los estereotipos se pueden dividir en prescriptivos y proscriptos, es decir, delimitan lo que la gente debe hacer y lo que no debe hacer (Murnen et al., 2016), ello implica que se conviertan en normas sociales a cumplir (Velandia & Rozo, 2009). A su vez, los estereotipos de género se pueden dividir en tres categorías: referidos a la personalidad, a las funciones asignadas a hombres y a mujeres y a la apariencia física con raíces en el dimorfismo sexual (Díaz de Greñu & Anguita, 2017).

El arreglo de la apariencia física, gracias a la indumentaria, reproduce las identidades de género binarias, otorgando significados culturales a los cuerpos que son transmitidos entre generaciones (Kogan, 1993; Zambrini, 2011).

Estereotipos de género en la vestimenta: el uso de la falda en las sociedades

El Segundo Libro de Leyes de la Biblia, Deuteronomio (22:5), escrito entre 1446 - 1240 a.C indicaba: “No vestirá la mujer traje de hombre, ni el hombre vestirá ropa de mujer; porque abominación es a Jehová tu Dios cualquiera que esto hace.”

Durante la antigüedad clásica (700 a.c.- S.V), la Edad Media (S.V – S. XV) y hasta el Renacimiento (S.XV – S.XVI), la vestimenta usada por varones y mujeres era similar, ambos vestían de forma extravagante, compitiendo para indicar su posición social (Faccia, 2019; Zambrini, 2011). Con la aprobación de las Leyes Suntuarias, se acentúa la diferenciación social y se comienzan a prohibir el uso de telas, colores y ropas a aquellos que no perteneciesen a las cortes, la nobleza y el clero (Zambrini, 2011). Todo esto cambia a partir del S. XVIII, con la Revolución Industrial, momento en el que el traje comienza a diferenciar entre géneros y se consolida una nueva organización en la sociedad que divide entre lo público y lo privado. Al género masculino se le identifica con lo público y lo productivo, al femenino con lo privado y reproductivo (Faccia, 2019).

Esta división sexual del trabajo conlleva una forma diferente de vestir, las mujeres hacen uso del corsé, escotes y elementos decorativos; los hombres, por el contrario, eliminan los adornos en su vestimenta y tienden a la uniformización (Zambrini, 2011). Por tanto, además de continuar siendo una forma de reflejar las diferencias sociales y económicas, ya que el consumo de moda era solo posible para las clases más adineradas, la vestimenta pasa a ser también una forma de reproducir los estereotipos de género.

Durante el S.XX se producen grandes transformaciones sociales y las mujeres comienzan a adoptar mayor número de roles, debido principalmente a su incorporación masiva al mercado de trabajo. Ello, junto con la aparición de una sociedad de consumo, conlleva una democratización en el consumo de moda (Faccia, 2019; Zambrini, 2011) y aparecen diferentes estilos entre los que escoger, con mayor libertad que en épocas anteriores. Algunas prendas, como el pantalón dejan de ser exclusivas de hombres y aparecen las prendas unisex.

No obstante, los cuerpos siguen sujetos a las prácticas sociales (Kogan, 1993) y la forma de vestir sigue siendo una forma de juzgar a las personas (Hale, 2009), de crear y de mantener estereotipos de género. La moda ha seguido enfocándose al género femenino, produciendo prendas y adornos exclusivamente para mujeres, como pueden ser los vestidos, las faldas, los tacones o el maquillaje (Faccia, 2019) y el cuerpo y la estética de las mujeres sigue sometándose a mayor juicio que el de los hombres. Pero, mientras que las mujeres pueden utilizar prendas tradicionalmente asociadas a lo masculino, la

construcción de la masculinidad continúa siendo más represiva y limitante (Kogan, 1993) y siguen existiendo prendas proscritas para los hombres, como es el caso de la falda.

La reivindicación del 4 de noviembre

Un ejemplo de cómo la falda sigue siendo una prenda proscrita para los hombres es lo ocurrido el pasado mes de noviembre en España, cuando un estudiante fue vestido con falda a su Instituto y uno de los docentes, al verle vestido con esa prenda, interrumpió la clase y le pidió que fuera a ver al psicólogo del centro, donde le preguntaron si él se sentía chica y por eso llevaba falda.

El estudiante, además, fue castigado y por ello decidió contar su historia a través de la red social TikTok. El resultado fue que cientos de jóvenes decidieron crear un movimiento en señal de protesta, por el que acudirían vestidos con falda a sus institutos el día 4 de noviembre para reivindicar que la ropa no tiene género. El movimiento tuvo un gran éxito y más de cuatro millones de vídeos de chicos y chicas llevando faldas, algunos a sus centros educativos, otros en sus casas o en la calle, se subieron a TikTok bajo el “hashtag” #4noviembre (Garrido, 2020).

A esta iniciativa se unió un grupo de estudiantes de un Instituto de Tui (Pontevedra, Galicia) que terminaron amonestados. Los argumentos que dieron algunos docentes es que es “antihigiénico” o que “así pasan frío”, algo que no dicen cuando son las estudiantes de sexo femenino las que acuden con falda al centro. Al día siguiente, esos mismos estudiantes fueron al centro vestidos con pantalón corto y ningún docente se preocupó porque fuera antihigiénico o porque tuviesen frío. (Bernárdez, 2020)

Género, estereotipos e igualdad en las últimas leyes de Educación (LOE, LOMCE y LOMLOE)

La Ley de Educación supone el primer nivel de concreción curricular, tiene un carácter orientador, ya que se trata de un documento que se va adaptando en los subsiguientes niveles de concreción curricular, pero también tiene carácter prescriptivo, influyendo en el funcionamiento de los centros educativos y, por tanto, en la práctica docente. Es, por ello, interesante analizar los contenidos de la Ley educativa vigente en lo que, a género, igualdad, no discriminación o estereotipos se refiere.

Desde la aprobación en el año 2006 de la Ley Orgánica de Educación, ésta ha sufrido dos modificaciones, la del año 2013 para la Mejora de la Calidad Educativa y, recientemente, la de 2020 que todavía es un Proyecto de Ley.

La **Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación**, entre los fines de la educación señala “la formación en la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres, el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual, así como la valoración crítica de las desigualdades, que permita superar los comportamientos sexistas”

Son principios de la educación según dicha Ley:

- “La transmisión y puesta en práctica de valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, a través de la consideración del régimen de la coeducación,”
- “El desarrollo de la igualdad de derechos, deberes y oportunidades, el respeto a la diversidad afectivo-sexual y familiar, la educación afectivo-sexual, adaptada al nivel madurativo, y la prevención de la violencia de género”

Son objetivos de los diferentes niveles educativos:

- “Conocer, comprender y respetar la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres”
- “Desarrollar una actitud contraria a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas”
- “Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.”

Considera que serán faltas muy graves “aquellas conductas que atenten contra la dignidad personal que tengan como origen o consecuencia una discriminación o acoso basado en el género, orientación o identidad sexual”.

La **Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa**, no añade ni modifica nada de la Ley del año 2006 en lo que a igualdad, género o estereotipos de género se refiere. Sí lo hace el **Proyecto de Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación** que introduce considerables modificaciones, incluyendo en la redacción de la propia Ley “identidad de género”, que hasta ahora no se había utilizado en las leyes anteriores. En el Preámbulo indica que la Ley, adaptándose a las exigencias de los nuevos tiempos, “adopta un enfoque de igualdad de género”

Añade a las leyes anteriores objetivos de los diferentes niveles educativos tales como:

- “Promover, aplicar y desarrollar las normas sociales que promueven la igualdad de género.”
- “Incorporar la perspectiva de género.”
- “El reconocimiento y enseñanza del papel de las mujeres en la historia e impulsar la igualdad real y la no discriminación por razón de nacimiento, sexo, origen racial o étnico, discapacidad, edad, enfermedad, religión o creencias, orientación sexual o identidad de género o cualquier otra condición o circunstancia personal o social”

Modifica las normas de admisión de alumnos, incluyendo como causas que no pueden ser motivo de discriminación la orientación sexual o la identidad de género y establece que los centros sostenidos parcial o totalmente con fondos público no separarán al alumnado por su género.

Al artículo 111 de Tecnologías de la Información y la Comunicación, añade “se fomentará la confianza y seguridad en el uso de las tecnologías prestando especial atención a la desaparición de estereotipos de género que dificultan la adquisición de competencias digitales en condiciones de igualdad.”

La Disposición adicional vigésima quinta de Fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres contiene sendas modificaciones, añadiendo los siguientes puntos:

- “Los centros educativos incorporarán medidas para desarrollar la igualdad efectiva entre hombres y mujeres en los respectivos planes de acción tutorial y de convivencia.”
- “...incluir y justificar en su proyecto educativo las medidas que desarrollan para favorecer y formar en igualdad en todas las etapas educativas, incluyendo la educación para la eliminación de la violencia de género, el respeto por las identidades, culturas, sexualidades y su diversidad, y la participación activa para hacer realidad la igualdad.”
- “Las Administraciones educativas impulsarán el incremento de la presencia de alumnas en estudios del ámbito de las ciencias, tecnología, ingeniería, artes y matemáticas, así como en las enseñanzas de formación profesional con menor demanda femenina. Del mismo modo, promoverán la presencia de alumnado masculino en aquellos estudios en los que exista de forma notoria una mayor matrícula de mujeres que de hombres.”

- “...promoverán que los currículos y los libros de texto y demás materiales educativos fomenten el igual valor de mujeres y hombres y no contengan estereotipos sexistas o discriminatorios. Asimismo, incluirán estos contenidos en los programas de formación inicial del profesorado.»

Estereotipos de género en los centros educativos

Las modificaciones que se han ido realizando en las Leyes Educativas son el reflejo del gran avance que se viene produciendo en los últimos años hacia la igualdad. No obstante, los estereotipos de género permanecen en la sociedad (Council of Europe, 2014) y se reflejan en la familia, en la cultura general de la escuela y en el ambiente de clase (UNESCO, 2016) como subsistemas de la sociedad. Los estereotipos de género limitan el talento natural, el potencial y los intereses de los estudiantes, lo que limita el progreso económico e imposibilita la cohesión social (Council of Europe, 2014). Por ello, es necesario un esfuerzo por parte de la sociedad para cambiar actitudes y la educación tiene un papel estratégico en ese cambio.

Los docentes deben tener un papel central en la promoción de la igualdad de género y en la reducción de los estereotipos basados en el género (UNESCO, 2016). Por ello, el objetivo debe ser promocionar la igualdad de género incorporándola tanto en los currículos educativos como en la práctica docente (Council of Europe, 2014). Los docentes deben entender las consecuencias de transmitir sus propios estereotipos de género a los estudiantes y para ello es clave la conciencia y la formación del profesorado en género y equidad (Colás & Jiménez, 2006).

Los docentes transmiten al alumnado su cultura, actitudes o estereotipos que han formado parte de su propia socialización, configurando de esa manera lo que se conoce como currículo oculto (Garza, 2009). Por tanto, se debe poner el foco en el currículo oficial y en la formación del profesorado, lo que influirá a su vez en el currículo oculto, si se quiere acabar con las desigualdades y con los estereotipos de género en los centros educativos (Colás & Jiménez, 2006; Council of Europe 2014).

En cuanto a los currículos educativos, aunque se ha producido un avance en la eliminación de los elementos sexistas (Anguita, 2011), es necesario eliminar esos elementos por completo e incluir algunos temas que ayuden a cuestionar estereotipos y prejuicios vigentes. (UNESCO, 2016). No solo los currículos, los materiales educativos continúan siendo androcéntricos (centrados en el punto de vista masculino) y persisten en ellos los estereotipos de género (Anguita, 2011).

En lo que a la formación del profesorado se refiere, investigaciones recientes demuestran que la perspectiva de género debe aún abrirse paso tanto en la formación inicial como en la formación permanente del profesorado (Anguita, 2011; Díaz de Greñu & Anguita, 2017). El principal problema es que el propio profesorado puede pensar que no hay necesidad de recibir esa formación, bien por el convencimiento de que la formación recibida por el alumnado es suficiente o porque se considera un tema demasiado controvertido como para ser expuesto en el aula, donde los docentes deben ser neutrales y objetivos (Weiner, 2000). Por tanto, se llega a un punto en el que no hay formación del profesorado porque no hay demanda de esa formación y, al no haber formación, se sigue creyendo que la igualdad de género impera en las aulas y que no existe ninguna problemática al respecto (Anguita, 2011). La formación recibida por los docentes debe crear una conciencia crítica en ellos que promueva transformaciones e innovaciones educativas (Colás & Jiménez, 2006). Los docentes deben de eliminar

de forma consciente esos estereotipos que permanecen en las aulas y que ellos, muchas veces de forma inconsciente, se encargan de transmitir.

Objetivo

El objetivo de este estudio es comprobar si, tal y como indican los estudios anteriormente expuestos, aún perviven los estereotipos de género en el profesorado, basándonos para ello en el caso del pasado 4 de noviembre de 2020.

Lo que se pretende es conocer la reacción que tuvo el profesorado antes el alumnado que acudió a clase en falda; ver si lo ocurrido en el Instituto de Tui ha sido la norma durante esta jornada reivindicativa o si, por el contrario, ha sido la excepción; así como encontrar las diferencias que hayan podido darse en las reacciones basándose en el hecho de que el alumnado que acudiese en falda fuese un estudiante de sexo masculino o femenino.

Material y Método

Para conocer la reacción del profesorado se ha preguntado directamente a los estudiantes que participaron en el movimiento del 4 de noviembre, contactando con ellos a través de las redes sociales para que respondieran a una encuesta. Se he elegido este método por considerar que la mejor forma de contactar y conseguir su colaboración es a través del método de comunicación más usado en este momento por ellos, las redes sociales, siendo TikTok la preferida por los más jóvenes (Arcos, 2020)

Una vez preparada la encuesta, a través de la herramienta de formularios de Google, se han buscado en la red social TikTok las publicaciones que contuvieran el “hashtag” #4noviembre y se ha accedido aleatoriamente a los perfiles de usuario de esas publicaciones. Desde esos perfiles, se ha accedido a los perfiles de Instagram asociados de aquellos usuarios que tuviesen cuentas en ambas redes sociales. Esto se ha hecho así porque la red social TikTok no permite enviar mensajes a perfiles que no se “siguen”, mientras que con la red social Instagram esto sí es posible. Se ha enviado un mensaje a cada uno de los perfiles de Instagram con una breve explicación del proyecto, el enlace de acceso a la encuesta y la petición de que la compartieran con otros estudiantes que pudiesen haber participado en el movimiento.

En total se ha enviado la encuesta a 260 perfiles de Instagram y se han obtenido 89 respuestas a la misma. Una vez descargados los resultados obtenidos en la encuesta, el análisis de estos, así como las tablas y los gráficos, se han realizado con la herramienta Excel

Resultados

De todos los estudiantes que participaron en la encuesta, un 34,8% pertenece al sexo masculino (31 estudiantes) y un 65,2% al femenino (58 estudiantes). La tabla 1 muestra la distribución por edades de los encuestados

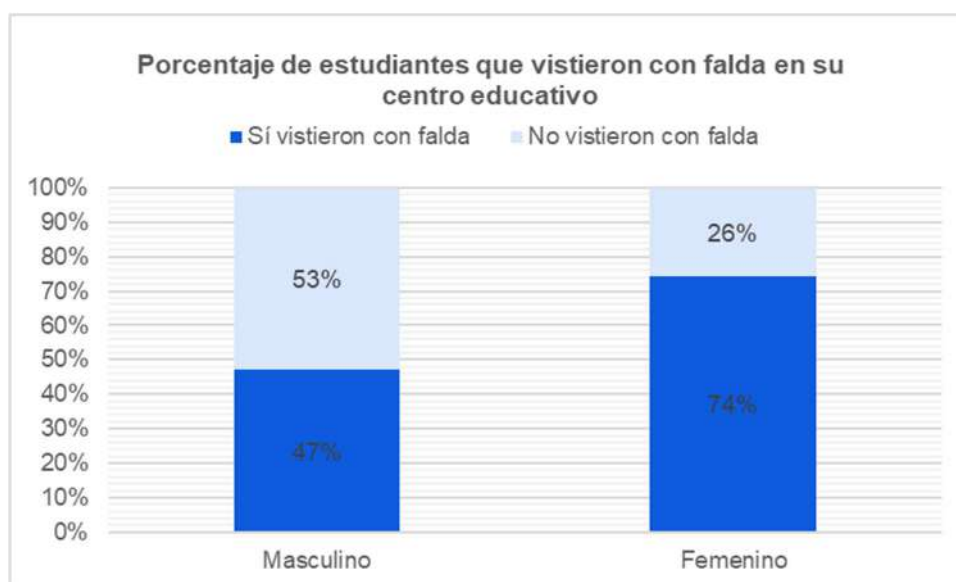
Tabla 1. Distribución por edades de los estudiantes encuestados

Edad	Frecuencia ambos sexos	Frecuencia sexo femenino	Frecuencia sexo masculino
11	1	0	1
12	1	1	0
13	4	0	4
14	15	13	2
15	20	15	5
16	15	10	5
17	21	10	11
18	5	4	1
19	5	4	1
21	1	0	1
23	1	1	0
Total	89	58	31

Fuente: elaboración propia

Como se puede apreciar en el Gráfico 1, de todas las estudiantes que participaron en la encuesta, un 74% acudió con falda y un 26% no acudió con falda. De todos los estudiantes de sexo masculino que participaron en la encuesta, un 47% acudió con falda y un 53% acudió sin ella.

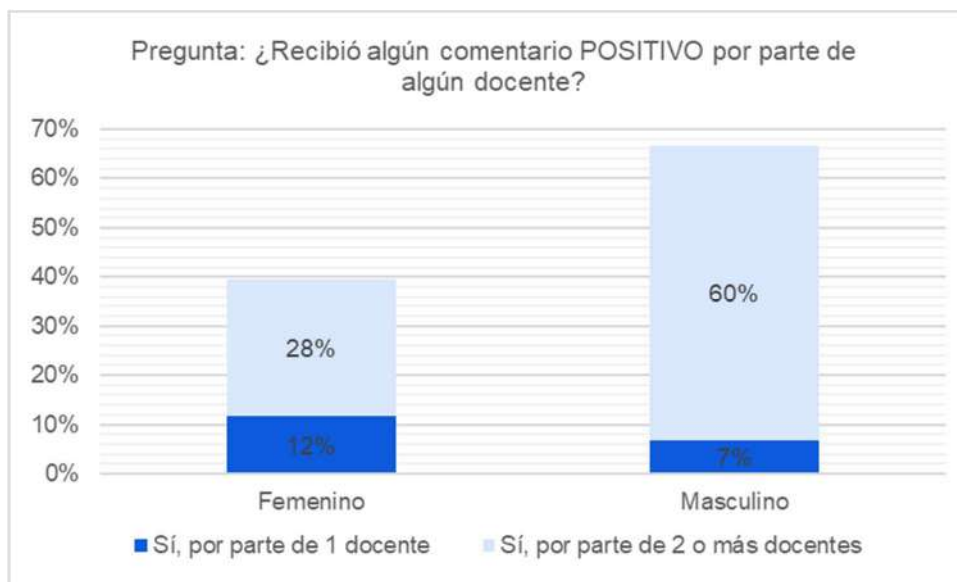
Gráfico 1. Porcentaje de estudiantes que vistieron con falda



Fuente: elaboración propia

De todos los estudiantes que vistieron con falda en su centro educativo el pasado 4 de noviembre, en el gráfico 2 se indica el porcentaje según sexo que recibió algún comentario positivo por parte de los docentes. Vemos que, de los estudiantes de sexo masculino que acudieron con falda, un 67% recibió comentarios positivos, mientras que ese porcentaje baja a un 40% para las estudiantes.

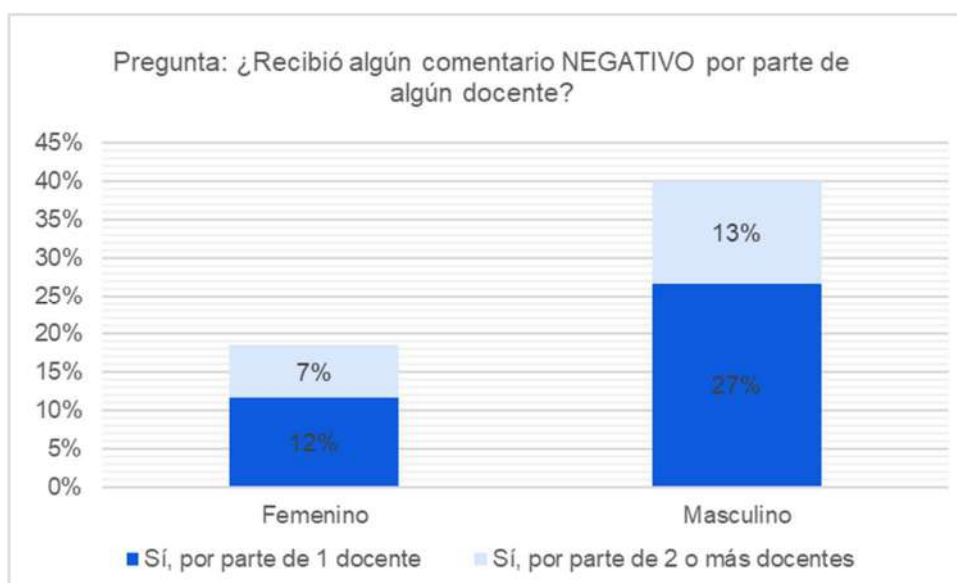
Gráfico 2. Porcentaje de estudiantes por sexo que vistieron con falda y recibieron comentarios positivos



Fuente: elaboración propia

En el caso de los comentarios negativos, como se puede ver en el Gráfico 3, también es mayor el porcentaje de estudiantes de sexo masculino que recibe ese tipo de comentarios, en comparación con los de sexo femenino. Así, un 40% de los estudiantes de sexo masculino reciben comentarios negativos, mientras que solo los reciben un 19% de las estudiantes.

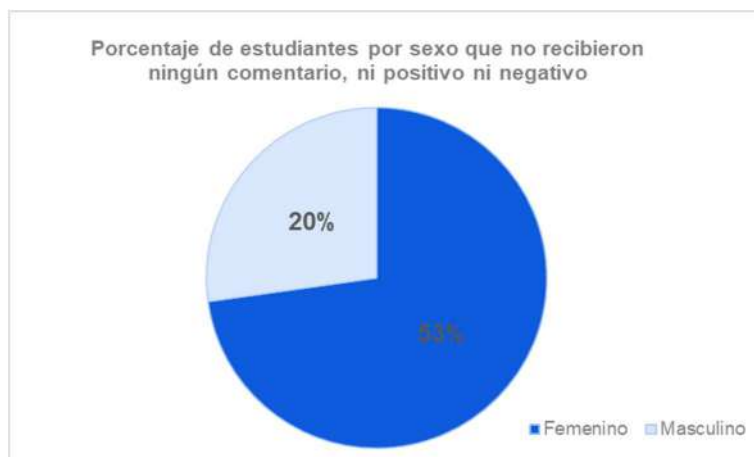
Gráfico 3. Porcentaje de estudiantes por sexo que vistieron con falda y recibieron comentarios negativos



Fuente: elaboración propia

Es interesante señalar el porcentaje de estudiantes por sexo que no recibieron ningún tipo de comentario por parte de los docentes, ya fuese negativo o positivo. Como vemos en el Gráfico 4, en el caso del sexo femenino, un 53% no recibió ningún tipo de comentario, mientras que, del sexo masculino, tan solo un 20% de los estudiantes que acudieron al centro educativo con falda no recibió ningún tipo de comentario.

Gráfico 4. Porcentaje de estudiantes por sexo que vistieron con falda y no recibieron ningún comentario



Fuente: elaboración propia

En la Tabla 2 se han incluido algunos de los comentarios, tanto positivos como negativos, que recibieron los estudiantes de ambos sexos. Se ha copiado literalmente lo indicado por los estudiantes en la encuesta, para conservar la autenticidad de las respuestas.

Tabla 2. Comentarios que recibieron los estudiantes por parte del profesorado

	SEXO FEMENINO	SEXO MASCULINO
COMENTARIOS POSITIVOS	No se fijaron en mi falda al ser chica, pero a los chicos sí los felicitaron y nos hicimos una foto	Me encanta
	Qué guapos todos	Les pareció muy buena forma de protesta y halagaron nuestro valor además de nuestra apariencia
	Qué bien	La ropa no tiene género
	Es muy bonito esto que estáis haciendo	Cuando mi profesorado se enteró 2 o 3 días más tarde que era un movimiento me felicitaron
	Me parece genial que se difunda este mensaje porque la ropa no tiene género y cada uno puede llevar lo que quiera	Gracias a gente como tú, no tiene género la ropa
	¡Me encanta que hayas participado!	Qué bien lo que estás haciendo, cada uno se pone lo que quiere, que divina estás, bravo
	Me parece muy bien, podríais haberme avisado	Que era muy valiente, que el mundo necesita más gente como yo
COMENTARIOS NEGATIVOS	No es carnaval	Ese no es el uniforme de este colegio
	Son ganas de llamar la atención	No vas a cambiar nada pareces tonto
	Es una tontería perder tiempo con esas cosas	A ti te llueve en la cabeza
	Si quieres reivindicar como tú dices, vete al ayuntamiento	Que lo hacías para llamar la atención, que no son formas de venir a un centro educativo
	Ni que fuera tan importante llevar falda por un niño al que han expulsado, que no hubiera sido tan maricon	Quitate eso que te ves ridículo
	Al colegio se viene a estudiar no a hacer el gilipollas	

Al contrario de lo sucedido en el Instituto de Tui, ninguno de los estudiantes encuestados recibió algún tipo de castigo por parte de los docentes.

Conclusión

Podemos afirmar que hay un alto porcentaje de estudiantes que no recibieron comentarios negativos por parte de los docentes, tampoco recibieron ningún tipo de castigo y, a su vez, recibieron comentarios positivos por su reivindicación. Lo que también se puede verificar es que hay diferencias notables en el porcentaje de estudiantes de sexo masculino que reciben comentarios tanto positivos como negativos, respecto de las estudiantes que reciben muchos menos comentarios que ellos. Mientras que, el número de estudiantes que no reciben ningún tipo de comentario, positivo o negativo, es mucho más alto en el caso de las estudiantes en proporción con los estudiantes de sexo masculino.

Estos datos, junto con los comentarios recibidos, indican que, **si bien el porcentaje de docentes que muestra algún tipo de estereotipo frente al uso de faldas por parte del sexo masculino es un porcentaje muy bajo, las diferencias de las reacciones frente a ambos sexos nos confirman que perviven estereotipos de género entre los docentes. Por ello, aunque a muchos docentes les parezca algo positivo el movimiento reivindicativo, las estudiantes reciben muchos menos comentarios, ya sean estos negativos o positivos, que sus compañeros.** Probablemente se deba a que a esos docentes el hecho de que las estudiantes acudieran con falda les llamó menos la atención que el que lo hicieran los estudiantes de sexo masculino. La dificultad a la hora de normalizar que el sexo masculino vista con falda, nos indica que perviven algunos códigos de vestimenta que dificultan eliminar por completo los estereotipos de género, perviviendo estos, como se analizó anteriormente, en el currículo oculto de los centros educativos.

Discusiones y futuras investigaciones

Sería interesante completar este estudio con futuras investigaciones en las que se pregunte también al profesorado de los centros educativos a los que acudieron estudiantes con falda el pasado 4 de noviembre. De esta forma podríamos descartar que los docentes que realizaron comentarios negativos (exceptuando esos comentarios que claramente reflejan estereotipos por parte de los docentes) lo hiciesen por el hecho de que los estudiantes llevasen falda, si no que los realizaron porque el movimiento provocó una disrupción del normal desarrollo de las aulas. Asimismo, se podría confirmar si los que realizaron comentarios positivos lo hicieron como felicitación al movimiento reivindicativo o porque están de acuerdo con el fondo de la cuestión, que no es otro que afirmar que la ropa no tiene género.

También sería interesante hacer este mismo estudio con las reacciones de otros compañeros, ya que algunos estudiantes que recibieron la encuesta no habían participado en el movimiento, no por estar preocupados por las reacciones de los docentes, si no por miedo a represalias o comentarios negativos por parte de otros estudiantes.

Referencias bibliográficas

Anguita Martínez, R. (2011). El reto de la formación del profesorado para la igualdad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (1), 43-51.

Arcos, A. (2020, 2 junio). TikTok desbanca a Instagram como red social más utilizada. *Magisterio*. <https://www.magisnet.com/2020/06/tiktok-desbanca-a-instagram-como-red-social-mas-utilizada/>

Bernárdez, J. (2020, 8 noviembre). Un IES de Tui amenaza con expulsar a alumnos si van a clase con falda. *Faro de Vigo*. <https://www.farodevigo.es/comarcas/2020/11/08/ies-tui-amenaza-expulsar-alumnos-22559765.html>

Castillo-Mayén, R., & Montes-Berges, B. (2014). Análisis de los estereotipos de género actuales. *Anales de Psicología*, 30, 1044-1060.

Colás Bravo, M.P. y Jiménez Cortés, R. (2006). Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares. *Revista de Educación*, 340, 415-444.

Council of Europe (2014). *Combating Gender Stereotypes in and Through Education*. Report of the 2nd Conference of the Council of Europe National Focal Points of Gender Equality.

Díaz de Greñu Domingo, S. & Anguita Martínez, R. (2017). Estereotipos del profesorado en torno al género y a la orientación sexual. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 219-232.

Faccia, A. (2019). Discursos sobre el cuerpo, vestimenta y desigualdad de género. *Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación*, 76, 37-48.

Fundación para la Promoción de la Mujer (1997). *Roles y estereotipos*. Panamá.

Garrido (2020, 5 noviembre). TikTok España se vuelca con un alumno al que castigaron por llevar falda para demostrar que la ropa no tiene género. *20 minutos*. <https://www.20minutos.es/noticia/4444188/0/tiktok-espana-se-vuelca-con-un-alumno-al-que-castigaron-por-llevar-falda-para-demostrar-que-la-ropa-no-tiene-genero/>

Hale, A.D. (2009). The Effects of Race, Gender, and Clothing Style on Stereotype Activation. *Undergraduate Honors Theses*. Paper 299.

Jiménez, C., Álvarez, B., Gil, J. A., Murga, M. A., & Téllez, J. A. (2006). Educación, diversidad de los más capaces y estereotipos de género. *RELIEVE*, 12 (2), 261-287

Kogan, L. (1993). Género – Cuerpo – Sexo: apuntes para una sociología del cuerpo. *Debates en sociología*, 18, 35-57

Leite, J. (2019) Sexo, género y ropas. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, 76, 63-71

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106 de 04 de mayo de 2006, 17158-17207. <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. *Boletín Oficial del Estado*, 295 de 10 de diciembre de 2013, 97858-97921. <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>

Murnen, S., Greenfield, C., Younger, A., & Boyd, H. (2016). Boys Act and Girls Appear: A Content Analysis of Gender Stereotypes Associated with Characters in Children's Popular Culture. *Sex Roles*, 74, 78-91

ONU Mujeres (2016). *Profundicemos en términos: Guía para periodistas, comunicadoras y comunicadores*. http://onu.org.gt/wp-content/uploads/2017/10/Guia-lenguaje-no-sexista_onumujeres.pdf

Proyecto de Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, *Boletín Oficial de las Cortes Generales*, 113 de 25 de noviembre de 2020, 3-79 <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:f19685f1-0260-4926-b043-768d82ed09e0/bocg-d-14-113-983-senado.pdf>

UNESCO (2016). *Guía para la igualdad de género en las políticas y prácticas de la formación docente*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260891>

Velandia, A., & Rozo, J. (2009). Estereotipos de género, sexismo y su relación con la psicología del consumidor. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 3(1), 17-34.

Weiner, G. (2000). A critical review of gender and teacher education in Europe. *Pedagogy, Culture and Society*, 8 (2), 233-247.

Zambrini, L. (2011). Modos de vestir e identidades de género: reflexiones sobre las marcas culturales en el cuerpo. *Nomadías*, 130 – 149.

EDUCACIÓN PARA IGUALES DIFERENTES. ENSEÑANZA INCLUSIVA Y EMOCIONAL. APRENDER CON EMOCIONES, MÁS ALLÁ DEL SABER

Education for different equals. Inclusive and emotional teaching. Learning with emotions, beyond knowledge

ARACELI BÁRCENA ESPELETA

IES GREGORIO PECES-BARBA. COLMENAREJO - MADRID

E-mail de contacto: abarcenaespelleta@educa.madrid.org

Resumen

A lo largo de la historia han sido distintos los principios y fines educativos a defender, pero siempre se ha considerado la educación como un derecho de todas las personas.

Este artículo hace una reflexión sobre aspectos influyentes en el desarrollo intelectual, distinguiendo entre inteligencia racional y emocional.

Se analiza, con juicio crítico, qué se debe aprender para desarrollar en el sujeto capacidades que le permitan ser competente. Se reflexiona sobre lo que hay (competencias y saberes), y lo que no hay: competencia emocional, o al menos no de forma poco explícita y prioritaria.

Se propone una iniciativa pedagógica que mejore y defienda la importancia de los contenidos emocionales: iguales diferentes. Es un análisis de equidad y diversidad, de enseñanza inclusiva, de aspectos comunes como hilo conductor de la enseñanza y rasgos diferenciadores en cada uno que enriquecen y favorecen la adquisición de contenidos, experiencias y desarrollo de aprendizajes en sus múltiples formas, tantas como sujetos que aprenden.

Se exponen experiencias en las que esta estrategia pedagógica se ha puesto en práctica y ha demostrado la eficacia de trabajar con iguales diferentes para mejorar el aprendizaje de alumnado de secundaria, de diversidad funcional, con enfermedad mental, con necesidades específicas de apoyo y colectivos con riesgo de exclusión social.

La enseñanza inclusiva es la línea pedagógica futura en educación.

Palabras clave

Educación inclusiva, educación emocional, inteligencia emocional, inteligencias múltiples, competencias básicas, emoción.

Abstract

Through History, educational principles and goals might have changed, but education has been always considered a very single person right.

In this work, an analysis about some relevant aspects of the discriminated influence of rational and emotional intelligence on individual intellectual growth is presented.

A critical judgment of what must be learned to develop those capacities that allow us to be competent, is discussed. A reflexion on what can be found (skills and knowledge), and what cannot, that is emotional skills - or at least, not in an explicit and priority way - is analysed.

A pedagogical initiative that improves and defends the importance of emotional curriculum, namely, Equal-Different, is proposed. It constitutes an analysis of equity and diversity, inclusive teaching, common aspects as driving forces of teaching, and of the personal differentiating features that enrich and favour the acquisition of content, experiences and the development of learning in its multiple forms, as many as learning individuals exist.

Several experiences in which this pedagogical strategy has been implemented that demonstrate the effectiveness of working with equal different to improve the learning of secondary school students, with functional diversity, with mental illness, with specific support needs and with groups at risk of social exclusion, is presented.

Inclusive teaching is the future pedagogical line in education.

Keywords

Inclusive education, emotional education, emotional intelligence, multiple intelligences, basic skills, emotion.

1. Introducción

Cada personalidad es única, sin embargo, la educación es común; cada individuo incorpora y posteriormente transmite los aprendizajes de una forma única, sin embargo, los contenidos en edad escolar son comunes y “mínimos”.

La educación en España es un derecho y un deber, porque todos tenemos derecho a recibir una educación de calidad

La Ley orgánica 2/2006 de educación, de 3 de mayo, LOE (LOE, 2006), incorpora en su artículo primero los principios educativos del sistema español, destacando:

- Calidad de la educación
- Equidad como igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad.
- Adquisición de valores como el respeto, la tolerancia, la igualdad
- El aprendizaje permanente
- La adecuación de la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades
- Motivación y esfuerzo individual
- La libertad de enseñanza

Esta ley ha sido modificada por la Ley orgánica 8/2013 de 9 de diciembre de mejora de calidad de la enseñanza, donde sin siquiera detenernos en su articulado y disposiciones, solo necesitamos fijarnos en el título: LEY DE MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA. Ya desde la Constitución Española se reconoce la educación como un derecho fundamental que tiene por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y los deberes y libertades fundamentales.

Por tanto, siguiendo las leyes vigentes en educación, somos iguales en derechos. Sin embargo, se deduce de esta afirmación un subtítulo: somos también diferentes en opiniones, entendimiento, transmisión de información, sentimientos y emociones (Rojas, 2001).

Calidad de enseñanza es enseñar con calidad, enseñar más allá de conceptos y contenidos; es enseñar para desarrollar competencias, capacidades en el alumno, competencias definidas también de manera legal.

Somos iguales en derechos, y diferentes en opiniones, interpretación de ideas, percepción del mundo, intelecto, emociones y capacidad de sentir (Bandura, 1977). Y todo ello conforma nuestra identidad, nuestro sello de calidad; así y solo así construimos nuestra personalidad, entendida como el conjunto de elementos e indicadores que hace que seamos como somos y nos diferencie de otros.

Y si cada cual es como es, nuestra educación, nuestro saber, debe ir dirigido a *iguales diferentes*. De ello va el presente análisis que constituye una propuesta pedagógica sobre el concepto de iguales diferentes, con derechos comunes y formas diferentes de interpretar la realidad. Iguales en lo común, lo

que nos une: la edad, el centro escolar, el nivel educativo, el aprendizaje de mínimos según el momento cronológico. Diferentes en lo que nos diferencia, sirva la redundancia: características individuales para aprender que nos enumera en: diversos, especiales, espectaculares, excepcionales e individuales.

Y todo ello, lo igual y lo diferente, debe ser normalizado y tenido en cuenta a la hora de *aprehender*, en el sentido de agarrar, asimilar, entender lo que aprendemos. El medio para ello son los dos pilares del saber: las razones y las emociones, ambas en desarrollo, en plenitud, en proceso de aprendizaje, en acción (Bona, 2018).

2. Fundamento neurocientífico de la inteligencia emocional

Nuestro cerebro, regulador del comportamiento humano, se divide en tres zonas: el cerebro primario, reptiliano, encargado de protegernos; es la sede de los impulsos de supervivencia (huida, evitación, defensa) (Báez, 2020).

Además, más elaborado y desarrollado tenemos el cerebro límbico, paleomamífero, y el poderoso y evolucionado neocórtex o cerebro neomamífero, que además de controlar nuestras conductas racionales se ocupa de los procesos emocionales más complejos. (McLean, 2011). Ambos regulan la capacidad intelectual del ser humano: la inteligencia racional y la inteligencia emocional.

2.1 La inteligencia racional

La inteligencia racional es la suma de capacidades y desarrollos de procesos cognitivos; es la capacidad del ser humano de resolver problemas de carácter lógico y / o abstracto. La inteligencia racional, ubicada en el neocórtex, es la encargada del procesamiento cognitivo, de desarrollar la capacidad cognitiva del ser humano, comenzando por el mundo que sentimos y percibimos, pasando por las distintas fases del procesamiento de la información: la sensación, la percepción, la atención, la concentración, la memoria y la capacidad (Banyard, 1995). Esta secuencia de acciones que lleva a cabo nuestro cerebro en su evolución hacia el entendimiento y la cognición. Se podría explicitar de la siguiente manera:

La sensación es el contacto con el mundo a través de los sentidos, interoceptivos y exteroceptivos.

La percepción es la integración de sensaciones. Atendemos a las leyes de percepción para entrar a valorar y conocer lo que nos rodea:

- Ley de figura / fondo: la atención se concentra en la figura, dejando el segundo plano el fondo. Empezamos a focalizar y dirigir la atención.
- Ley de cierre: las zonas abiertas o inconclusas de lo que percibimos provocan incomodidad a nuestro procesamiento de información; existe la tendencia a completar la imagen, por ejemplo, no vemos a una persona sentada como si solo tuviese el torso y la cabeza, la percibimos con la imagen completa.
- Ley de proximidad: los elementos a corta distancia tienden a agruparse (unas flores son un ramo, 100 hojas son un paquete de folios).
- Ley de continuidad: percibimos los elementos conectados mediante líneas que los unen y facilitan la percepción global (una serie de puntos seguidos son una línea recta).

La atención se puede definir como los estados de alerta sobre lo percibido; de todo el conjunto de percepciones, somos capaces de retener algunas de ellas, desechando otras que se pierden. Esa percepción sensitiva o sensorial es en la que nos fijamos, es la que atendemos para después, en estadios superiores, retener y conservar.

La concentración es la acción cognitiva que solo se produce sobre los estímulos a los que hemos atendido. Nos concentramos, pasamos un momento con ellos y los asimilamos en nuestra mente.

La memoria, o capacidad de retener lo aprendido, es el proceso consistente en reubicar en nuestro cerebro y buscarle un sitio en el córtex para luego recuperarlo cuando nos sea necesario, de forma consciente o inconsciente. Así, asimilamos el conocimiento, lo acomodamos para que tenga su sitio entre

lo aprendido y a la vez lo relacionamos con los aprendizajes adquiridos previamente; así vamos amueblando el hogar, colocando objetos, incorporando enseres... para habitar nuestro cerebro como si de nuestra casa se tratase.

Y llegamos a la capacidad. Con todo lo aprendido vamos aumentando nuestra posibilidad de hacer, de ser, de conocer, de enganchar unos contenidos con otros y formar temas de desarrollo, de hablar y expresarnos, de decidir, de elegir, de seleccionar lo mejor para nosotros. Vamos siendo “capaces” de saber para poder hacer, consiguiendo con ello el objetivo último: ser competentes.

2.2 La inteligencia emocional

Enseñar incluye dos disciplinas: formar (trasladar conceptos, saberes, materias y cada cual siendo experto en lo suyo) y educar, (completar la formación con valores, competencias clave, socialización, relaciones interpersonales, estrategias de aprendizaje en grupo e individuales, emociones...) para adquirir, entre ambas, el objetivo de la educación: el desarrollo integral del alumno, tanto en su faceta personal como social.

Educación incluye enseñar también al alumnado a conocer, expresar, dominar y controlar emociones como instrumento que garantice el éxito o el fracaso en su escenario vital, en su día a día en relación con el mundo que le rodea (López-Cassá, E.; Pérez-Escoda, N. y Alegre, A. (2018).

La emoción es la capacidad del ser humano de responder anímicamente a una situación. Aprender a manejar emociones desarrolla la inteligencia emocional.

En el sistema educativo, objeto de tantas reformas y planes, hemos potenciado y mejorado la manera de transmitir conceptos, las metodologías avanzadas para llegar a alcanzar lo mejor en cada alumno, los métodos de aprendizaje más selectos e innovadores. Sin embargo, más allá de la inteligencia racional que nos preocupamos en cultivar, hay otra inteligencia, la emocional, que se caracteriza por el descuido y el olvido en educación. Necesitamos, para autorealizarnos, desarrollar dos partes de nosotros: la racional (dominada y trabajada por muchos expertos y plasmada en leyes y normativa reguladora de la educación) y la emocional. La otra mitad de nosotros, la emocional, es una parte cerebral que nadie se ha preocupado en potenciar, como si de un saber innato e intuitivo se tratase; es la inteligencia emocional, tan necesaria o más que la anterior. Se sitúa en el sistema límbico, teniendo también claramente su espacio cerebral, su zona orgánica. Se ocupa del afecto, de regular las emociones, de los sentimientos, de la empatía y asertividad, de la socialización, de la regulación del sueño, de los cambios hormonales que influyen en la conducta, de nuestro bienestar o malestar (Burton, 2015).

Y, sin embargo, la inteligencia emocional no se educa, no entra en los currículos, no se define en un área o materia decretada. Está atravesando todo y ocupando todo, pero en ninguna parte, sin tiempo ni espacio. Dicen que es transversal, que se trabaja en la educación en valores, pero no tiene protagonismo ni prioridad en las pruebas externas de las distintas etapas, en los estándares de aprendizaje o en los indicadores de logro. No evaluamos a un alumno por ser asertivo, emocional, comunicativo... parece como “perder el tiempo” y en educación el tiempo no se puede perder, tenemos en nuestras manos los pensadores y profesionales del futuro.

La inteligencia emocional se define por D. Goleman (Goleman, 1996, 2018) como la *capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las relaciones*, de identificar las propias emociones o estados de ánimo y regularlas de forma adecuada.

Pero parece que la inteligencia emocional no se educa, no importa, no se desarrolla. Sin embargo, siguiendo a D. Goleman (Goleman, 1996, 2018), la inteligencia emocional se puede organizar en torno a cinco capacidades:

- Conocer emociones y sentimientos
- Aprender a manejarlos
- Aprender a crear motivaciones propias
- Aprender a reconocerlas en los demás

- Aprender a gestionar las relaciones

Es necesario destacar también la definición de emoción, como eje central y principal protagonista de la inteligencia emocional. *Rafael Bisquerra* (Bisquerra, 1996) la define como: *un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a la acción...*, Para Daniel Goleman, *la emoción se refiere a un sentimiento y sus pensamientos característicos, condiciones psicológicas y biológicas que lo caracterizan, así como a una serie de inclinaciones a la actuación.*

Entonces, si es un estado complejo, que abarca condiciones psicológicas y biológicas, y que provoca excitación o perturbación al individuo si no se controla, ¿por qué pasa desapercibida en los años de la vida en los que se produce el aprendizaje? ¿Educarnos, formarnos y saber actuar? ¿Por qué influyendo en la acción la emoción no se considera competencia ni currículo ni aprendizaje ni entrenamiento ni base del contenido curricular?

3. Principios metodológicos. Aprendizajes teóricos, aprendizajes prácticos y aprendizajes emocionales

Razones sin emociones no constituyen aprendizajes suficientes. José Ibáñez Peinado considera que varios psicólogos cognitivos (Peirce, Spearman, Piaget entre otros) se centran en el pensamiento como actividad mental y global del sistema cognitivo en el que intervienen procesos, estructuras y mecanismos como la memoria, el razonamiento y la atención (Ibáñez Peinado, 2009). La sencilla definición del aprendizaje que proporciona la Real Academia Española (RAE) como la adquisición del conocimiento de algo por medio del estudio, el ejercicio o la experiencia también nos muestra un concepto de aprendizaje apoyado en el conocimiento, en razón.

Por tanto, se educa lo racional, el conocimiento que se recibe mediante el estudio, la atención y la memoria.

Tras el análisis anterior de los tipos de inteligencia y los procesos implicados, se llega a la siguiente conclusión: hay dos campos que forman parte del desarrollo humano, razones y emociones, ergo la enseñanza debe ayudar a crecer y evolucionar los dos aspectos que permiten la autorrealización del yo total, del yo completo, del único yo. Si no consideramos los dos ámbitos de la inteligencia, las dos partes del ser humano en su totalidad, llegaremos a convertirnos, ante la más mínima situación de estrés o ante la toma de decisiones complejas, en inteligencias fracasadas o dañadas, como define José Antonio Marina (Marina, 2004)

Se educa lo racional, pero también se educa lo emocional, y junto se alcanza el principio de identidad personal, lo que hace que cada cual sea como es y lo diferencie del resto.

Tenemos un sistema educativo basado en lo incompleto, casi en el error; pretende, usando como medio los contenidos que en cada época y cultura se consideran básicos o mínimos, desarrollar en el niño y después adolescente el conjunto de capacidades cognitivas: espaciales, visuales, memorísticas, matemáticas, lingüísticas, cuya suma confluye en el ser inteligente. Y esto es insuficiente.

Para ello, se emplean, contenidos teóricos; a veces, en la nueva educación que pretende educar en competencias clave, se incorporan contenidos prácticos que trabajen la experiencia; Susan Ambrose (Ambrose, 2010) define el aprendizaje como un proceso que conduce a un cambio, que se produce como resultado de la experiencia y aumenta el potencial de mejorar el rendimiento y el aprendizaje futuro, entendiendo la experiencia como aprendizaje de tipo práctico.

Las competencias clave que debemos trabajar en el alumnado, recogidas en el RD 1105/2014, de 26 de diciembre, currículo básico de la ESO y bachillerato, son: comunicación lingüística, competencia matemática y científica, competencia digital, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, y conciencia y expresiones culturales.

Es necesario llamar la atención sobre la gran ausente: la competencia y capacidad emocional, la capacidad de gestionar y controlar emociones como base del desarrollo personal. Y la facultad de

emocionarnos, controlarnos y evolucionar en sentimientos es muy importante para ser dueños de nuestra conducta diaria, e incluso, por qué no, líderes sociales (Goleman, 1996, 2018)

El aprendizaje, compuesto de currículos amplios que alteran enormemente al profesorado y presionan al alumnado como si no tuviesen suficiente espacio en los cerebros que estamos formando, carecen, adolecen, de unos aprendizajes superiores, los aprendizajes emocionales, y son de mayor nivel, casi exclusivos en el día de hoy.

Profundizando en esta idea, se propone la clasificación del aprendizaje en el mundo escolar en los tres tipos siguientes de aprendizajes:

- Aprendizajes teóricos: son de otros, vienen de serie, se trasladan a lo largo de la historia y se repiten una y otra vez, a lo largo de generaciones y generaciones. Son como la base cultural, necesaria para subsistir, pero insuficiente. No estimula la creatividad, la originalidad ni la capacidad de innovación. Son escasos, insuficientes, no cercanos, *de otros*

- Aprendizajes prácticos: casi propios; el ser humano en contacto con el mundo, con el aprendizaje, con el saber. Es un aprendizaje dirigido, guionizado, pero el protagonista puede ser el propio alumno, que en pequeñas dosis experimenta el mundo y su realidad. Son directos, experienciales, *casi propios*

- Aprendizajes emocionales: aprendizajes propios, únicos, interiorizados, valientes y motivadores. Aquí, selecciono esa parte del mundo que me convence, que me hace crecer, que me permite aprender, especializarme y crear, innovar, mejorar. Son aprendizajes sentidos, sensibles, permanentes, íntegros, son *míos*.

4. Resultados y discusión. Iguales diferentes: una propuesta inclusiva del aprendizaje mediante las emociones

La escuela carece de aprendizajes emocionales. Son los únicos que convierten al ser humano en un todo, en una personalidad única. Los aprendizajes emocionales se apoyan en el motivo, en la acción, en el impulso, en la ilusión de hacer, de aprender, de recibir y completar contenidos.

Para todo aprendizaje hace falta estrés, entendiéndolo por estrés el impulso que nos lleva a la acción, a interesarnos mínimamente por el aprendizaje de otro (teórico) y hacerlo casi nuestro (práctico) dando un “toque personal” a lo aprendido e incorporándolo con el resto de nuestros contenidos aprendidos, acomodándolo a nuestras bases de conocimiento, es decir haciéndolo emocional.

¿Y qué necesitamos para esto? Ampliar las vistas, mirar al horizonte y completar los contenidos racionales con los emocionales, dar motivos a lo que aprendemos (García Allén, 2015; López Frutos, Rodríguez Monco, Huertas, 2005)

Con razones sabemos, con emociones aprendemos para la vida. Tenemos que aprender emociones porque son claves para la vida, al igual que el conocimiento (Fernández, 2018).

Para ello la premisa más importante es saber que educamos a iguales diferentes; nuestros alumnos son iguales en edad, mínimos curriculares, intereses o valores cronológicos, pero son tan diferentes en emociones, motivaciones, gustos, deseos.... Y por ello debemos defender una enseñanza inclusiva. No podemos enseñar en nuestras aulas nada que sea exclusivo, nada que “retire” o separe” a unos alumnos “mejores” o “más capaces”, como se viene haciendo.

Atención a la diversidad, educación inclusiva, necesidades especiales, diferencias individuales para aprender... son palabras vacías sin prácticas en el aula que lleguen al alcance de todos, y las hay.

Está demostrado que en los alumnos de secundaria, experiencias de inclusión, normalización y aprendizaje servicio consiguen: aprendizajes propios del currículo (materias, disciplinas, saberes, contenidos) y desarrollo emocional (control y gestión de emociones, madurez emocional) («peak experiences», Maslow, 1982). Las dos cosas, unidas, va más allá del currículo de secundaria. Trabajar con alumnado que presenta discapacidad, deficiencia, minusvalía, alta capacidad, excepcionalidad,

inmersión lingüística, incorporación tardía al sistema, alumnos de secundaria diversos y diferentes... enriquece a quien enseña (un reto cada día) y a quien aprende, porque solo en este contexto los aprendizajes son emocionales. Homogeneizar la enseñanza para una aparente comodidad es pobre y escaso; enseñar en el concepto de iguales diferentes es completo, enriquecedor y divertido, la base de educar para todos con todos.

Iguals diferentes es una máxima que implica un tipo de educación, una idiosincrasia educativa, y está acompañada de los siguientes axiomas:

- Enseñanza diferente, divergente y divertida (Bárcena, Gutiérrez, Pérez-Cuadrado, 2016)
- Enseñanza de futuro para todos
- Enseñanza de calidad
- Aprehendiendo con todos para todos
- Aprender con emociones, más allá del saber. El aprendizaje con emociones es la suma de contenidos más motivación y emoción, provocando un aprendizaje activo que desarrolla capacidades y competencias

Iguals diferentes engloba educación inclusiva (que incluye a todos), completa (racional y emocional), diversa (atendiendo a las diferencias individuales para aprender). Una educación para iguales diferentes es incorporar la inteligencia emocional en el conjunto de materias que desarrollan la capacidad racional en el alumnado; es entender que se debe trabajar con el alumnado las emociones y las razones, el cerebro emocional y el cerebro racional, que junto al instintivo de supervivencia y evitación formarán grandes personas. Aquí tienen espacio todos nuestros alumnos: diversos, excepcionales, individuales, especiales, espectaculares, específicos.

Trabajar con iguales diferentes pretende alcanzar los siguientes objetivos:

- Aprehender
- Emocionarnos. Conocimiento y control emocional.
- Educarnos en valores
- Experimentar. Aprendizaje práctico y funcional.
- Recibir nuevos contenidos: aprender de forma significativa: asimilación – acomodación de aprendizajes nuevos respecto a los ya existentes.

Varias experiencias defienden y abalan estas palabras; se puede hacer ciencia para alumnos con diversidad funcional o discapacidad cognitiva, se puede educar en el arte a alumnos de bachillerato con usuarios de enfermedad mental, se pueden hacer aprendizajes prácticos como un huerto escolar con alumnos de secundaria y alumnos de centros de educación especial conjuntamente, se puede incentivar a alumnos con riesgo de exclusión social que viven protagonistas de su propio aprendizaje y se puede mejorar la atención a alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, y dentro de este grupo especialmente a los alumnos con necesidades educativas especiales (Fernández Rodizio, 2011). Desarrollemos algunas de estas experiencias.

En los últimos cursos escolares se han puesto en práctica varios proyectos que reflejan y demuestran la importancia de la enseñanza inclusiva y especialmente los resultados y conclusiones académicas de trabajar en educación más allá de meros saberes:

1. Resolviendo casos para evitar fracasos.

Proyecto de inclusión consistente en partir de la individualidad, de la idiosincrasia de cada alumno, para proceder a programar de manera interdisciplinar las áreas y materias del currículo dando a cada uno lo que necesita, no a todos lo mismo.

Este proyecto se desarrolla durante el curso 2010-11 y se centra en un alumnado que presenta las siguientes características:

- Rechazo al sistema educativo
- Conductas contrarias a las normas de convivencia

- Riesgo de absentismo escolar
- Ambientes familiares desfavorecidos.
- Desfase curricular de más de dos años en algunos de ellos y nivel curricular bajo en los demás.
- Continuos conflictos con el profesorado y los iguales
- Desinterés y desmotivación ante las tareas educativas que impliquen la adquisición de conceptos.
- Actitud negativa ante todas las áreas.
- Ausencia de estrategias y hábitos de estudio y negativa a la adquisición de las mismas.

Con los citados alumnos, cualquier medida educativa adoptada (apoyos pedagógicos, adaptaciones curriculares significativas...) resulta un fracaso, ya que rechazan toda la parte conceptual de cualquier área o materia.

Las alternativas educativas que existen se alejan de sus necesidades; el profesorado, analizando y valorando la poca efectividad de las medidas adoptadas con este tipo de alumnado hasta el momento (más disciplinarias que formativas), y sensibilizado ante la necesidad de ofrecer otras vías que permitan el enganche al sistema educativo, plantean la necesidad de cambio y mejora, de reinención e innovación.

Por todo ello, el equipo docente se plantea realizar un proyecto que permita solventar en la medida de lo posible las dificultades de este alumnado, mejorar su competencia curricular y preparar a los alumnos para su futura incorporación a medidas de carácter más profesionalizador. Se plantean los siguientes objetivos:

En el profesorado que lleva a cabo el proyecto:

- Mejorar la práctica docente
- Adecuar las enseñanzas a las necesidades particulares del alumnado
- Potenciar estrategias de aprendizaje funcionales
- Desarrollar aprendizajes significativos en el alumnado.
- Intervenir educativamente considerando el desarrollo integral del alumnado, tanto personal como social.
- Mejorar la resolución de conflictos
- Prevenir el fracaso escolar
- Emplear técnicas de aprendizaje apropiadas a las características de los alumnos, tanto en evaluación de aprendizajes como el desarrollo de contenidos.
- Mejorar las estrategias metodológicas funcionales y prácticas.
- Potenciar la enseñanza inclusiva y normalizada: todos aportan, todos importan.

En los alumnos en los que se lleva a cabo el proyecto:

- Mejorar el nivel de competencia curricular del alumnado
- Solventar y minimizar los conflictos constantes en el centro
- Favorecer la motivación del alumnado
- Proponer un enfoque pragmático y funcional de la educación
- Conseguir la mejora del desarrollo personal del alumno mejorando su autoestima y autoconcepto.
- Proporcionar un enfoque profesionalizador de la enseñanza que permita la continuidad del alumno en otras alternativas educativas.
- Favorecer su inserción socioeducativa.
- Mejorar su integración en la vida del centro.
- Garantizar la adquisición de las competencias básicas en la ESO.

- Adecuar los contenidos de aprendizaje a las características particulares y personales del alumnado.
- Evitar o minimizar conductas antisociales.
- Desarrollar un pensamiento pro-social mejorando la interacción con iguales y con adultos.

2. Colmecasas, un instituto una tradición.

Proyecto amplio y ambicioso que comenzó a implementarse en el IES Gregorio Peces-Barba de Colmenarejo en el curso 2012-13 y continúa en la actualidad, mucho más completo e integrador (Bárcena, Gutiérrez, Pérez-Cuadrado, 2016).

Su objetivo es mejorar la convivencia y favorecer el sentimiento de pertenencia a una institución. Basado en la enseñanza de Reino Unido, asigna a todo el alumnado del centro, a todo el profesorado y todo el personal no docente a una casa, de la que formará parte de principio a fin de su escolaridad. En ella colaboran, comparten, realizan competiciones deportivas, festivales, celebraciones.. sumando puntos a la casa para conseguir, a final de curso, una casa ganadora que custodia simbólicamente un trofeo, una campana que tiene su leyenda, su historia, que solo los ganadores pueden contar. Y cada actividad, de distinta índole, de estrategias diferentes y habilidades múltiples, cada uno aporta y suma, comparte y da.

Es una enseñanza inclusiva de calidad, un compromiso social, una cohesión de grupo que se extiende mucho más allá de lo académico y curricular. Es mágico, único, y permite incluir a todos, contar con todos y vivir los años de permanencia en el centro como si de una gran familia se tratase.

3. Atlas del universo emocional, emociones distintas, emociones inteligentes. Desarrollo de gestión de emociones y control de impulsos en el alumnado y el resto de la comunidad educativa

Es importante enseñar a nuestros alumnos a emocionarse y todavía más, a exteriorizar y sentir lo que les emociona, a reconocerlo y exteriorizarlo. Un trabajo de inteligencia emocional que evita muchos conflictos, que incorpora a todo el alumnado. Todos sienten, todos se emocionan, y es más, todos necesitan contarlo y expresarlo; al hacerlo, controlan muchos impulsos y gestionan muchas respuestas a veces por encima de lo permitido en situaciones de convivencia.

4. Sembrando ilusiones, recogiendo frutos.

Proyecto de aprendizaje servicio e interdepartamental que se realiza con alumnos de cursos superiores de ESO.

Trabajo interdepartamental que se apoya en la sensibilización ante el alumnado que presenta diversidad funcional. Ellos se convierten en los protagonistas de la tarea y regulan y gestionan el trabajo de otros. Los monitores son usuarios adultos de un centro ocupacional que presentan diversidad funcional. El hilo conductor: un huerto escolar. Se parte de la ayuda, el trabajo en equipo, el trabajo compartido, la tarea colegiada, y el resultado: lo que se cultiva, lo que nace, es obra de todos.

5. Laboratorio de emociones. Proyecto STEM

Importancia del desarrollo de las ciencias entre el alumnado. Se pretende potenciar vocaciones STEM mediante actividades y proyectos como:

- Compartiendo ciencia, compartiendo experiencia: el alumnado de secundaria tutoriza prácticas de laboratorio en colegios de infantil y primaria.
- Canal youtube sobre ciencia
- Celebración de una Feria Científica
- Club de debate: *nos científicamos*

Y en todo participan todos, aportando cada uno su investigación, su proyecto, su estudio científico o sus dudas.

6. Pintando sueños.

Proyecto intergeneracional. Los mayores cuentan sus sueños, sus ilusiones, y los alumnos de secundaria los expresan mediante el arte, la pintura y el color.

7. IamABLE.

La Ciencia como vehículo de inclusión social y educativa. Proyecto de innovación educativa que se realiza en colaboración con la Universidad Complutense de Madrid y en convenio con la Dirección General de Bilingüismo y calidad de la enseñanza de la Comunidad de Madrid.

Estudiantes de Institutos de secundaria realizan prácticas de laboratorio con estudiantes de centros de educación especial, monitorizados por estudiantes de la Universidad.

El alumnado de secundaria, con este proyecto, también ha realizado prácticas científicas con adultos de enfermedad mental, usando la ciencia como medio, la emoción como instrumento y la compañía como elemento de trabajo.

Este proyecto se realiza desde hace varios años. LA experiencia llevada a cabo en 2018 se evaluó mediante unos cuestionarios de satisfacción aplicados a estudiantes de 4º de ESO y 1º de Bachillerato que participaron realizando varias prácticas de laboratorio a lo largo del curso, programadas y planificadas por el Departamento de Educación Física y coordinadas por el equipo directivo de un IES de la zona Oeste de Madrid, el IES Gregorio Peces-Barba.

Durante el curso, en noviembre, en febrero y en abril, se organizaba una semana de visitas de cinco centros de educación especial de distintas zonas de Madrid, que acudían al centro de secundaria y por parejas, formada por un alumno de diversidad funcional y un alumno de secundaria, disfrutaban de la jornada escolar programando varias actividades:

- Presentación y conocimiento del compañero.
- Adaptación de iguales. Conversación distendida, intereses, hobbies, preferencias y gustos...
- Trabajo de laboratorio: prácticas por parejas monitorizadas por estudiantes de la Universidad Complutense
- Tiempos de descanso y ocio
- Final de la jornada: actividades conjuntas al aire libre: ping-pong, fútbol, baloncesto.....

Estas prácticas se realizaron en tres ocasiones, como se ha comentado, en el curso escolar. Al finalizar una de las semanas de trabajo, se aplicó un cuestionario de satisfacción al alumnado de secundaria para valorar, especialmente, sus aprendizajes emocionales ante la tarea, su interés por el trabajo, su implicación....

El cuestionario fue aplicado a 88 estudiantes: 64 alumnos de 4º de educación secundaria obligatoria y 24 a alumnos de 1º de Bachillerato, con edades comprendidas entre 15 y 17 años. El cuestionario se hizo anónimo.

5. Conclusiones

La educación es un derecho que convierte a las personas en iguales diferentes, a través de los aprendizajes que realiza a lo largo de toda la vida, aprendizajes emocionales que permitan desarrollar la capacidad racional del sujeto y la capacidad emocional.

No se puede aprender sin emocionarse, sin hacer los aprendizajes propios y sentidos, ya sea un sentimiento bueno o malo, de aceptación o de rechazo. No todo lo que nos llega nos sirve, no todo lo que nos enseñan se aprende, no todo lo que recibimos se acomoda en nuestro cerebro mejorando nuestras capacidades.

A la hora de aprender somos únicos, somos selectivos y decididos; cada persona, cada ser, aprende de forma diferente y retiene distintos contenidos que nos irán formando como distintos, diferentes. Gracias a ello nos especializamos, nos diferenciamos y a la vez nos complementamos.

Iguales diferentes es una estrategia pedagógica que defiende la necesidad de educar en la diversidad mediante una enseñanza inclusiva y equitativa. Todos caben porque todos aprenden, y además juntos se enriquecen emocionalmente. Iguales diferentes, por tanto, permite avanzar y convertir en competentes alumnos de exclusión social, de necesidades especiales, de apoyo específico, de incorporación tardía al sistema, de altas capacidades, de edades diferentes e intereses dispares. Es además una forma de enseñar que abre las fronteras de las aulas y rompe los muros de la diferencia, educando al alumnado en contacto con diversos entornos grupales y sociales: enfermedad mental, educación especial y sectores de formación y desarrollo ocupacional.

Referencias

- Ambrose, S. (2010). *How Learning Works: Seven Research-Based Principles for Smart Teaching* [Como funciona el aprendizaje. Siete principios basados en la investigación para una docencia inteligente]. John Wiley Sons.
- Bárcena, A., Gutiérrez, M., Pérez-Cuadrado, S. (2016). *Colmecasas. Un instituto, una tradición. Proyecto de convivencia en el IES Gregorio Peces-Barba*. ISBN 978-84-608-9191-8.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory* [Teoría del aprendizaje social]. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Banyard, P. (1995). *Introducción a los procesos cognitivos*. Ariel.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista De Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bona, C. (2018). *La emoción de aprender. Historias inspiradoras de escuela, familia y vida*. Plaza Janés.
- Burton, R. (2015). *Anatomía de la melancolía*. Alianza Editorial.
- Fernández, A. A. (2018). La importancia de las emociones en el aprendizaje. *Fundación querer*. Sitio web: <https://www.fundacionquerer.org/la-importancia-las-emociones-aprendizaje/>
- Fernández Rodicio, C. I. (2011). La inteligencia emocional como estrategia educativa inclusiva. *Innovación Educativa*, n.º 21, 2011: pp. 133-150
- García Allen, J. (2015). Tipos de motivación: las 8 fuentes motivacionales. *Psicología y Mente*. Sitio web: <https://psicologiymente.net/psicologia/tipos-de-motivacion>.
- Goleman, D. (1996). *Emotional Intelligence. Why it can matter more than IQ* [Inteligencia emocional. Por qué importa más que el CI]. Bantam Books; Goleman, D. (2018), *What Makes a Leader? [¿Qué hace a un líder?]* Harvard Business Review. Harvard Business School Publishing Corporation.
- Ibáñez Peinado, José (2009). *El razonamiento y el aprendizaje*. Dykinson. <http://doi.org/10.1400/172978>
- López Frutos, J.M., Rodríguez Monco, M., Huertas, J.A. (2005). *Investigación y práctica en motivación y emoción*. Antonio Machado.
- López-Cassá, E.; Pérez-Escoda, N. y Alegre, A. (2018). Competencia emocional, satisfacción en contextos específicos y satisfacción con la vida en la adolescencia. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 57-73. DOI: <http://doi.org/10.6018/rie.36.1.273131>
- Marina, J. A. (2004). *La inteligencia fracasada. Teoría y práctica de la estupidez*. España: Anagrama.

- Marina, J. A., López Penas, M. (2011) Diccionario de los sentimientos. Anagrama
- Maslow, A. H. (1982). El hombre autorrealizado. Barcelona: Kairós. (V.O. de 1968: Towards a Psychology of Being. Litton Educational Pub.)
- McLean, P. (1990). The Triune Brain in Evolution. [El cerebro triúnico en evolución.] Springer
- Menéndez Álvarez, D. (2018) Aproximación crítica a la inteligencia emocional como discurso dominante en el ámbito educativo. Revista Española de Pedagogía, 76 (269), 7-23. DOI: <https://doi.org/10.22550/REP76-1-2018-01>
- Rojas, E. (2001) ¿Quién eres? Temas de Hoy.
- Sacks, O (2015). My Own Life [Mi propia vida (la despedida)]. Entrevista realizada por el autor al periódico The New York Times en febrero de 2015: <https://www.nytimes.com/2015/02/19/opinion/oliver-sacks-on-learning-he-has-terminal-cancer.html>
- Sánchez Riesco, O. 2001. Implicaciones educativas de la inteligencia Emocional. Psicología Educativa, Vol. 7, n.º 1 - Págs. 5-27
- Urra, J. (2012). Mapa sentimental. Alcanza la estabilidad emocional conociendo tus sentimientos. Aguilar.

EL HILO ROJO DE DOS GENERACIONES

The red thread of two generations

Sara Míguez González

CPI O Toural

saramiguezgonzalez@edu.xunta.gal

Resumen

La educación es una herramienta que permite formar ciudadanos conscientes de la realidad social tan cambiante en la que viven y de los problemas que esta posee. Para ello, metodologías activas, como el Aprendizaje Servicio, ofrecen la oportunidad de poder solventar los problemas sociales combinando a su vez, procesos de aprendizaje. Este tipo de metodologías, permiten combinar el trabajo de elementos curriculares y prestar servicios de voluntariado, con el fin último de formar ciudadanos activos, responsables y empáticos con su realidad social.

En este proyecto se presenta una intervención de Aprendizaje Servicio basada en una experiencia intergeneracional, protagonizada por un grupo de 3º de Educación Primaria y por personas ancianas internas de una residencia. Partiendo de una investigación previa sobre dichas experiencias en el mundo, se realiza este proyecto cuyo objetivo principal es contribuir a un aprendizaje integral, rompiendo para ello, la brecha intergeneracional entre estas dos generaciones y generando así, un aprendizaje común y recíproco. Un proyecto que hace realidad la creencia del hilo rojo del destino que en este caso, ha unido a dos generaciones separadas entre sí por más de 60 años de diferencia.

Palabras clave

Aprendizaje-servicio; Programa intergeneracional; Educación en valores; Relaciones sociales; Educación Primaria;

Abstract

Education is a tool that allows to shape citizens who are aware of the continuous changes in the social reality they live and the problems they have to face. These type of active methodologies like Service Learning, offer the opportunity to solve social problems by combining the work of curricular elements and volunteering services in order to create responsible and empathetic citizens with their social reality. This project presents an intervention of Service Learning based on an intergenerational

experience, led by a group of 3rd Primary Education and by elderly people in a residence. Based on previous research, the main aim of this project is to contribute to achieve comprehensive learning, breaking the intergenerational gap between these two generations and thus

generating a common and reciprocal learning. A project that has united two generations separated from each other for more than 60 years of difference.

Keywords

Service-Learning; Intergenerational program; Education in values; Social relationships; Primary Education.

Introducción

Hoy en día vivimos en una sociedad individualista en la que lo personal adquiere mayor importancia que lo compartido o colectivo, lo que desemboca en la falta generalizada de solidaridad (Buxarrais, 2003). Frente a esta situación, la educación proporciona herramientas para construir una sociedad más justa y sensibilizada sobre los problemas que suceden a su alrededor. Una de estas posibilidades es el Aprendizaje-Servicio, un conjunto de actividades que genera una sinergia positiva entre el aprendizaje del alumnado y el servicio a la comunidad.

La motivación principal de este proyecto fue en primer lugar el carácter inclusivo del aprendizaje-servicio como pedagogía abierta, donde las actuaciones no se restringen a un determinado grupo o sector, sino que este tipo de intervenciones marcan a los participantes como sociedad en conjunto; la vivencia del aprendizaje, el cual se vuelve permanente debido a la gran carga emocional que lo acompaña; el aprendizaje cooperativo que permite al alumnado enriquecerse y trabajar conjuntamente para alcanzar un objetivo común; y por último la necesidad de destacar la figura de la persona anciana en el contexto rural en el que se enmarca el proyecto y como parte enriquecedora de la sociedad en la que vivimos.

La capacidad de los maestros y maestras para guiar al alumnado hacia un bien común es una realidad. Si además de este bien común podemos generar un vínculo especial con otro sector de la población, se convierte en un regalo para todos y todas: maestros y maestras, participantes y sociedad.

La intervención en el entorno como parte del aprendizaje se ha trabajado en diferentes pedagogías (Martín, X. en Puig 2015) y a lo largo de la historia. En primer lugar, la Escuela Nueva defendió el "saber haciendo" de Dewey (1975) como una de sus mayores influencias, relacionando la actividad y el compromiso social, dos términos muy relacionados con los principios del aprendizaje-servicio actual (Titlebaum, 2004; Martínez, 2010). En segundo lugar es fundamental hacer referencia a la

pedagogía socialista que situaba el trabajo productivo como un pilar básico de la educación y cuyo objetivo era formar "personas útiles para la sociedad". Un principio que se traduce dentro de la

mentalidad del aprendizaje-servicio como "saber hacer, actuar e implicarse". Por último, es necesario hablar del escultismo, movimiento nacido en la Gran Bretaña del s.XX que "nace con vocación de servicio" y promulga el compromiso con un mundo más justo. Teniendo todo esto en consideración, el origen del aprendizaje-servicio, se puede situar entre estas tres pedagogías que le han aportado algunos de los rasgos principales.

En la actualidad, el aprendizaje-servicio como herramienta educativa se ha extendido por todo el mundo. En América Latina se traduce el 'service learning' como 'aprendizaje-servicio solidario', y se lleva realizando desde principios de los años 60 a través de programas voluntarios u obligatorios (Tapia, 2010), una iniciativa de las instituciones educativas que pretende dar una respuesta a la pobreza y otras dificultades presentes en la sociedad (González y Montes, 2004). Debido a sus enormes beneficios, el aprendizaje-servicio se ha instaurado en muchos países dentro del ámbito educativo, ya sea de forma voluntaria u obligatoria Batlle (2011). En Holanda, en el año 2011 el 97% de las escuelas destinaban en la ESO entre 48 y 72 horas semanales obligatorias de aprendizaje-servicio. En Argentina el aprendizaje-servicio está recogido por la Ley de Educación Nacional a todos los niveles, incluyendo desde escuelas infantiles hasta universidades. En Estados Unidos, en el 2011 el 24% de las escuelas ofrecían el aprendizaje-servicio al alumnado y a su vez, el 68% de las escuelas ofrecían servicios a la comunidad. Batlle (2011).

Partiendo de este punto y dada la especial sensibilidad hacia las personas ancianas en el entorno trabajado, se desenvuelve este proyecto en el cual, el objetivo principal es contribuir a la formación integral del alumnado a través de una experiencia de aprendizaje-servicio con el sector de la tercera edad, de manera que se puedan trabajar aspectos transversales del currículo a la vez que se presta el servicio de dar compañía a las personas ancianas.

Para lograr el objetivo principal es necesario establecer cuatro objetivos específicos: i) enriquecer al alumnado de conocimientos sobre la vida mediante el intercambio de saberes con el sector de la 3a edad; ii) desarrollar competencias orientadas a la educación para la ciudadanía que permitan formar ciudadanos críticos, responsables y activos con su entorno; iii) desarrollar la habilidades sociales del alumnado mediante la comunicación, la colaboración y el trabajo en equipo; y iv) fomentar el aprendizaje emocional del alumnado a través de la interacción empática con un sector diferente de la población.

Método

Para realizar este trabajo, diseñado en base a experiencias educativas previas en el marco del aprendizaje-servicio intergeneracional, se ha seguido la metodología de aprendizaje-servicio (metodología por proyectos + un servicio). Para ello se ha empleado un enfoque cualitativo basándose en la investigación-acción donde se parte de problemas prácticos a la vez que la práctica educativa es la prioridad de la investigación (Boggino y Rosekrans (2007).

Para ello ha sido necesario llevar a cabo una revisión de literatura exhaustiva sobre las experiencias realizadas a nivel nacional e internacional. En este sentido es importante destacar las guías pertenecientes a la REDAPS, como la Guía Zerbikas, el inventario de experiencias recogido en Batlle (2013) o la guía "Aprendizaje-servicio-solidario. Personas mayores activas" (Mendía, 2017). Tras la recopilación de información y experiencias se diseñaron los objetivos principales del proyecto y se establece un primer boceto en el que las tareas se organizan según una línea vertical en la que se trabaja la tercera edad desde un contexto más concreto como fuente de motivación, a uno más general y real. Este boceto fue presentado a la directora del centro educativo y a la directora del centro residencial para sus posibles modificaciones y aprobación. Tras su aprobación fue fundamental la comunicación entre todos los participantes del mismo. Por un lado se informó a las familias del alumnado y de los residentes de la existencia del proyecto y se les adjuntaron los permisos necesarios para poder participar y poder recoger las experiencias a través de vídeos o fotografías. Además, fueron necesarios diversos permisos para las salidas (en horario lectivo) del alumnado a la residencia, en las que fueron fundamentales las familias del alumnado y la jefatura del centro los cuales asumieron los gastos del transporte.

Por otro lado, el diseño de la propuesta educativa necesita estar adaptado al contexto en el cual se va a llevar a cabo la implantación y necesita cumplir con la normativa educativa vigente. Por este motivo, en el apartado siguiente se examina detalladamente el centro educativo, la motivación del trabajo en dicho centro, las características socioeducativas del alumnado y el marco normativo que ampara el proyecto.

Resultados

Con respecto a los cuestionarios del alumnado, en el primero de ellos realizado después de la primera visita, 18 de los 23 niños y niñas concluyeron que habían aprendido algo en la visita; 21 que habían

aprendido algo de los ancianos y los y las 23 afirmaron que les había gustado estar con las personas ancianas. Por otro lado, en una de las respuestas abiertas se les preguntaba sobre la

importancia de hacerle más caso a los y las ancianas, en la cual todo el alumnado participante respondió que sí y se justificaba con respuestas como "Porque saben más que nosotros", "tienen historias que contar", "porque así aprendemos más cosas". Por otro lado, en el segundo cuestionario realizado en la visita de las personas ancianas al aula, 16 de los 20 niños y niñas afirmaron haber aprendido algo y todos y todas coincidieron en que les había gustado estar con los y las ancianas. Con respecto a dos preguntas abiertas sobre qué había sido lo que más les gustara, destacaron respuestas comunes como "lo que más me gustó fue hacer la máscara" o "trabajar con ellos" y ante la pregunta sobre qué habían sentido en la visita, destacaron sentimientos muy positivos como "alegría", "cariño", "felicidad" y "diversión" entre otros. En el caso de los cuestionarios realizados a las 14 personas ancianas participantes, todas coincidían en que les había gustado esta experiencia; 13 de ellas afirmaban que habían aprendido algo durante este tiempo con el alumnado y que creían que es importante juntar a diferentes generaciones, argumentándolo con frases como estas "Porque son generaciones que deben estar en contacto" "Porque os maiores aprenden dos rapaces e os rapaces dos maiores" o "Porque dan alegría".

Por otro lado, en los diarios de las emociones solamente pudimos destacar evolución en las emociones vividas por el alumnado en las primeras y la última visita, destacando entre otras emociones la alegría, vergüenza e interés en la primera, mientras que en la última destacaban sentimientos y emociones como: emoción, felicidad, diversión, pena, amor y orgullo. También, destacaron de forma general, sentimientos de tristeza y pena en la visualización del vídeo de en la segunda tarea. Sin embargo estos diarios no permitieron realizar un contraste de emociones a lo largo de todo el proyecto en todo el alumnado debido al desconocimiento de las emociones lo que generó que no se mostrara una variedad de ellas sino que, muchas veces, se limitaban a dar su opinión sobre dicha actividad.

Por otro lado, los procesos reflexivos permiten que los participantes se vuelvan sobre lo vivido y que analicen lo adquirido en las experiencias. En este caso, en la última visita a la residencia, se realizó una reflexión grupal en la que se formularon preguntas sencillas a todas y todos los presentes, los cuales participaron de manera muy positiva aportando información y opiniones ante preguntas como las siguientes afirmaciones aportadas por uno de los residentes: "É unha experiencia grandisima que un maior vaia coñecervos á vosa clase e que un neno vaia a onde viva un maior a facerlle unha visita é unha alegría no corazón" o esta otra aportada por uno de los niños: "Os nenos aprendimos un montón de cousas con vós e gustounos moito poder facelo". Ante los sentimientos que sentían en estas visitas las personas ancianas respondieron lo siguiente: "Cando

veñen os nenos síntome a persoa máis feliz e querida do mundo porque a min gústame os nenos e as nenas", "Sodes a alegría máis grande que nos veu dende o primer día que nos viñestes a visitar e sempre estades no noso recordo.". Por outro lado, ante la pregunta ¿Por qué es bueno hacer este tipo de encuentros? algunos ancianos respondieron "Danos outro movemento, non só ao corpo senon mentalmente porque estamos pensando ser como eles e facer o que eles fan. Xogas, aprendes e convives cos demais" y el alumnado apoyaba respuestas como la de esta niña: "Los niños aprendemos mucho de los mayores, de su vida cuando eran niños y de muchas historias". En general, en esta reflexión las personas ancianas aportaron su punto de vista positivo ante este tipo de proyectos los cuales afirmaron, suponen una experiencia muy positiva y beneficiosa ya que aprenden, se les da cariño y "llean de vida la residencia". Por otro lado, el alumnado se mostró muy atento y alagado ante todo lo que las personas ancianas comentaban, aportando al mismo tiempo sus sencillos testimonios y conclusiones, creando entre todos, un buen ambiente de respeto, cariño, aprendizaje y mucha ilusión.

Resultados del aprendizaje

Con respecto a la información recogida en las listas de observación y rúbricas trabajadas en las diferentes actividades del proyecto y basadas en los estándares de aprendizaje y competencias recogidos en el currículo de Educación Primaria, podemos concluir que en general, el alumnado alcanzó de manera mayoritaria los objetivos didácticos, destacando entre ellos realizar un buen trabajo en equipo, dialogar, expresar sus propias ideas y opiniones y trabajar con el vocabulario apropiado, organizar y planificar... En el aprendizaje-servicio se evalúa principalmente las competencias a través de instrumentos como diarios, rúbricas u observación directa (Puig,2015). Desde este punto de vista competencial, podemos destacar la adquisición de la competencia de aprender a aprender a lo largo de todo el proyecto (trabajada en 11 contenidos) ; la competencia lingüística (trabajada en 13 contenidos) a la hora de expresar sus sentimientos o de dialogar con las personas ancianas y sobre todo, la competencia social y cívica (trabajada en 12 contenidos) con la que se comprende la realidad social y se convive en sociedad.

Discusión y Conclusiones

En primer lugar podemos afirmar que el objetivo general del proyecto "Contribuir a la formación integral del alumnado planteando una experiencia de aprendizaje- servicio..." se ha alcanzado, ya que como se muestra en la evaluación del aprendizaje, el alumnado ha trabajado contenidos y alcanzado competencias a la vez que aprendían, se enriquecían de la otra generación y brindaban compañía a los ancianos tal y como firmaban mayoría de los participantes en los cuestionarios.

Por otro lado, con los resultados obtenidos de la evaluación podemos señalar que el objetivo específico número i) "Enriquecer al alumnado de conocimientos sobre la vida..." se ha alcanzado ya que como se muestra en los argumentos de la reflexión

grupala final los participantes de cada generación afirmaron haber aprendido sobre el modo de vida de la otra generación, de sus historias y de la época en la que vivían.

En el objetivo número ii) "Desarrollar competencias orientadas a la educación para la ciudadanía que permitan formar ciudadanos críticos..." podemos destacar la competencia social y cívica como la más trabajada y alcanzada según los resultados obtenidos a través de las rúbricas y listas de observación, además de los comentarios del alumnado en la reflexión final y en los cuestionarios pasados que ponen en evidencia la clara toma de conciencia del alumnado sobre la convivencia y el respeto entre sectores de edad de la sociedad.

Con respecto al objetivo específico número iii) "Desarrollar las habilidades sociales del alumnado..." podemos decir que si se ha alcanzado ya que, el alumnado demostró en las rúbricas y listas de observación tener un buen trabajo en equipo, diálogo y colaboración, siendo un gran éxito desde el punto de vista competencial. Podemos destacar que las habilidades sociales se han beneficiado de las agrupaciones mixtas entre el alumnado y las personas ancianas que permitían que los participantes se complementasen y dialogasen. En este sentido cabe resaltar el cambio de registro que ambas generaciones hacían para hablarse intentando adecuar sus expresiones y vocabulario, así como la relación de amistad creada entre los participantes, la cual se fue consolidando visita a visita sobresaliendo el cariño y el respeto entre ambas generaciones. Esto permite ver a las habilidades sociales, como el resultado más claro y reconfortante de todo el proyecto.

Por último, el objetivo específico número iv) "Fomentar el aprendizaje emocional del alumnado..." podemos concluir que se ha trabajado el aprendizaje emocional pero en menor medida de la

esperada ya que, tal y como se muestra en la evaluación, el desconocimiento de las emociones no permitieron realizar un seguimiento completo de todo el alumnado a lo largo de todo el proyecto, lo cual se podría solventar realizando una evaluación previa y trabajándolo en el aula transversalmente.

Este proyecto ha demostrado que las personas mayores y los niños son generaciones que deben estar en contacto para su continuo desarrollo y complementación y para evidenciar que esta barrera que hay entre generaciones puede limitar mucho el aprendizaje, el desarrollo de valores morales y la convivencia social. Además queda demostrado que el servicio prestado en a través de este proyecto de aprendizaje-servicio permite que el alumnado aprenda a desarrollarse socialmente, a adquirir valores morales y a ser conscientes de la realidad en la que viven, pudiendo aprender al mismo tiempo que ayudan, en este caso, a las personas ancianas de su pueblo, convirtiéndose en una metodología completa y enriquecedora.

Finalizado el proyecto con las propuestas iniciales se ha continuado por iniciativa de los participantes a lo largo del año siguiente. El alumnado visitó la residencia en Navidad un año después y en carnaval fueron los residentes quienes sorprendieron al alumnado.

A pesar de que muchos participantes de la residencia no consiguieron asistir a encuentros posteriores, a medida que los niños y niñas crecían, su vínculo emocional hacia los residentes también lo hizo, siendo hoy en día y dos años después del primer encuentro, un recuerdo muy especial y significativo de su infancia.

En este proyecto se han alcanzado mis objetivos personales y profesionales, aportando un enfoque positivo a la sociedad en la que vivimos. Ha sido una experiencia muy positiva poder diseñar y llevar a cabo un proyecto tan especial y enriquecedor para muchas personas, sintiéndome en todo momento, muy cómoda y motivada ya que las sensaciones de cada actividad y cada visita hacían que todo el trabajo mereciese la pena. Hoy en día podemos decir que no todos los protagonistas de este proyecto que vivían en la residencia puedan recordar ni explicar lo vivido, a diferencia de aquellos 24 niños y niñas que a día se hoy siguen recordando todo lo que aquellos abuelos y abuelas de la residencia les enseñaron.

Referencias bibliográficas

Baños, V., Corbí, M., Luis, M. y Ruíz, E. (2013). *Experiencia de aprendizaje-servicio intergeneracional: Análisis de estereotipos*. Universidad de Burgos

Battle, R. (2005). *Organizaciones Sociales y Aprendizaje-Servicio en la infancia y la adolescencia*. Barcelona: Fundación Esplai.

Battle, R. (2011). De qué hablamos cuando hablamos de aprendizaje-servicio? *Revista Crítica* 972, 53.

Battle, R. (2013). *60 buenas prácticas de aprendizaje-servicio . Inventario de experiencia educativas con necesidad social*. Fundación Zerbikas. Recuperado de <http://www.zerbikas.es/wp-content/uploads/2015/07/60.pdf> (Consulta: diciembre 2017)

Battle, R. (2013). *El aprendizaje-servicio en España El contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Madrid: PPC Editorial.

Battle, R. Breu, R y Ramoneda, A. (2015). El aprendizaje-servicio es una metodología flexible que puede aplicarse a múltiples ámbitos temáticos. En Puig, J. (2015). *Como realizar un proyecto de aprendizaje- servicio? 11 ideas clave* (131-138) Barcelona: Graó

Bisquerra, R (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *Estudios sobre*

educación, 9- 25 Belgrave, M. (2009). *The effect of a music therapy intergenerational*

program on children's and olderadults'

intergenerational interactions, cross-age attitudes, and older adults' psychosocial well-being. Florida State University,

Tallahassee.

Bisquerra, R. (Coord.), (2010). *La educación emocional en la práctica*. Barcelona: *Cuadernos de Educación*, 19

Buxarrais, María Rosa. (2003). Los valores en una sociedad individualista y consumista. *Revista de la Confederación Estatal de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos* Madrid: España, 76, 7-9

Cecchi, NH (2006): *Aprendizaje-servicio en Educación Superior. La experiencia latinoamericana*. Seminario Internacional Responsabilidad Social Universitaria: Aprendizaje-servicio, Universidad Central de Venezuela

Centro del Conocimiento de Fundación EDE (2015) *Hacia una sociedad intergeneracional. ¿Como impulsar programas para todas las edades?* Guía Práctica de la Diputación Foral de Bizkaia

Chenarani, K. (2017). *An Introduction to Service Learning Pedagogy*. Working papers of Sultan Qaboos University, Muscat, Oman.

De la Cerda, M. (2015). Una experiencia significativa incluye participación, cooperación, reflexión y reconocimiento. En Puig, J. (2015). *Como realizar un proyecto de aprendizaje-servicio? 11 ideas clave* (29-43). Barcelona: Graó.

Dewey, J. (1975). *Democracia y Educación*. Madrid: Morata

DMTE (2011) *Club de Narradores de Cuentos Infantiles 1993-201*. Universidad Nacional de Entre Ríos Facultad de Ciencias de la Educación Departamento de la Mediana y de la Tercera Edad. Recuperado de: <http://www.cn.fac.org.ar/> (Consulta: noviembre 2017)

Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D. y Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.

Díaz, A. (2006) *Experiencias con ancianos y niños en una biblioteca pública: bueno, bonito y barato*.

Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios, 82 (2006), 57-67

Furco, A. (1996) Service-learning: a balanced approach to experiential education. Taylor, B. and Corporation for National Service (Eds.), *Expanding Boundaries: Serving and Learning*(pp. 2-6). Washington, DC: Corporation for National Service.

García, M. y Cotrina, M. (2016). Aprendizaje y servicio: una herramienta pedagógica inclusiva para la transformación en el marco de la formación inicial del profesorado. En Fernández Navas, M. y Alcaraz, N. (2016). *Innovación educativa: más allá de la ficción*. (175-187). Madrid: Ediciones Pirámide

García, M. García, C y Manuel J. (2015). Aprendizaje y Servicio (ApS) en la formación del profesorado: Haciendo efectiva la responsabilidad social y el compromiso ético. Profesorado. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*. 19,1 1-6

García, M y Sánchez, L. (2017). El aprendizaje-servicio y el desarrollo de las competencias emocionales en la formación inicial del profesorado. *Contextos Educativos*, 20, 127-145

González, A. y Montes, R. (2004) *Aprendizaje y servicio solidario en la Educación Superior y en los sistemas educativos latinoamericanos*. Actas del 7o Seminario Internacional «Aprendizaje y Servicio Solidario». Programa Nacional Educación Solidaria, Unidad de Programas Especiales, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. República Argentina. Buenos Aires 2004.

Greenberg, M.T, et all.(2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social and emotional learning. *American Psychologist*, 58, 466–474.

IMSERSO (2014) “*Mediación intergeneracional para el reconocimiento de las personas mayores en su entorno de vida*” Servicios Centrales del IMSERSO.

Kaplan, M., & Sánchez, M. (2014). Intergenerational Programmes. In S. Harper, & K. Hamblin (Eds.), *International Handbook on Age ing and Public Policy*. 367-383. Cheltenham: Elgar.

Lawrence, A.R. (2006). Intergenerational Community Action and Youth Empowerment Youth Empowerment. *Journal of Intergenerational Relationships*, 5(1), 137–147.

Martín, X y Rubio, L. (2010). *Prácticas de ciudadanía: diez experiencias de aprendizaje-servicio*. Barcelona: Octaedro.

Martín, X. (2015) El aprendizaje-servicio articula tres dinamismos educativos básicos: necesidades, servicio y aprendizaje. En Puig, J. (2015). *Como realizar un proyecto de aprendizaje-servicio. 11 ideas clave*. Barcelona: Graó

Mendía, R (2017). *Aprendizaje servicio-solidario. Personas mayores activas. 7o Guía Zerbikas* Recuperado de <http://www.zerbikas.es/wp-content/uploads/2015/07/7.pdf>
(Consulta: diciembre 2017)

Mendía, R. (2012). El Aprendizaje-Servicio como una estrategia inclusiva para superar las barreras al aprendizaje y a la participación. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 71-82

Mónica Gijón. (2015). El aprendizaje-servicio es una metodología del compromiso cívico. En Puig, J. (2015) *Cómo realizar un proyecto de aprendizaje-servicio? 11 ideas clave*. (17-28). Barcelona: Graó.

OMS (2010b) *Proyecto TOY-PLUS*. Recuperado en: <http://www.toyproject.net/project/toy-plus/>
(Consulta: Enero 2018)

Puig, J. M., Gijón, M., Martín, X y Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de Educación*, 45-67

Puig, JM. (2015). *Cómo realizar un proyecto de aprendizaje-servicio? 11 ideas clave*. Barcelona: Graó REDAPS (2018) Red Española de Aprendizaje-Servicio. Recuperado de <https://aprendizajeservicio.net/que-es-el-aps/> Rico, C.; Serra, E y Viquer, P (2001). *Abuelos y nietos. Abuelo favorito, abuelo útil*. Madrid: Pirámide

Sánchez, M., y Díaz, P. (2006). Los programas intergeneracionales. En Pinazo, S y Sánchez, M (2008) *Gerontología: Actualización, innovación y propuestas*. Madrid: Pearson.

Sánchez, M., Kaplan, M., y Bradley, L. (2015). Usando la tecnología para conectar las generaciones: consideraciones sobre forma y función. *Revista Científica de Educomunicación*, 15 XXIII, 96

Sánchez, M.; Kaplan, M. y Sáez J. (2010). *Programas Intergeneracionales: Guía Introductoria*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Política Social Secretaría General de Política Social y Consumo Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO)

Tapia, M. N. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.

Tapia, M. N. (2009). *Fortalezas y debilidades de la labor del voluntariado universitario en América Latina*. Seminario Internacional “Políticas e Instrumentos de Gestión para Potenciar el Voluntariado Universitario”. Escuela Universitaria Iberoamericana de Compromiso Social y Voluntariado de la REDIVU, Universidad Autónoma de Madrid, 16-18 de noviembre de 2009.

Tapia, MN (2010). La propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio. Una perspectiva latinoamericana. *Tzhoecoen, revista científica*, 5, 23-43.

Titlebaum, P., Williamson, G., Daprano, C., Baer, J., & Brahler, J. (2004). *Annotated History of Service Learning*. Dayton, OH: University of Dayton. En: http://www.servicelearning.org/what_is_service-learning/history/index.php

“PEPUKA Y EL MONSTRUO QUE SE LLEVÓ SU SONRISA”. PROYECTO PARA TRABAJAR LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO DESDE LA EDUCACIÓN INFANTIL.

Estela Moreno Bermúdez
estelamoreno@us.es

Resumen

Pepuka y el Monstruo que se llevó su sonrisa es un proyecto educativo para prevenir la violencia de género desde la educación infantil. Es un proyecto basado en un cuentacuentos y talleres de con el cuento del mismo nombre, que permite la reflexión y trabajar desde la infancia los valores del respeto, tolerancia, igualdad, buen trato y que los niños y niñas sepan identificar cuando alguien no les trata bien.

El cuento “Pepuka y el Monstruo que se llevó su sonrisa” permite adaptarse a los distintos niveles educativos y trata de una manera sencilla la prevención de la violencia de género, un problema social difícil de abordar a edades tempranas. Se ha convertido en un cuento de referencia a nivel nacional e internacional, más de 15.000 niños y niñas han participado en sus talleres, más de 300 centros educativos lo han elegido para trabajar en su centro la igualdad y la prevención de la violencia de género y ha llegado a más de 6 países como Argentina, México, Ecuador, Colombia, Chile y Perú.

El proyecto de Pepuka ha sido reconocido con diversos premios y reconocimientos entre los que destacan el Premio Meridiana 2020 a las iniciativas contra la violencia de género, otorgado por la Consejería de Igualdad , Políticas sociales y Conciliación de la Junta de Andalucía a propuesta del Instituto Andaluz de la Mujer y el Premio Rosa Regás 2019 a materiales coeducativos otorgado por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

Palabras clave

Cuento, prevención violencia de género, educación infantil, educación primaria, malos tratos.

Abstract

Pepuka and the Monster that took her smile is an educational project to prevent gender violence from early childhood education. It is a project based on a storyteller and workshops with the story of the same name, which allows reflection and work from childhood on the values of respect, tolerance, equality, good treatment and that children know how to identify when someone does not treat them good.

The story "Pepuka and the Monster that took her smile" allows adaptation to different educational levels and deals in a simple way the prevention of gender violence, a social problem difficult to tackle at an early age. It has become a reference story at a national and international level, more than 15,000 boys and girls have participated in its workshops, more than 300 educational centers have chosen it to work in their center on equality and the prevention of gender violence and It has reached more than 6 countries such as Argentina, Mexico, Ecuador, Colombia, Chile and Peru.

Pepuka's project has been recognized with various awards and recognitions, including the Meridiana 2020 Prize for initiatives against gender violence, awarded by the Ministry of Equality, Social Policies and Conciliation of the Junta de Andalucía at the proposal of the Andalusian Institute de la Mujer and the 2019 Rosa Regás Award for coeducational materials awarded by the Ministry of Education of the Junta de Andalucía.

Keywords

Story, prevention of gender violence, early childhood education, primary education, abuse.

Incorpora aquí siempre que sea posible las siguientes secciones: Introducción, Material y Método, Resultados, Discusión, Conclusiones, Referencias Bibliográficas y agradecimientos. Recuerda que debes enviar el texto completo de tu trabajo ocupando un máximo de 5000 palabras.

Recuerda que los apartados irán en negrita y solo la primera letra en mayúscula, ejemplo **Introducción**. No modifiques el encabezado de página, ni tampoco añadas pie de página ni paginado. Escribe siempre con Times New Roman 12 e interlineado sencillo. Sigue las normas APA 7ª edición.

Introducción

La violencia de género es una problemática actual que requiere una respuesta urgente y adecuada desde todos los ámbitos de la sociedad, jurídica, policial, social, política y educativa entre otras.

Conseguir una sociedad igualitaria y libre de violencias es necesario y el papel educativo es primordial, ya que desde su función como agente de socialización debe atacar el problema desde su base cultural y educativa, posibilitando la adquisición de nuevas formas de entender y vivir en una sociedad igualitaria y libre de violencia desde el respeto a los demás y a uno mismo.

La violencia de género es un problema asociado a la falta de control emocional. Cuando se trabaja con niños y niñas el control y conocimiento de las emociones se les está educando den la igualdad, el respeto, la tolerancia y la empatía que por sí promueven la disminución de comportamientos violentos.

Los cuentos infantiles ayudan a los niños y niñas a identificar y reconocer emociones. Un cuento puedo convertirse en un espejo de la realidad emocional y una manera de aprender y entender el mundo real. Los cuentos permiten a los niños y niñas enfrentarse ante los conflictos de la vida cotidiana y les ayudan a ver las consecuencias de sus actos.

Con el cuento y taller de “Pepuka y el Monstruo que se llevó su sonrisa” se pretende acercar a la comunidad educativa y la sociedad en general, un instrumento pedagógico para abordar la violencia de género de una manera sencilla. El cuento y sus talleres provoca en las personas que lo leen y participan una manera de identificar los roles y patrones que se ponen en juego en una situación de violencia, permite a los niños y niñas identificar y conocer cuando alguien no les trata bien y a los adultos entender una manera sencilla todo el proceso de violencia de género y los indicadores y situaciones que se ponen en juego.

La violencia de género es una problemática social actual que requiere una respuesta urgente y desde todos los ámbitos educativos, capaz de frenarla.

Conseguir la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres es hoy una prioridad y requisitos para poner punto y final a la desigualdad, la injusticia y discriminación que sufren las mujeres en el mundo actual. A pesar de los avances jurídicos y normativos existentes, todavía hoy queda mucho por andar, aun subyacen desigualdades e injusticias en las practicas sociales, en los productos culturales, en las relaciones familiares y en el contexto laboral.

El papel educativo es primordial, ya que debe atacar el problema sobre su base cultural y social, posibilitando la adquisición de nuevas formas de entender y vivir en sociedad igualitarias, desde el respeto hacia los demás y hacia uno mismo.

“Pepuka y el Monstruo que se llevó su sonrisa”. Un proyecto educativo para trabajar la prevención de la violencia de género desde la educación infantil”.

La educación como vehículo para la transmisión de valores de igualdad. La educación es el principio fundamental para la transmisión de valores, ideologías y modelos de referencia que contribuyen a la igualdad.

La educación es la herramienta para que niños y niñas sean capaces de identificarse con roles, sentimientos y emociones que potencien su desarrollo integral. La lectura y en el caso de la educación infantil y primaria, los cuentos, juegan un papel fundamental como agente socializador, transmitiendo ideas, creencias, valores sociales y morales, pautas de comportamientos que de alguna manera influirán a la hora de construir la identidad de mujeres y hombres igualitarios.

El cuento “Pepuka y el Monstruo que se llevó su sonrisa” se presenta como un recurso y una guía para trabajar el tema de la violencia de género desde la infancia. Forma parte de un proyecto educativo que ha empezado a utilizarse como herramienta de prevención contra la violencia de género mediante talleres y cuentacuentos.

La sociedad avanza, cambia, se presentan nuevos tipos de familias, nuevas formas de relaciones interpersonales y nuevos problemas y situaciones. Es importante y fundamental que los cuentos reflejen esas nuevas realidades sociales, para permitir a los niños y niñas comprenderlas e interactuar con ellas.

Y esta es la finalidad que plantea este cuento, ofrecer una herramienta didáctica y una metodología para trabajar desde la infancia, desde la escuela y desde la literatura en familia una problemática social que nos afecta a todos y a todas.

Con este cuento se pretende ayudar a padres, madres y a la comunidad educativa a visibilizar desde la infancia la problemática de la violencia de género, los buenos tratos, las emociones y el reconocimiento de los malos tratos.

“Pepuka y el Monstruo que se llevó su sonrisa” no es sólo un cuento para niños y niñas, ya que su lectura provocará en los adultos la sensibilización sobre el tema de violencia, ayudará a identificar los roles y patrones que se ponen en juego, es posible que muchas mujeres lleguen a descubrir comportamientos y el trato que esté recibiendo por parte de su pareja, es posible que a través de la lectura de este cuento pueda atender a esas señales de alerta que se muestran.

La transmisión de los valores ha sido una preocupación constringente en todas las culturas y es precisamente las historias, los cuentos, los mitos y las fabulas los instrumentos mas utilizados en todas ellas a lo largo del tiempo.

Una adecuada escala de valores es la base de una convivencia enriquecedora, justa, igualitaria y solidaria.

Material

La propuesta educativa que presentamos tiene como base fundamental el cuento “*Pepuka y el Monstruo que se llevó su sonrisa*” (2018) de Estela Moreno Bermúdez, licenciada en pedagogía y experta universitaria en violencia de género y malos tratos por la Uned, en 2000.

Pepuka es una muñeca que vivía feliz en un pequeño pueblo en las montañas. Un día viaja al pueblo vecino y se enamora de un Monstruo que tiene el corazón gris y está todo el día enfadado. Pepuka vivirá junto al Monstruo la experiencia más difícil de su vida, la pérdida de su sonrisa. Pepuka contará con la ayuda de sus queridas “maskotas”, que la acompañarán en esta increíble aventura.

“Pepuka y el Monstruo que se llevó su sonrisa” no es sólo un cuento, es un proyecto educativo analizado y supervisado por expertas en violencias de género, pediatra, pedagoga, psicólogas terapeutas, con la finalidad de ofrecer una visión sobre la violencia de género, adaptado desde la edad infantil.



A través del cuento se podrán trabajar las distintas emociones como la ira, la tristeza, la alegría, el amor, la rabia, la valentía, la amistad, así como aspectos relacionados con la violencia de género que permitirán reflexionar y tomar conciencia sobre esta problemática.

Actualmente hay muy pocos cuentos que tratan el tema de la violencia de género directamente y adaptado para la edad infantil y primaria.

El cuento trata el tema de violencia de género de una manera sencilla, adecuada a los niños y niñas de educación infantil y primaria. Ya más de 3000 niños y niñas de Sevilla y Cádiz han podido disfrutar del cuento y su taller posterior.

Método

El proyecto con el cuento de “Pepuka y el Monstruo que se llevó su sonrisa” es un proyecto avalado por la práctica educativa desde antes de su publicación.

El proyecto se inició en noviembre de 2017, en el Ceip María Zambrano de Sevilla, durante los días 27y28 de noviembre, dentro de las actividades organizadas por el centro con motivo del día 25 de Noviembre, día internacional contra la violencia de género.

Se realizaron 7 talleres y cuentacuentos para el alumnado de educación infantil y 5 talleres para el alumnado de educación primaria.



Talleres para Ed. Infantil



Talleres en educación primaria

La propuesta didáctica de Pepuka y el Monstruo que se llevó su sonrisa.

Objetivos proyecto educativo:

- Sensibilizar sobre la violencia de género.
- Ser conscientes de las emociones: miedo, alegría, enfado, tristeza, amor, crueldad.
- Ser conscientes de los valores de la amistad, solidaridad, respeto, confianza, valentía.
- Ser conscientes del buen trato y del mal trato.
- Empatizar con los personajes y poder ponerse en su lugar.
- Conocer cómo solucionar los conflictos.
- Fomentar el respeto, la tolerancia e igualdad.
- Visibilizar el tema de la violencia de género en la educación infantil y primaria.
- Prevenir la violencia de género desde la educación infantil y primaria.
- Conocer en qué consiste la violencia de género y qué importancia tiene hoy en la sociedad.
- Apreciar y valorar la importancia de los valores básicos que rigen la vida y la convivencia.
- Enseñar a niños y niñas a desarrollar conductas y habilidades que les permitan vivir libres de violencias, reconociéndolas en sí mismos y en otras personas.

El cuentacuentos pretende:

- Despertar el placer de la lectura y la imaginación.
- Interactuar con los alumnos/as y que participen en el cuento.
- Que reflexionen sobre la violencia de género y el mal trato.
- Despertar la imaginación.
- Enseñar a los alumnos/as expresión oral, hablar en público, respetar el turno de palabra
- Identificar las emociones y diferenciar la expresión adecuada e inadecuada de las mismas.
- Reflexionar sobre el valor de la amistad.
- Que los/as participantes empaticen con los personajes.

El taller pretende:

- Favorecer la empatía, respeto y colaboración con los compañeros y compañeras.
- Conocer otras formas distintas a la violencia para resolver los conflictos.
- Sensibilizar sobre el tema de la violencia de género y las relaciones de igualdad entre hombres y mujeres.
- Conocer el derecho a negarse a hacer cosas que no se quieren, bajo amenazas o chantaje.
- Conocer el derecho a no ser insultados ni humillados.
- Conocer el derecho a decir NO y a denunciar los abusos y el mal trato.
- Concienciar a los niños y niñas sobre el derecho a elegir de ser como somos.
- Concienciar sobre la importancia de aceptarse tal y como es cada persona.

- Conocer el derecho a que nadie dañe nuestro cuerpo y contarlo a alguien en quien se confíe en caso de recibir daños.
- Ayudar a identificar y reconocer las buenas cualidades .
- Conocer diversas formas de resolver los problemas sin violencia.

La actividad del cuento se presenta como una doble modalidad, dependiendo de la edad de los niños y niñas participantes y del nivel educativo en el que se desarrolle.

1. Modalidad para educación infantil 3 y 4 años. Cuentacuentos con marionetas.

- *Descripción:* La actividad comienza con la presentación de Pepuka, una gran muñeca de trapo, que invitará a los niños y niñas y les invitará a conocer un bonito cuento en el que descubrirán por qué no tiene sonrisa. (boca). Se inicia el cuentacuentos con marionetas. Una vez finalizado, se comenta con los niños y niñas sus ideas sobre el cuento, qué es lo que más les ha gustado y partiendo de sus respuestas se trabajan los objetivos previstos. La gran muñeca jugará un papel muy participativo. Después se realizarán fichas relacionadas con el cuento.

- *Duración:* módulo de 45 min, aunque se adapta a las necesidades del grupo.
- *Destinatarios:* Niños y niñas del segundo ciclo de educación infantil (3 y 4 años)
- *Numero Asistentes:* Grupo máximo de 25 alumnos.

2. Modalidad para alumnado a partir de 5 años. Cuentacuentos proyectado.

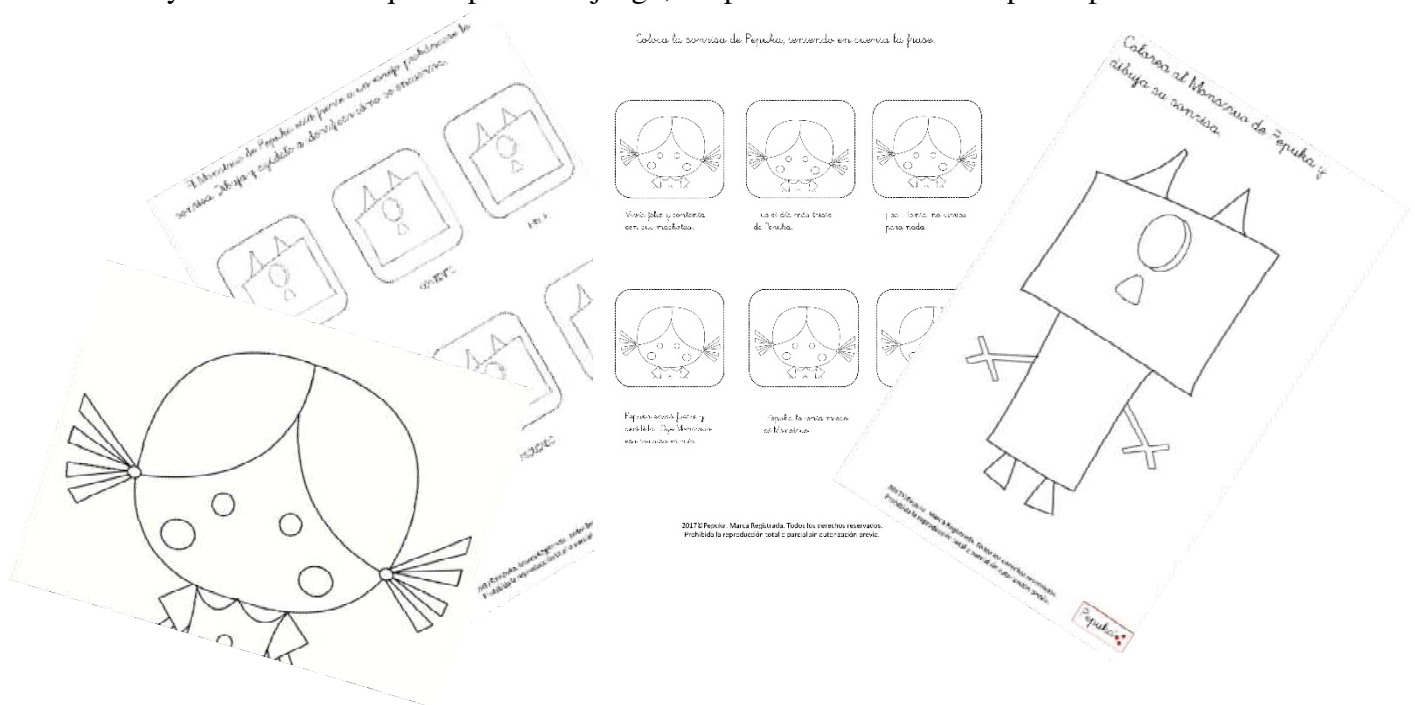
- *Descripción:* La actividad comienza con la presentación de Pepuka, una gran muñeca de trapo, que invitará a los niños y niñas y les invitará a conocer un bonito cuento en el que descubrirán por qué no tiene sonrisa. (boca). Se inicia el cuenta cuentos. Para ello con música de fondo y la proyección de las imágenes del cuento como apoyo se contará la historia. Una vez finalizado, se comenta con los niños y niñas sus ideas sobre el cuento, qué es lo que más les ha gustado y partiendo de sus respuestas se trabajan los objetivos previstos. La gran muñeca jugará un papel muy participativo. Para finalizar se realizarán algunas fichas como complemento del cuento.

- *Duración:* de 45 min a 60 min.
- *Destinatarios:* A partir de 5 años.
- *Numero Asistentes:* Grupo máximo 50 alumnos/as, aunque se recomienda realizar el taller por grupo-clase,.
- *Requisito:* Aula o lugar para poder proyectar el audio cuento.

Una vez finalizado el cuentacuentos con independencia del nivel educativo en el que se ha desarrollado, se realiza un pequeño debate a partir de sus intereses, de lo que más les ha llamado la

atención para a partir de esas ideas trabajar los valores, las emociones y cada uno de los pasajes de la historia de Pepuka.

Tras el taller y cuentacuentos se entrega a los niños y niñas participantes una ficha para trabajar el cuento y las emociones que se ponen en juego, adaptada a la edad de los participantes.



Desde los inicios, en el año 2018 hasta la fecha se han realizado más de 300 talleres en diversos centros educativos de España. Más de 13.000 escolares de educación infantil y primaria han participado ya de los talleres y cuentacuentos con Pepuka y el Monstruo que se llevó su sonrisa. Más de 300 centros educativos lo han utilizado para trabajar la prevención de la violencia de género en la escuela, para conmemorar el día de la Paz, el día 8 de Marzo o el 25 de Noviembre.

Aunque esta propuesta explica el uso del cuento en la educación infantil y primaria, el cuento de Pepuka y el Monstruo que se llevó su sonrisa no es sólo un cuento para niños y niñas. El cuento se adapta a todos los niveles educativos y edades, siendo también un cuento para utilizarlo como herramienta terapéutica con grupos de mujeres, puede utilizarse también para trabajar el acoso y el bullying.

Ha participado en talleres con asociaciones de Mujeres con el Taller de arteterapia realizado por la Asociación de Mujeres las Roldanas en colaboración con la Asociación Mujeres Supervivientes de Violencias de Género, ha participado en el III Encuentro de Otoño feminista organizado por el Área de Igualdad del Ayuntamiento de Sevilla el pasado día 20 de octubre, de la mano de la Red

Feministas en Acción de Sevilla, en el VXII Congreso Internacional de Violencia de Género organizado por la Junta de Andalucía en el año 2018, además de participar en diversos foros y congresos sobre violencia de género.

Resultados

Después de más de 2 años de trabajo con el proyecto de Pepuka, podemos afirmar que permite al alumnado de una manera adecuada comprender ideas y concepto sencillos relacionados con la violencia de género y la desigualdad.

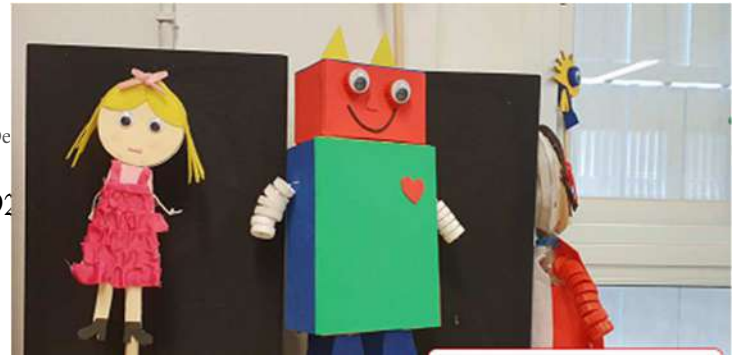
También les permite reconocer situaciones de violencia y maltrato, les permite “ poner palabras a posibles situaciones que puedan estar viviendo”. En más de una ocasión alguna profesora nos ha comentado que un alumno después de trabajar con el cuento en su aula les ha dicho” en mi casa pasa como en el cuento de Pepuka”.

Algunas de las ideas y aprendizajes de los niños y niñas de educación infantil y primaria tras el cuentacuentos son:

1. Si alguien te quiere te tiene que querer por cómo eres.
2. No hay que insultar
3. Hay que confiar en los amigos y en la gente que nos quiere
4. No hay que cambiar por nadie
5. Tenemos que aprender a pedir ayuda
6. Hay que ser amigos
7. Hay que resolver los conflictos hablando
8. La violencia solo genera más violencia.
9. No hay que obligar a nadie a hacer lo que no quiere
10. No hay que hacer violencia de género
11. Los niños y las niñas podemos hacer las mismas cosas.

Tal como hemos comentado con anterioridad, el cuento de “Pepuka y el Monstruo que se llevó su sonrisa”, se ha convertido en un cuento de referencia para trabajar la igualdad y la violencia de género desde la escuela. Más de 300 centros educativos lo han utilizado, adaptándolo y trabajándolo de diversas formas. Se han realizado carteles, dibujos, teatros, pancartas, se han dibujado patios escolares, programas de radio escolares, disfraces de los personajes del cuento. Es decir, cada centro educativo lo ha adaptado a su entorno y a su alumnado.

A continuación, exponemos algunos ejemplos de trabajos realizados con el cuento en diversos centros educativos de España y otros países de habla hispana.



Ceip Feliciano Barrera. Ponteares. Ourense



Escuela Sarmiento. Rafaela. Argentina

Ceip San José de Calasanz. Huerca-Overa. Almería



Biblioteca Come Libros.
Cartajena. Colombia

Biblioteca "Come Libros". Cartajena. Colombia
Escuela Sarmiento. Rafaela. Argentina

Biblioteca "Come Libros". Colombia



Ceip Isidro Girant. Ayora. Valencia.



Ceip Jaume I. Murcia



Gabriel, Madrid

Ceip Jaume Murcia



Ceip Villa de Firgas. Gran Canaria



Escuela rural en Hermosillo, México

Ceip Villa de Firgas. Gran Canaria

Se ha presentado una pequeña muestra de los materiales y trabajos realizados con el cuento de Pepuka, pueden verse otros materiales y la propuesta educativa en www.pepuka.es.

Algunas valoraciones sobre la propuesta educativa de Pepuka

“Pepuka tiene la capacidad de trasladar a los niños una triste realidad, que lamentablemente se repite cada vez más hoy en día, como es la violencia de género y convertirla en una bonita historia para niños, presentada como un audiolibro o como un teatro de marionetas. Cargada de valores y mensajes positivos, Pepuka cuenta vivencias que fácilmente pueden ser entendidas por los alumnos y aplicadas a su vida diaria. Es una historia bonita, profunda y entretenida, ideal para transmitir a

nuestros pequeños valores tan significativos y necesarios como son la amistad, el amor a uno mismo y la valentía. A través de una historia que fácil y rápidamente capta la atención de los alumnos, Pepuka y sus amigos nos enseñan el valor del respeto, a los demás y sobre todo, a uno mismo.” (Coordinadora de Coeducación de C.E.I.P)

“Un cuento sencillo con un potente mensaje, que aborda la violencia machista, para trabajar desde la infancia la sororidad y el amor propio. Un valiente viaje hacia la libertad y la igualdad entre hombres y mujeres.” (Psicóloga y terapeuta experta en violencia)

“El cuento de Pepuka me ha parecido más que precioso, profundo y completo que ayuda mucho a entender la complejidad de la violencia contra la mujer en los más pequeños y pequeñas, sirviendo de sensibilización contra las mismas.”

“Es un cuento empático y que capta tu atención, logrando mantenerte en la historia desde el principio a fin, haciéndote parte de ella y abarcando esta temática tan dura de una forma dinámica y directa para estos niños y niñas.” (Psicóloga)

“Un tema muy importante y cuesta acercarlo a los más pequeños de la sociedad. La autora consigue ese objetivo con la elección de personajes muy cercanos a los peques y colores muy divertidos. Lleno de mensajes que abordan el tema de las violencias machistas y cómo salir de ellas con lenguaje bien adecuado a los más pequeños.” (Mamá de un niño participante en los talleres y que ha leído el cuento)

“El cuento me pareció muy adecuado para hablar de un tema tan complicado a los niños, es divertido, colorido, personajes entrañables. Ayuda a comprender por qué Pepuka dejó de ser Ella y por qué eso la hizo infeliz. Trabaja la empatía, autoestima, el respeto y el perdón.” (Mamá de una niña que ha participado en los talleres y que ha leído el cuento).

Algunas experiencias docentes con el cuento de Pepuka:

1. *“Pepuka ha viajado conmigo por varias ciudades de la región caribe colombiana. Me la he llevado a transformar vidas a Cartagena y Barranquilla, donde hicimos una formación para 14 coordinadores de bibliotecas comunitarias, para que aprendieran a trabajar con el cuento y así, promover la defensa de los niños y niñas y la disminución del machismo.*

Ha estado en las manos de lideresas sociales quienes han hecho talleres con mujeres para hablar de sus monstruos y las formas de cómo tomar el valor para enfrentarlos. Con

PEPUKA, desde la Red de Bibliotecas de Libros Libres Para Todos, que presido, tenemos muchos sueños, queremos que más personas conozcan no sólo esta historia sino la historia de su autora que es una mujer resiliente y que aprendió a brillar con luz propia después de mucho tiempo de oscuridad.” (Heidy Mejía Sánchez. Libros Libres Para Todos. Colombia)

2. *“Me llamo Arancha Urionabarrenechea y soy maestra de Audición y Lenguaje. Este cuento, con un sencillo argumento nos ha ayudado a comprender y reflexionar sobre un tema difícil de tratar con los niños y niñas de corta edad que es la violencia de género. Es una excelente herramienta pedagógica para ayudar a los niños y niñas de todas las edades a comprender aspectos relacionados con la igualdad de género.*

Pepuka y sus amigas, conectaron con mi alumnado, llevando este cuento a una adaptación radiofónica, incluso hasta realizar una representación teatral para los colegios de la zona porque veíamos la necesidad de sembrar la semilla que Pepuka nos había regalado, queríamos que la conociesen y así nos convertimos en mensajeros de Pepuka y por otro lado, favorecer el desarrollo personal de mi alumnado, aportando seguridad en ellos mismos.

Pepuka nos ha enseñado a toda la comunidad educativa del C.P. “ Miguel de Cervantes” de Gijón a identificar situaciones de maltrato y también a ayudar a todas esas mujeres que lo padecen.”

3. *Conocimos a Pepuka en julio de 2018, de la mano del psicólogo municipal que atiende en nuestro centro , quien compartió con el colegio este descubrimiento , con la jefa de estudios, el director y conmigo por ser la coordinadora CIC del colegio (Coordinadora de Igualdad y Convivencia). Nos pareció una idea excelente para trabajar el 25 de noviembre; idea que se trasladó a la COCOPE (Comisión de Coordinación Pedagógica) y como consecuencia al Claustro, que dio su apoyo al cuento, y de esta manera comenzó nuestra gran amistad con Pepuka.*

Nos fue muy fácil contactar con la autora del cuento, Estela Moreno, que nos proporcionó su apoyo, sus ideas sus recursos y su disponibilidad en todo momento.

De esta manera, se contó se leyó y se trabajó el cuento en todas las clases del colegio desde Infantil 3 años a Sexto de Primaria.

Esta actividad está relacionada con otros planes y proyectos que se llevan a cabo en el colegio (Plan Acción Tutorial, Plan lector, Plan de Actuación para la Mejora, ...) e integrada en todas las áreas del currículum.

A continuación paso a narrar una de las experiencias

“Contamos el cuento en el aula. Establecimos rueda de preguntas sobre el cuento y expresaron aquello que más les llamó la atención o que más les gustó.

Realizamos una lluvia de ideas en la pizarra, palabras o frases que hacían referencia a la historia contada: amistad, valentía, miedo, empatía, autoestima, amor, belleza, no dejes que nadie te quite la sonrisa, la belleza está en el interior, cumple tus sueños.

Después hicimos un mural con dibujos, frases, palabras, personajes y paisajes del cuento. Todas las actividades fueron orientadas por la tutora.

Les gustó mucho la historia y quisieron escucharla más veces. Lo comentaron en casa con la familia, y algunas familias compraron el cuento para tenerlo en casa. Fue una experiencia muy satisfactoria ya que en algunas ocasiones establecieron algún símil con situaciones cotidianas “.

A parte de la anteriormente citada, se realizaron las siguientes actividades:

- Actividades de expresión oral*
- Dibujos libres*
- Figuras del cuento de plastilina*
- Viñetas de cómic*
- Resúmenes*
- Dibujos de los personajes*

Representación del cuento para todo el colegio (el 25 de noviembre) por parte del equipo de mediación. El equipo de mediación está compuesto por alumnado de sexto de primaria de la escuela y ayuda a resolver conflictos entre alumnado de la misma.

Este acto contó con la presencia y la colaboración de las familias del alumnado, la Asociación de Mujeres de Bonrepòs i Mirambell y el Ayuntamiento de Bonrepòs i Mirambell.

La experiencia nos encantó y se valoró muy positivamente, por este motivo, el curso siguiente 2 019/2 020 volvimos a trabajar a Pepuka; en esta ocasión contamos con la aportación del Ayuntamiento de Bonrepòs i Mirambell que nos compró ejemplares para el colegio.

Retomamos la misma tarea que el curso anterior, pero esta vez nos centramos en la publicación por parte de Estela Moreno de “ la 14 ideas de Pepuka contra la violencia de género”, cada clase se centró en una de las ideas realizando un mural.

El 25 de noviembre, reunido todo el colegio en el patio, hicimos una puesta en común exponiendo todos los murales en unos grandes paneles.

Conclusiones

El proyecto de Pepuka se presenta como una propuesta de innovación para abordar desde la infancia la problemática de la violencia de género. Es una propuesta validada por la experiencia y la práctica educativa.

Aporta una propuesta diferente, que se adapta a todos los niveles y ciclos educativos, tanto desde la educación infantil, primaria, secundaria y adultos.

Es una propuesta innovadora que permite utilizarse para trabajar distintos contenidos como las emociones, los sentimientos, el acoso, el bullying y la violencia de género.

Aporta una visión de un problema social y real que afecta a nuestra sociedad que se adapta para trabajarse desde distintos ángulos. Puede utilizarse como herramienta terapéutica en un grupo de trabajo con mujeres que han sido víctimas de violencia de género, puede utilizarse como manual para abordar y comprender la violencia de género en centro de profesores, etc....

Permite ofrecer una visión de la problemática de la violencia de género de una manera sencilla y adecuada a la infancia, permitiendo su visibilización y sensibilización. Permite empatizar y comprender una situación de violencia y hace que los niños y niñas empaticen con la situación, la comprendan, la reconozcan y sepan actuar en caso de que se encuentren en una situación de acoso o violencia.

Para conocer más sobre este proyecto se puede consultar en www.pepuka.es o escribir a estela@pepuka.es

Biografía

- Bisquerra, R. (2008): Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la educación emocional. Barcelona: Praxis-Wolters Kluwer.
- Bonal, X.; Tomé, a. (1998). el sexismo como fuente de desigualdades. en ramos, j. (coord.). *El camino hacia una escuela coeducativa*, pp. 61-67. Sevilla: Kikirikí, cooperación educativa.
- Colomer, Teresa (2010): *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual* (2ª ed.ampliada). Madrid: Síntesis.
- De la Peña, e. (2010). Buenas prácticas para la prevención de la violencia de género en el ámbito educativo. *Tabanque*, 23, 159-174
- Ibarrola, Begoña. (2004): *Cuentos para sentir, educar las emociones*. Tercera Edición. Madrid: Editorial Ediciones SM, ISBN 84-348-9412-2
- Ibarrola, Begoña. *Educación emocional a través del cuento* [en línea]. Disponible en:

<http://www.slideshare.net/psicologiapararecer/educacin-emocional-a-travs-del-cuentobegoa-ibarrola>

- Ibarrola, Begoña. *Cómo escribir un cuento para niños*. [en línea] . Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/21123163/Como-escribir-un-cuento-para-ninos>
- Moreno Bermudez, E. (2018): *Pepuka y el Monstro que se llevó su sonrisa*. Ed. Mr.momo. Sevilla. ISBN 9788417105365
- SERRANO, Beatriz. (2009): *Inteligencia Emocional: una herramienta para la educación familiar*. Madrid: Editorial San Pablo. ISBN 978-84-285-3540-3
- Riquelme y Munita (2011): La lectura mediada de la literatura infantil como herramienta para la alfabetización emocional. *Estudios Pedagógicos XXXVII,1:269-277*.
- Torres, L. (2010): Nuevos retos para la escuela coeducativa. iniciativas y experiencias para la prevención de la violencia de género en las aulas: una mirada general. *Tabanque, 23*, pp. 15-

“CENTRO LINGORETA: UNA CLÍNICA ALIADA DEL SISTEMA EDUCATIVO”

"Centro Lingoreta: a clinic ally of the educational system"

Sandra Fernández Prado

Centro Lingoreta

pedagogiavigo@lingoreta.com

Resumen

Las clínicas terapéuticas, además de los profesionales autónomos (con acreditación requerida por el Ministerio de Educación cuando la terapia venga respaldada por alguna beca NEAE) constituidos a modo de clínicas terapéuticas y/o gabinetes han entrado a formar parte indirectamente del sistema educativo desde hace unos años de forma más notoria.

Sin embargo, poco o nada se ha documentado acerca de esta relación entre el área profesional del ámbito privado (clínicas terapéuticas y/o profesionales autónomos), centros escolares (públicos, concertados y/o privados), menores escolarizados y familias, a pesar de que toda la comunidad educativa es consciente de la importancia que tiene para el alumnado (especialmente el que reúne características compatibles con el término de necesidades específicas de apoyo educativo) a lo largo de su trayectoria escolar, para el funcionamiento de los propios centros escolares y para las dinámicas de las familias y/o contextos de crianza correspondientes.

Desde Centro Lingoreta, clínica multi e interdisciplinar, que atiende a menores (entre ellos alumnado NEAE respaldado o no con beca del Ministerio para NEAE) y adultos con diferentes necesidades, ha querido conscientemente hacer un ejercicio de puesta en común a través de una comunicación oral, dada buena cuenta del importante papel que ejercen en la trayectoria escolar, socioeducativa y sanitaria de los menores (alumnado de centros escolares del sistema educativo), en las propias dinámicas de los centros y en los propios contextos de crianza de los menores (familias o núcleos alternativos de ser el caso).

De esta comunicación se espera surja un debate fluido de esta relación interinstitucional, que ha venido a modificar el sistema educativo y de la que debemos hacernos cargo conjuntamente, en aras de alcanzar la mejor atención prestada a la comunidad educativa en su conjunto (ODS 3, 4 y 10) y dar cabida como parte de la organización escolar (currículum oculto).

Palabras clave

Clínicas terapéuticas; sistema educativo; NEAE; Objetivos de Desarrollo Sostenibles; comunidad educativa; currículum oculto.

Abstract

Therapeutic clinics, in addition to autonomous professionals (with accreditation required by the Ministry of Education when the therapy is supported by a NEAE grant) constituted as therapeutic

clinics and / or cabinets have indirectly become part of the educational system for some years more notoriously.

However, little or nothing has been documented about this relationship between the professional area of the private sphere (therapeutic clinics and / or autonomous professionals), schools (public, subsidized and / or private), school children and families, despite that the entire educational community is aware of the importance it has for students (especially those who meet characteristics compatible with the term of specific educational support needs) throughout their school career, for the operation of the schools themselves and for the dynamics of the families and / or corresponding parenting contexts.

From Centro Lingoreta, a multi and interdisciplinary clinic, which cares for minors (including NEAE students supported or not with a grant from the Ministry for NEAE) and adults with different needs, has consciously wanted to do a sharing exercise through oral communication, given the important role they play in the school, socio-educational and health careers of minors (students in schools of the educational system), in the dynamics of the centers themselves and in the contexts of raising minors (families or alternative nuclei if the case).

From this communication, it is expected that a fluid debate will emerge about this inter-institutional relationship, which has come to modify the educational system and which we must jointly take charge of, in order to achieve the best care provided to the educational community as a whole (SDG 3, 4 and 10) and accommodate as part of the school organization (hidden curriculum).

Keywords

Therapeutic clinics; education system; NEAE; Sustainable Development Goals; educative community; hidden curriculum.

Introducción.

Desde hace unos años, el término de comunidad educativa parece que ha venido a incluir entre sus miembros, aunque de forma indirecta, a las clínicas terapéuticas, profesionales autónomos constituidos a modo de clínicas terapéuticas y/o gabinetes. Debido a esa mención indirecta, no existe todavía en el diálogo formal de los centros escolares y, por ende, del sistema educativo, una alusión clara al papel que juegan las clínicas terapéuticas en la comunidad educativa.

A pesar de que se hace alusiones a la relación que se genera entre el área profesional del ámbito privado, los centros escolares, los menores escolarizados y las familias, todavía nos falta incluir como miembros activos de la comunidad educativa a las clínicas, centros terapéuticos y/o profesionales autónomos que se ocupan de dar respuesta a ciertas necesidades sociosanitarias y educativas concretas de manera externa a los centros escolares.

Desde Centro Lingoreta, tras una reflexión de más de una década de actividad terapéutica, hemos querido liderar este necesario debate, que nos permita trasladar al sistema educativo nuestro papel activo en las dinámicas de la comunidad educativa y nos haga reflexionar acerca de nuestro papel en

el alcance conjunto de tres de los más importantes objetivos de desarrollo sostenible de la Agenda 2030 planteada desde la ONU:

- Objetivo 3: Garantizar una vida sana y promover el bienestar en todas las edades es esencial para el desarrollo sostenible.
- Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.
- Objetivo 10: Reducir la desigualdad en y entre los países.

El Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2020 de las Naciones Unidas acaba de dictaminar que:

1. En relación con el objetivo número 3, hasta finales del año 2019 se había avanzado mucho en varias áreas de la salud a ojos del análisis planteado desde la ONU, aunque no se habían alcanzado todas las metas recogidas con fecha tope el 2019, relacionadas con este objetivo 3.

Sin embargo, la situación sanitaria generada por la COVID-19 está limitando el progreso deseado, ya que, en nuestro entorno, además de provocar muchas pérdidas humanas, ha sobrecargado mucho los sistemas de salud. La atención sanitaria, tan necesaria sobre todo para el alumnado NEAE se ha visto retrasada, interrumpida o modificada debido a las circunstancias actuales. Esta situación puede traer consecuencias fatales para parte del alumnado del sistema educativo.

Desde las clínicas terapéuticas, en nuestro caso desde Centro Lingoreta, hemos puesto a disposición del alumnado atendido y articulado mecanismos telemáticos que nos permitan seguir estando a la altura de las necesidades sociosanitarias que requieren alumnado, familias y también la muy necesaria coordinación con centros escolares y servicios de salud diversos.

2. En cuanto al objetivo número 4, desde la ONU se afirma que ha habido muchos progresos en el ámbito educativo y, a pesar de ello, el mundo no está bien encauzado para cumplir las metas de enseñanza para el año 2030.

También la situación sanitaria ha propiciado un corte en la asistencia a las escuelas, colegios, centros de educación secundaria y posteriores niveles, lo que ha supuesto un fuerte golpe a los mismos por su interrupción y cambio drástico de sistema. Esa interrupción, tras su vuelta, ya ha afectado negativamente los resultados de la enseñanza y el desarrollo social y conductual de niños y jóvenes. Son los grupos más vulnerables, NEAE, alumnado sin recursos y otras realidades de mayor riesgo de exclusión educativa los que se han visto más afectados, además de los propios profesionales de los centros educativos y, por ende, toda la comunidad educativa en su conjunto, junto a familias y contextos de crianza.

Esta pandemia ha traído a la palestra la necesidad de proteger nuestros sistemas educativos y su comunidad, ya que nos hemos hecho más conscientes si cabe de la importancia que tiene la comunidad para el alumnado (especialmente el que reúne características compatibles con

el término de necesidades específicas de apoyo educativo), para los propios centros escolares y para las dinámicas de las familias y/o contextos de crianza correspondientes.

Desde Centro Lingoreta, más intensamente si cabe ahora, hemos incorporado en nuestra forma de participar con la comunidad educativa, todos los mecanismos posibles (recursos humanos, recursos materiales telemáticos, recursos temporales y afines) para dar cobertura de forma más amplia y flexible a las necesidades de interacción con los centros escolares, con el alumnado y con las familias.

Con los centros escolares hemos puesto a su disposición reuniones telemáticas en caso de que el centro escolar haya determinado la supresión de las ya establecidas reuniones interdisciplinares con clínicas terapéuticas, como es el caso de Centro Lingoreta, para llevar a cabo la efectiva y necesaria coordinación de la terapia correspondiente a cada alumno.

Con las familias hemos desarrollado formas de respuesta proactivas que nos permitiesen estar al lado de ellas de manera masiva. Con la crisis del coronavirus y el urgente cierre de las clínicas terapéuticas por mandato legal nos dimos cuenta de la fragilidad de nuestro sistema, que actualmente está reforzado mediante el diseño de un plan de contingencia de teletrabajo, diseño e implementación de teleterapia, mecanismos de comunicación masico mediante el desarrollo de una APP propia y actualización en los sistemas de uso de plataformas de forma continua por parte del equipo.

Con el alumnado hemos intensificado los mecanismos de registro telemático de las terapias y hemos diseñado un plan de teleterapia individualizado, que nos permita dar respuesta en momentos de ausencia (derivada de la situación sanitaria) para no verse afectada su atención terapéutica y evolución planteada conforme al criterio terapéutico.

3. En cuanto al objetivo número 10, que está relacionado con el objetivo de acortar las desigualdades dentro y entre los países, la ONU lleva registrados avances positivos hasta la fecha, aunque nuevamente insuficientes y fuertemente dañados debido a la situación de COVID, ya que se trata de una realidad que contribuye a la desigualdad. Se ha podido ver que esta pandemia ha afectado más a las personas más vulnerables y estos mismos grupos son los que experimentan una mayor discriminación y acceso en desigualdad de condiciones a todas las experiencias y requisitos de vida comunitaria. Ante una posterior incidencia sobre nuestra población, debido a una recesión mundial, es necesario que pensemos en el papel a jugar para acortar las desigualdades que se vendrán desarrollando.

Desde Centro Lingoreta, conscientes de esa repercusión, nos hemos atribuido la tarea de plantearnos una tarea de auto-observación constante y un proceso de mejora continua como miembros de lo que venimos llamando comunidad educativa y que, más directa o indirectamente, formamos parte de la organización escolar o repercutimos en parte en ella, siendo además parte de lo que se llama años llamado curriculum oculto.

A través de las maneras en que operamos, nos coordinamos con los centros escolares, atendemos a las familias, intervenimos con el alumnado que llega a nuestras clínicas, asimilamos nuestro papel de miembros de cada uno de los centros en cierta medida.

Material y método.

Para llevar a cabo el proceso de reflexión y a continuación de aportaciones para la mejora, hemos llevado a cabo en Centro Lingoreta un procedimiento que se caracteriza por una metodología de observación, puesta en común y estudio de medidas de mejora.

Como guía hemos seguido en todo momento el conocimiento facilitado por cada departamento de orientación de cada centro, cada profesor tutor, cada profesor que nos nutría de sus aportaciones, la familia o núcleo de crianza y, finalmente, pero en el foco de todo, la visión del menor

Resultados.

Gracias a este autoidentificarnos como miembros de la comunidad educativa nos ha traído un enfoque más acertado y más adaptado a la realidad de cada centro, de cada familia y de cada niño.

En comparación con la manera en la que anteriormente habíamos operado, Centro Lingoreta ha visto su capacidad de adaptación y respuesta gracias a una etapa de pandemia que nos ha hecho reflexionar sobre muchos de los objetivos de desarrollo sostenible que hay entorno a nuestra actividad y sobre quién la ejercemos.

Discusión.

En contraste con el Informe de Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Organización de las Naciones Unidas para este año 2020 y encaminado a la reflexión del alcance de los mismos según plazo marcado en la Agenda 2030, vamos a encontrarnos con que cada vez más será necesario que cada actor que entre en juego en cada una de las parcelas de la actividad social, se plantee una visión global bajo el paraguas de su actuación local.

Conclusiones.

Gracias a este nuevo enfoque, más ecológico, más global, más sostenible, hemos podido dar respuesta de una manera más proactiva y responsable a cada uno de los estamentos que constituyen la comunidad educativa y nos ha permitido reforzar nuestra convicción de seguir aportando desde la misión y visión de valor añadido.

Referencias bibliográficas.

Carrillo, B. La importancia del currículum oculto en el proceso de aprendizaje. Revista digital de innovación y experiencias educativas. 2009. 14.

Manjón, Y. 2011. La metodología de la comunidad terapéutica. Fundación Atenea Grupo Gid. Madrid.

Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

VVAA. 2020. Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2020. ONU.

VVAA. 2020. Propuestas inclusivas para la intervención con el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE). Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia

“INTERVENCIÓN PARA LA PREVENCIÓN DEL SUICIDIO EN ADOLESCENTES EN RIESGO”

“Suicide prevention intervention for adolescents at risk”

María Sarely Mateos Díaz
UNED. Universidad Nacional a Distancia.
Sary112233@hotmail.com

Resumen

Puesto que los adolescentes afrontan cambios importantes en sus vidas, en ocasiones pueden no estar preparados para hacerles frente, porque no tienen herramientas o recursos o tener problemas personales, sociales, o de otro tipo, o factores de riesgo para acometer conductas autodestructivas y autolesivas, e incluso finalmente intentos de suicidio. Los factores de riesgo pueden ser un trastorno como la depresión, haber sido víctima de bullying, maltrato u otro. Y los factores de prevención o protección son la autoestima, la gestión de emociones, la tolerancia a la frustración, y el apoyo social. Se ha diseñado una intervención para adolescentes canarios con algún intento de suicidio para prevenir futuros intentos, mediante la psicoeducación y la dotación de unas herramientas psicológicas que se espera aumenten los factores de protección (autoestima, gestión de emociones, tolerancia a la frustración, búsqueda de apoyo social) y disminuyan el nivel de sus ideas de suicidio. La eficacia de dicha intervención se contrastaría mediante la comparación de medias pre-post, esperando que se pueda observar un aumento significativo de todos los factores de protección y una disminución significativa de la ideación suicida. Si la intervención se pone en marcha y los resultados son los esperados, esto indicará que debe ser implementada para prevenir el suicidio de adolescentes en alto riesgo

Palabras clave

Palabras clave: suicidio, adolescencia, autoestima, apoyo social, gestión emocional.

Abstract

Since adolescents face important changes in their lives, they may sometimes be unprepared to face them, because they do not have tools or resources for it, or they have personal, social, or other problems. Maybe they have or are exposed to risk factors for engaging in self-destructive and self-injurious behaviors, and finally suicide attempts. Risk factors can be depression, suffering bullying, mistreatment or other. And the most important protective factors are self-esteem, emotion

Edita: EDUCA | ISBN 978-84-948288-8-1 | Depósito Legal C27-2021 | www.mundoeduca.org

management, tolerance to frustration, and seeking of social support. In this work, an intervention has been designed for adolescents with a suicide attempt in order to prevent future attempts, through psychoeducation and the provision of psychological tools that are expected to increase protective factors (self-esteem, emotion management, tolerance to frustration, seeking for social support) and diminish the level of suicidal ideation. The efficacy of intervention would be compared by comparing pre-intervention measures with post-intervention measures, hoping a significant increase in all protective factors and a significant decrease in suicidal ideation. If the intervention is launched and the results are as expected, this will indicate that it should be implemented.

Keywords

Suicide, adolescence, social support, emotional management.

Introducción

La adolescencia es el periodo de desarrollo del ser humano comprendido entre la infancia y la adultez, de los 10 a los 19 años (Pineda Pérez y Aliño Santiago, 2002) y está caracterizado por una serie de cambios biológicos y psicológicos, de personalidad, de conducta, etc. Además, es un momento en el que la persona crea su identidad y establece unas bases sobre las que evaluarse a sí mismo, a los demás, al mundo y su vida, sus prioridades, sus objetivos de futuro en general (Bauzá y Bennassar, 2009). Por todo esto, no es de extrañar que se corran riesgos y que se den numerosos problemas de adaptación del adolescente a la propia etapa y a los cambios que tienen lugar en ella. Estos riesgos se acentuarán si la persona ya contaba con problemas previos, por ejemplo, problemas de aprendizaje o académicos, problemas de conducta, del neurodesarrollo o de enfermedad física, problemas de adaptación social con los iguales, problemas familiares, relacionados con su situación socioeconómica, con dificultades de adaptación cultural, etc.) (Alarcón et al., 2005). Si un adolescente es víctima de agresiones o acoso en cualquier área de su vida, como puede ser por ejemplo el contexto el escolar, problema que se está agravando en los últimos años (*bullying*), correrá graves riesgos de depresión, de tener problemas de autoestima, de aislamiento, y de conductas de intentos de suicidio (Avilés et al., 2005).

El suicidio es ciertamente un problema muy acentuado, y que también va en aumento en la población de adolescentes, habiendo aumentado la tasa cuatro veces en las últimas décadas, y siendo ésta muy

acusada sobre todo en los países europeos (Navarro-Gómez, 2017). La importancia de este aumento llevó a que el reciente proyecto EUREGENAS (*European Regions Enforcing Actions Against Suicide*) incluyera acciones y recomendaciones concretas en esta población adolescente (Solin et al., 2011). Hace falta identificar los factores que previenen a los adolescentes en riesgo de acometer el suicidio para poder intervenir en la población más vulnerable (Cortés Alfaro et al., 2011).

Hace falta prevenir el suicidio en los adolescentes en general, pero resulta aún más urgente realizar proyectos y diseñar intervenciones efectivas desde la psicología para evitar que estos adolescentes que tienen muchas probabilidades de realizar el suicidio (adolescentes en riesgo de suicidio) lo acaben haciendo (Bridge et al., 2006; Molina y Lechuga, 2003). Normalmente una pobre comunicación y una baja autoestima son indicadores de mayores conductas e ideas de suicidio en los adolescentes (Montes y Montes, 2009), por lo que son importantes factores de riesgo. Un nivel saludable de autoestima y unas buenas habilidades de comunicación y socialización para pedir y saber estar receptivos al apoyo (por ejemplo, de sus familiares) son por lo tanto factores de protección frente al suicidio que empoderan al adolescente y lo hacen menos propenso a cometerlo, como también lo es la gestión de las emociones, la esperanza, la tolerancia a la frustración, la autoeficacia y el optimismo respecto al futuro. Pero de todos estos factores protectores y que ayudan a prevenir el suicidio, la autoestima es la variable que más importancia parece tener (Teruel y Bello, 2014).

La etapa de la adolescencia es un periodo crítico para el desarrollo de la visión de uno mismo y la confianza en la propia valía y capacidad (Bauzá y Bennassar, 2009). Los adolescentes se encuentran en un proceso de definir quiénes son, y si el valor que se otorgan a sí mismos es negativo, las consecuencias pueden ser más graves que en la etapa adulta, porque además no cuentan con la madurez necesaria o la experiencia para relativizar o tener una visión a largo plazo o una perspectiva de que las cosas pueden cambiar. Lo que sucede en ese momento para ellos es todo, define su persona por completo y su vida.

Se corren riesgos en la adolescencia de perder el respeto por uno mismo, de dejarse guiar por las modas y por la presión de iguales, por los *role-models* o miembros populares del grupo, y, hoy en día, los *influencers* de redes sociales, quienes muestran una imagen o vida artificial, idílica y que no corresponde a la realidad, con los que corren riesgo de compararse y definirse en esos términos, con una disminución de su autoestima y extrayendo una pésima imagen de sí mismos en comparación (Alvarado Díaz, 2018).

Se han diseñado intervenciones efectivas para reducir el riesgo de suicidio en adolescentes mediante el fortalecimiento de su autoestima como la de Cardoso y Cano (2008), pero hace falta diseñar intervenciones más completas puesto que con el paso de los años se han conocido otros factores de protección además de la autoestima, como son los tan importantes ya mencionados: búsqueda y recepción de apoyo social, gestión de emociones, y tolerancia a la frustración.

En los últimos estudios metaanalíticos sobre intervenciones de prevención del suicidio en adolescentes se apunta a la importancia de que no sean demasiado breves y de que aborden aspectos de apoyo social, ya que estas son las más efectivas (Brent, 2001; Brent et al., 2013). Además se resalta la necesidad de que se aborden variables positivas, que vayan más allá del tema del suicidio, de la superación de traumas y demás. Estudios anteriores indican que es necesario intervenir por grupos concretos de población, tanto de franjas de edad como de nivel del riesgo del suicidio (Berman y Jobes, 1995; Turecki y Brent, 2016; Zalsman et al., 2016). Por lo tanto, parece necesario diseñar una intervención que sea contrastable en su eficacia para prevenir la conducta suicida en adolescentes en alto riesgo de ello porque han tenido intentos previos. La intervención debería realizarse a través del trabajo y promoción de los factores de prevención o protectores, desde un enfoque positivo, dando gran importancia a la parte social, de trabajo activo y apoyo mutuo, por lo que la intervención debería ser grupal.

Así, el objetivo de este trabajo es diseñar una intervención grupal que fortalezca variables de prevención del suicidio en adolescentes que han tenido intentos previos y que disminuya su idea de repetir dicha conducta. Los objetivos específicos de dicha intervención son, por tanto, aumentar los niveles de factores de protección del suicidio de adolescentes en alto riesgo de suicidio, concretamente aumentar su autoestima, gestión emocional, tolerancia a la frustración y búsqueda de apoyo social; y, por otro lado, disminuir las ideas de suicidio en adolescentes en alto riesgo de suicidio. Así, las hipótesis de partida son que los niveles de autoestima, de gestión emocional, de tolerancia a la frustración y de búsqueda de apoyo de los participantes será significativamente superior tras la intervención (en la medida post) que antes de recibirla (en la medida pre), y que su grado de ideación suicida será significativamente inferior tras recibir la intervención

Método

Participantes

Participarán en la intervención 20 adolescentes, de 13 a 17 años que hayan tenido una conducta de intento de suicidio en el último año (criterio de exclusión único, a validar por los profesionales clínicos colaboradores en el reclutamiento de participantes). Además de tener la voluntad de participar en la intervención, el adolescente deberá contar también con el consentimiento informado de progenitor/es o tutor/es legal/es. Como criterio de exclusión se establece contar con diagnóstico de trastorno de fobia social para que esto no interfiera en el desarrollo de la intervención grupal (el cual

será validado por los profesionales clínicos colaboradores). No se incluirán más criterios de exclusión, si bien se tendrá en cuenta información tan relevante como si cada participante es víctima de *bullying* y/o bien cuenta con un diagnóstico de estrés postraumático, ansiedad, depresión u otros, o tiene problemas de adaptación cultural, de aprendizaje, etc. para poder controlar estas variables a posteriori.

Variables, instrumentos y aparatos

- Para medir la autoestima se utilizará la escala de 10 ítems de Rosenberg (1965) en su versión española (Expósito y Moya, 1999). Cinco de los ítems están formulados en positivo

(indican autoestima) y otros cinco en negativo (indican falta de autoestima) por lo que se deben invertir. Ejemplo de ítem en positivo podemos mencionar “Creo que tengo tantas cualidades positivas como el resto de la gente” y como ejemplo de ítem en negativo “Desearía valorarme más a mí mismo/a”. La fiabilidad del instrumento es alta (α de Cronbach= 0,77 a 0,88) (Blascovich y Tomaka, 1991) y es el más ampliamente conocido y utilizado para medir la autoestima a lo largo y ancho del mundo.

- Para medir la gestión emocional se usará la escala del componente intrapersonal de la Escala Inteligencia Emocional BarOn (I-CE) adaptada por Ugarriza (2001), la cual cuenta con buena fiabilidad (α de Cronbach= 0,91), se compone de 5 ítems, como por ejemplo “Reconozco con facilidad mis emociones”.

- Para medir la tolerancia a la frustración se usará la versión española de la *Stress Management Subscale*, es decir, la *Escala de Tolerancia a la Frustración* (ETF; Oliva et al., 2011) de 8 ítems (por ejemplo “me resulta difícil esperar mi turno” o “me enfado con facilidad”), específicamente validada en adolescentes españoles (α de Cronbach= 0,77).

- Para medir la variable Búsqueda de apoyo social se usará la homónima subescala de la *Escala de Estrategias Cognitivas de afrontamiento Revisada (EEC-R)* (Chorot y Sandín, 1993). Consta de 7 ítems, por ejemplo “Comparto con familiares o amigos cómo me siento”.

- Finalmente, para medir el nivel de ideas de suicidio (ideación suicida) se utilizará la escala de 8 ítems de ideación suicida de alta fiabilidad (α de Cronbach = 0,91) (Silva y Villalobos, 2011). Esta se conforma por 4 ítems de Roberts (1980) y otros 4 de Wilburn y Smith (2005), por ejemplo “Suelo pensar en cómo podría quitarme la vida”.

Todas las escalas se puntuarán en una escala Likert de 0 (totalmente en desacuerdo) a 6 (totalmente de acuerdo).

Procedimiento

Basándonos en las recomendaciones de Oliva et al. (2008), se diseñó la intervención para los adolescentes. Para el diseño de las sesiones se tuvieron en cuenta las recomendaciones surgidas de anteriores estudios de intervención con estos objetivos en población adolescente (Brent, 2001; Brent et al., 2013), como la importancia de un enfoque positivo y una dedicación previa especial de esfuerzo y tiempo a la motivación y la adherencia de los adolescentes.

El acceso a los participantes interesados se llevará a cabo mediante la colaboración con distintos centros de salud públicos y centros sanitarios/consultas de psicología y psiquiatría privados/as que se encarguen de difundir entre los padres con un hijo adolescente que haya tenido intentos de suicidio en los últimos 12 meses.

La intervención se llevará a cabo a lo largo de 8 sesiones de una hora y media de duración cada una de ellas, y se implantará a lo largo de dos meses, realizando una sesión a la semana. Las sesiones serán dirigidas por una psicóloga especializada; y cada sesión se destinará a una serie de objetivos que se pueden consultar en la Tabla 1. Siempre se compondrán de psicoeducación, planteamiento de dudas y el debate, finalizando con ejercicios, individuales, por parejas o en grupo, según toque; a excepción de la primera y la última sesión que se destinarán a la apertura, medida pre y adherencia; y a resumen de la intervención, cierre y medida post, respectivamente.

Tabla 1

Estructura de las sesiones de la intervención en adolescentes en riesgo de suicidio

Sesión	Objetivos y contenidos de la sesión
1	<p><i>Medida pre, presentación y adherencia.</i></p> <p>Se explicará el objetivo de la intervención, cuáles serán los pasos a seguir, y cuál será la estructura del programa. Se resolverá toda duda que pueda surgir.</p> <p>Se pasará el cuestionario con consentimiento informado y todas las escalas para recoger las medidas pre.</p> <p>Se hablará de los beneficios de acudir a las sesiones, para aumentar la adherencia y se promoverá mediante una dinámica que los miembros del grupo se conozcan y en esta primera toma de contacto se abran un poco hablando de lo que les gusta, lo que no, lo que les preocupa, lo que les gustaría lograr en la vida, lo que esperan de esta intervención, etc.</p>
2	<p>Psicoeducación sobre la autoestima (45 min)</p> <p>Dudas y debate al respecto, y ejercicio individual para el aumento de la autoestima (45 min)</p>

- Psicoeducación sobre la autoestima segunda parte (45 min)
Dudas y debate al respecto, y ejercicio grupal para el aumento de la autoestima (45 min.)
- 3 Psicoeducación sobre la gestión emocional (45 min.)

- Dudas y debate al respecto, y ejercicios para el trabajo de la gestión emocional (45 min.)
- 4 Psicoeducación sobre la importancia de la búsqueda de ayuda de seres queridos y estar abiertos a recibirla (45 min.)
Dudas y debate al respecto, y ejercicio por parejas de *role-playing* para el trabajo de la búsqueda de ayuda (45 min.)
- 5 Psicoeducación sobre la tolerancia a la frustración (45 min)
Dudas y debate al respecto, y ejercicio por parejas para trabajar esta capacidad (45 min.)
- 6 Psicoeducación sobre suicidio (45 min)
Dudas y debate al respecto, y ejercicio individual para el trabajo de la tendencia suicida (45 min.)
- 7 Psicoeducación sobre suicidio segunda parte (45 min.), dudas y debate al respecto, y ejercicio grupal para el trabajo de las tendencias suicidas, ayudándose unos a los otros (45 min.)
- 8 Se realizará un repaso de todo lo aprendido
Cada participante hablará un poco de lo que más le ha gustado de hacer la intervención, de lo que ha adquirido, de lo que más difícil le ha resultado. Por último, se pasará el cuestionario con el consentimiento informado y
todas las escalas para recoger las medidas post.
-

Resultados esperados

Todos los análisis de datos se realizarán mediante el paquete estadístico de SPSS 25.

Tras explorar la distribución de las variables estudiadas y estudiar la fiabilidad de las escalas utilizadas en nuestra muestra (tanto en la medida preintervención como en la postintervención, constatando que el α de Cronbach sea mayor o igual que 0,70 en todos los casos), se pasará a realizar los análisis descriptivos de las variables.

Así, se calcularán la media y desviación típica de todas las variables de estudio y algunas sociodemográficas cuantitativas como es la edad de los participantes. En cuanto a variables

categorías como el sexo, la existencia o no de depresión u otro diagnóstico de salud mental, el haber sido víctima de bullying, o bien de otros acosos o abusos, y también el tipo de intento de suicidio cometido, se calcularán las frecuencias y porcentajes o proporciones dentro de la muestra.

Para estudiar la posible influencia de estas variables o las sociodemográficas, se estudiará la correlación con las variables dependientes o de estudio, en el caso de las cuantitativas (como la edad) y las diferencias entre los grupos en el caso de las que son categóricas. Esperaremos que ninguno de estos análisis dé como resultado que la variable a controlar se relaciona significativamente con ninguna de las variables de estudio.

Para el contraste de las cinco hipótesis formuladas, se compararán las medias de las medidas pre y post de cada una de las variables mediante la prueba no paramétrica de Wilcoxon esperando que existan diferencias significativas ($p < 0,05$) en todos los casos, siendo la segunda medida significativamente superior para los cuatro factores de protección (autoestima, gestión emocional, tolerancia a la frustración y búsqueda de apoyo) y siendo significativamente inferior el valor de ideación suicida en la medida postintervención.

Discusión

Es de gran importancia prevenir el suicidio en los adolescentes, de manera cada vez más urgente en los últimos años dada la incidencia creciente que se viene observando (Navarro-Gómez, 2017). Tanto es así que el propio proyecto EUREGENAS ha sido desarrollado para este fin (Solín et al., 2011). Sin embargo, mucho más urgente es prevenirlo en adolescentes de los que ya se conocen intentos previos, y que por lo tanto constituyen una población de alto riesgo. Es necesario poner en marcha intervenciones psicológicas concretamente diseñadas y destinadas a aumentar las variables de prevención, también llamadas los factores de protección, como son la búsqueda de apoyo social, la tolerancia a la frustración, la gestión de emociones y la autoestima. Sobre todo gracias a factores

positivos como un enfoque constructivo de la visión propia y la identidad, y a factores de apoyo y construcción de red social de soporte, según apunta la evidencia empírica de los estudios anteriores a lo largo de la literatura, disminuirá la ideación suicida y con esta el riesgo de cometer el suicidio entre estos adolescentes (Brent, 2001; Brent et al., 2013).

En este trabajo se ha diseñado y propuesto una intervención grupal a este efecto dividida en ocho sesiones, de una duración de dos meses (una sesión de dos horas de duración a la semana) para un grupo de 20 adolescentes de ambos sexos (con diversidad de historias o causas subyacentes detrás) que hayan tenido intentos previos de suicidio en el último año.

Esta intervención consta de psicoeducación sobre el suicidio, y sobre todo sobre los factores de protección, y más importante consta de actividades y ejercicios prácticos, tanto individuales como en grupo para trabajar estos factores de protección (búsqueda de apoyo social, autoestima, tolerancia a la frustración, y reconocimiento y gestión de las propias emociones). Si la intervención se lleva a cabo y los resultados apoyan las hipótesis de partida, esta intervención tendría que ser replicada en nuevas muestras de adolescentes en riesgo de suicidio y posteriormente implementada con urgencia.

Una limitación de esta intervención sería el no contar con un grupo de control porque resultaría complicado gestionar la parte ética de conocer que unos adolescentes cuentan con dicho riesgo de suicidio y se les está dejando fuera de la misma. Un punto fuerte de esta intervención es que se basa en el apoyo grupal mutuo cubriendo así la parte social y de afecto, no requiere la participación de padres/familiares, algo que suele resultar positivo y que suele utilizarse en las intervenciones de este tipo, pero que deja fuera a gran cantidad de adolescentes en riesgo de suicidio que precisamente tienen situaciones familiares complicadas, o cuyos padres no desean participar (o cuya participación puede ser contraproducente), que no tienen familia, bien son menores inmigrantes no acompañados, se encuentran en centros de internamiento, etc. Solo con que el adolescente participe, sería suficiente para que se dieran cambios y disminuyera su ideación suicida, dotándole además de factores de protección para el futuro y positivos para su desarrollo integral como persona.

Como futuras líneas de estudio, sería necesario realizar estudios aleatorizados, lo cual es difícil de llevar a cabo en esta área de estudio en concreto, pero debería hacerse un esfuerzo colaborando entre distintos equipos de investigación. También sería deseable realizar intervenciones más complejas que incluyan un mantenimiento, trabajando mediante ejercicios en casa los factores de protección tras acabar el programa, y con un seguimiento personalizado que pudiera aportar feedback a los participantes e incluso mantenerlos en contacto para el apoyo mutuo (quizá mediante alguna aplicación informática de nuevo desarrollo).

Referencias

- Avilés, M., Iurtia, M. J., García, L., y Caballo, V. (2011). El maltrato entre iguales: “bullying”. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 19(1), 57-90.
- Alarcón, P., Vinet, E., y Salvo, S. (2005). Estilos de personalidad y desadaptación social durante la adolescencia. *Psykhe (Santiago)*, 14(1), 3-16.
- Alvarado Díaz, C. (2018). Instagram: autoconcepto y autoestima en la adolescencia. Desarrollo de la identidad personal en las nuevas realidades. *Publicaciones Didácticas*, 92. <https://pdfs.semanticscholar.org/e781/6d7662373753971d53c9fe3db9b940223372.pdf>
- Bauzá, J. C., y Bennassar, M. D. C. F. (2009). Adolescencia y desarrollo emocional en la sociedad actual. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 235-242.
- Berman, A. L., y Jobes, D. A. (1995). Suicide prevention in adolescents (age 12–18). *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 25(1), 143-154.
- Blascovich, J., y Tomaka, J. (1991). Measures of self-esteem. *Measures of personality and social psychological attitudes*, 1, 115-160.
- Brent, D. A. (2001). Assessment and treatment of the youthful suicidal patient. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 932(1), 106-131.
- Brent, D. A., McMakin, D. L., Kennard, B. D., Goldstein, T. R., Mayes, T. L., y Douaihy, A.

- B. (2013). Protecting adolescents from self-harm: a critical review of intervention studies. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 52(12), 1260-1271.
- Bridge, J. A., Goldstein, T. R., y Brent, D. A. (2006). Adolescent suicide and suicidal behavior. *Journal of child psychology and psychiatry*, 47(3-4), 372-394.
- Cardoso, M., y Cano, A. (2008). *Programa de intervención para fortalecer la autoestima en alumnos de 3º de secundaria* (TFG). Universidad Pedagógica Nacional. México.
- Chorot, P., y Sandín, B. (1993). *Escala de Estrategias de Coping Revisado* (EEC-R). Madrid: UNED
- Cortés Alfaro, A., Aguilar Valdés, J., Suárez Medina, R., Rodríguez Dávila, E., y Durán Rivero, J. S. (2011). Factores de riesgo asociados con el intento suicida y criterios sobre lo ocurrido en adolescentes. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 27(1), 33-41.
- Expósito, F., y Moya, M. (1999). Soledad y apoyo social. *Revista de Psicología Social*, 14(2-3), 297-316.
- Molina, R. T., y Lechuga, E. N. (2003). Factores de riesgo asociados al suicidio e intento de suicidio. *Salud Uninorte*, 17, 19-28.
- Montes, G., y Montes, F. (2009). El pensamiento social sobre el suicidio en estudiantes de bachillerato. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 14(2), 311-324.
- Navarro- Gómez, N., (2017). El suicidio en jóvenes de España. Cifras y posibles causas. Análisis de los últimos datos disponibles. *Clínica y Salud*, 28. 25-31
- Oliva, A., Hernando, A., Parra, A., Pertegal, M., Bermúdez, M., y Suárez, L. (2008). *La promoción del desarrollo adolescente: recursos y estrategias de intervención*. Consejería de Salud de la Junta de Andalucía.
- Oliva, A., Antolín, L., Pertegal, M., Ríos, M., Parra, A., Hernando, A., y Reina, M. (2011). *Instrumentos para la evaluación de la salud mental y el desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven*. Consejería de Salud de la Junta de Andalucía. http://personal.us.es/oliva/DESARROLLO%20POSITIVO_2010_v6.pdf

- Pineda Pérez, S. P., y Aliño Santiago, M. A. (2002). El concepto de adolescencia. En R. Márquez Gálvez y E. Colás Pérez (Eds.) *Manual de prácticas clínicas para la atención integral a la salud en la adolescencia*, segunda edición (p. 15-23). MINSAP. http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/prevemi/manual_de_practicas_clinicas_para_la_atencion_integral_a_la_salud_de_los_adolescentes.pdf
- Roberts, R. E. (1980). Reliability of the CES-D scale in different ethnic contexts. *Psychiatry research*, 2(2), 125-134.
- Rosenberg, M. (1965). *La autoimagen del adolescente y la sociedad*. Paidós.
- Silva, C. S., y Villalobos, J. A. (2011). Predictores familiares y personales de la ideación suicida en adolescentes. *Psicología y salud*, 21(1), 25-30.
- Solin, P., Turpeinen, T., y Kuismin, R. (2011). European Regions enforcing actions against Suicide Project-Results of needs analysis in Finland. *Pohdintoja Itsemurhien Ehkäisystä*, 8.
- Teruel, D. S., y Bello, M. A. R. (2014). Factores protectores que promueven la resiliencia ante el suicidio en adolescentes y jóvenes. *Papeles del psicólogo*, 35(3), 181-192.
- Turecki, G., y Brent, D. A. (2016). Suicide and suicidal behaviour. *The Lancet*, 387(10024), 1227-1239.
- Ugarriza, N. (2001). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana. *Persona*, 4, 129-160.
- Wilburn, V. R., y Smith, D. E. (2005). Stress, self-esteem, and suicidal ideation in late adolescents. *Adolescence*, 40(157).
- Zalsman, G., Hawton, K., Wasserman, D., van Heeringen, K., Arensman, E., Sarchiapone, M., Carli, V., Höschl, C., Barzilay, R., Balazs, J., Purebl, G., Kahn, J. P., Sáiz, P. A., Lipsicas, C. B., Bobes, J., Cozman, D., Hegerl, U., y Zohar, J. (2016). Suicide prevention strategies revisited: 10-year systematic review. *The Lancet Psychiatry*, 3(7), 646-659.

Agradecimientos.

Quiero agradecer con la ayuda de este trabajo al departamento de Unidis de la Universidad Nacional a Distancia, a los diferentes IES de las islas por facilitarme el acceso a estadísticas basadas en casos reales siempre protegidos por la ley de protección de datos.

A los jóvenes que pudieron dar su testimonio sobre el buylling y cómo les afectaba en sus vidas y estudios, y a la vida por darme esta oportunidad de poder ayudar de una manera altruista con una pequeña investigación sobre los adolescentes.

Gracias a la vida.

TIEMPOS DE PANDEMIA EN BOLIVIA: PAPEL DE ORGANIZACIONES POLÍTICAS Y SOCIALES EN LA POLÍTICA SANITARIA

Times of pandemic in Bolivia: role of political and social organizations in health policy

Gladys-Inés, Bustamante-Cabrera

Centro Internacional de Investigación y Desarrollo - CIID

gonzalezromel@gmail.com

Resumen

El desarrollo de las Políticas Públicas en Salud de un país está destinado a mejorar el nivel de salud de sus conciudadanos, por lo que su planificación, gestión y evaluación de resultados, depende exclusivamente de la mejora estadística de problemas identificados antes de su elaboración. La decisión de su aplicación no es dependiente de ninguna intervención político-partidaria, ya que ello interferiría en un adecuado desarrollo de políticas públicas. Esta investigación pretende conocer el papel de las organizaciones sociales y políticas en la formulación de las políticas sanitarias en Bolivia, antes y durante el periodo de pandemia. Para ello se realizaron entrevistas semiestructuradas a actores claves que cumplieron la función de autoridades de salud, así como informantes de organizaciones sociales y/o políticas, analizando igualmente las visiones periodísticas nacionales referidas al tema. Se obtuvo como hallazgo significativo una participación de los actores político partidarios relacionadas al bloqueo de políticas públicas, creación de asociaciones paralelas relacionadas con el sector salud, lo que deriva en inviabilidad de las políticas al estar relacionadas con un fin netamente electoralista, una gestión deficiente, que repercute en déficit de infraestructura y violación de los derechos laborales del personal de salud. El análisis estructural da cuenta que las políticas deben ser analizadas a corto y mediano plazo y se muestran con mayor urgencia los aspectos relacionados a la imposición de políticas públicas, la inviabilidad de estas y los movimientos sociales.

Palabras clave

Políticas públicas, Salud Pública, movimientos sociales, gestión pública, político-partidaria.

Abstract

The development of a country's public health policy is aimed at improving the health level of its citizens, so its planning, management and evaluation of results depends exclusively on the statistical improvement of problems identified before its elaboration. The decision to implement them does not depend on any partisan political intervention, since this would interfere with the adequate development of national PPs. This research aims to understand the role of social and political organizations in the formulation of health policies in Bolivia, before and during the pandemic period. To this end, semi-structured interviews were conducted with key actors who played the role of health authorities, as well as informants from social and/or political organizations, also analyzing the national journalistic views on the subject. A significant finding was the participation of political actors related to the blocking of public policies, the creation of parallel associations related to the health sector, which leads to the unfeasibility of the policies because they are related to a clearly electoralist purpose, a deficient management, which results in infrastructure deficits and the violation of the labor rights of health personnel. The structural analysis shows that the policies must be analyzed in the short and medium term, and the aspects related to the imposition of public policies, their non-viability and the social movements are more urgent.

Keywords

Public policies, public health, social movements, public management, political parties.

INTRODUCCIÓN

Las Políticas Públicas en Salud (PP), constituyen un conjunto de acciones de interés público que desarrollan y ejecutan los Estados orientadas a resolver los requerimientos relevantes de la población en problemas prioritarios de salud, con el fin de mejorar la calidad de vida de sus ciudadanos. La literatura científica da cuenta acerca de la legitimidad de los problemas de salubridad reflejados en el interés público, la racionalidad, la efectividad y la inclusión y distribución racional de recursos ⁽¹⁻⁴⁾, agregando un proceso de aprendizaje continuo sobre las necesidades a ser resueltas en un tiempo pertinente, asumiendo situaciones de riesgos emergentes que sean incorporadas en la planificación anual, así como la competencia de los poderes públicos para ser tutores de la salud de la población. En este sentido, es obligación del Estado a través de sus instituciones ejecutar los procesos de PP en búsqueda del beneficio social común ⁽⁵⁾.

Para ello, el Estado sustenta el diseño de la política pública sobre la base de la información proporcionada por fuentes estadísticas nacionales en salud, instituciones académicas y colegiadas, organizaciones sociales y políticas, para conciliar, coordinar y dar conocer la agenda pública, la provisión de bienes y la redistribución económico ⁽⁶⁾. En función de ello, la gestión de la política pública se consolida a través de la coherencia de las acciones con los objetivos, actividades, planes y programas, respaldados por las leyes, reglamentación vigente y el aspecto administrativo inserto en el proceso. Esto conlleva a una medición temporal programada durante, después del proceso y posthoc para valorar el uso racional de recursos, la eficacia y eficiencia de las actividades programadas ⁽⁷⁾.

Con esta lógica administrativa, el análisis y evaluación de las políticas públicas en el Estado Plurinacional de Bolivia en los últimos 15 años, pueden y deben ser analizadas, al existir un disconfort de la población hacia el sistema de salud del país, así como el colapso anticipado del sistema sanitario en la época de pandemia, proceso muy cercano a varios países latinoamericanos y con mayor evidencia en aquellos con políticas inestables en su sistema sanitario ⁽⁸⁻¹⁰⁾. La ausencia de políticas sanitarias en los últimos quince años, que permitan un acceso adecuado, sostenible, eficiente y eficaz han sido las principales causas que han ocasionado el colapso del sistema de salud ⁽¹¹⁻¹³⁾.

Adicionalmente, a las deficiencias en las decisiones en materia de política pública, la inequidad en atención médica expuesta por pacientes con enfermedades crónicas ancianos y discapacitados ^(14,15) dan cuenta de la notoria parcialización de dichos servicios, propiciando el crecimiento de la medicina alternativa y la toma de decisiones político-partidarias en el sector salud a partir de entes no colegiados, conformados principalmente por gremios mineros y campesinos, ocasionando un manejo discrecional de las instituciones responsables del cuidado de la salud del pueblo boliviano ⁽¹⁶⁻²⁰⁾. En virtud de lo antes expuesto, este estudio pretende conocer el papel de las organizaciones sociales y

políticas en la formulación de las políticas públicas sanitarias en Bolivia, antes y durante el periodo de pandemia, como un ejercicio de reflexión que permita develar las principales limitaciones en la construcción de la política de salud pública durante periodos de pandemia.

Métodos

Es un estudio enmarcado en el paradigma naturalista bajo el método hermenéutico interpretativo centrado en la sucesión de eventos desde el punto de vista cronológico. La unidad de análisis está constituida por los actores políticos y sociales que tienen relación con el proceso de planificación y estructuración de políticas de salud públicas en el Estado Plurinacional de Bolivia, antes y durante el periodo de pandemia por COVID 19. Este análisis temporal fue tomado en razón de que el proceso de planificación estratégica, no se desarrolla solamente en un periodo de gobierno, sino trasciende al tiempo de estadía del partido gobernante.

En este sentido, los informantes claves seleccionados están relacionados con los diferentes estadios de propuesta, ejecución y aprobación de políticas públicas del Estado plurinacional. Específicamente, han estado inmersos en el sistema de salud pública en calidad de autoridades en los últimos 15 años, actores sociales representativos de grupos comunitarios con publicaciones escritas en la prensa nacional e internacional durante marzo/2018 a octubre/2020.

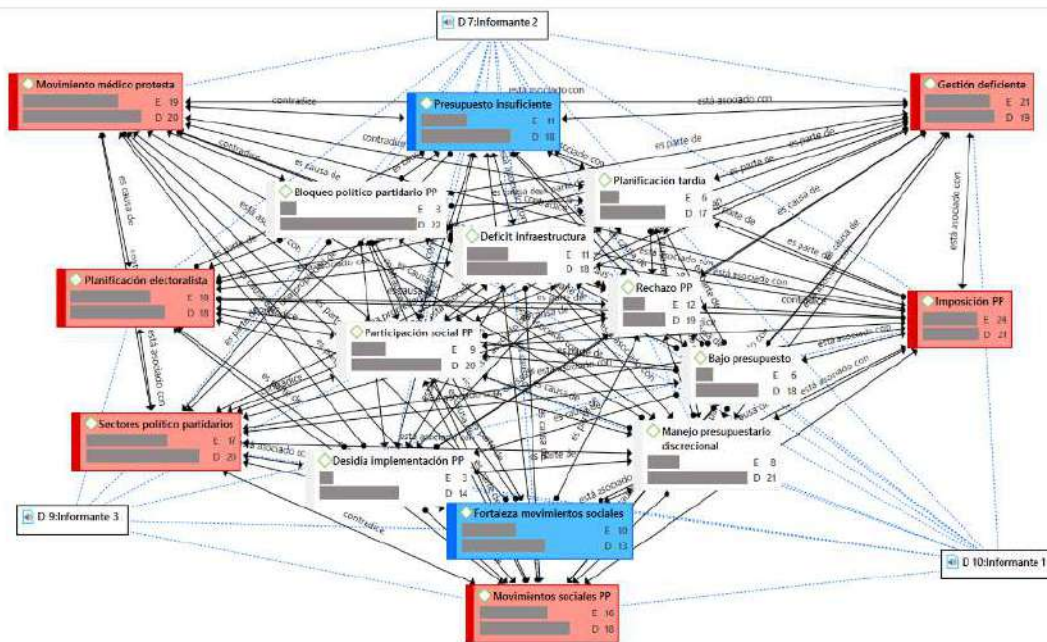
Se aplicó una entrevista semiestructurada, aplicada por vía virtual y cuyas respuestas fueron grabadas y entregadas por la misma vía, de igual manera se recolectó la información presentada en medios de prensa nacionales e internacionales en los últimos \ 2 años, relacionados al tema de estudio. La información obtenida se sometió al software Atlas ti v.2019 - programa de apoyo a la comprensión e interpretación de los datos cualitativos, que no define los resultados del estudio ni la teoría a desplegar, pero que facilita la identificación de categorías emergentes a partir del análisis de información recolectada en forma escrita, visual o sonora- para obtener las categorías emergentes, y se calculó la co-ocurrencia de las mismas. Posteriormente, se realizó un análisis estructural a juicio de 3 expertos en Salud Pública y gerencia en salud a través del software MicMac – método de "Matriz de impactos cruzados y multiplicación aplicada para una clasificación", herramienta cuya función principal es facilitar la estructuración de ideas, posibilitando la descripción de un sistema/modelo a partir de una matriz de influencia/dependencia de las variables emergentes del estudio-, con el fin de establecer el análisis integral de conexión interparadigmática con una matriz de impacto cruzado de las categorías emergentes obtenidas en el proceso previo y sometidas a análisis cruzado de expertos, quienes evalúan las categorías con un puntaje que va de 0= sin relación a 3 =gran relación y P= potenciales y que darán lugar a la selección de variables estratégicas a través de la matriz de importancia y gobernabilidad (IGO).

En respeto a las normas bioéticas de la Declaración de Helsinky, informe Belmont y pautas CIOMS, todos los encuestados dieron su consentimiento informado para el estudio, manteniendo la confidencialidad de su información a través del uso de codificación personal de cada encuesta.

Resultados

Una vez analizada la información documental de las nueve publicaciones de prensa y cinco informantes clave a través de las siguientes categorías orientadoras: a) papel de las organizaciones políticas en Políticas Públicas en salud; b) papel de las organizaciones sociales en Políticas Públicas; y por supuesto, la categoría c) Políticas Públicas. El proceso de codificación dio nacimiento a 23 categorías nominales, referentes a los movimientos sociales del área de salud y los procesos relacionados con políticas públicas, relacionadas a planificación, gestión, resultados y beneficios. Del análisis categorial y triangulación de perspectivas de los informantes claves se obtuvieron seis categorías emergentes (Fig. 1) relacionadas a : movimientos médicos de protesta, imposición de políticas públicas por el gobierno de turno, planificación electoralista, movimientos sociales, participación de sectores político partidarios y gestión deficiente con valores de enraizamiento y densidad superiores a la media categórica.

Figura 1.- Análisis hermenéutico de categorías emergentes por informantes clave



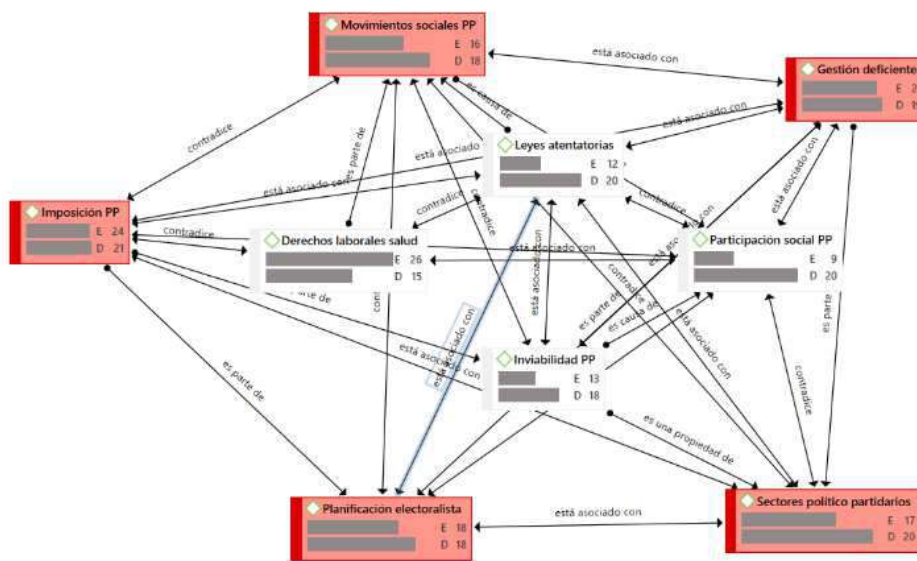
Este análisis

de categorías se realizó en el momento en el cual se desarrollaba la pandemia de coronavirus y existía

un gobierno de transición en Bolivia, el cual estaba precedido por un gobierno socialista que se mantuvo en el poder durante 14 años.

El análisis categorial de la imposición de políticas públicas seleccionado por tener el mayor enraizamiento y mayor densidad muestra el mapa de rutas, donde se identifican las relaciones causales de las demás categorías vecinas (Fig. 2)

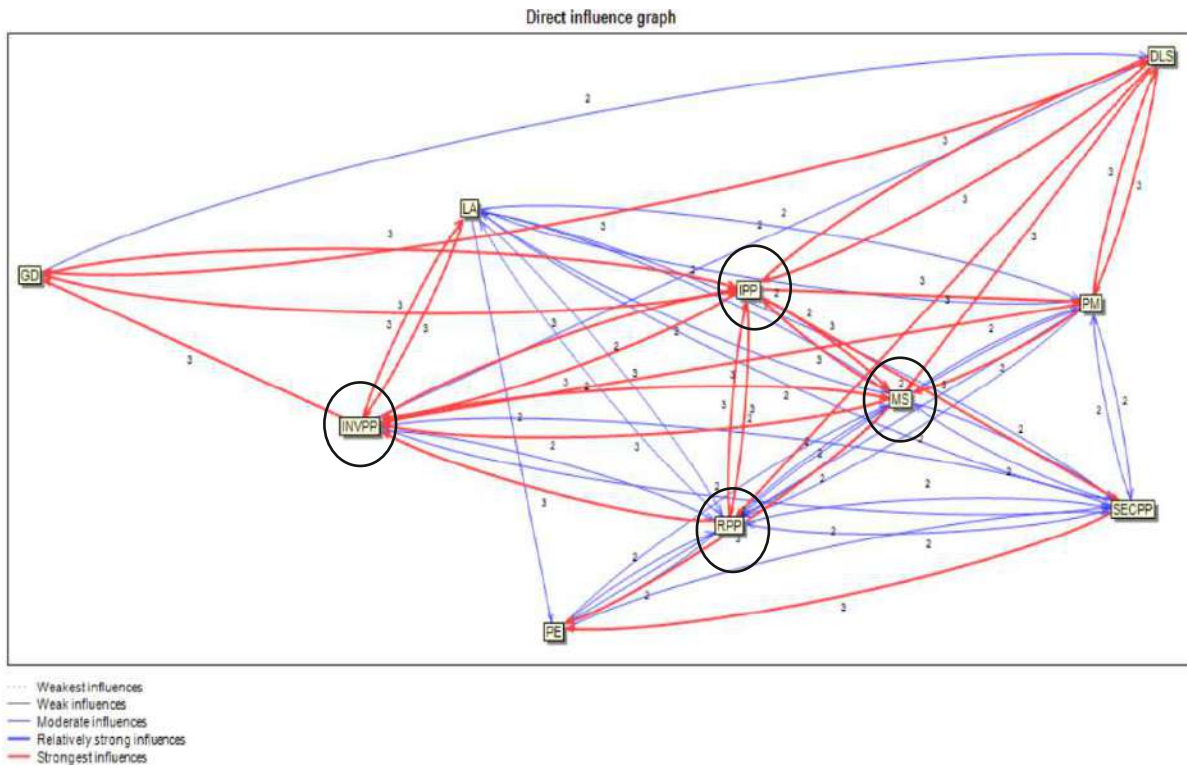
Figura 2.- Análisis categorial de la categoría emergente Imposición de políticas públicas en salud.



Por otra parte, se realizó la identificación de co-ocurrencias entre las variables orientadoras y ordinarias, evidenciándose que las asociaciones paralelas se relacionan directamente gestión ineficiente y violaciones a los derechos laborales con déficit de infraestructura y la planificación electoralista e inviabilidad de PP con presupuesto insuficiente

Con estos resultados se procedió al análisis integral de conexión Inter-paradigmática con matriz de impacto cruzado, con las medias obtenidas se obtiene el gráfico de influencias directas que muestra que la acción a corto plazo, concluyendo debe ser evitar la imposición de políticas públicas lo que desencadena los movimientos sociales y el rechazo de las políticas gubernamentales y que por supuesto establecerá inviabilidad de políticas públicas, estos impactos de doble vía son inicialmente los más evidentes. (Fig. 3)

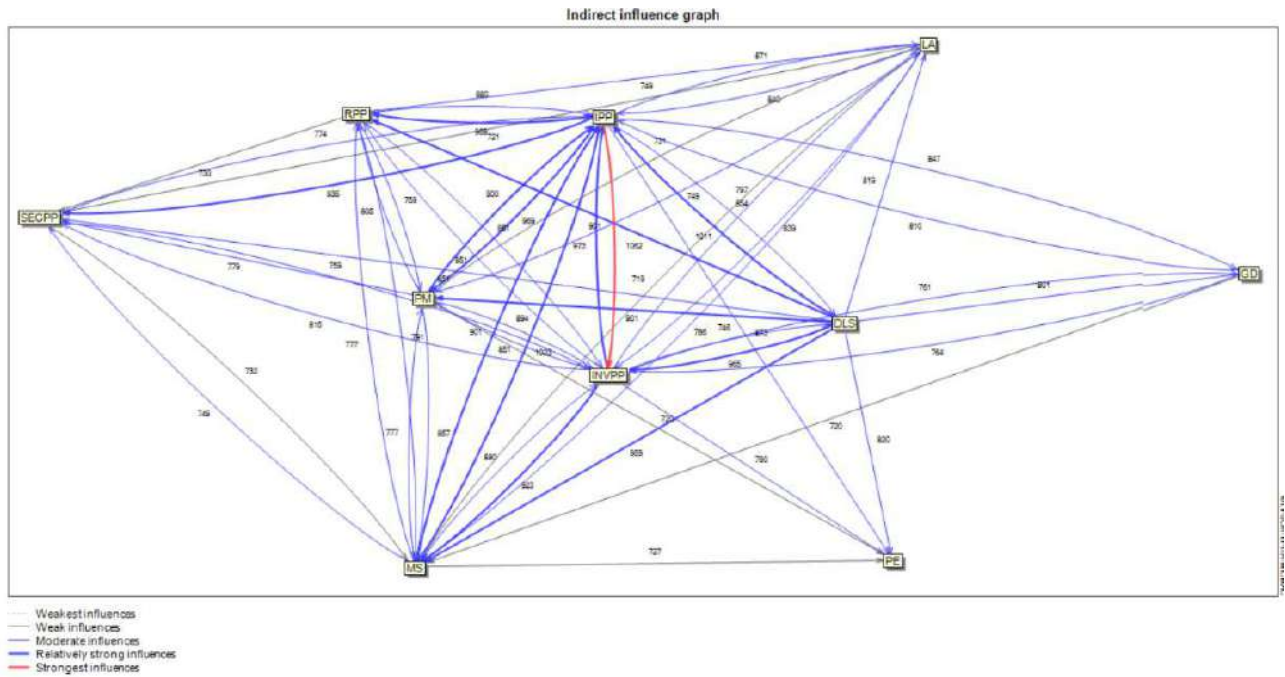
Figura 3.- Comportamiento de influencias/ dependencias directas (MID). Variables relevantes en el corto plazo



IPP: imposición de políticas públicas; MS: Movimientos sociales : INPP inviabilidad de Políticas públicas; Rechazo de políticas públicas.

En el mediano plazo se debe ir trabajando en la inviabilidad de las políticas públicas, que se relacionan directamente con los movimientos médicos de protesta, los derechos laborales en el área de salud, y por supuesto la participación político-partidaria. (Figura 4)

Figura 4.- Gráfico de influencias/ Dependencias indirectas (MII). Variables relevantes en el

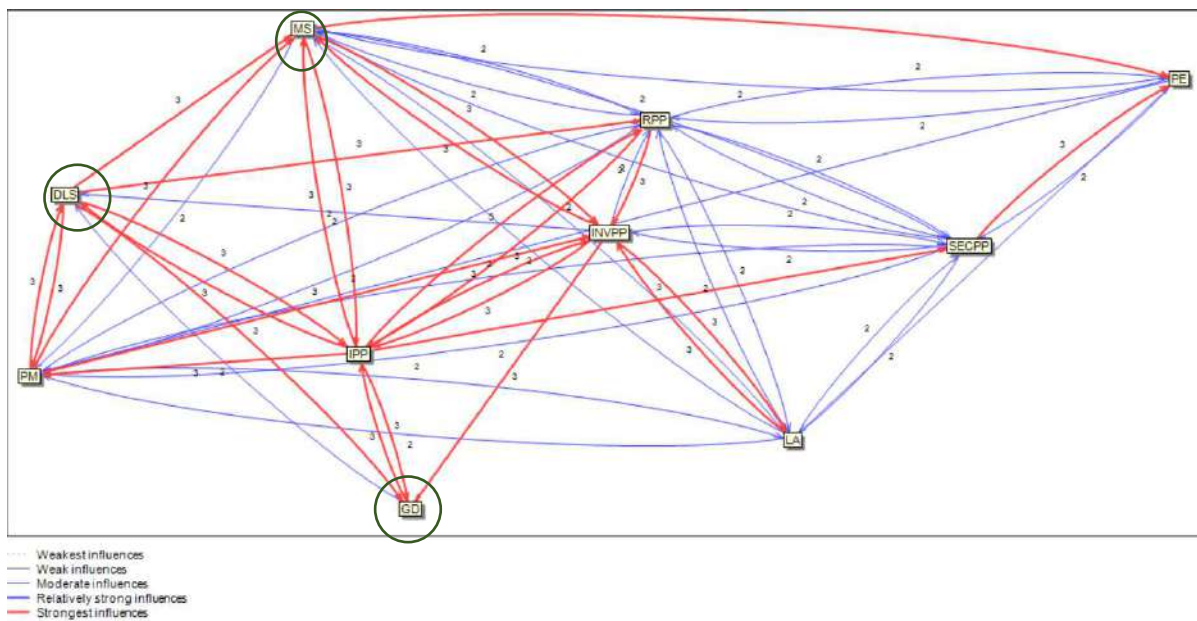


Mediano plazo

INPP: Inviabilidad de políticas públicas; DLS: Derechos Laborales en salud; IPP: Imposición de políticas públicas; RPP: Rechazo a políticas públicas; SEPP: Sectores político partidarios

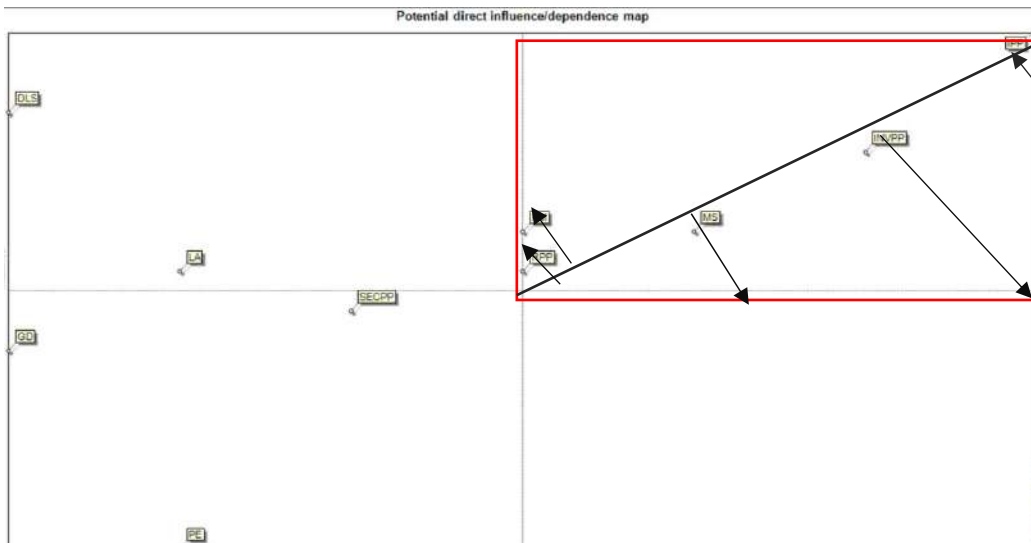
La influencia potencial en el fracaso de las políticas públicas se relaciona a la falta de respeto de los derechos laborales del personal de salud, a la gestión deficiente y a los movimientos sociales de protesta. (Figura 5)

Figura 5.- Gráfico de influencias/ Dependencias potenciales (MIP). Variables relevantes potenciales



DLS: Derechos laborales en salud; MS movimientos sociales; GD Gestión deficiente

Figura 6.- Plano de influencia potencial/ dependencia de variables. Selección de las variables estratégicas por el método IGO (MIID)



INPP: Inviabilidad de políticas públicas; DLS: Derechos Laborales en salud; IPP: Imposición de políticas públicas; RPP: Rechazo a políticas públicas; SEPP: Sectores político partidarios

Las variables localizadas en la zona de conflicto que tienen la alta capacidad de influenciar a las demás y que además se dejan influenciar, son la variable Imposición de políticas públicas, inviabilidad de las mismas y movimientos sociales, siendo las más relevantes y en las que el aparato estatal puede tener control (Figura 6).

Discusión

Los reclamos sociales ante un mal sistema público de atención se hacen evidentes al identificarse a una gestión deficiente, así como el déficit de infraestructura, manejo presupuestario discrecional y políticas electoralistas, consideran que la aplicación de esta medida, tuvo fines netamente políticos (21,22). Con la justificación de que la evidencia empírica pre periodo de pandemia, ha demostrado que la planificación de políticas públicas en el área de salud, no responden a criterios de necesidad de estado, sino a criterios individuales y políticos, sin sustento organizacional ni legal, que amparados en la mayoría parlamentaria, han llevado a inversiones inútiles y malversación de recursos. En la toma de decisiones estratégicas no se tomaron en cuenta a los actores sociales relacionados con el área de salud durante todo el proceso de organización y aplicación de decisiones operativas, afectando los derechos laborales de los profesionales de la salud.

Durante el periodo de pandemia, pese a existir un cambio parcial de estructura política en los niveles de decisión, por problemas de índole ética en el proceso electoral de octubre de 2019, la situación que impresionaba mejorar, al haberse incluido personal técnico especializado en algunas áreas de

decisión, que no han cambiado por evidente presión política de grupos radicales del gobierno anterior, así como limitación en el desarrollo de propuestas de mejora en este sector, de tal de tal forma que la planificación de un gobierno populista⁽²³⁾, previo al gobierno transitorio en la gestión 2020, evidenció grandes vacíos en las PP relacionadas al desarrollo de infraestructura, dotación de personal e insumos en todo el país que desencadenó en la evidencia epidemiológica reportada por SARS cov2 en Bolivia, con 2,6 de tasa de mortalidad y 4,2 de letalidad^(24,25).

El cambio de gobierno en los últimos seis meses, ha respondido casi de manera improvisada a las necesidades generadas por la pandemia, encontrándose durante el proceso, problemas en la ejecución presupuestaria o la autorización para adquisición de compras, por limitaciones puestas por el Congreso del país de tal forma que la inviabilidad de políticas públicas en el último periodo tienen un fin netamente electoralista.

A todo ello, se han introducido prácticas insalubres de tratamiento del COVID 19 aprobadas desde dicho organismo constitucional, sin ningún respaldo académico, amparados en las peticiones de grupos sociales políticos afines, confirmando la gran participación político-partidaria con la generación de asociaciones paralelas y el bloqueo de políticas potenciales. Las denuncias de corrupción^(26,27) antes y después del periodo de pandemia, han sido constantes, y no se ha encontrado respuesta legal a las denuncias, por manipulación y poder político en el área judicial, donde el representante nacional de esta área, mantiene relación política con el partido saliente, de tal forma que el manejo discrecional de recursos se relaciona a una gestión deficiente del órgano ejecutivo correspondiente.

Todo este proceso, donde los errores y los aciertos de las autoridades y personal de salud, nos permitirán posiblemente a establecer mejores procesos de atención a la comunidad en época de crisis, como sucede en todos los países del mundo⁽²⁸⁾, con un reacondicionamiento esperanzador sobre las condiciones de equipamiento, distribución de recursos y seguridad jurídica.

Bibliografía

1. Barboza-Palomino M, Caycho T, Castilla-Cabello H, Barboza-Palomino M, Caycho T, Castilla-Cabello H. Políticas públicas en salud basadas en la evidencia. Discusión en el contexto peruano. Salud Pública de México. 2017; p. 2-3.
2. Leal de Valor DY, Bolívar de Muñoz ME, Castillo Torrealba CO. La Planificación Estratégica como proceso de integración de un equipo de salud. Enfermería Global. octubre de 2011;p. 1-9.

3. Parker GW. Best practices for after-action review: turning lessons observed into lessons learned for preparedness policy. *Revue scientifique et technique (International Office of Epizootics)*. 2020; p. 579-90.
4. Sarrión Esteve J. La competencia de las autoridades sanitarias para restringir derechos en situación de crisis sanitaria. *Gac Sanit*. 2020; p. 1-4.
5. Litewka SG, Heitman E. Latin American healthcare systems in times of pandemic. *Developing World Bioethics*. 2020; p. 69-73.
6. Monteiro de Andrade, Luis Odorico, Pellegrino Filho, Alberto, Solar, Orielle, Rigoli, Félix, Malagón de Salazar, Ligia, Catell-Florit Serrate, Pastor, et al. Determinantes sociales de salud, cobertura universal de salud y desarrollo sostenible: estudios de caso en países latinoamericanos. *The Lancet Medicc Review*. 2015; p. 53-61.
7. Sakellariou D, Malfitano APS, Rotarou ES. Disability inclusiveness of government responses to COVID-19 in South America: A framework analysis study. *International Journal for Equity in Health*. 2020; 19(1).
8. Barragán Rodríguez, Becket Walter, Zamora Flores, María del Mar. Serie “Reflexiones sobre la pandemia en Bolivia” IISEC-UCB N. 5. *Salud y Economía ¿en discordia en la cuarentena? IISEC Bolivia*. 2020; p. 1-2.
9. Báscolo E, Houghton N, Del Riego A. [Types of health systems reforms in Latin America and results in health access and coverage Lógica da transformação dos sistemas de saúde na América Latina e resultados no acesso e cobertura de saúde]. *Rev Panam Salud Publica*. 2018; p. 42:e126.
10. Molina, Fernando. Cuando se debe enfrentar la epidemia «sin Estado»: Bolivia ante el coronavirus. 2020; p. 1-10.
11. Gonzáles-Avilés, Yuvinska. Cubanos que trabajaban en áreas de la salud no eran médicos, denuncia gobierno Bolivia | *Voice of America - Spanish* [Internet]. América latina. 2020 [citado 8 de septiembre de 2020]. Disponible en: <https://www.voanoticias.com/america-latina/medicos-cubanos-bolivia-denuncia-fraude>
12. Borges-Peralta C, Balmaseda -Mayea M, Monzón-Pérez J. Gestión y planificación del capital humano en el sector de la salud pública. *Revista de Medicina Isla de la Juventud*. 10 de julio de 2016; p. 1-12.
13. Zapana Verónica. Infraestructura y Ley de Salud, temas urgentes del encuentro [Internet]. Página 7. 2018 [citado 8 de septiembre de 2020]. Disponible en: <https://www.paginasiete.bo/sociedad/2018/1/7/infraestructura-salud-temas-urgentes-encuentro-165643.html>

14. ABC internacional. Evo Morales reprime con violencia una marcha de discapacitados [Internet]. abc. 2012 [citado 8 de septiembre de 2020]. Disponible en: https://www.abc.es/internacional/abci-morales-discapacitados-reprime-policia-201202240000_noticia.html
15. Guardia. Bolivia: policía reprime a discapacitados que piden desde hace cuatro meses un bono [Internet]. NODAL. 2016 [citado 8 de septiembre de 2020]. Disponible en: <https://www.nodal.am/2016/05/bolivia-discapacitados-y-policias-se-enfrentan-a-un-mes-del-acecho-a-la-plaza-murillo/>
16. Época L. CONALCAM: La organización de organizaciones | La Época- Con sentido de momento histórico [Internet]. 2015 [citado 8 de septiembre de 2020]. Disponible en: <https://www.la-epoca.com.bo/2015/09/08/conalcam-la-organizacion-de-organizaciones/>
17. Opinión. Servicios de salud mejoran con médicos tradicionales [Internet]. Opinion. 2014 [citado 8 de septiembre de 2020]. Disponible en: <https://www.opinion.com.bo/content/print/%EF%BB%BFservicios-salud-mejoran-medicos-tradicionales/20140801012400495039>
18. Página 7. Galenos cubanos trabajan en Bolivia sin aval del CEUB ni del Colegio Médico - Diario Pagina Siete [Internet]. Página 7. 2018 [citado 8 de septiembre de 2020]. Disponible en: <https://www.paginasiete.bo/sociedad/2018/1/8/galenos-cubanos-trabajan-bolivia-aval-ceub-colegio-mdico-165734.html>
19. Resumen latinoamericano. Bolivia. Conalcam evaluará Sistema Único de Salud para identificar necesidades [Internet]. Resumen Latinoamericano. 2019 [citado 8 de septiembre de 2020]. Disponible en: <https://www.resumenlatinoamericano.org/2019/04/03/bolivia-conalcam-evaluara-sistema-unico-de-salud-para-identificar-necesidades/>
20. Villar E. Los Determinantes Sociales de Salud y la lucha por la equidad en salud: desafíos para el estado y la sociedad civil. Saude soc. diciembre de 2007;p. 7-13.
21. ANF. Colegio Médico: Libre afiliación podría colapsar el sistema de salud - Periódico La Patria (Oruro - Bolivia) [Internet]. Periódico La Patria. 2017 [citado 8 de septiembre de 2020]. Disponible en: <https://impresa.lapatria.bo/noticia/283643/colegio-medico-libre-afiliacion-podria-colapsar-el-sistema-de-salud>
22. García-Ramírez J, Velez Alvarez C. América Latina frente a los determinantes sociales de la salud: Políticas públicas implementadas. Revista de Salud Pública. 1 de octubre de 2013; p. 731-42.

23. Vieira Machado, Cristiani, Díaz de Lima, Luciana. Políticas y sistemas de salud en Latinoamérica: identidad regional y singularidades nacionales. Reports in Public Health. 2017; p. 33:1-3.
24. Ministerio de Salud de Bolivia. Ministerio de Salud de Bolivia - Coronavirus: Bolivia registra una tasa de letalidad de 4,2% por día [Internet]. 2020 [citado 7 de noviembre de 2020]. Disponible en: <https://www.minsalud.gob.bo/4405-coronavirus-bolivia-registra-una-tasa-de-letalidad-de-4-2-por-dia>
25. Muñoz N. COVID-19 in Latin America: a first glance to the mortality. Colomb Med (Cali). 2020;p.4366.
26. La Razón. Navajas dice que depende de la Asamblea agilizar la ley del 10% para la salud [Internet]. La Razón | Noticias de Bolivia y el Mundo. 2020 [citado 8 de septiembre de 2020]. Disponible en: <https://www.la-razon.com/sociedad/2020/04/26/navajas-dice-que-depende-de-la-asamblea-agilizar-la-ley-del-10-para-la-salud/>
27. La Republica. Áñez cesa al ministro de Salud por el sobrecoste de unos respiradores - Republica.com [Internet]. 2020 [citado 8 de septiembre de 2020]. Disponible en: <https://www.republica.com/2020/05/20/declara-el-ministro-de-sanidad-de-bolivia-por-el-sobrecoste-de-unos-respiradores-comprados-en-espana/>
28. Hernández-Aguado I, García AM. ¿ Será mejor la salud pública tras la COVID-19? Gac Sanit [Internet]. 2020 [citado 7 de diciembre de 2020];julio. Disponible en: <http://www.gacetasanitaria.org/es--sera-mejor-salud-publica-avance-S0213911120301369?referer=buscador>

DEL OTRO LADO

Side One

Nieves Rodríguez
Fundación Victoria
Málaga, España
veguelez@hotmail.com

Resumen

El objetivo fundamental de nuestro proyecto es contar a través de un cortometraje cómo se hizo la transformación del Colegio de Educación Especial “La Purísima” de Málaga en un tipo de centro no convencional. En el proceso de reconversión del colegio se vislumbraron ideas nuevas que necesitaban de nuevos conceptos y términos. El concepto de inclusión tal y como hoy lo entendemos, traza una línea divisoria entre incluidos y excluidos y refuerza un principio de normalidad que no se correspondía con el colegio que se pretendía construir. Se debía por tanto repensar un nuevo paradigma para definir el centro que congregara a todos los alumnos sin etiquetas ni distinciones. El colegio fue pensado y dotado en sus inicios para alumnos con NEE, justo lo contrario que se hace cuando se construye un nuevo colegio, centro o escuela. Por ello la idea del guion del cortometraje fue solo un ejercicio de transcripción de lo que se vive en el colegio de La Purísima.

Palabras clave

Diversidad, inclusión, prejuicios, escuelas diversas, equidad

Abstract

The main objective of our project is to tell through a short film how the Special Education College “La Purísima” in Malaga was transformed into a type of unconventional center. In the process of reconversion of the school, new ideas were envisioned that needed new concepts and terms. The concept of inclusion as we understand it today, draws a dividing line between included and excluded and reinforces a principle of normality that did not correspond to the school that was intended to be built. Therefore, a new paradigm had to be rethought to define the center that would bring together all the students without labels or distinctions.

The school was designed and gifted in its beginnings for students with special educational needs, just the opposite of what is done when a new college, center or school is built. For this reason, the idea of the script for the short film was only an exercise in transcribing what is experienced at the La Purísima school.

Keywords

Diversity, inclusion, prejudices

Introducción

Nuestro proyecto se genera a partir de la historia real y según nuestros datos, única en España, de la transformación del Colegio de Educación Especial “LA PURÍSIMA” de Málaga en una escuela diversa manteniendo todos los recursos de un centro específico.

La transformación ha sido un proceso lento y, a veces, frustrante si bien, la idea de crear un nuevo espacio común desde el respeto y la equidad ha mantenido firme el propósito de reconvertir el colegio de Educación Especial en un colegio o escuela “Diversa”.

El cortometraje nos presenta cómo se vivió esta reconversión a través de una lucha generacional entre una madre y una hija que trabajan en el mismo colegio. Las dos tienen razones para creer que su opción es la mejor por el bien de los alumnos y las familias, de su presente y futuro. Una serie de contradicciones que, también son reales, y que envuelven al personaje principal, resuelven la historia, no sin antes sorprender con un giro final de 360° que remueve al espectador en su butaca revelando sus propios prejuicios, incluso de las personas más sensibles y emparentadas con la inclusión.

Este giro que proponemos es inspirado en los propios docentes y equipo directivo que, inmiscuidos en el cambio perdieron perspectiva y objetividad por lo que no estaban siendo conscientes de que se estaba pariendo un nuevo paradigma en la educación. Así fue como dos años después de la transformación y al visitar el centro para formarse en autismo, la guionista del cortometraje *Del Otro Lado* fue la que les hizo caer en la cuenta de que no solo habían hecho una conversión sino que habían propiciado el cambio de paradigma educativo de “inclusión” por “diversidad”.

El proyecto nos ha ido cambiando, hemos tenido choques brutales y momentos que la neuropsicología denomina “Disonancia Cognitiva”. Entrábamos en contradicción por culpa de nuestros prejuicios. Y en más dos ocasiones nos preguntábamos ¿pero en qué lado está la normalidad? Nos situábamos de un lado o del otro, pero no lográbamos integrar las dos circunstancias a la vez.

Esta contradicción es inevitable por los prejuicios que hemos adquirido y se nos han incrustado desde la infancia. Teníamos que pensar y vivir en una de las realidades que presentamos en el Cortometraje. O estabas en una o en otra, sin posibilidad cognitiva de ponernos en las dos realidades al mismo tiempo. La línea separaba los incluidos de los excluidos.

Nos dimos cuenta que este proyecto tenía más calado y que traería un nuevo paradigma a la Educación: cambiar inclusión por diversidad eliminando barreras y líneas divisorias.

Material

Exposición audiovisual y gráfica Cortometraje DEL OTRO LADO

Método

Comunicación y propuesta de visualización del cortometraje.

Resultados

Como el proyecto que presentamos es bicéfalo, por un lado, presentamos la reconversión del Colegio “La Purísima” y por otro presentamos el cortometraje Del Otro Lado incluimos los resultados en dos apartados.

Resultados de la transformación del Colegio:

El principal problema que manejábamos era encontrarnos con que no tuviéramos matrículas por los prejuicios que pudieran tener las familias al conocer el colegio tradicionalmente como de Educación Especial. Y por otro lado temíamos perder nuestros recursos tras la reconversión. Sin embargo, para nuestra satisfacción, se mantuvieron los recursos y desde el primer momento se cubrieron todas las plazas. El colegio mantiene las aulas específicas concebidas como espacios de tránsito y proveedoras de recursos y herramientas para el alumno.

El colegio ha visto aumentada su matrícula sobrepasando todas las expectativas y miedos iniciales. Hoy día conviven diversas modalidades de escolarización con naturalidad. Concebidas como espacios de aprendizaje y convivencia más que como las tradicionales aulas.

Resultados del proyecto del cortometraje

El cortometraje ha sobrepasado las expectativas. Incluimos algunas selecciones más relevantes:

Selecciones y Premios:

- MAF20 donde se presentó oficialmente.
- Mujeres en Escena FESTIVAL DE CINE DE MÁLAGA 2020
- Festival Hispanoamericano FIBABC (Madrid)
- Finalista en el Festival de CORTOS DE LA CRUZ Y EL MAR (Venezuela)
- 1º premio al mejor corto documental en el Festival DOKUMENTALA con dotación económica Argia Fundazioia (Bizkaia)
- Selección Oficial CREATIVE COLLECTIVE (India)

Discusión

El nuevo paradigma “diversidad” se fundamenta en los avances de las neurociencias que nos descubren que cada persona es única e irrepetible y que las diferencias entre ellas enriquecen y forman individuos más tolerantes y empáticos.

Un nuevo paradigma traería nuevas acciones y nuevos correlatos como el que la diversidad no puede prescindir del principio de equidad, por el que cada persona o ser vivo necesita un mínimo de recursos para desarrollarse y sin ellos es probable que crezca en desventaja. Es por ello que se pensó y se luchó para que en el proceso no se perdieran los recursos logrados potenciando así el tratamiento equitativo.

El respeto a aprender distinto y a tener recursos adaptados no tiene por qué influir en el concepto de diversidad. La naturalidad y la normalidad que se respira en este colegio nada más entrar la descubrimos cuando una periodista se interesó por el colegio a raíz de nuestro cortometraje y preguntó a los alumnos que por qué su colegio era diferente a lo que no supieron responder. Los pasillos están llenos de sillas de rueda, de apoyos visuales, de amplificadores de sonido... Los niños no supieron responder a la pregunta. Para ellos es algo natural y con lo que han convivido desde el inicio de su escolaridad. Esta es la evidencia que nos confirma que estamos en el camino a la diversidad.

Conclusiones

Las primeras visualizaciones del cortometraje fueron claves para reafirmar que tenemos prejuicios que no nos dejan posicionarnos “del otro lado” y que las experiencias de diversidad en la infancia son cruciales para formarnos una visión de un mundo diverso viviendo valores naturalmente como tolerancia, respeto, empatía y compasión. Estos valores se aprenden experimentándolos mejor que en libros de textos, supuestos emocionales o viendo películas.

Los niños ven las diferencias como algo natural con mirada limpia y sin prejuicios. El principio de diversidad va unido al principio de “equidad” que no es más que el derecho a tener “recursos” para desarrollarse y formarse, y de tener una respuesta educativa y social acorde a los intereses y capacidades individuales.

Somos conscientes de que la transformación es un proceso inacabado y revisable y que cada día se plantean cuestiones que resolver y experiencias que mejorar porque entendemos que la escuela está en movimiento y evoluciona.

Referencias Bibliográficas

Mora, F (2007): Neurocultura. Una cultura basada en el cerebro. Alianza, Madrid

Nieto, J.M, (2011): Neurodidáctica. CCS, Madrid

Siegel (2007) La mente en desarrollo. Cómo interactúan las relaciones y el cerebro para modelar nuestro ser. Desclée de Brouwer

Damasio, A (2010). Y el cerebro creó al hombre. Destino, Barcelona

García Molina et al., “Maduración de la corteza prefrontal y desarrollo de las funciones ejecutivas durante los primeros cinco años de vida”, Revista de Neurología, 2009. La flexibilidad cognitiva permite adaptar nuevas estrategias para aprender

Goleman, D.(2013).Focus.ebooks:Kairos

Marina, J.A. 2012. Neurociencia y Educación. Noviembre 2015, de J. Antonio Marina Sitio web: <http://www.joseantoniomarina.net/>

Agradecimientos

Agradecemos a nuestros alumnos que tan bien lo hicieron. Familia, amigos y personal docente y no docente del colegio de la Purísima, club de tenis Málaga, Málaga film office y cada uno de los festivales que han considerado nuestro proyecto de interés social, educativo y cultural. Y el mayor agradecimiento al director y su equipo, compositor musical, equipo técnico y artístico que hicieron posible este proyecto altruistamente.

DESIGN THINKING INNOVANDO PARA MOTIVAR EN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO.

Design thinking innovating to motivate in meaningful learning.

Helena Pascual Ochando

helenapascual@gmail.com

Resumen

Es importante conocer la metodología Desing Thinking para fomentar la motivación, el aprendizaje significativo y el pensamiento crítico en el alumnado Para ello, se ha llevado a cabo una exhaustiva búsqueda bibliográfica, donde se ha querido explicar la necesidad de indagar en metodologías alternativas que ayuden a los niños a trabajar su pensamiento crítico, su aprendizaje significativo y la autonomía a la hora de resolver problemas.

Es esencial que un docente implicado conozca las etapas evolutivas de sus alumnos y en qué momento se encuentra, tanto física como emocionalmente, para poder buscar la forma de ayudarles en su motivación. Una forma de hacerlo es la inclusión de metodologías innovadoras que rompan con la rutina diaria. El alumnado de educación infantil es altamente imaginativo por lo que es una etapa perfecta para ayudarlos a indagar en las curiosidades que aparecen en su día a día y no se conformen con lo que les puede aportar una enseñanza más centrada en el docente. Gracias al Desing thinking el alumnado va a plantearse preguntas que le hagan razonar, y les ayude a desarrollar estrategias y funciones ejecutivas superiores.

Palabras clave

Design thinking, innovación educativa, motivación, aprendizaje significativo.

Abstract

It is important to know the Desing Thinking methodology to promote motivation, meaningful learning and critical thinking in students. To do this, an exhaustive bibliographic search has been carried out, where it has been tried to explain the need to investigate alternative methodologies that help to children to work on their critical thinking, meaningful learning and autonomy when solving problems.

It is essential that an involved teacher knows the evolutionary stages of their students and when they are, both physically and emotionally, to be able to find a way to help them in their motivation. One way to do this is the inclusion of innovative methodologies that break with the daily routine. Early childhood education students are highly imaginative, so it is a perfect stage to help them investigate the curiosities that appear in their day-to-day life and do not settle for what a more teacher-centered teaching can provide them. Thanks to Desing thinking, students will ask themselves questions that make them reason, and help them develop strategies and superior executive functions.

Keywords

Design thinking, educational innovation, motivation, meaningful learning.

Introducción:

La metodología de design thinking, es una metodología poco utilizada en educación infantil, pero tiene muchos beneficios asociados, que deben motivar al docente de educación infantil a lanzarse en esta acción que ellos lleven a trabajar de una forma sistemática, ayudando al alumnado a descomponer el conocimiento que tienen para hacerlo propio y poder aprender de manera globalizada y relacionando conceptos propios con los estudiados en el aula. En el trabajo que se presenta, se explica porque es necesaria la incorporación de esta metodología en las aulas de educación infantil, explicando la relación que subyace con la motivación, el aprendizaje significativo y las unidades didácticas de indagación.

Material:

Lo que mueve al alumnado y al profesorado en cualquier etapa educativa es la motivación ayuda ya que es un proceso vivo, dinámico y por supuesto activo, que ayuda a mantener a quien la padece enfocado en su meta. Por lo que es lógico pensar que un alumno motivado aprenderá más y mejor. Académicamente se entiende este concepto como el motor del alumnado que le ayuda a conseguir sus objetivos, aunque en la educación infantil, es muy importante la motivación docente, ya que debido a las neuronas espejo, la implicación del docente, será una gran parte de la implicación del alumnado. Siempre que se trabaja el tema de la motivación, se clasifica en tres tipos fundamentales de motivación que cuentan con su propia estructura y se encuentran reguladas por el sujeto de manera interna o externa: la motivación intrínseca, la motivación extrínseca según Bainbridge, (2019).

Motivación Intrínseca: Está dirigida hacia las experiencias estimulantes, cuando un sujeto se involucra en una actividad para divertirse o experimentar sensaciones estimulantes y positivas derivadas de la propia dedicación a la actividad; motivación intrínseca hacia el conocimiento, relacionada con el deseo por el aprendizaje de nuevos conceptos y, por último, la motivación intrínseca hacia el logro, caracterizada por el afán de superación o culminación de objetivos personales propuestos.

La motivación *extrínseca:* La conducta adquiere significado porque está dirigida hacia un fin y no por sí misma. En ella se distinguen tres tipos de motivaciones, ordenadas de menor a mayor nivel de autodeterminación: la motivación extrínseca externa, que refiere a las recompensas o evitación de castigos en la realización de una actividad; la motivación extrínseca identificada, donde el sujeto atribuye un valor personal a su conducta y resulta percibida como una elección del propio individuo porque la considera adecuada e importante. Además, es importante entender que en educación infantil la motivación suele ser muy grande, por lo que es un momento idóneo para ayudarse de esta circunstancia a la hora de desarrollar el aprendizaje significativo derivado del aprendizaje constructivista que es lo que realmente se quiere potenciar, ya que es un aprendizaje significativo para el ser humano.

La motivación también está relacionada con el estado de ánimo o el desarrollo emocional, ya que un alumno motivado suele ser un alumno feliz, que se siente cómodo con lo que se está haciendo. En la

etapa de educación infantil es esencial el trabajo emocional, involucrando cada uno de los contenidos desarrollados con las emociones que provoca, haciendo reconocimiento de la emoción y por supuesto validándola, haciéndole entender que la emoción siempre es aceptada, aunque a veces es necesario modificar el comportamiento. En el ámbito educativo se utilizan indistintamente los términos de motivación e inteligencia emocional, habiéndose descubierto que la inteligencia emocional está muy relacionada con las funciones ejecutivas del cerebro y que los sistemas motivacionales y de inteligencia emocional interactúan y se sostienen mutuamente al servicio de las metas perseguidas, en detrimento de posicionamientos interdependientes (Sanz, Menéndez, Rivero, & Conde, 2009).

En el proceso de enseñanza aprendizaje, lo que se busca es la participación del alumnado, para transmitir el conocimiento de manera descentralizada y ayudar a que el docente cambie su rol siendo ahora un guía en el aprendizaje. Por que en realidad cada persona es diferente y la percepción nunca será igual en diferentes personas. A la hora de aprender dependemos de los conocimientos previos, del contexto, de la emoción que nos acompañe... entre otras, por lo que se entiende que el conocimiento es una construcción del ser humano: cada persona percibe la realidad, la organiza y le da sentido en forma de constructos, gracias a la actividad de su sistema nervioso central, lo que contribuye a la edificación de un todo coherente que da sentido y unicidad a la realidad. Esta forma de aprender crea en el alumnado una personalidad abierta, emprendedora y comunicativa, por lo que se consiguen alumnos más seguros de sí mismos y capaces de trabajar de manera resolutiva, sin depender tanto del profesor. O lo que es lo mismo el profesor dota de autonomía al alumnado de infantil que aprende a aprender.

Entendiendo que, en la etapa de educación infantil específicamente en el segundo ciclo, los objetivos generales, según el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre son:

- a. Conocer su propio cuerpo y el de los otros, sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias.
- b. Observar y explorar su entorno familiar, natural y social.
- c. Adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales.
- d. Desarrollar sus capacidades afectivas.
- e. Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.
- f. Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.
- g. Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lectoescritura y en el movimiento, el gesto y el ritmo.

Se puede observar cómo los objetivos tienen diversos niveles de concreción del aprendizaje, desde el más básico que se expresa con el verbo conocer, hasta los más complejos como desarrollar. Esto implica un aprendizaje más profundo lo cual pone de manifiesto la importancia de abordar y desarrollar las destrezas de pensamiento, ya que se está solicitando que el alumnado piense más allá, construyendo juicios más profundos y responsables, a la comprensión y entendimiento de

fenómenos, a la aplicación del conocimiento para la toma de decisiones, a la producción de cambios y productos finales, a elevar los niveles de pensamiento crítico como elemento transcendental, llevando al trabajo de las destrezas de pensamiento.

Las destrezas de pensamiento se utilizan a nivel metodológico al basarse en los niveles de pensamiento. Se pueden distinguir 3:

1 cuando se actúa sin pensar mucho, aquí es donde se encuentra en primer lugar el alumnado de educación infantil. Se relaciona con pensar de manera más automática, y no es muy costoso.

2 aquí el alumnado sí que “se detiene a pensar”, e intenta usar todos los recursos que tiene. Esto se da cuando el profesorado le pide al alumno que lo piense mejor.

3 y el tercero es cuando la persona que ha pensado algo no está conforme con el resultado y vuelve a su pensamiento, llevando a cabo la autoconciencia metacognitiva, siendo capaces de autoevaluar nuestro proceso de pensamiento. Este se da cuando el alumnado no tiene muy claro si ha respondido adecuadamente y es capaz de manera autónoma de volver a revisar su pensamiento. Esto es en lo que el docente puede ayudar a desarrollar. García, Gutiérrez, Rayas, y Vázquez-Alonso. (2020).

Para ayudar y activar este pensamiento en el alumnado es donde se plantea utilizar la metodología design thinking. Su precursor Swart (2018), explica que El Design Thinking es una herramienta clave para transformar los nuevos entornos de aprendizaje, además de introducir la innovación en estas aulas. El objetivo principal es desarrollar aprendizajes que tengan utilidad en la vida del futuro y que sirvan como conexiones de ampliación para favorecer comprensiones de alto alcance en la vida real de los alumnos. Ya que una metodología capaz de generar ideas innovadoras, que centra su eficacia en entender y dar solución a las necesidades reales. Manassero-Mas, y Vázquez-Alonso. (2020).

La traducción al español es pensamiento de diseño o diseñando el pensamiento, lo que lleva a pensar que es un proceso complejo de llevar a la práctica, pero para ello se crea un material muy visual, ayudando a desarrollar la parte creativa y la analítica, haciendo que se produzcan soluciones innovadoras.

El proceso a la hora de llevarlo a cabo se divide en cinco pasos: Ramos y Wert (2015).

- 1.- Empatizar; por lo que el docente debe ayudar al alumno a ponerse en el lugar de la situación que se plantea
- 2.- Definir; para entender realmente lo que se pide o el problema que hay que solucionar.
- 3.- Idear, decir cosas un poco al azar para ver si surge alguna idea muy buena.
- 4.- Prototipar, decidir de todas esas ideas cual puede servir y ver cómo hacerlo haciendo un “prototipo”
- 5.- Probar, ponerlo en práctica a ver si funciona o no.

Estos sencillos pasos ayudan al alumnado a actuar de manera autónoma y a encontrar verdaderas soluciones, analizando las operaciones, conceptos, actitudes y la relación con las realidades que ellos pretenden expresar.

Con estas estrategias de aprendizaje el docente completa su papel de dotar de las herramientas necesarias para que el alumnado pueda trabajar este último nivel de pensamiento y conseguir un aprendizaje significativo. Siendo también beneficioso para el profesorado que la aplica ya que desarrollan aptitudes tales como la capacidad de observación, análisis, reflexión, de percepción global y crítica; la empatía, la curiosidad y creatividad, entre otras. Serrano & Blázquez (2016).

Por lo que el desarrollo del pensamiento crítico, el trabajo de los niveles de pensamiento y ahondar en la metacognición del aprendizaje, se plantean como la innovación educativa que necesita la educación infantil, para crear un aprendizaje significativo y motivador en el aula.

Conclusiones:

Para conseguir el máximo potencial en el alumnado de educación infantil y desarrollar las competencias necesarias para el aprendizaje significativo y posterior desarrollo de la metacognición del dicho alumnado en cursos superiores, se debe de trabajar a través de la indagación pedagógica, incluyendo la metodología de design thinking desarrollando las competencias más vinculadas a los conocimientos específicos pueden clasificarse como sigue (Muñoz, 2012):

- Las competencias académicas son las que se relacionan directamente con los conocimientos teóricos que tradicionalmente se han evaluado y calificado (**saber**).
- Las competencias disciplinares son todos aquellos conocimientos prácticos que relacionan los teóricos y tan necesarios para el desarrollo profesional, además de ser muy valorados en el mercado laboral (**hacer**).
- Las competencias profesionales son aquellas que incluyen tanto habilidades de comunicación como las de indagación; pero sobre todo las de “saber realizar” en la puesta en práctica profesional (**saber hacer**).

Con ella será posible de manera sencilla desarrollar los diferentes niveles de concreción del conocimiento, Si tomamos como ejemplo la competencia lógico-matemática. Trabajar las distintas figuras geométricas (círculo, triángulo, cuadrado). El nivel 1 (conocimiento) podría formularse: El alumno debe ser capaz de: listar todas las figuras geométricas. El nivel 2 (comprensión) se podría formular: El alumno debe ser capaz de: identificar los objetos en la clase que corresponden con esas figuras geométricas. Por último, el nivel 3 (aplicación), se podría formular: El alumno debe ser capaz de: dibujar un círculo. Por ejemplo, la competencia (objetivo formativo general) “Trabajar en grupo de forma eficiente” puede descomponerse en diversos elementos más específicos que pueden valorarse posteriormente como resultados de aprendizaje alcanzados según los niveles de competencia descritos. Y como decía Bainbridge, (2019). Lo que mueve al alumnado y al profesorado en cualquier etapa educativa es la motivación ayuda ya que es un proceso vivo, dinámico y por supuesto activo, que ayuda a mantener a quien la padece enfocado en su meta.

Referencias Bibliográficas:

- Bainbridge, (2019). A pilot study on interprofessional education: how prepared are faculty to teach?. *Professional Development in Education* Vol.45
- García Ruiz, M. ., Gutiérrez Olivar, V., del Socorro Rayas, J. G. R., & Vázquez-Alonso, Ángel. (2020). Los efectos de la temática socioambiental en las habilidades de pensamiento crítico del futuro profesorado de primaria. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (48). <https://doi.org/10.17227/ted.num48-12382>
- Manassero-Mas, y Vázquez-Alonso. (2020). Desarrollo curricular de las competencias clave: su evaluación para el aprendizaje desde la normativa educativa. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, ISSN 0212-5374, Vol. 38, Nº 1, 2020, págs. 29-48
- Meinel C, Weinberg U, Krohn T (2015) Design thinking live. Murmann, Hamburg.
- Muñoz,J.M (2012) Un cambio de paradigma en la formación continuada del profesorado: *Curriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, ISSN 1130-5371, Nº 33, 2020, págs. 97-125
- Pelta Resano, R. (2013). Desing Thinking. Tendencias en la teoría en la teoría y la metodología del diseño, septiembre 2013. Universitat Oberta de Catalunya.
- Ramos y Wert (2015). El Desing Thinking como recurso y metodología para la alfabetización visual y el aprendizaje en preescolares de escuelas multigrado de México. *Revista de Comunicación 'Vivat Academia'*. 3/15/2019, Issue 146, p71-94. 24p.
- Swart, R (2018), Design thinking. *Harvard business review*,
- Serrano, M & Blázquez, O (2016). Viability of competencies, skills and knowledge acquired by industrial design students. *International Journal of Technology and Design Education*
- Von Thienen JPA, Perlich A, Meinel C (2015) Tele-Board MED: Supporting 21st-century-medicine for mutual benefit. In: Plattner H, Meinel C, Leifer L (eds) Design thinking research. Building innovators. Springer, Berlin, pp 101–130.

EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS CON REALIDAD VIRTUAL INMERSIVA DE ÚLTIMA GENERACIÓN. UN RECURSO PARA EL AULA DEL SIGLO XXI.

Didactic experiences with next generation immersive virtual reality: An educational resource for the 21st century classroom.

Daniel Becerra Romero

Departamento de Didácticas Específicas, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, 35004, Campus del Obelisco,
Las Palmas de Gran Canaria, España
E-mail de contacto: daniel.becerra@ulpgc.es

Resumen

En los últimos años diversas tecnologías han alcanzado una gran difusión y desarrollo, impulsadas tanto por el auge de aplicaciones móviles como por la necesidad de recurrir a materiales docentes distintos a los habituales, caso de la popular Realidad aumentada. En nuestro caso nos propusimos dar a conocer al alumnado del Grado de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación la potencialidad que nos ofrece la Realidad virtual inmersiva, reto al que también se invitó a parte de los docentes del departamento de Didácticas Específicas y a profesorado de Educación Secundaria. Los resultados obtenidos no podrían haber sido más positivos.

Palabras clave

Didáctica; Realidad virtual; Ciencias Sociales; Educación

Abstract

In the last few years some technologies have reached a great diffusion and development, driven both by the rapid growth of mobile applications and by the need to use teaching materials other than the usual ones, as in the case of the popular Augmented Reality. In our case, we proposed to inform the students taking the Primary Education Degree of the Faculty of Educational Sciences of the potential that the immersive virtual reality offered, a challenge to which some of the teachers of the Specific Didactics Department and the Secondary Education teachers were also invited. The results obtained could not have been more positive

Keywords

Didactic; Virtual reality; Social Sciences; Education

INTRODUCCIÓN

No cabe duda de que los recursos y las metodologías docentes han experimentado un avance muy rápido en los últimos años. Herramientas que hasta hace poco sólo existían en nuestros sueños, como ese producto de múltiples lecturas y la influencia de la imagería popular favorecida por los medios de difusión de masas, son hoy día una realidad a nuestro alcance. Instrumentos y soluciones que de manera progresiva se han incorporado a nuestras aulas dentro de ese proceso de experimentación, enseñanza y aprendizaje que nos ha llevado a conocer y emplear de forma rutinaria plataformas educativas como *Moddle*, *Blackboard* o *Chamilo* a otras con un enfoque claramente diferenciado caso de *Kahoot*, *Socrative* o *Quizizz*. Lógicamente no podemos olvidarnos de aquellas que han experimentado un gran auge en los últimos meses debido a la situación epidemiológica provocada por el Covid-19, nos referimos a *Teams* o *WebEx*, por no mencionar las propias de las comunidades autónomas, caso de *Evagd* del Gobierno de Canarias. A lo que habría que sumar la implementación

de las tabletas y los teléfonos móviles que junto con sus numerosas aplicaciones abarcan diferentes campos en constante progreso y vienen a complementar el amplio abanico de posibilidades que tenemos para impartir docencia.

Ahora bien, la tecnología por sí misma no siempre encuentra su reflejo en la sociedad. Un buen ejemplo lo podemos encontrar en la conocida máquina de Anticitera del Museo Arqueológico Nacional de Atenas, datada en torno al siglo II a.C. Por mucho que existiera un gran desarrollo en este campo del diseño mecánico, mucho de su potencial se habría de quedar precisamente en ese punto, a la espera de que se dieran las condiciones oportunas o al menos que fueran más favorables para su empleo a gran escala, que en el caso europeo no sería ya hasta el siglo XIV. En el tema que nos ocupa, podríamos establecer un paralelo en el conocimiento y uso de la Realidad virtual. Un término que, como sabemos, se remontaría al siglo XVIII, específicamente con el estereoscopio de Wheatstone, pero que difícilmente se acercaría a la imagen actual que tenemos de esta tecnología.

Un sencillo examen de las publicaciones académicas viene a revelar como su definición se ha modificado en función de distintos parámetros como son: el propio desarrollo tecnológico, el dispositivo empleado, el escenario de aplicación, el contexto del usuario final, etc. El concepto contemporáneo podría definirse como esa simulación espacial generada por un programa informático que presenta una serie de características básicas como la credibilidad y la interactividad, en la que sus diferentes escenarios son explorables e inmersivos. Una percepción que se enriquece mucho más y se vuelve mucho más significativa si se incluyen guantes hápticos que proporcionan una experiencia más realista.

Esto ha supuesto que numerosos investigadores hayan defendido su potencial en campos como la medicina y la salud, ingeniería, arquitectura, turismo, patrimonio, idiomas o sencillamente la visualización de datos. Ahora bien, existe un hecho fundamental que no se puede dejar de lado y es que en general, hasta hace relativamente muy poco tiempo, el coste de los equipos necesarios para poder utilizar esta tecnología era ciertamente elevado. Lo que en cierta medida frenaba su expansión en el ámbito educativo que es el que nos atañe, a lo que se unían a otros factores claves como la insuficiencia de medios, su reducida presencia social y el escaso conocimiento y aplicación -al menos desde nuestra experiencia- por parte del profesorado, etc. elementos que sumados venían a traducirse en un panorama ciertamente desolador, algo que ha comenzado a cambiar (Bower, DeWitt y Lai, 2020).

De hecho, si hasta hace unos años uno de los principales escollos era, precisamente, el importe del equipamiento, el propio avance de la tecnología ha favorecido la reducción de dicho precio. Como consecuencia las facilidades para su implementación en el aula son mucho mayores que antaño y su impacto en el sector educativo ha ido en aumento. En esta línea son numerosos los trabajos que han investigado este campo, como por ejemplo Kavanagh *et alii* (2017), Martín-Gutiérrez *et alii* (2017), Cabero Almenara y Fernández Robles (2018), Cipresso *et alii* (2018), Cooper *et alii* (2019), Miguélez-Juan *et alii* (2019), Chamekh y Hammamib (2020); Lamb, y Etopio (2020), entre otros.

Ahora bien, la disminución de los costes económicos ha beneficiado en gran medida a otros recursos que se sirven de la imagen con fines similares, nos referimos a la Realidad aumentada. No es nueva, al contrario, posee ciertamente una trayectoria dilatada en el tiempo y en los últimos años ha sido cuando ha cobrado mayor fuerza con programas dirigidos al ámbito docente como *Quiver*, *ZooKazam* o *Chromville* que nos proporcionan el producto final ya cerrado, lo que no impide que nosotros mismos podamos generarlo a partir de software específico como Adobe Aero siempre en función de nuestras necesidades. Si bien su concepto ha evolucionado, básicamente, consistiría en poder ver una imagen en 2D y 3D o un video proyectado en un entorno real con la ayuda de un teléfono inteligente o una tableta. El paradigma lo podemos encontrar el furor social que causó durante el verano de 2016 el videojuego *Pokemon Go* de la compañía Niantic, que generó números titulares en prensa. Una tecnología que ha experimentado un gran impulso desde el momento en que gigantes informáticos como Apple y Google, con sus plataformas de desarrollo *ARKit* y *ARCore* respectivamente, han

apostado por ella. Lo que en la misma línea ha favorecido su uso en el ámbito docente (Moreno Martínez y Leiva Olivencia, 2016; Khan, Johnston y Ophoff, 2019).

Precisamente en los últimos meses Google a partir de su plataforma *Arts and Culture* ha ampliado el conjunto de especies faunísticas de nuestro pasado más remoto como es el Jurásico, que fácilmente podían “instalarse en nuestras casas”, hasta otros más cercanos como los que habitan en el continente australiano. Por otra parte, lo mismo puede decirse de la posibilidad de explorar el cuerpo humano, ciertos insectos, artefactos históricos de la NASA o sencillamente materiales arqueológicos y pictóricos. Todo un avance sin precedentes que nos ofrece múltiples posibilidades desde una perspectiva didáctica con las que poder abordar temáticas vinculadas a las materias de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, desde Historia a Geografía y Biología. Con otro enfoque, pero igualmente asociado a lo que sería trabajar con realidad virtual, cabe recordar (Bonilla González, 2016; Velázquez y Quiñones, 2016) que se incluye el poder realizar las conocidas visitas virtuales en 360° accesibles con unas sencillas gafas del tipo Cardboard (anteriormente estaban asociadas a su plataforma *Expediciones*, cuyo cierre se ha anunciado para el próximo año por motivos de centralización). Además, en la misma aplicación se ha unificado el conocido servicio de mapas de la compañía de Mountain View y también se le han añadido videos igualmente en 360°.

Ahora bien, no debemos engañarnos. Recurrir a este tipo de herramientas representa un potencial muy elevado y nos ofrece unas posibilidades con las que, como decíamos al inicio, hasta hace unos años únicamente podíamos soñar y vienen a favorecer el proceso de aprendizaje en las nuevas generaciones que, por el contexto de su desarrollo, son mucho más visuales. No obstante, el empleo de este tipo de hardware y de software que requiere de continuas actualizaciones debe de hacernos reflexionar sobre la idoneidad de los materiales docentes y su cuidadosa elección. Especialmente cuando los presupuestos son ajustados. Pero también de las plataformas que empleamos para subir o preparar los materiales docentes, dado que no siempre, en el complejo y volátil universo de internet, permanecen en el tiempo o están disponibles cuando las necesitamos.

Ahora bien, tras años de dudas, imaginarios, fracasos, expectativas y de proyecciones de futuro alrededor de esta tecnología, puede decirse que la Realidad virtual ha comenzado a estandarizarse y acceder a ella para usos didácticos es mucho más sencillo. La experiencia de uso revela que lo más destacable de ella es su capacidad para facilitar el proceso de inmersión con fines de aprendizaje. Por dicho motivo diversas instituciones y organismos han comenzado a utilizar dispositivos de visores cerrados con el objetivo de formar a su personal en aquellos escenarios y contextos que requieran de una actuación específica, como pudieran ser escenarios de catástrofes o emergencias en los que la rapidez de las intervenciones y la interiorización de los ejercicios prácticos, como medida para responder adecuadamente a las necesidades, se convierte en algo fundamental. Lo mismo podría decirse de aquellas industrias que trabajen con sustancias peligrosas, lo que evita riesgos innecesarios durante el proceso de interiorización de los pasos adecuados en el ejercicio de la profesión. Por otra parte, son varias las universidades y los centros de investigación que han comenzado a implementar e incentivar que sus profesores incluyan en sus proyectos docentes actividades centradas en este tipo de tecnología.

Posiblemente el centro pionero en esta línea de actuación más dirigida sea el Instituto Tecnológico de Monterrey en México. Desde verano de 2019 tiene distribuidos por las bibliotecas de sus campus las denominadas zonas VR con el objetivo de permitir que sus estudiantes experimenten con ella y conozcan de primera mano las opciones que les ofrece en el desarrollo de su formación, que puede emplearse además para impartir docencia y trabajar de forma colectiva y colaborativa en un laboratorio virtual o sencillamente tutorizar al alumnado en una sala a distancia, eliminado así la sensación que produce hablar directamente a una cámara web sin “ver” al alumnado. En este sentido, en marzo de este mismo año, en el marco del IX Congreso Expoelearning en Madrid la compañía Kuantiko Studio presentó un software denominado VR Angel, centrado en este tipo de recursos. Si bien la propia empresa anunció que estaría a disposición de las personas interesadas durante el último trimestre de 2020, tendremos que esperar a conocerlo más a fondo para valorarlo correctamente.

Como sabemos por experiencia, este tipo de programas ayudan a aportar valor a la experiencia de aprendizaje, a dinamizar una clase, pero, especialmente, a humanizar la enseñanza a distancia, al tiempo que permiten focalizar la atención en el objeto de estudio, sus contenidos y su absorción.

MATERIALES Y METODOLOGÍA

Mientras se desarrollan proyectos de código abierto como es el caso de *Relativity*, cuya filosofía consiste en proporcionar al usuario el acceso a la Realidad virtual a un coste muy reducido (con sus propias limitaciones), consideramos necesario e importante que nuestro alumnado conozca este tipo de herramientas, más cercanas a su contexto de vida. A la hora de buscar una alternativa a los costosos sistemas como los visores de HTC nos decidimos optar por *Oculus Quest*, del grupo tecnológico Facebook, cuyas características lo hacen más asequible para este propósito.

Desde el curso 2017-2018 venimos trabajando en la realización de fotografías en 360º como forma de generar espacios inmersivos para la formación del alumnado, en este caso de los dos últimos cursos del grado de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, al tiempo que recurrimos a diversas aplicaciones de realidad aumentada para complementar su formación (Becerra Romero, Basdos y Jorge Godoy, 2019). En 2018, a la vez continuábamos con esta línea, tuvimos la oportunidad de iniciar nuestra investigación sobre realidad virtual con un dispositivo de alta gama, las gafas *HTC Vive* y continuar, al año siguiente, con su sucesor, las *HTC Cosmos*. No obstante, a pesar de sus amplísimas posibilidades, rápidamente observamos un problema, el coste de los equipos y la inviabilidad de hacerlo extensible a la mayoría del grupo clase.

Visto el interés despertado en los años anteriores, tan solo con mencionar la posibilidad de poder acceder a los visores, durante el curso 2019-2020 tuvimos la ocasión utilizar un dispositivo más económico y analizar sus posibilidades, esta vez con alumnos de cuarto de carrera. Nuestro objetivo central es que fueran ellos mismos quienes valorasen también las opciones y las aplicaciones didácticas como parte de su futuro profesional. Una labor en la que también venían participando varios docentes de Educación Secundaria, ligados a la materia de Geografía e Historia. Con el mismo propósito se invitó a varios docentes del departamento de Didácticas Específicas de nuestra Facultad para poder intercambiar impresiones con otras especialidades y averiguar si sus valoraciones se correspondían con las nuestras y las del resto del profesorado participante y el alumnado. A pesar de que las limitaciones producidas por el Covid-19 nos obligaron a interrumpir en la segunda mitad del curso esta fase, el proceso de observación, análisis y los resultados obtenidos hasta ese momento fueron claramente positivos.

Tanto las HTC como las Oculus son dispositivos de cascos cerrados, con una importante diferencia que ahora veremos. Ambos coinciden en ofrecer una pantalla integrada conectada a su vez con dos auriculares y emplear dos mandos para interactuar en los diversos contextos y escenarios gráficos. Nada que ver con el empleo de un teléfono móvil de última generación inserto en una carcasa para su visualización. Aquí la capacidad gráfica y la resolución es mucho mayor, aspecto clave para una mejor inmersión, lógicamente con claras diferencias entre un visor y el otro. Ahora bien, el segundo es verdaderamente independiente frente al primero. Es decir, no necesita de un cable de conexión a un ordenador para su funcionamiento. Esto no quiere decir que no se pueda llevar adelante, al contrario, existe dicha posibilidad que a su vez facilita conectar con plataformas de distribución digital como Steam y su enorme catálogo de programas. No obstante, para nuestras necesidades docentes no era preciso ya que además de requerir de un ordenador preparado para que su tarjeta gráfica soporte el visor, exige de espacios adecuados para no tropezar con el cableado. Muy distinto a la libertad de movimientos y de ubicación espacial que permite el modo autónomo sin conexión. A lo que debemos sumar que los programas se instalan en el propio dispositivo, lo que facilita su uso en un aula, su transporte e incluso nos beneficiamos de un aspecto que, desde nuestra óptica, es bastante importante como es no depender continuamente de una conexión de red. En una línea semejante tampoco demanda sensores externos para ubicarnos en un espacio, sino que recurre a una malla digital virtual para evitar cualquier incidente, a diferencia de la primera generación de la HTC

que sí necesitaba de dichas estaciones base y limitaba el rango de acción, aspecto corregido en la siguiente generación.

Para proceder a la elección de los programas que utilizamos, realizamos primeramente una revisión de los que nos ofrecía la plataforma con el fin de conocer y analizar sus contenidos. Tras una primera selección, fueron varios los candidatos para su empleo en un aula, siempre atendiendo a las especialidades a las que nos dirigíamos que en nuestro caso estaban más centrados en el ámbito de las Ciencias Sociales. Lógicamente, dado que buscábamos que fueran educativos o pudieran ser utilizados con fines docentes optamos por aquellos que cumplieran con dichos parámetros. En la misma medida conscientes de que en general los centros nos disponen de un presupuesto abultado buscamos que su precio fuera reducido o al menos no muy elevado. En relación con este punto, cabe señalar que uno de los inconvenientes a los que tuvimos que hacer frente es a la forma de distribución de los programas. A diferencia de un ordenador de sobremesa donde ataño se podía comprar el cd/dvd, en línea con la tendencia instaurada por parte de las compañías de software, dichos programas deben adquirirse y descargarse directamente desde su propio portal web, lo que viene a dificultar la gestión administrativa en la compra de materiales.

Ahora bien, posiblemente una de las grandes dificultades que apreciamos a la hora de trabajar con este tipo de dispositivos fue precisamente a la de los contenidos. Y es que si algo se le puede criticar a la industria informática es justamente la falta de ellos. Resulta sorprendente que la gran mayoría se encuentre centrada principalmente en el ámbito de los videojuegos cuando el potencial educativo es enorme. Y casos como el del citado *Pokemon Go* representa un buen ejemplo para la enseñanza de la Geografía, como pusieron de manifiesto los trabajos de Colley *et alii.* (2017), Gong, Hassink y Maus (2017), Mozelius, Bergström-Eriksson y Jaldemark (2017), entre otros. Precisamente el videojuego como herramienta didáctica es una línea de investigación que lleva tiempo en marcha y buena muestra la encontramos en el proyecto de investigación *Conocimiento, aprendizaje y proyección del pasado en la sociedad digital* HAR2016-78147-P en el que participan investigadores de las universidades nacionales como Murcia, Salamanca y Madrid así como otras instituciones internacionales, caso de la Universidad Nacional de Mar del Plata (Argentina) y Faculty of Arts and Sciences de la Universidad de Harvard. No en vano la teoría del juego en el desarrollo humano es bastante antigua como planteó Huizinga con su conocida obra *Homo ludens* en la primera mitad del siglo XX.

Centrándonos en los seleccionados, escogimos para su valoración *National Geographic Explore VR*. Editado en 2019, se trata de una aplicación financiada por esta conocida organización científica que no necesita mayores presentaciones y sobre cuya calidad no albergábamos ninguna duda. Nos ofrece dos tipos viajes de exploración, ambos vehiculados por el mismo propósito, realizar un reportaje gráfico para la revista. Para ellos nos sumergiremos en el papel de un periodista que debe de viajar a la Antártida o bien al célebre yacimiento arqueológico de Machu Picchu en Perú. A pesar de lo que podría parecer no se trata de un videojuego, sino que debemos interactuar y realizar una serie de acciones para lograr los objetivos y avanzar en el conocimiento.

En la primera opción se nos invita a navegar en kayak por las gélidas aguas del polo sur conocer su dura climatología, la fauna local y los peligros que podemos encontrarnos en dicho entorno, pero también su belleza mientras avanzamos en la búsqueda de una colonia de pingüinos emperador. Claramente puede emplearse para estudiar aspectos relacionados con las Ciencias Sociales como las Ciencias Naturales, es decir, analizar y explicar los diferentes elementos que conforman el escenario del ecosistema antártico, ponerlo en paralelo con su homólogo del norte, establecer comparaciones... Un proceso que se puede acompañar de fichas de trabajo en las que plasmar las observaciones y las particularidades de las especies animales y vegetales de dichos entornos geográficos.

El segundo de los recorridos, de carácter arqueológico, va más allá al facilitarnos conocer el antiguo santuario inca y su ciudadela, dada a conocer al mundo por Hiram Bingham en la primera década del siglo XX a partir de reconstrucciones digitales. Podremos descubrir parte de sus templos, el sistema de aterramiento en bancales, las viviendas o sus canales de agua, entre otros elementos característicos de su cultura, sin que se dejen de lado aspectos fundamentales de su Historia como la

momificación y sus principales componentes. Al igual que sucede con la expedición anterior, claramente puede servir para trabajar con el alumnado diversas cuestiones que pueden concretarse en el uso de las fuentes y líneas de tiempo hasta temas relacionados con la flora y fauna locales. Lógicamente en función del nivel del grupo al que nos dirigamos se puede volver más complejo, haciendo que sea el propio alumnado el que busque información acerca de lo que aprecia en la imagen. Otra forma de experimentar y dar a conocer diversos lugares de la Tierra es a través de *Wander*, que en esencia sería como trabajar con el popular servicio de *Google maps* pero desde una óptica inmersiva en la que hasta se puede interactuar en modo multipersona. Las sensaciones que conllevan “estar” físicamente en el lugar escogido con una vista de 360° es muy significativa para abordar el conocimiento de esos espacios alejados por completo, pero que se transforman en mucho más cercanos gracias a la tecnología. En este sentido como indicamos más arriba también puede emplearse un navegador web como Firefox VR o el de las propias Oculus y acudir a la plataforma *Arts and Culture* para experimentar en primera persona las mismas percepciones, además de acceder a sus librerías en 3D. En una línea semejante cualquier persona interesada en el Egipto antiguo tiene la oportunidad de visitar, por ejemplo, el interior de las tumbas de Merensankh III y la de Menna, gracias a herramientas como Matterport, y observar detalles que de otro modo serían muy difíciles de apreciar. El primero asociado al proyecto Giza de la Universidad de Harvard y el segundo al Centro de Investigación Estadounidense en Egipto (ARCE).

Por otro lado, como forma de análisis de procesos históricos contemporáneos recurrimos a *Anne Frank house*, editado en 2019. Como su propio nombre indica se trata de un programa que nos lleva a conocer la casa de Amsterdam en cuyo anexo secreto vivió refugiada durante casi dos años y medio la protagonista del célebre *Diario* con su familia alemana y otras cuatro personas, tras huir del régimen nazi durante el II Guerra Mundial. Su historia y su final son bien conocidos y nos permiten profundizar en un momento concreto de la Europa del siglo XX cuyo eco social aún resuena muy vivamente. El programa nos permite interactuar con los diferentes elementos del entorno y abordar su contexto, pensamientos, reflexiones, forma de vida...etc. Verdaderamente interesante no solo para asignaturas como Historia en el que analizar los escenarios bélicos, las causas y consecuencias, actores sociales, etc. sino también para trabajar la empatía a partir de la educación emocional.

En una línea didáctica similar pero destinada a abordar cuestiones de carácter geográfico o biológico se situaría *Ecosphere*, que, como se puede deducir de su título, centra su atención en el ámbito de la vida salvaje a lo largo de diversos espacios de la Tierra, desde la sabana de Kenia, los corales de Raja Ampat o la selva de Borneo. Se publicó en junio de este mismo año y es gratuito, por lo que no supone un gasto añadido. Lo mismo sucede con el basado en la vida de Ana Frank. Por el contrario, los dos primeros comentados sí son de pago si bien el precio no es elevado.

En cuanto al procedimiento empleado para su análisis, puede decirse que en conjunto es relativamente sencillo. Consistió en presentar y explicarles previamente tanto a los futuros docentes como a los compañeros del Departamento, así como a los docentes de Educación Secundaria que nos han acompañado en la investigación, los tipos de Realidad virtual, sus características y las posibilidades que nos ofrecen, con la intención de que fueran ellos mismos a través del ejercicio práctico quienes juzgasen su valía y las aportaciones que pueden representar para el trabajo del aula, así como debatir su potencialidad. Como indicamos el proceso de observación participante y el estudio de los resultados no pudo ser más apropiado a la experiencia directa resultante. Como bien sabemos y los años de docencia lo ratifican, al poner en contexto una serie de nociones particulares se favorece y facilita la comprensión, al tiempo que se refuerza el aprendizaje significativo. En esta línea, como docentes en activo, seguimos aprendiendo. Por otra parte, somos plenamente conscientes de que existen inconvenientes para su empleo en las aulas que van más allá del coste de adquisición del dispositivo y la posterior formación necesaria para un correcto uso. No cabe duda de que es necesario un protocolo para su adecuado empleo y un espacio acotado, además de fijar características de carácter individual como el rango de edad al que nos dirigimos, así como a evitar posibles incidentes derivados de mareos debido a la falta de costumbre en este tipo de entornos.

CONCLUSIONES

No nos cansamos de decirlo, el límite radica en la imaginación de cada persona. Este tipo de herramientas inmersivas nos proporcionan opciones que hace unos años solo era ciencia ficción. Una vez terminado la fase experimental y práctica con el dispositivo, todas las personas implicadas estuvieron de acuerdo en que este tipo de recurso aumentaría la motivación del alumnado, que, como ya señalamos, son más visuales y debería de verse reflejado en los resultados de aprendizaje; ciertamente para la juventud es un ámbito cercano y para los adultos uno novedoso con el que aproximarse a una realidad, nunca mejor dicho, impactante e igualmente estimulante. En una línea semejante puede servir para mejorar las capacidades espaciales, así como promover la empatía de una forma mucho más directa al involucrar en primera persona a los discentes. Además, este tipo de metodología nos permite diversificar los métodos de enseñanza y complementarlo con otras actividades de aprendizaje, especialmente si se consigue el apoyo de la industria y su implicación en la elaboración de contenidos. Un camino con el que interiorizar más fácilmente los contenidos y, por extensión, favorecer y aumentar las posibilidades de aprendizaje, comprensión, análisis, estudio y construcción de su propio conocimiento.

REFERENCIAS

- Becerra Romero, D., Basdos, I. y Jorge Godoy, S. (2019). “La aplicación de la plataforma “Roundme” como recurso didáctico en las Ciencias Sociales y Naturales. Un ejemplo de aplicación en el entorno de la Isleta, Gran Canaria”. En VI Jornadas Iberoamericanas de Innovación Educativa en el Ámbito de las TIC y las TAC, Las Palmas de Gran Canaria, 14 y 15 de noviembre de 2019, 405-409. <http://hdl.handle.net/10553/58108>
- Bonilla González, A. (2016). “La realidad virtual móvil desde un enfoque educativo”. En J.F. Durán Medida y I. Durán Valero (eds.). *TIC actualizadas para una nueva docencia universitaria* (pp. 67-79), McGraw Hill.
- Bower, M., DeWitt, D. y Lai, J. W. (2020). “Reasons associated with preservice teachers’ intention to use immersive virtual reality in education”. *British Journal of Educational Technology* 51, (6), 2214-2232. <https://doi.org/10.1111/bjet.13009>
- Cabero Almenara, J. y Fernández Robles, B. (2018). “Las tecnologías digitales emergentes entran en la Universidad: RA y RV”. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21 (2), 119-138. [10.5944/ried.21.2.20094](https://doi.org/10.5944/ried.21.2.20094)
- Chamekh, Y. y Hammamib, M. A., (2020). “Impact of Virtual Reality on Modern Education”. *International Journal of Sciences: Basic and Applied Research*, vol. 50, 2, 1-8.
- Cipresso, P., Giglioli, I. A. C., Raya, M. A. y Riva, G. (2018). The past, present, and future of virtual and augmented reality research: a network and cluster analysis of the literature. *Frontiers in psychology*, 9, 1-20. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02086>
- Colley, A. et alii. (2017). “The geography of Pokémon GO: beneficial and problematic effects on places and movement”. En *Proceedings of the 2017 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, 1179-1192, ACM. <https://doi.org/10.1145/3025453.3025495>
- Cooper, H., Park, Z., Nasr, L., Thong, P. y Johnson, R. (2019). “Using virtual reality in the classroom: preservice teachers’ perceptions of its use as a teaching and learning tool”, *Educational Media International*, 56, 1, 1-13. <https://doi.org/10.1080/09523987.2019.1583461>
- Gong, H., Hassink, R. y Maus, G. (2017). “What does Pokémon Go teach us about geography?”. *Geographica Helvetica*, 72 (2), 227-230. <https://doi.org/10.5194/gh-72-227-2017>
- Kavanagh, S., Luxton-Reilly, A., Wuensche, B., y Plimmer, B. (2017). “A systematic review of Virtual Reality in education”. *Themes in Science and Technology Education*, 10 (2), 85-119.
- Khan, T., Johnston, K., y Ophoff, J. (2019). “The impact of an augmented reality application on learning motivation of students”. *Advances in Human-Computer Interaction*, vol. 2019, 1-14. <https://doi.org/10.1155/2019/7208494>

- Lamb, R. y Etopio, E. A. (2020). “Virtual Reality: a tool for preservice science teachers to put theory into practice”. *Journal of Science Education and Technology*, vol. 29, 573-585. <https://doi.org/10.1007>
- Martín-Gutiérrez, J., Mora, C. E., Añorbe-Díaz, B., & González-Marrero, A. (2017). “Virtual technologies trends in education”. *EURASIA, Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13, (2), 469-486. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.00626a>
- Miguélez-Juan, B., Núñez Gómez, P. y Mañas-Viniegra, L. (2019). “La Realidad Virtual Inmersiva como herramienta educativa para la transformación social: Un estudio exploratorio sobre la percepción de los estudiantes en Educación Secundaria Postobligatoria”. *Aula abierta*, 48 (2), 157-166. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.2.2019.157-166>
- Moreno Martínez, N.M. y Leiva Olivencia, J. J. (2016). “Realidad aumentada y realidad virtual para la formación en el grado de Historia del Arte”. En J. F. Durán Medida y I. Durán Valero (eds.). *TIC actualizadas para una nueva docencia universitaria* (pp. 529-550), McGraw Hill.
- Mozelius, P., Bergström-Eriksson, S. y Jaldemark, J. (2017). “Learning by walking Pokémon Go and mobile technology in formal education”. En *Proceedings of 10th annual International Conference of Education, Research and Innovation*. 16th-18th November 2017, IATED Academy, Sevilla, 1172-1179. <http://dx.doi.org/10.21125/iceri.2017.0394>
- Velázquez, G y Quiñones, S. (2016). “Viajes de campo virtuales para el aula a través del Oculus Rift y Google Cardboard”. En J. F. Durán Medida y I. Durán Valero (eds.). *TIC actualizadas para una nueva docencia universitaria* (pp. 749-759), McGraw Hill.